

A INTERACÇÃO SELECTIVA NA ESCOLA DE MASSAS

CARLOS ALBERTO GOMES*

INTRODUÇÃO

Uma investigação sobre a composição social da população escolar revela, desde logo, que a massa de jovens, rapazes e raparigas que todos os anos afluem ou frequentam as escolas, se caracteriza socialmente pela sua diversidade. Isto significa que, *nas escolas, se encontram, lado a lado, crianças e jovens pertencentes a várias classes sociais* bem como, com especial incidência em certas sociedades, estudantes provenientes de diversos grupos étnicos.

Nem sempre foi assim. Durante muito tempo, certos grupos sociais situados no escalão inferior da estrutura social, viram dificultado o seu acesso à educação escolar. A sua representação no sistema educativo, para além de numericamente pouco significativa, limitava-se, para a esmagadora maioria, à escolaridade elementar. Acresce a isto o facto de, durante o século XIX, e até cerca de meados do nosso século, muitos sistemas educativos — por exemplo, ao nível do ensino secundário — estarem organizados em bases declaradamente classistas, isto é, coexistiam diversos tipos de educação secundária fornecendo ensinamentos de estatuto social e escolar muito diferentes, conduzindo, no final dos estudos, a posições na estrutura ocupacional e social (divisão social do trabalho e estrutura de classes) igualmente diferenciadas, ou melhor, hierarquizadas.

Em Portugal, para dar um exemplo bem nosso conhecido, os liceus, instituições escolares de elevado prestígio social, forneciam a uma população escolar oriunda, predominantemente, das classes médias e superiores, um ensino de tipo académico, que servia de preparação ao ingresso na Universidade e, por essa via, asseguravam à sua clientela social o acesso a posições de poder e privilégio.

Por seu lado, as escolas técnicas, comerciais e industriais, davam acesso, através de um ensino de tipo profissional (frequentado, maioritariamente, por jovens provenientes de sectores «menos poderosos» da classe média e, também, das classes populares), a posições de nível intermédio ou inferior, nos sectores secundário e terciário.

* Ciências da Educação, Universidade do Minho.

Admitindo o relativo esquematismo do quadro traçado, o que nos interessa todavia realçar é o facto de, como se depreende, a própria estruturação do sistema educativo contribuir para a diferenciação, em termos de composição social, da população escolar presente numas e noutras escolas. Muitos outros factores, de natureza complexa, contribuem para explicar a diferenciação social apontada, como sejam, por exemplo, certas orientações estratégicas deliberadas dos diversos grupos sociais (com recursos materiais, culturais, poder e influência muito diferentes) quanto ao tipo e intensidade do «investimento» a realizar na e através da escola. O desenvolvimento destas questões está, não obstante a crucial importância que têm para a compreensão do complexo mundo da educação escolar, fora dos objectivos deste artigo que consistem, é altura de anunciá-lo, em apresentar algumas importantes questões sócio-pedagógicas relacionadas com o actual contexto da *educação pública de massas*, caracterizado, já o salientámos, pela presença simultânea em escolas comuns, de crianças e jovens das mais variadas origens sociais.

Correspondendo historicamente à universalização e à democratização da educação escolar através do acesso generalizado à escola, do carácter compulsivo da frequência escolar e do estabelecimento de um período de escolaridade obrigatória — a nova situação trouxe, para a ordem do dia, certos problemas, a salientar:

- 1.º A persistência do fracasso escolar massivo e sistemático de crianças e jovens pertencentes, principalmente, às *classes populares* (classe operária, campesinato, trabalhadores manuais não qualificados) e a determinados *grupos étnicos* (por exemplo, nos U. S. A., a situação bem conhecida de vastos sectores das comunidades negra, porto-riquenha, mexicana e índia ou, na Grã-Bretanha, o insucesso escolar que afecta as comunidades étnicas provenientes das Antilhas). Seria possível, como se sabe, multiplicar os exemplos, já que muitas são as sociedades em que é possível assinalar a presença, a par do grupo ou grupos nacionalmente dominantes, de minorias étnicas, frequentes vezes envolvidas em situações de marginalização ou conflito social declarado.
- 2.º As novas condições em que iria decorrer o processo educativo, em particular nas suas dimensões instrutiva e socializadora, num contexto em que se depara aos professores uma população escolar social e culturalmente heterogénea.
- 3.º Foi possível demonstrar com base em numerosas investigações que, nas descritas condições sociais da escolaridade, *situações há* em que, no contexto da sua actividade profissional, os professores estabelecem relações diferenciadas com os diversos tipos sociais de estudantes, influenciando positiva ou negativamente a carreira escolar dos jovens com quem trabalham.

Neste artigo apresentaremos um conjunto de questões orientadas para evidenciar a influência que a escola e os professores (através da interacção na sala de aula) têm na produção do insucesso escolar em geral e, muito especialmente, no que afecta com particular intensidade, jovens provenientes de certos meios sociais. Mais concretamente, o que nos interessa é considerar as implicações que têm para a vida escolar de muitos jovens presentes nas escolas, os valores, os tipos ideais profissionalmente construídos, as atitudes e, principalmente, as expectativas favoráveis ou desfavoráveis que os professores elaboram sobre a massa, socialmente heterogénea, de alunos com quem interagem.

