

As escolas urbanas como cenários de interacção

Um estudo sobre práticas culturais estudantis

João Teixeira Lopes

O artigo que aqui se apresenta resulta de uma investigação consideravelmente mais vasta¹ e que tem por objectivo, no essencial, refutar uma *dupla ilusão da homogeneidade*, patente na forma como se considera a juventude em geral e a juventude estudantil em particular, salientando que nem uma nem outra constituem categorias homogéneas capazes de caber em rótulos ou atributos universais. Contudo, nas reflexões que a seguir se desenrolam, privilegiamos sobretudo as potencialidades heurísticas que resultam do uso crítico e controlado das propostas interaccionistas na difícil apreensão do fluir das práticas sociais, no que estas possuem de simultaneamente espontâneo e institucional. Desta forma, pretendemos também recriar analiticamente os quotidianos estudantis, salientando as novas formas de *usar e de fazer a escola* através das apropriações reconstrutivas dos espaços escolares, mediante processos que sem dúvida surpreendem pelas perspectivas inéditas de subversão dos tradicionais modelos escolares, numa ampla recusa da escola tal como hoje a conhecemos.

¹ Consubstanciada na dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa sob o título *Tristes Escolas — Um Estudo sobre Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano* e orientada pela Doutora Maria de Lourdes Lima dos Santos.

I — "A DIFERENÇA QUE O ESPAÇO FAZ"

1. *Aporias e reducionismos ou a ausência do espaço na teoria social*

Uma das hipóteses fulcrais orientadoras do nosso trabalho prende-se com a consideração de que lógicas territoriais distintas, ligadas a espaços físicos diferenciados e a uma multiplicidade de formas de uso, de apropriação e de produção desses mesmos espaços, seriam alguns dos factores fundamentais a ter em conta para se compreender a diversidade da juventude estudantil. Na mesma linha, falámos de diversos posicionamentos dos jovens enquanto agentes sociais face à escola como instituição e, simultaneamente, como cenário ou quadro de interacção.

Todavia, interessa-nos desenvolver, para melhor compreendermos esta hipótese, uma reflexão prévia sobre as interrelações entre estruturas espaciais e práticas culturais, esforço que nos parece tanto mais útil quanto atentamos na escassez de produção teórico-empírica neste domínio, a que não serão alheias, por um lado, *uma tradição de separação entre o espacial e o social e, por outro, uma persistente aporia entre perspectivas que consideram as variáveis espaciais como a infraestrutura da vida social e outras, de sentido contrário, que tendem a encarar os quadros espaciais como meros epifenómenos dessa mesma prática social*, questões que, como veremos, se encontram intimamente ligadas.

Em relação ao primeiro aspecto - persistente separação entre o espacial e o social - devemos invocar velhas querelas e divisões de trabalho entre disciplinas para melhor compreendermos tamanho divórcio. Na realidade, tal como referem John Urry e Derek Gregory², apesar de muitos pontos em comum, nomeadamente no que se refere ao seu percurso institucional³, sociologia e geografia mantiveram domínios estanques, ainda que à custa de reducionismos próprios de necessidades de afirmação das respectivas ciências, uma espécie de *doença infantil* que levava a sociologia a explicar o social pelo social e a geografia humana a analisar "*as estruturas espaciais*

² Vd. Derek Gregory e John Urry, *Social relations and Spatial Structures* London, Macmillan, 1985, em especial o capítulo introdutório.

³ Nascimento mais ou menos simultâneo, no contexto evolucionista e neo-iluminista do século XIX; preocupações recorrentes com a *contextuai idade* da acção humana e suas orientações e finalidades morais; intercâmbio pessoal e científico entre Vidal de La Blache e Durkheim; etc.

*através de processos intrinsecamente espaciais*⁴. Por outro lado, a própria indefinição conceptual acompanhou muito de perto esta situação, ora alimentando-a, ora alimentando-se dela. De facto, mesmo se deixarmos de lado a multiplicidade de significações atribuídas pelo senso comum ao espaço⁵ e se entrarmos no campo científico das referidas disciplinas, encontramos uma constelação de definições para termos como "espaço", "território", "local", "localidade", "região", etc. R. J. Johnston⁶ demonstra bem como a dificuldade em encontrar um terreno mínimo de consenso no que respeita ao conceito de "região" provocou uma fragmentação assinalável na geografia humana: desde as descrições pormenorizadas do ambiente físico e humano das regiões (corrente dominante no pós-guerra), carregadas de sínteses "escolares", "banais" e "paroquiais"⁷ até às teses mais recentes que consideram infrutífera e obsoleta qualquer Geografia de enfoque regional, dado o fim das distinções regionais, passando pela "revolução quantitativa" dos anos 60 e pela sua crença nos "austeros e mecânicos símbolos das matemáticas" %. Transversais a estas fragmentações intra-disciplinares aparecem recorrentemente certas questões: como definir uma região?; que critérios utilizar (físicos, históricos, culturais, económicos, político-administrativos...)?; qual a escala de análise?; qual o peso relativo dos determinismos ambientais e das práticas sócio-culturais?; etc. Na Sociologia a imprecisão conceptual não é menor. A. Giddens, como mais adiante veremos, é autor de uma tentativa de clarificação teórica através da distinção que opera entre o "espaço" e o "lugar", este último internamente dividido em regiões. A um outro nível, a questão da classificação conceptual transporta-nos inevitavelmente para as lutas que se travam no campo científico pela posse do poder de consagração, isto é, pela autoridade legítima de definir arbitrariamente um dado conceito, conhecido e reconhecido pela comunidade e agentes científicos. Por outras palavras, o exemplo da polissemia do conceito de região e das lutas intra e interdisciplinares levam-nos a pensar que Bourdieu tem razão quando nos conduz do terreno da utilização do conceito de região, para as lutas que se

⁴ Idem, *Ibidem*, p. 2.