1. OS CLIENTES «IDEAIS» DA ESCOLA — BECKER

Os professores relacionam-se com uma população escolar muito diversa do ponto de vista sócio-cultural. Até aqui nada de novo. Poderia pensar-se que na *escola massificada* se trataria apenas de ensinar, da mesma forma e em escolas comuns, uma população escolar cujos quantitativos não param de crescer, reflectindo a procura generalizada de bens escolares por parte da generalidade dos grupos sociais.

Que as coisas não são assim tão simples tenta demonstrar Howard Becker a partir de uma análise que tem como elemento central o conceito de «cliente ideal». Para Becker, *a diversidade sócio-cultural que caracteriza a população escolar arrasta consigo sérios problemas de adaptação ou ajustamento para os profissionais do ensino* já que se vêem envolvidos numa situação em que são obrigados a interagir com uma clientela escolar que, em certos casos, se afasta ostensivamente, dos seus padrões e ideais. Começemos por ver em que consiste o conceito de cliente ideal e de que forma pode ser aplicado à situação específica do professorado na sua quotidiana actividade com alunos social e culturalmente diversos, para, em seguida vermos, ao longo do artigo, como tal conceito, na medida em que pretende descrever o modo como os professores concebem e organizam o exercício da sua actividade, contribui para esclarecer alguns processos que ocorrem no contexto da escola de massas.

Como escreve Becker, «os maiores problemas dos trabalhadores do sector de serviços (os professores prestam um serviço social, ao participarem na instrução e socialização das jovens gerações) dependem da sua relação com os seus clientes ou fregueses, aqueles para quem ou sobre quem o serviço profissional é realizado. Os membros de tais ocupações têm, normalmente, uma certa imagem do «cliente ideal» e é na base desta ficção que eles modelam as suas concepções acerca de como deve ser realizado o seu trabalho. Na medida em que os clientes se aproximem deste ideal o trabalhador não terá um problema de clientela (client problem)»¹. Só que, prossegue Becker, «numa sociedade urbana altamente diferenciada os clientes variarão muito e normalmente somente uma fracção do total de

clientes potenciais 'serão bons clientes'. Os trabalhadores (os professores no caso em análise) tendem a classificar os clientes (os estudantes) em termos do grau em que eles se afastam deste ideal. Um dos principais factores que afectam a produção de clientes adequados (*suitable clients*) é a diversidade cultural das várias classes sociais presentes na sociedade. As culturas das várias classes sociais podem funcionar para produzir clientes que tornem a posição do trabalhador (do professor) extremamente difícil»².

Decorre da análise de Becker, a conclusão de que no quadro do sistema de educação escolar de massas existem «clientes», isto é, alunos ou grupos particulares de alunos que, não reunindo os atributos do «cliente ideal», se não encontram, na *perspectiva* dos professores, em condições de dar uma resposta positiva em termos de resultados a atingir «os alunos são o material sobre o qual se espera que os professores obtenham resultados»³, em especial no plano da instrução e da socialização (valores e normas defendidos na instituição escolar).

Comparando o «potencial académico» das crianças com quem trabalhava, umas provenientes de bairros pobres (*slum areas*) e outras oriundas das classes superiores (*children of the upper groups*), uma professora de uma escola de Chicago (U. S. A.), ao ser entrevistada por Becker no decurso de uma investigação que visava analisar o modo como um conjunto de professores (a investigação de Becker foi realizada com base em 60 entrevistas) reagia às diferenças sócio-culturais dos seus alunos, estabeleceu uma comparação que, pela sua riqueza de pormenores, fornece uma imagem bastante clara, acerca dos elementos, de ordem social e escolar, que compõem os atributos do cliente «ideal» ou, na terminologia profissional, do «aluno ideal». Por contraposição, fica igualmente esclarecido, através das declarações da professora, que tipo de atributos ou características compõem a imagem do «aluno não ideal».

Assim, dizia a professora ao referir-se ao «valor escolar» das crianças dos bairros pobres, «eles não têm o tipo certo de hábitos de estudo. Claro que a culpa não é deles. Eles não foram bem educados. Além disso, os pais *numa área como esta* não estão realmente interessados... Mas, tal como eu digo, estas crianças não aprendem muito depressa. Muitas delas não parecem estar realmente interessadas em ter uma educação. Eu penso que elas não estão. É difícil fazer alguma coisa com crianças como estas. Elas simplesmente não correspondem»⁴. Relativamente às crianças saídas das classes superiores, a visão da professora era diametralmente oposta: «numa área como esta há qualquer coisa nas crianças que te faz sentir muito mais realizada. Tu lanças uma ideia e podes ver que ela é apreendida. As crianças sabem do que estás a falar e pensam sobre isso. Então elas vêm com projectos e gravuras e informação adicional, e tu sentes-te bem ao ver isso. Elas visitam lugares e vêem coisas, e sabem do que tu estás a falar. Por exemplo, tu podes ensinar estudos sociais ou geografia... Tu falas de qualquer coisa e uma criança diz, 'os meus pais levaram-me a um museu para ver isso. Tu podes fazer mais com *material* como este»⁵.

Não se poderia ser mais explícito acerca do modo como se concebe o desempenho das tarefas profissionais com base num modelo social e profissionalmente construído de «aluno ideal». Há, aqui, vários aspectos a realçar: primeiro, o de que para a professora envolvida na investigação é mais fácil e gratificante ensinar alunos cujas características e hábitos culturais se ajustam ao tipo ideal de estudante. Segundo, que a metodologia pedagógica (incluindo aqui as diversas técnicas de trabalho na sala de aula) é concebida em função do «estudante ideal». Terceiro, e este é um aspecto muito importante, os alunos incluídos pela professora, no conceito de «cliente ideal», pertencem aos escalões superiores da estrutura social. Quer dizer, ao estabelecer uma comparação que contrasta, nitidamente, a proveniência social dos alunos, a professora mostra bem que, ela própria, valoriza desigualmente a capacidade que os diversos grupos sociais têm de produzir «bons clientes», isto é, alunos que correspondam à sua própria definição de «sucesso». As possibilidades de sucesso aumentam, na perspectiva da professora, quando «os seus alunos estão interessados em frequentar e trabalhar bem na escola, e quando são treinados em casa de tal modo que são brilhantes e rápidos no trabalho escolar»⁶ e quando pode atribuir os «bons resultados» ao seu próprio esforço e competência. Os problemas surgem quando, como refere Becker, a professora se vê na contingência de ensinar grupos de estudantes que, não indo ao encontro das suas expectativas, põem em causa a eficácia das suas técnicas de trabalho. Poder-se-ia analisar este ponto sob outra perspectiva. Não se trataria tanto de, em face de resultados negativos, duvidar da capacidade profissional mas, ao contrário, tal como mostram as declarações da citada professora, justificar tais resultados com base na suposta «inadequação escolar» de certos grupos de estudantes. Precisamente aqueles que, oriundos maioritariamente das chamadas classes desfavorecidas e/ou de certos grupos étnicos, não se apresentam na escola «adequadamente» socializados e treinados para corresponder às expectativas profissionais dos professores/as.

As expectativas de sucesso ou insucesso que os professores elaboram sobre os diversos tipos de alunos construir-se-iam a partir da relação que é possível estabelecer entre a avaliação da «aptidão escolar» dos estudantes e a pertença a este ou aquele grupo social. No fundo, tratar-se-ia de expectativas antecipadamente construídas pelos professores de acordo com os seus próprios «grupos sociais de referência», isto é, os sectores da sociedade com os quais o professorado, globalmente considerado, se identifica. Como refere Olive Banks, «tem sido frequentemente sugerido que os professores exercem uma discriminação inconsciente contra as crianças da classe operária, especialmente contra aquelas pertencentes aos seus estratos mais baixos. Pensa-se que o preconceito contra a criança da classe operária surge da adesão aos valores da classe média que caracteriza o professor em virtude da sua própria posição social. Os professores pertencem à classe média, em virtude da sua própria origem social ou, no caso daqueles que ascenderam socialmente, porque adoptaram ao longo da sua bem sucedi-

da passagem pela escola e pela Universidade, os valores da classe média»⁷.

A investigação de Becker, que pretende demonstrar, se bem que de forma indirecta (utilizando a técnica da entrevista), a existência de um tratamento dos alunos em função do seu *status social*, dá algumas indicações acerca dos valores, hábitos, modelos de comportamento e padrões de rendimento escolar que são valorizados e utilizados pelos professores na construção de imagens sócio-escolares e expectativas sobre os alunos. Na aludida investigação, os 60 professores e/ou professoras entrevistados/as, identificavam os três principais problemas com que se defrontavam ao lidarem, simultaneamente, com crianças de vários meios sociais. Os três problemas eram, respectivamente: 1) o problema da instrução; 2) o problema da disciplina e, por fim, 3) o problema da aceitabilidade moral.

Quanto ao primeiro problema, vimos já através da comparação que uma das professoras entrevistadas fez da «aptidão escolar» de crianças provenientes de bairros pobres e crianças das classes médias, que a principal dificuldade com que a professora se deparava, advinha do facto de ser muito diferente o «capital cultural» escolarmente utilizável e rendível dos dois grupos de crianças. Dessa disparidade resultavam (no contexto de uma escola que favorece objectivamente os alunos cuja cultura e hábitos familiares lhes dão uma maior capacidade de resposta em termos das expectativas dos professores) dificuldades ao nível da instrução das crianças dos meios populares cujos hábitos e ausência de treino familiar para a escola não facilitavam a actividade da professora. Tal como dizia a professora, «é difícil fazer alguma coisa com crianças como estas»⁸.