⁵ Visto frequentemente em termos de paisagem física (natureza) ou humana; concebido quantitativamente em termos de área; sentido objectiva e subjectivamente como distância, aproximação e/ou separação; projectado ideologicamente e servindo de suporte a estratégias geopolíticas; etc.

⁶ *A Question of Place*, Oxford, Blackwell, 1991.

⁷ Idem, *Ibidem*, p. 39-40.

⁸ Mead, cit. in R. Johnston, *A Question of Place*, Oxford, Blackwell, 1991, p. 45.

travam no sentido de "*anexar uma região do espaço científico*", no fundo, "*a concorrência pelo monopólio da divisão legítima*" no seio da própria teoria social⁹.

Ao trazermos aqui, partindo das interrelações entre estruturas espaciais e práticas sociais, a questão da lógica fragmentária da teoria social, resultante, em grande parte, das tentativas hegemónicas das ciências sociais de construir domínios legítimos de classificação e de análise, não pretendemos explicitar um conjunto doutrinário e rígido de princípios. Essa tentativa resultaria da mesma lógica arbitrária e hegemónica de imposição de um paradigma único, a tal pedra filosofal que muitos ainda buscam como a essência ou a razão de ser do estudo do social. No entanto, é nossa convicção que uma reflexão sobre o papel do espaço e do tempo na actividade humana em muito contribuiria para uma melhor compreensão dos processos de produção e reprodução das sociedades e dos agentes nelas implicados. Giddens é peremptório ao considerar a aceitação passiva de usos correntes das noções de espaço e de tempo como um impedimento analítico para a compreensão da génese e funcionamento dos sistemas sociais¹⁰. Trata-se, afinal, de uma questão *integradora*, isto é, de uma interpelação à produção teórico-empírica no sentido de se obter um conjunto de produtos finais sempre provisórios, sempre passíveis de uma multiplicidade de leituras, sempre resultantes de uma diversidade de abordagens e de estratégias de pesquisa, mas capazes de fornecer um quadro de inteligibilidade do real dotado de uma certa coerência - coerência que não mais pretende ser do que um terreno comum de comunicação, uma partilha de recursos intelectuais e organizacionais, bem como da sua distribuição e uso permanentemente controlados - uma das justificações possíveis, afinal, para a existência de ciências sociais.

Por isso, ao pretendermos saber *do que falamos quando falamos de espaço na teoria social*, buscamos, tão-somente, sínteses clarificadoras, não no sentido de comodidade analítica, mas enquanto orientações de pesquisa. O que nos conduz, necessariamente, à tentativa de superação da referida apo-

⁹ Pierre Bourdieu, "A identidade e a representação - elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região" in *O Poder Simbólico*, *op. cit.*, p. 109 e 111. Ainda no mesmo artigo, p. 113: "*A etimologia da palavra região (régio)... conduz ao princípio da di-*visão*, acto mágico, quer dizer, propriamente social, de diacrisis que introduz por decreto uma descontinuidade decisória na continuidade natural*" (destacados do autor).

¹⁰ Produzidos, segundo Giddens, em determinadas extensões de espaço-tempo, tal como consta da sua teoria da estruturação (Vd. *Capítulo I* é ainda as páginas introdutórias do artigo de Giddens, "Time, space and regional isation" in Derek Gregory e John Urry, *op. cit.*).

ria espaço como *infraestrutura da vida social* ver *sus* espaço como *mero episódio* dessa vida social.

De facto, a maior parte das análises acaba por resvalar, de forma mais simplista ou mais sofisticada, para visões de um determinismo geográfico ou, por oposição, de um determinismo social. Segundo John Urry¹¹, tal deve-se a uma concepção errada do conceito de estrutura, tida como substância independente dos seus elementos constituintes e possuindo, por si só, um poder causal unívoco¹². Incluem-se neste tipo de análises as afirmações, próprias de uma concepção "fetichista" do espaço, de que determinada configuração de uma estrutura social é determinada pela área ou espaço onde se encontra, ou ainda de que uma dada "região" exerce um poder de dominação/exploração sobre outra. O mesmo raciocínio se encontra, embora a *contrario*, quando se afirma que o espaço apenas existe enquanto produto de vivências, mero suporte para a movimentação social e expressiva, conjunto de símbolos e significações que mais não são do que o prolongamento da nossa experiência quotidiana. Por outras palavras, o espaço seria apenas, segundo esta última concepção, o que dele fazemos - a espacialização como sistema de representações¹³, memória de espaços vividos, tempo condensado em lugares.