O problema da disciplina é um dos principais problemas com que se debatem os professores. Como sublinha Willard Waler, «a autoridade está do lado do professor. O professor ganha quase sempre. De facto, ele tem de ganhar, ou não poderá manter-se como professor»⁹. Ora, apesar de, para os professores, a interacção com os alunos envolver sempre, independentemente do meio social a que estes últimos pertençam, um certo potencial de conflito — «ensinar é engraçado, se tu gostares do teu trabalho, mas é a disciplina que te põe nervosa, compreendes o que eu quero dizer?»¹⁰ — a concretização de tal possibilidade é vista como mais próxima dos alunos que vivendo em bairros pobres (zonas urbanas degradadas) têm ao nível do seu processo de socialização contacto, desde muito cedo, com variadas formas de violência «nas famílias das classes populares (*lower-class families*), a agressão física é um tipo de comportamento socialmente inculcado e aprovado»¹¹.

Por fim, o problema da aceitabilidade moral. Também aqui, como realça Becker, é «a criança do bairro de lata (*slum*) que mais profundamente ofende a sensibilidade moral dos professores»¹², porque frequentemente ultrapassa certas barreiras morais praticando actos como fumar e beber, ou porque não têm os hábitos de higiene considerados indispensáveis.

Todos estes factores são levados em conta na construção das imagens

dos alunos e na formação de expectativas relativas ao seu «valor académico», isto é, relativas às suas possibilidades de êxito escolar. A conjugação dos vários aspectos referenciados — facilidade de ensino, disciplina, padrões morais — possibilita a formação de *imagens polarizadas*. Assim, os alunos das classes médias e superiores seriam, na sua generalidade, mais fáceis de ensinar, menos indisciplinados e comportar-se-iam segundo valores aceites pelos professores. Os alunos saídos das classes populares muitas vezes integrados em *sub-culturas* de oposição à escola, seriam, à partida, mais difíceis de instruir (lidar com alunos com expressões linguísticas de carácter étnico, regionalismos ou expressões e modos de falar populares pode ser encarado como um problema indesejável), mais indisciplinados e actuariam seguindo normas morais inaceitáveis em termos da definição social e profissionalmente dominante de «bom comportamento» (por exemplo, uso provocatório de calção).

Não será difícil admitir que, para os professores, «é muito mais fácil ensinar crianças que estão altamente motivadas para aprender e que correspondem aos esforços dos professores»¹³. Contudo, também é certo que «numa sociedade urbana estratificada há muitos grupos cuja cultura e estilo de vida produzem crianças que não vão ao encontro da imagem do 'aluno ideal'»¹⁴.

Neste contexto, os professores enquanto grupo profissional actuando no quadro do sistema público de escolaridade obrigatória, são confrontados com os efeitos escolares e sociais do exercício da actividade profissional com uma base na noção da «classe ideal».

Tal concepção, pressupõe a possibilidade de, na escola, se fornecerem experiências educativas muito diferenciadas (com reflexos ao nível dos resultados escolares) aos diferentes grupos sociais de alunos que frequentam uma escola pressupostamente democratizada.

A concluir este ponto, colocaremos a questão que, no seguimento da apresentação do conceito de cliente ideal faz a ligação com a parte seguinte do artigo.

Será que os alunos ou certos grupos de entre eles, a quem os professores atribuem expectativas positivas de sucesso académico vêm, por isso mesmo, acrescidas as suas possibilidades de êxito escolar? Que, no caso contrário, se desenvolve um processo interactivo que conduz ou facilita o fracasso? Em que medida as avaliações mais ou menos intuitivas dos professores quanto ao «potencial académico» dos vários tipos sociais de estudantes com quem interagem, condicionam os seus resultados escolares?

2. A INTERACÇÃO NA SALA DE AULA — A PROFECIA QUE SE AUTO-REALIZA

Em 1968, num artigo intitulado «Teacher expectations for the disadvantaged», dois investigadores americanos, Robert Rosenthal e Leonore F.

Jacobson, lançaram um tema (e um problema) de capital importância pedagógica e social. Procurando explicar o fracasso escolar que afectava as crianças e jovens de certos grupos sociais no sistema escolar norte-americano («certas crianças sofrem de um *handicap* escolar, que as marcará durante toda a sua existência. Este é um dos problemas fundamentais da sociedade americana. A criança desfavorecida, é tipicamente a criança negra, a de origem mexicana ou porto-riquenha; mais geralmente, aquelas que nos U. S. A., vivem em condições miseráveis. Os seus pais situam-se nos escalões inferiores da hierarquia social¹⁵) chamaram a atenção para um aspecto que, talvez, ainda hoje surpreenda os profissionais do ensino.

Referindo-se à experiência escolar negativa que afectava os jovens dos citados grupos sociais, colocaram a questão: é pela sua pertença ao grupo dos desfavorecidos que nós explicamos geralmente os seus fracassos escolares. Mas não podemos imaginar outros sistemas explicativos? Por que não ver também no seu falhanço a consequência de o professor esperar vê-las falhar? Noutros termos: as suas deficiências explicam-se directamente pelas suas características económicas e culturais, *ou pela reacção do professor a essas características?*»¹⁶

Com efeito, na época em que (anos 60) Rosenthal e Jacobson realizaram a célebre experiência de Oak School, as explicações dominantes para o fracasso escolar das crianças das classes populares e/ou dos grupos étnicos, insistiam na ideia de que tal fracasso se devia, fundamentalmente, a um conjunto de factores ligados ao tipo de *socialização familiar* de que essas crianças eram objecto. Resultavam daí uma série de «carências» culturais, linguísticas e cognitivas que dificultavam ou impediam a integração escolar e o sucesso académico dessas crianças. Foi a época da educação «compensatória» que, partindo dos pressupostos acima salientados, consistiu na elaboração e execução de programas educativos financiados por instituições públicas e privadas, que visavam enfrentar o problema do falhanço e inadaptação escolar que atingia crianças de grupos sociais bem delimitados. Tratava-se, nos objectivos dos seus promotores, de dar à criança que nada sabe de poesia, de música ou de pintura¹⁷ ou que não teve acesso «às experiências requeridas ao desenvolvimento dos processos necessários à aquisição das aptidões para o uso dos símbolos linguísticos e matemáticos» a preparação considerada indispensável a uma bem sucedida integração escolar.

A escola e a sociedade global ficavam, fácil é concluir, fora de questão. Como recorda N. Keddie o termo privação cultural tornou-se popular entre os pedagogos, especialmente psicólogos, para referir o complexo de variáveis supostamente responsáveis pelo atraso da criança na escola... o argumento usado é que a função da escola é transmitir os valores dominantes da sociedade e que o fracasso das crianças em adquirir tais valores resulta da sua ausência de capacidade educativa. Por consequência, o seu insucesso escolar tem origem na família, no meio pré-escolar, e não na natureza e organização da escola»¹⁸.

Mais contundente é ainda Basil Bernstein quando ao criticar o conceito de educação compensatória afirma que «se as crianças forem rotuladas como 'culturalmente carenciadas', segue-se que os pais são inadequados; as realizações espontâneas da sua cultura, as suas imagens e representações simbólicas são de valor e de significado reduzidos. Os professores têm expectativas mais baixas em relação às crianças, expectativas essas a que as crianças certamente corresponderão»¹⁹.

Ora, o aspecto saliente da abordagem de Rosenthal e Jacobson consiste, precisamente, em colocar a escola, e nela os professores, no centro da explicação de uma certa modalidade de insucesso escolar. Fizemos já referência à investigação (iniciada em 1964) por eles levada a cabo em Oak School, uma escola pública elementar situada a sul de S. Francisco (U. S. A.). Convém agora, para apreendermos o alcance das conclusões apuradas, fazer referência aos seus principais aspectos.

Partindo da hipótese geral de que *os resultados escolares dependem, em grande medida, das expectativas de sucesso ou insucesso construídas pelos professores*, Rosenthal e Jacobson realizaram, na referida escola, uma experiência orientada na base do conceito de «profecia que se auto-realiza» (*self-fulfilling prophecy*).

Segundo este conceito «a predição (previsão) feita por um indivíduo A sobre um indivíduo B acaba por se realizar, quer seja somente no espírito de A — ou por um processo subtil e por vezes inesperado — por uma modificação do comportamento real de B sob a pressão das expectativas de A»²⁰.

Aplicando o conceito enunciado à situação escolar e, particularmente ao universo da sala de aula, temos que quando o professor profetiza, antecipadamente, baseando-se num variado conjunto de informações, intuições ou simplesmente «sinais» (que incluem indicações relativas ao *status social* e ao «correspondente» valor escolar) o êxito ou o fracasso deste ou daquele aluno ou grupo particular de alunos, o resultado seria a ocorrência de um sucesso escolar antecipadamente previsto para aqueles alunos sobre quem os professores teriam expectativas favoráveis e, o insucesso, para os alunos objecto de expectativas de sinal contrário.

Mas, perguntar-se-á, como se concretiza tal profecia, que processo conduz ou facilita a sua realização? Para Rosenthal e Jacobson, o que sucede é que, sob influência de informações ou imagens positivas ou negativas sobre a «capacidade» dos alunos (na experiência realizada em Oak School alguns professores foram induzidos a estabelecer expectativas favoráveis em relação a alunos classificados, ficticiamente, de «inteligentes») os professores são levados a comunicar «as suas expectativas pelo jogo — largamente inconsciente — das suas expressões, do seu tom de voz, da sua postura. Podem assim contribuir para que a criança modifique a percepção de si mesma, as suas motivações ou as suas capacidades cognitivas»²¹.