Uma proposta ilustrativa do determinismo espacial ou geográfico pode-se encontrar na análise das rotinas diárias da vida social de Hågerstrand. Segundo este autor, os trajectos biográficos não são mais do que o produto de constrangimentos espaço-temporais resultantes do movimento quotidiano - as biografias podem ser definidas, precisamente, como trajectórias de vida no espaço-tempo. Nas palavras do próprio Hågerstrand, uma história de vida é feita de "*experiências mentais internas e de acontecimentos...relacionados com a interface entre o corpo e os fenómenos ambientais*". O mesmo autor confere ainda especial importância aos contextos físicos de interação onde os indivíduos concentram grande parte das suas rotinas diárias: trata-se dos

¹¹ Vd. "Social relations, space and time" in D. Gregory *et al*, *op. cit.*

¹² Nesta linha, Urry critica a noção de estrutura de Althusser, enquanto entidade causal autónoma e "*imaneente nos seus efeitos*" - Vd. art. cit, p. 27.

¹³ Apesar de os processos de espacialização aparecerem em certos discursos como uma forma de sobrevalorização do espaço em relação ao tempo. Pensemos nos juízos estéticos que consideram a obra de arte como a "espacialização definitiva", arrancada ao fluxo do tempo e direccionada para a eternidade. No entanto, o espaço não é aqui mais do que um quadro mental, descontextualizado mesmo das circunstâncias da sua produção (entre as quais se incluem as que resultam das próprias coordenadas espaço-temporais).

¹⁴ Citado Por Giddens *in* Time, space..., p. 269.

domínios ou *estações*. Segundo este ponto de vista, as interações numa *estação* como a escola seriam fortemente condicionadas pelas suas rígidas fronteiras geográficas e consequentes pressões que se exercem sobre a corporalidade de indivíduos que repartem o mesmo espaço-tempo. Os projectos escolares, por conseguinte (assim como os projectos de vida em geral), actualizar-se-iam de acordo com os recursos limitados que tais cenários de interacção oferecem.

Giddens não poupa críticas ao conceito de *tempo-geografia* de Hågerstrand, acusando-o de negligenciar o funcionamento das instituições, as potencialidades transformadoras dos agentes sociais (submetidos que estão a uma espécie de determinismo corporal), bem como a sua capacidade de lidar com os constrangimentos, já que "*todos os tipos de constrangimento são também tipos de oportunidades*"⁵.

Uma perspectiva diametralmente oposta é-nos fornecida por Michel de Certeau. Este autor fala dos movimentos diários como forma de espacialização da cidade e da "*retórica pedestre*" como um "*espaço de enunciação*"⁶ onde se afirma a capacidade criativa dos actores sociais. Mais do que localizadas e objecto de uma multiplicidade de constrangimentos, as práticas sociais espacializam a experiência humana, oferecendo, por isso, um considerável potencial de emancipação, patente, por exemplo, nas culturas populares que têm a rua como o cenário mais visível dessa libertação, ainda que em contextos gerais mais hostis, dada a manifesta descontinuidade do tecido social urbano.

Nestas duas propostas encontramos lógicas de interrelação entre o espaço e as práticas sociais de cariz diametralmente oposto. Num caso - Hågerstrand - o espaço impõe limitações e ordena a vida quotidiana; noutra caso - Certeau - as práticas sociais libertam potencialmente certas culturas de espaços de dominação.

2. Sínteses alternativas

A perspectiva que decidimos adoptar encontra-se fortemente ligada às propostas de John Urry e Andrew Sayer por um lado, e R. J. Johnston por

⁵ *Ari. cit.*, p. 270.

⁶ Vd. David Harvey, *The Condition of Postmodernity*, Cambridge, Basil Blackwell, 1992, p. 213-214.

outro, apesar de também elas se encontrarem intimamente imbricadas entre si, no sentido de uma alternativa coerente para o enriquecimento da teoria social com a inclusão das questões relativas ao espaço. Os dois primeiros autores, no entanto, transmitem-nos mais especificamente uma clarificação das interrelações entre estruturas espaciais e práticas sociais no âmbito da teoria social. Johnston, como veremos, não se alheando destas questões, centra-se preferencialmente numa reflexão sobre o nível de análise a adoptar.

Assim, o primeiro autor defende, no âmbito do que apelidou de *realismo teórico*, a interdependência entre estruturas, único processo capaz de produzir efeitos empíricos, já que nenhuma entidade pode ser absolutizada ao ponto de possuir, por si só, poder causal.

Sayer, por seu lado,¹⁷ segue na mesma linha, ao considerar que o espaço não pode ser entendido em termos abstractos, metafísicos ou metateóricos, numa espécie de substancialização que confere às relações espaciais uma autonomia total ou quase total face aos seus objectos ou elementos constituintes, já que isso significaria que as primeiras se assumem como uma forma desligada do seu conteúdo. Por isso, este autor torna-se quase irónico ao afirmar:

*"Desde que a ideia de compreender o que acontece no mundo abstractando do seu conteúdo é manifestamente absurda, não pode haver uma ciência do espaço independente tal como acreditavam certos geógrafos"*¹⁸.