A tese que desponta, por exemplo para o caso dos alunos a quem os

professores transmitiriam expectativas de fracasso, devido a uma baixa avaliação das suas potencialidades, é a de uma provável interiorização de uma *auto-imagem académica* negativa. Ou seja, o aluno rotulado de «incapaz» e «predestinado ao insucesso» aceitará o rótulo (*label*) de que é objecto, adoptando, em conformidade com uma hetero-imagem imposta e interiorizada, um comportamento escolar (desmotivação, não participação nas actividades lectivas, indisciplina) que reforçaria os estereótipos sobre si construídos, contribuindo, nessa medida, para a realização da profecia que o votava ao insucesso. Como sintetiza Sara Delamont, «se os professores acreditam que uma criança é estúpida, tratá-la-ão de modo diferente, a criança interiorizará esse juízo de valor (*that judgement*) e comportar-se-á de acordo com ele, estabelecendo-se assim um círculo vicioso»²². Sem sub-valorizarmos o potencial explicativo da tese da interiorização do fracasso o que mais nos interessa, todavia, é concentrarmo-nos sobre o papel-chave que os professores desempenham no processo de interacção educativa no contexto da escola culturalmente heterogénea.

Prossigamos fixando a atenção na observação de Sara Delamont, segundo a qual, *o modo como os alunos são tratados na escola depende das imagens e decorrentes expectativas que sobre eles construírem os professores*. Os professores passam muito tempo pensando e falando acerca dos alunos. Isso não é uma ociosa bisbilhotice, mas uma parte essencial da sua actividade diária de ensino. Para os professores, interagir com os alunos, pressupõe alguma concepção sobre eles — algumas expectativas acerca daquilo que farão e dirão. As perspectivas que os professores têm dos alunos são um elemento crucial da interacção na sala de aula»²³. Tais imagens que alimentam um contínuo processo de classificação ou rotulagem dos alunos serão construídas a partir de dois tipos de informações.

Por um lado, factores como, por exemplo, os sinais ou informações indicativas da classe e *status* social dos alunos (ocupação e grau de instrução dos pais), as características raciais ou étnicas, o sexo, a religião, os padrões de linguagem, constituem aquilo a que Goffman chamou a «fachada pessoal» (*personal front*) e fornecem aos professores, indicadores de natureza social. Por outro, informações, acerca de resultados obtidos em testes de inteligência, as notas escolares, as opiniões de professores, contribuem para formar uma certa imagem do perfil ou *reputação académica* dos alunos.

São indicadores desta natureza que estruturam, como salientámos, os tipos ideais que influenciam o modo como os professores concebem o seu trabalho. Ora, sendo a escola frequentada por jovens de origens sociais muito diversas, com diferenciada facilidade de integração no seu universo (padrões culturais e normais de «excelência» escolar), importa saber até que ponto as imagens e expectativas dos professores variam consoante se apliquem a alunos cuja características sócio-culturais se aproximem ou coincidam com a cultura escolarmente valorizada — os «cliente ideais da

escola», na expressão de Becker — ou a alunos de meios sociais afastados dessa mesma cultura.

Essas expectativas, reduzidas ou elevadas, relacionam-se não só com as ideias (frequentemente preconcebidas) acerca do *status* escolar e social dos diferentes tipos de alunos, mas também com as imagens positivas ou negativas que têm, para os professores, os diferentes grupos sociais de onde são originários os estudantes: «lares pobres significam baixo Q. I. (quociente de inteligência), muitas crianças, ausência de apoio familiar, pobres aptidões linguísticas e problemas de comportamento»²⁴. Também se relacionam, como mostrou Becker, com a maior ou menor adaptação e facilidade que os professores experimentam ao lidarem, em determinadas condições pedagógicas (número de alunos, horários e currículos uniformes, métodos de avaliação) com sectores da população escolar que não aderem às suas expectativas, estereótipos e ideais pedagógicos.

Para Sara Delamont não há dúvida de que muitas das características atrás citadas (classe social, sexo, raça...) «são usadas constantemente pelos professores na construção e reforço de estereótipos. A raça é crucial. Os professores nos U. S. A. têm baixas expectativas sobre os alunos mexicanos, negros e porto-riquenhos, enquanto na Grã-Bretanha, estereótipos negativos são construídos sobre os jovens vindos das Caraíbas e os asiáticos. A partir do momento em que os professores subestimam as aptidões dos alunos, eles não procuram ensiná-los ou esperar respostas de qualidade»²⁵.

Quer dizer, os professores adoptariam tipos de interacção diferenciada, diferentes tratamentos humanos e pedagógicos, consoante têm altas ou baixas expectativas de sucesso académico e de conformidade à acção socializadora da escola, consoante valorizem ou não a cultura dos diversos grupos sociais de que provêm os alunos.

O funcionamento, ao nível da sala de aula, de um tipo de interacção declaradamente selectiva, concretizada em tratamentos desiguais com reflexos no plano dos resultados escolares, foi demonstrado, de forma contundente, pela investigação realizado por Ray C. Rist, um sociólogo norte-americano. Passando, duas vezes por semana, cerca de uma hora e meia, observando e analisando as actividades e a interacção na sala de aula, entre um grupo de crianças e a sua professora, Rist pôde verificar que, com base num conjunto de informações sobre os alunos — nome, idade, nome dos pais, local de residência, experiência pré-escolar, recursos económicos familiares, hábitos comportamentais (mentir, roubar, agressividade e preguiça), indicações obtidas nos primeiros dias de aulas (comportamento, grau e tipo de verbalização, vestuário, maneirismos, aparência física e desempenho das primeiras tarefas escolares), e nas opiniões de outros professores — a professora não só estava em condições de estabelecer uma relação entre o seu próprio conceito de «cliente ideal» e as informações disponíveis sobre o *status* social e o «perfil» académico das crianças, como tinha, em função da avaliação realizada, organizado a interacção na sala de aula com base num deliberado modelo de estratificação social.

Recorramos à esclarecedora síntese de Rist. «Primeiro, a professora da classe infantil possuía um «tipo ideal»²⁶ toscamente cosntruído acerca das características que eram necessárias para qualquer estudante ter «sucesso» quer na escola pública quer na sociedade. Estas características pareciam estar, em parte significativa, relacionadas com critérios de classe social. Segundo, após o primeiro contacto com os seus alunos, no início do ano escolar, fez avaliações subjectivas no que diz respeito à posse ou ausência dos desejados traços necessários para o «sucesso» antecipado.

Na base dessa avaliação, a classe foi dividida em grupos dos quais se esperava o sucesso (rotulados pela professora como «os que aprendem rapidamente» ‘*fast learners*’), e aqueles grupos dos quais se esperava antecipadamente que falhassem (rotulados «os que aprendem lentamente» ‘*slow learners*’). Terceiro, era dado, na sala de aula, um tratamento diferente aos dois grupos, com o grupo designado *fast-learners* recebendo a maioria do tempo de ensino, sendo mais recompensados e beneficiando de mais atenção por parte da professora. Os alunos classificados como *slow learners* eram ensinados menos frequentemente, sujeitos a maior controlo disciplinar e recebiam pouco ou nenhum apoio da professora. Quarto, os padrões de interacção entre a professora e os vários grupos da sua turma tornaram-se rígidos, desenvolvendo características de *casta*. Quinto, nos anos seguintes da escola desenvolveu-se um processo similar, «mas os professores já não se baseavam em dados interpretados subjectivamente para demarcar as diferenças entre alunos»...

A referência ao sistema de *casta* merece um comentário adicional.

O que se pretende significar é que os alunos rotulados, no início da sua carreira, com estereótipos negativos, adquirem uma reputação da qual, muito dificilmente, poderão libertar-se, na medida em que a instituição escolar lhes reservará um tratamento que tende a confirmar, permanentemente, o seu baixo estatuto.

Os professores tenderão a manter, face aos referidos alunos, uma atitude (um tipo de interacção) pautada pela distância e marginalização. Deste modo, sem possibilidade de ascenderem a um superior estatuto escolar, os «maus alunos» serão sempre «maus alunos», isto é, «casos» relativamente aos quais «nada há a fazer».

Consideremos agora, para finalizar este capítulo, as implicações que têm as expectativas diferenciadas construídas pelos professores no desempenho da sua actividade profissional, no que se refere à carreira escolar e social dos diferentes tipos sociais de alunos presentes na escola de massas.

A *interacção selectiva* — tratamento humano e pedagógico diferenciado em função do estatuto social, consoante os alunos se ajustarem ou não aos estereótipos de «bom» e «mau» aluno — concretiza-se, ao nível da interacção na sala de aula, em diversas modalidades de desigualdade de tratamento: interrogação oral, atenção dispensada, localização na sala de aula, tolerância, integração no trabalho de grupo ou atribuição de tarefas para «passar o tempo» e «não retardar o ritmo de aprendizagem dos «me-

lhores alunos», acompanhamento ao nível afectivo. E conduz, inexoravelmente, a que sejam muito diferentes as *oportunidades de sucesso* que são conferidas às diversas categorias sociais de alunos.

Como denuncia Rist, «quando um professor baseia as suas expectativas de rendimento escolar no *status* social do aluno e parte do princípio de que quanto maior for o *status* social maiores serão as potencialidades, o aluno de baixo *status* social sofrerá uma estigmatização. Mas ainda há uma tragédia pior que ser rotulado como mau aluno — *é ser tratado como tal*. A diferente atenção dada à socialização do comportamento dos alunos, a falta de interacção com o professor, a troça dos colegas, têm implicações na experiências escolar e na vida futura dos alunos». Os alunos de baixo *status* social segregados como uma casta de pessoas «intelectualmente inferiores» podem bem ser aqueles que, na sua vida adulta, venham a desempenhar tarefas sem prestígio na sociedade»²⁷.

A escola desempenharia assim, através de um processo subtil e, por isso, raramente reconhecido ao nível da reflexão sobre a educação escolar — tudo se passa no segredo da sala de aula — um papel fortemente selectivo, discriminatório, em relação a segmentos significativos da população escolar. Contribui, desse modo, para que a desigualdade social, através da sua conversão em desigualdades de tratamento escolar, se traduza, para muitos jovens, na negação de possibilidades de realização pessoal e social que a escolarização poderia tornar realidade.