A aproximação a Urry é evidente, na recusa do "fetichismo" patente numa concepção de "espaço puro" que nunca faria "a diferença". Todavia, Sayer recusa igualmente a interpretação oposta, ou seja, a autonomização do conteúdo (elementos e relações constituintes de um determinado espaço, dotadas de poder causal sob certas condições) face à forma. Trata-se, então, de criticar os discursos que vêm nas práticas materiais e nos ambientes sociais factores autónomos de construção das sociedades, remetendo a teoria social para uma produção teórica a-espacial. Não podemos, por conseguinte, reduzir o espaço aos seus componentes materiais e sociais, mesmo sabendo que é apenas onde eles se manifestam que o espaço existe enquanto vivência e suporte de representações. De facto, este não é apenas território, carregado de significações político-ideológicas para grupos, classes ou sociedades:

¹⁷ Vd. "The difference that space makes", *art. cit.*

¹⁸ Vd. *art. cit.*, p. 52.

" o espaço é parcialmente constituído pelo social, mas não é redutível nem aos seus componentes naturais, nem aos sociais"¹⁹.

Finalmente, a contribuição de Johnston para uma *nova geografia regional*²⁰, baseada numa interpretação actualizada da geografia cultural, aponta para uma preocupação pelos processos através dos quais os grupos e sociedades produzem e reproduzem os contextos onde vivem. Este autor aponta claramente para um nível de análise meso-sociológico, capaz de não desprezar uma visão de conjunto sobre os fenómenos regionais sem esquecer, no entanto, a importância das culturas locais, na sua intrínseca singularidade²¹. Esta singularidade - e aqui surge o consenso com as perspectivas de Urry e Sayer - resulta quer da especificidade do ambiente físico, quer da multiplicidade de respostas sociais a esses contextos²².

Em *síntese*, a proposta alternativa que temos vindo a apresentar seguindo de perto o pensamento de alguns autores, consegue, a nosso ver, resolver os reducionismos das visões antagonistas sobre o papel do espaço na actividade humana.

Salientamos, brevemente, três pontos cruciais dessa proposta:

1 — *Os quadros espaciais devem ser analisados na sua multidimensionalidade, evitando quer a "fetichização" das suas componentes físicas, quer a reificação dos processos de construção social desses contextos. As estrutu-*

¹⁹ Idem, *ibidem*, p. 59. De notar que esta crítica se dirige particularmente para as correntes marxistas da sociologia urbana e do urbanismo, em especial para dois dos seus representantes mais significativos: Lefebvre e Castells. Sayer discorda, concretamente, da concepção do espaço como sendo produzido pela sociedade, já que retira às configurações espaciais tudo o que não seja parte integrante de um espaço propriamente social. E. W. Soja segue na mesma linha, ao afirmar: "o espaço não é todo socialmente produzido" (Vá. "The spatiality of social life in Derek Gregory *et ai*, *op. cit.*, p. 123).

²⁰ Segundo o próprio autor, "não precisamos de uma geografia regional, mas precisamos sim das regiões na geografia" (Vd. *op. cit.*, p. 67.).

²¹ Johnston defende que, apesar do mosaico contemporâneo de situações espaciais e culturais, cada região pode e deve ser estudada através dos recursos mais vastos de uma disciplina, neste caso a geografia. Aliás, é a própria diversidade e complexidade desse mosaico que exige uma visão de conjunto, isto é, uma perspectiva integradora.

²² Nas palavras de Derek Gregory: "a análise da estrutura espacial não é secundária nem derivada da análise da estrutura social...antes se deve dizer que cada uma requer a outra. A estrutura espacial, por conseguinte, não é apenas a arena no seio da qual os conflitos de classe se exprimem, mas também o domínio dentro do qual - e em parte através do qual - as relações de classe são constituídas" (cit. in Edward W. Soja, "The spatiality of social life" in Derek Gregory *et ai*, *op. cit.*, p. 115).

ras espaciais não possuem, por si só, poder causal. Do mesmo modo, os determinismos estritamente sociais no seu sentido mais lato, revelam-se incapazes de abordar a complexidade das actividades humanas localizadas em determinados segmentos do espaço-tempo.

2 — *O peso específico de cada componente deve ser analisado medi ante uma investigação empírica sobre fenómenos concretos, capaz de superar a priori is epistemológicos. É esta, afinal, a única forma de entender a "diferença que o espaço faz".*

3 — *Qualquer quadro espacial possui uma indesmentível especificidade. No entanto, mesmo sem a tentação nomotética e generalista, a compreensão do seu funcionamento requer abordagens integradoras.*

3. As escolas urbanas como cenários de interacção

O caminho teórico que temos vindo a trilhar desemboca, agora, numa das dimensões de análise centrais do nosso trabalho. De facto, ao considerarmos as escolas urbanas como cenários de interacção, partimos da distinção que Giddens efectua entre "espaço" e "lugar". Este último associa-se à ideia de local, enquanto conjunto de "*cenários físicos da actividade social situada geograficamente*"²³, por outras palavras, refere-se ao uso do espaço-tempo tendo em vista a constituição de domínios onde se processam os encontros sociais. Os cenários de interacção são utilizados pelos agentes para, através da intersecção dos seus movimentos e condutas no espaço e no tempo, produzirem e reproduzirem as sociedades mediante as suas práticas sociais rotinizadas. No entanto - e este aspecto parece-nos da máxima importância - os próprios cenários de interacção fornecem um contexto, um significado específico à situação de interacção. Não se trata, por isso, de estruturar os sistemas sociais independentemente da actividade humana localizada. Pelo contrário, os contextos dos cenários "*ligam as mais íntimas e detalhadas componentes da interacção às mais extensas propriedades da institucionalização da vida social*"²⁴, sem perderem, precisamente, o seu efeito de contexto, isto é, a sua especificidade.

Com efeito, somos de opinião de que cada estabelecimento de ensino possui um "espaço de manobra" bastante significativo, tal como nos sugere o

²³ A. Giddens, *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora, 1992, p. 14.

²⁴ Vd. A. Giddens, "Time, space..."¹¹, p. 272.

conceito de *ethos* avançado por S. Stoer e H. Araújo²⁵, enquanto *diferentia specifica* dotada de uma certa identidade sociocultural que, apesar de não descurar a lógica da *Escola-instituição* se preocupa igualmente com o funcionamento da *escola-realidade-concreta*.

Desta forma, apesar das práticas rotinizadas no espaço escolar se encontrarem inseridas numa instituição²⁶ e, por isso, sujeitas a lógicas reprodutivas e de "*fixidez espaço-temporal*", pensamos, a título de hipótese, que a interrelação localizada (isto é, em cada espaço escolar) entre o ambiente físico e a apropriação social desse ambiente, condicionará as práticas sócio-culturais, abrindo-lhes ou fechando-lhes possibilidades, mas actualizando sempre os constrangimentos institucionais a que se encontram sujeitas. Trata-se, afinal, de defender a contigência espacial das práticas sociais no espaço escolar urbano, recusando qualquer tipo de determinismo ao espaço físico, e jogando antes na *espacial idade*²⁷ enquanto forma de viver, representar, actualizar, reproduzir e transformar esse espaço condicionador.

Se pensarmos nos edifícios escolares e nos projectos arquitectónicos subjacentes à sua construção (com ou sem preocupação pelas implicações propriamente pedagógicas, finalidade última desses espaços e que encontram - ou não - expressão significativa na organização e configuração da sala de aula, nos espaços de (des)encontro entre alunos ou entre alunos e professores, etc.) bem como a sua ligação às épocas históricas em que foram construídas²⁸ (e respectivas conjunturas políticas, culturais, económicas...); se pensarmos no conjunto de equipamentos físicos (salas de convívio, pavilhões gimno-desportivos, laboratórios...) e pedagógicos disponíveis; se pensarmos mesmo na localização dos edifícios no espaço urbano (marcadamente descontínuo, de acessibilidade desigual, distintamente valorizado e definindo diferentes áreas de recrutamento) compreenderemos a importância que o

²⁵ Stephen R. Stoer e Helena C. Araújo, *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa, Escher, 1992.

²⁶ Caracterizada por Giddens por ser um campo de regras fortemente "*sedimentada no espaço-tempo*", ou seja intensivamente utilizadas nas actividades quotidianas. Nas suas palavras, "*as instituições são por definição os traços mais permanentes da vida social*" (Vd. *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press, 1984).

²⁷ Conceito proposto por E. W. Soja (Vd. *art. cit.*) para designar "*o espaço socialmente produzido*".

²⁸ No concelho do Porto existem escolas com mais de 100 anos remontando, por conseguinte, ao último período da monarquia; existem escolas construídas pela Iª República; existem escolas - muitas - edificadas durante o Estado Novo; existem finalmente escolas mais recentes - poucas - coincidentes com a 2ª República saída do 25 de Abril.

espaço físico escolar contém para as práticas culturais que nele se desenvolvem. No entanto, o peso que o espaço assim entendido possui não deriva, como de resto já argumentámos, de um valor específico em si mesmo e independente de tudo o resto. A contigência espacial das práticas sociais, tal como Soja defende, reside preferencialmente na materialidade social do espaço - afinal, é a "*espacialidade que as torna concretas*"²⁹ e capazes de se adaptarem e modificarem o próprio ambiente físico.

A espacialidade, por sua vez, é indissociável do processo de estruturação no sentido Giddensiano. Este autor é claro ao afirmar que a estrutura existe apenas numa ordem virtual, ou seja, enquanto presença "instantânea" nas práticas sociais. Desta forma e como Soja sugere, se essa presença "instantânea" "*apenas ocorre numa especificidade espaço-temporal, então parece apropriado inferir que a estruturação é inerentemente espaço-temporal e como tal pode ser qualificada*"³⁰.

Assim, a utilização quotidiana que os alunos fazem do espaço escolar deve ser entendida como uma forma de *fazer e usar* a escola, reproduzindo activamente uma ordem pré-existente de acordo com os seus projectos, interesses e estratégias. A espacialidade associa-se, então, a uma pluralidade de leituras e de representações do espaço. Para cada jovem estudante, a escola possuirá centros de atracção mas também de repulsa; locais familiares e próximos mas também outros que suscitam estranheza e distância; locais de solidariedade e lugares de estigmatização e segregação; locais que se apropriam, que se dominam e onde se domina e locais onde se é dominado; locais que se "conquistam" e locais que se "defendem"; locais de "repressão" e locais de "emancipação"; locais de presença obrigatória e locais "facultativos" ou "optativos", locais de "desejo" e locais que não se desejam; locais fora do espaço (utopias) e muitos espaços incongruentes e fragmentários dentro do mesmo local (heterotopias)...