3. CONCLUSÃO

Neste artigo procurámos mostrar que, no contexto da escola de massas, a interacção entre os professores e certos sectores da população escolar cujas características sócio-culturais não favorecem a sua inclusão no conceito de «cliente» ou «aluno ideal», pode dar lugar ao desenvolvimento de modos de actuação (interacção selectiva) com consequências negativas para a carreira escolar e social de muito jovens.

As experiências e análises a que fizemos referência (Becker, Rosenthal e Jacobson, Rist) confirmam, a par de muitas outras, a influência que as expectativas dos professores têm na vida e resultados escolares dos alunos.

No presente texto acentuámos uma linha de interpretação que vê no desenvolvimento e consolidação de expectativas negativas relativamente a certos grupos de alunos, o produto da confluência e combinação de vários factores condicionantes da actividade profissional dos professores — valores de classe (etnocentrismo), ideais pedagógicos, certas noções de «eficácia», «rendibilidade» e «gratificação» no desempenho do trabalho profissional, imagens construídas sobre os alunos, condições pedagógicas desfavoráveis, em particular o excessivo número de alunos atribuídos a cada professor.

De tudo isto resultaria o «mal estar» sentido pelos profissionais do en-

sino, ao lidarem com jovens que lhes colocam «inesperados e insuportáveis» problemas ao nível da instrução e da socialização.

Outra importante questão é a de saber em que medida são os profissionais do ensino preparados para enfrentar, humana e pedagogicamente, certos problemas da escola de massas. Multiculturalidade, conflitos de valores e de modelos de socialização, sub-culturas juvenis de oposição à escola, ensino colectivo em turmas de composição social heterogénea.

Fazer destas questões temas para a *formação profissional* dos/as professores/as pode contribuir para que, antecipadamente, se desenvolvam as atitudes, estratégias e metodologias pedagógicas que facilitem uma melhor adaptação às realidades escolares.

Opor-se ao desenvolvimento e reprodução de concepções («cliente ideal») e de práticas («interacção selectiva») que conduzam à discriminação na escola deve constituir, quanto a nós, um objectivo a ter em conta na formação dos professores. É certo que nem tudo depende desta formação. A escola, na sua natureza, organização e esquemas de funcionamento contribui, igualmente, para que não sejam dadas as mesmas possibilidades de sucesso a todos aqueles que a frequentam em condições de igualdade formal.

Mas valerá a pena lembrar que é preciso começar por algum lado?

NOTAS

- 1 Howard S. Becker, «Social-class variations in the teacher-pupil relationship», p. 107, in *School and Society. A sociological reader/Open University*, 1977.
- 2 Howard S. Becker, art. cit., p. 107.
- 3 Willard Waller, *The sociology of teaching*, p. 196, 1932.
- 4 Howard S. Becker, art. cit., p. 108.
- 5 H. Becker, art. cit., p. 108.
- 6 H. Becker, art. cit., p. 108.
- 7 Olive Banks, *The sociology of education*, 1968, p. 135.
- 8 H. Becker, art. cit., p. 108.
- 9 Willard Waller, *op. cit.*, p. 196.
- 10 H. Becker, art. cit., p. 109.
- 11 Allison Davis, «Social class influence upon Learning», citado por Becker, art. cit., p. 109.
- 12 H. Becker, art. cit., p. 111.
- 13 Olive Banks, *op. cit.*, p. 186.
- 14 H. Becker, art. cit., p. 112.
- 15 Robert Rosenthal e Leonore F. Jacobson, «Pygmalion en classe» in A. Gras *Sociologie de L'éducation* (antologia), Larousse, Paris, 1974, p. 246.
- 16 Rosenthal e Jacobson, art. cit., p. 246.
- 17 *The Open University*. School and society course: Block V, 25-26.
- 18 N. Kedie, «O mito da privação cultural: escola e cultura», *Análise Psicológica*, n.º 1, Julho 1980, pp. 119 e 120.
- 19 Basil Bernstein, «A educação não pode compensar a sociedade», in Sérgio Grácio e Stephen Stoer, *Sociologia da Educação II* (antologia), p. 21.

-
- 20 Rosenthal e Jacobson, art. cit., p. 247.
 - 21 Rosenthal e Jacobson, art. cit., p. 252.
 - 22 Sara Delamont, *Interaction in the classroom*, Methuen, 1976, pp. 55-56.
 - 23 S. Delamont, *op. cit.*, p. 53.
 - 24 S. Delamont, *op. cit.*, p. 57.
 - 25 S. Delamont, *op. cit.*, p. 56.
 - 26 Ray C. Rist, «Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education», *Harvard Education Review*, vol. 40, n.° 3, 1970, pp. 413 e 414.
 - 27 Ray C. Rist, art. cit., p. 448.