Falamos já da produção social do espaço (indissociável, como repetidamente salientámos, dos ambientes físicos e não redutível a um mero conjunto de experiências subjectivas) enquanto processo dotado de uma configuração relativamente autónoma e de um poder criativo. Com efeito, os afectos, simbologias, vivências e memórias "territorializam" o espaço e transformam-no num campo semântico, aberto a uma pluralidade de leituras e possuidor de uma diversidade de linguagens, relacionadas por sua vez com a acção social

²⁹ E. W. Soja, *art. cit.*, p. 125.

³⁰ *Idem*, *ibidem*, p. 124.

dos agentes³¹. Desta forma, ao "lermos" analiticamente o espaço escolar, estaremos a apreender, embora de forma mediata, algumas dimensões fundamentais da maneira como os próprios estudantes "lêem" esse mesmo espaço³². As "marcas" que lá vão deixando (os *grafitis...*), a forma como o sentem, usam, pensam e representam, confere sentido à metáfora do espaço enquanto texto social "*que oferece ao mesmo tempo a expressão e a significação da quotidianidade da vida social*"³³. O próprio conceito de representação social, tal como Jorge Vala o entende, na linha, entre outros, de Moscovici, sublinha a "*ancoragem social*" destes processos³⁴, encontrando a sua génese nas "*interacções quotidianas*" (indissociáveis, como já referimos, dos quadros ou cenários onde se desenvolvem), nas "*redes sociais*" e nos "*fenómenos psicossociológicos no interior dessas redes*"³⁵.

Desta forma, as representações sociais tornam-se, simultaneamente, operadores simbólicos de construção social da realidade (organizando as percepções e direccionando a própria acção social) e fonte identitária para os grupos sociais e para a interrelação e comunicação entre esses grupos. Assim, interessar-nos-á especialmente a génese das representações sociais do espaço-tempo das escolas urbanas em grupos estudantis social e sexualmente diferenciados³⁶, bem como os conflitos simbólicos daí decorrentes para, num segundo momento analítico, compreendermos as formas de apropriação/dominação/reconstrução desses mesmo espaços, conscientes, como já o dissemos, da capacidade organizadora da acção suscitada pelas representações sociais do espaço enquanto "*teorias práticas*"³⁷. Finalmente, parece-nos também importante não perder de vista a dimensão dos *espaços de*

³¹ Vd. a este propósito o artigo de A. Teixeira Fernandes, "Espaço social e suas representações" in *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras*, Universidade do Porto, I Série, Vol. II, 1992.

³² O que aliás confere sentido à concepção das ciências sociais como sendo *duplamente interpretativas*.

³³ Idem, *ibidem*, p. 94.

³⁴ Jorge Vala, "As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social" in *Análise Social*, n.º 123-124, 1993.

³⁵ Idem, *ibidem*, p. 911-912.

³⁶ Maurice Halbwachs afirma: "*...há tantas maneiras de representar o espaço como há de grupos*" (citado in A. Teixeira Fernandes, *art. cit.*, p. 79).

³⁷ Idem, *ibidem*, p. 913. Na mesma linha, Teixeira Fernandes salienta a interdependência entre os processos simbólicos de representação da realidade e a construção dessa mesma realidade: "*Pode dizer-se que a relação com o meio ambiente é mediatizada por representações. Existe aqui uma circularidade: constrói-se como se representa e representa-se como se constrói.*" - *Art. cit.*, p. 62.

representação (articulada dialecticamente por Lefebvre com as representações do espaço³⁸) e que permitem, como aliás já ficou patente na eficácia transformadora das representações sociais, construir novos campos de possibilidades para as práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano.

Com esta dimensão entramos, sem dúvida, num terreno movediço: a invenção do social, as projecções mais ou menos utópicas, o accionar do imaginário. Tê-la em conta não significa, todavia, que recusemos o seu enraizamento social. Pelo contrário, uma forma privilegiada de o fazer é, precisamente, compreender o que os quadros espaciais fazem aos actores e, simultaneamente, o que os actores fazem desses mesmos cenários, ainda que através de uma reconstrução poética aparentemente - mas só aparentemente - desligada de qualquer estruturação social. As representações sociais do espaço não podem, por conseguinte, ter outra génese que não seja a das próprias práticas sociais localizadas. Por isso mesmo, David Harvey interpreta a proposta de Lefebvre sobre a *produção social do espaço* através da seguinte formulação: "*os espaços de representação, por conseguinte, têm o potencial não apenas de afectar a representação do espaço mas também de actuar como força produtiva material no que respeita às práticas espaciais*"³⁹.

Por outro lado, não deixamos de associar a pluralidade de representações estudantis sobre o espaço escolar urbano (hipótese anteriormente levantada) ao conceito de *multivocalidade*, tão caro aos antropólogos e pouco explorado pelos sociólogos. A visibilidade proporcionada por este conceito suscita uma associação entre a multilocalidade⁴⁰ e a descontinuidade das apropriações do espaço, traduzida por um "concerto" de várias vozes onde todos os agentes são potenciais produtores discursivos sobre o ambiente que os rodeia - por isso, propomos a metáfora, "musicalmente" mais sugestiva, de *polifonia do espaço*⁴¹. Trata-se, afinal, de dignificar todas as actividades sociais como sendo potencialmente expressivas, incluindo o próprio silêncio (não revelará o silêncio de um estudante sobre uma determinada escola, tanto ou mais do que um discurso de um outro com intenções de "salvar a face" ou

³⁸ Henri Lefebvre, *La Production de VEspace*, Paris, Anthropos, 1981.

³⁹ *Op. cit.*, p. 219.

⁴⁰ Definida por Nancy Munn como "*construção de mundos regionais através da experiência*" citado in Margaret C. Rodman, "Empowering place: multilocality and multivocality", *American Anthropologist*, vol. 94, n° 3, 1992, p. 641.

⁴¹ Vd. João Teixeira Lopes, "Estruturas espaciais e práticas sociais - a inexistente opção entre o local e o global" in *Sociologia*, Faculdade de letras da Universidade do Porto, Vol. IV, I série, 1994.

mais simplesmente de ostentar uma visão "oficial" da realidade⁴²?) ou a recepção aparentemente mais passiva. Por isso, considerar como dimensão de análise a interpretação da multivocalidade do espaço (ou a possibilidade de expressão da sua vivência e experimentação diferenciadas) implica a recusa do espaço escolar como um conjunto de vozes unificadas, ainda que à custa de uma afirmação contra a imposição de um arbitrário cultural através da violência simbólica que a instituição escolar exerce⁴³:

*"E a altura de reconhecer que os lugares, tal como as vozes, são locais e múltiplos. Para cada habitante um lugar constitui uma realidade única cujo sentido é partilhado com outras pessoas e lugares"*⁴⁴. Para David Harvey, esta mesma ideia de que *"todos os grupos têm o direito de falar por si próprios na sua própria voz, e de que essa voz é autêntica e legítima"*⁴⁵ liga-se intimamente ao já referido conceito de heterotopia de Foucault, visto que abre caminho para a aceitação da existência no mesmo local de mundos incongruentes, fragmentados e, acrescentaríamos, conflituais.

Para nós, esta mesma ideia relaciona-se ainda com a necessidade de considerarmos o local como um conjunto de cenários de interação *internamente regionalizados*. Importa referir que, para Giddens, a região não se reduz a uma mera demarcação ou fronteira física, estando profundamente implicada nos processos de estruturação das práticas sociais da vida quotidiana e possuindo, por isso, *"traços sociais distintivos"*⁴⁶. A ligação com a definição que Goffman confere para o termo região é apenas parcialmente coincidente. Segundo este autor, região *"é todo o lugar de algum modo limi-*

⁴² M. C. Rodman mostra bem, a propósito dos discursos sobre um espaço aldeão, que o investigador ao privilegiar o estudo da expressão verbal valoriza os mais poderosos, os que objectivamente se sentem mais legitimados (e por isso mais à vontade) para falar, ao mesmo tempo que essa legitimidade lhes confere a crença, amplamente partilhada, inclusive pelos "silenciosos" (ou silenciados?) de que são os que realmente "sabem como falar". Por isso, torna-se imprescindível para furar a cortina do silêncio, compreender as simbologias do espaço vivido.

⁴³ Neste ponto, a teoria geral de Bourdieu e de Passeron sobre o sistema formal de ensino como um trabalho de inculcação pedagógica capaz de eliminar (ainda que reconvertendo) todas as dissonâncias, parece-nos claramente reducionista. Aceitá-la sem uma reflexão crítica (como tantas vezes acontece com a banalização e uso cristalizado das teorias "famosas") significaria recusar a possibilidade da existência no espaço escolar de heterodoxias, comportamentos alternativos, "ruídos" e códigos plurais com a possibilidade de escapar, ainda que em ocasiões bem localizadas, aos mecanismos de dominação simbólica.

⁴⁴ M. C. Rodman, art. cit., p. 643.

⁴⁵ O'?, cit., p. 148.

⁴⁶ yd » xime, space...", art. cit.

tado por barreiras à percepção" o que tem consequências a nível do desempenho do próprio actor já que "a definição da situação que o desempenho visa transmitir" varia de acordo com as limitações que as referidas barreiras impõem a interação entre os actores em presença⁴⁷. Nesta linha, Goffman traça uma distinção de contornos muito nítidos entre dois tipos de regiões: a fachada e as traseiras ou bastidores⁴⁸. Nas primeiras, os actores têm de obedecer a um controle social mais apertado, sujeitos que estão a um conjunto de "exigências morais" (baseadas no princípio de não perturbar os outros, em especial no seus domínios mais reservados) e de "exigências instrumentais" (mais relacionadas com o respeito pelas condições materiais subjacentes ao "quadro" ou "cenário" onde se exerce a interação). Nas regiões de traseiras, pelo contrário, verifica-se um afrouxamento das exigências e regras impostas aos actores, quer pela descontração que permite, ao colocar-se de lado a "fachada", revelando-se tudo o que se encontrava oculto, quer pelo trabalho de recuperação que impõe, retocando-se a "fachada" (os cenários, mas em especial a "face") e preparando-se um novo desempenho. Se pensarmos nas escolas, poderíamos, um tanto apressadamente, conceber as salas de aula como regiões de fachada, caracterizadas por uma interação face-a-face com o professor, agente institucional e pedagógico que utiliza para os seus fins os "equipamentos" que o cenário de interação lhe proporciona: a disposição das cadeiras dos alunos, o pequeno "palco" que prolifera na maior parte das escolas do Porto e que, para além da distância física e simbólica que propicia face aos alunos, lhe permite ser o centro das atenções, o ponto de onde "irradia toda a luz"⁴⁹. Pelo contrário, os intervalos e os espaços de convívio existentes para professores e alunos, permitir-lhes-iam, por breves momentos, descontrair-se, usar de espontaneidade, abandonar ou afrouxar certas regras de decoro e utilizar outras posturas corporais e/ou verbais.

No entanto, a crítica (e aprofundamento) que Giddens faz à proposta de Goffman permite-nos ir mais longe e superar alguns raciocínios fáceis. De facto, apesar de também defender uma íntima relação entre a

⁴⁷ Erving Goffman, *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio d'Água, 1993 (Vd. em especial o capítulo III - "Regiões e comportamento regional", pp. 129-167).

⁴⁸ Giddens segue muito de perto a terminologia de Goffman, ao falar *front regions e back regions* (Vd. Time, space...).

⁴⁹ Giddens considera a organização da sala de aula como uma das principais formas de exercício do poder disciplinar dos docentes: "De facto, habitualmente significa um colapso no controlo do professor se os posicionamentos espaciais são subvertidos" (Vd art. cit., p. 287).

regionalização dos locais e a regionalização do corpo (elementos definidores da "*contextualidade da acção*" e da "*manutenção da segurança ontológica*" dos agentes), Giddens não concorda com a simplificação existente na associação que Goffman efectua entre "fachada/ocultação" e "traseiras ou bastidores/desvendamento". Na sua opinião, o envolvimento marginal do agente no desempenho de papéis em que pouco ou nada acredita⁵⁰ tanto pode acontecer nas "*regiões de fachada*" como nos "*bastidores*". Giddens alerta-nos para as práticas sociais fortemente ritualizadas onde os "bastidores" estão longe de ser um espaço recôndito ou afastado do domínio público e onde a presença da "audiência" é condição sine qua non para o desempenho dos actores. Inclusivamente, certas estruturas hierárquicas que se amenizam nas "regiões de fachada" ganham poder redobrado nos "bastidores", onde o cerimonial oficial é esquecido.

Por tudo isto, parece-nos essencial um redobrado cuidado na definição do que, numa escola urbana, constitui "*fachada*" ou "*bastidor*". Além do mais, como o próprio Giddens refere, os contextos de interacção e a suas formas de regionalização não definem, por si sós, o processo de interacção. O que se passa na sala de aula não depende apenas da sua configuração arquitectural ou organização interna. Encontra-se também indissociavelmente ligado às estratégias e às posições dos actores (e respectivos capitais ou graus de poder). Por isso, partimos da hipótese de que, mesmo nas regiões escolares mais associadas a uma exibição pública de um poder disciplinar institucionalmente consagrado (*maxime* na sala de aula), existirão tempos e espaços de indeterminação, de espontaneidade mais ou menos desorganizada, de resistência indisciplinar e indisciplinada, de posturas e linguagens descoincidentes com a função primeira de uma região destinada a ser de "*fachada*" ou "*frontal*". Desta forma, os mecanismos de negociação desempenharão um papel crucial na constituição das regiões e respectivos cenários de interacção⁵¹.

⁵⁰ Situações em que existe uma significativa distância "*entre as suas próprias interpretações dos processos sociais e aquelas que são forjadas pelas normas «oficiais»*" (Vd. art. cit., p. 277).

⁵¹ Giddens fala na "*dialéctica do controlo*", ilustrando-a com as tentativas do professor em lidar com agentes que à partida não são dóceis. Para exercer a sua autoridade ou poder disciplinar, o professor necessita de um grau mínimo de aceitação ou de "cumplicidade" por parte do objecto dessa autoridade. Por isso, o docente terá provavelmente que passar por uma série de testes onde a sua autoridade é posta em causa e só em caso de êxito reforçada.

Este princípio deve aplicar-se, em nossa opinião, à relação entre as escolas e o espaço urbano, quer o imediatamente circundante, quer o que se prolonga por áreas mais vastas. Na sequência de trabalhos anteriores⁵² constatámos que o *ethos* da escola urbana se caracterizava por ser um "tempo-espaço desligado da cidade e de todos os estímulos sócio-culturais provenientes do exterior. O seu *"tempo-espaço, próprio de um modelo de escola que apenas desenvolve a mais tradicional e - quando isolada - a mais ineficaz das suas funções - a transmissão de um programa curricular - leva-nos a falar de uma escola unidimensional"*⁵³.

Contudo, consequência não esperada, a escola não se fechava ao exterior porque as aspirações (e pressões) dos alunos de *fazer escola fora do espaço-tempo da escola* (visitas de estudo, viagens, aulas em jardins, etc.) abriam vasos comunicantes com a cidade, subvertendo, embora apenas parcialmente, a inércia institucional.

Em síntese, tentaremos operacionalizar as três dimensões propostas por Giddens para o estudo de qualquer local e da utilização dos seus espaços como cenários de interacção:

- a distribuição dos encontros sociais no interior desse local;
- a sua regionalização interna;
- a contextualidade das regiões encontradas.

Ao fazê-lo, estamos conscientes de que lidamos com lógicas espaço-temporais muito distintas e complexas: situações em que o espaço físico se apresenta como fortemente condicionador das possibilidades que se oferecem aos agentes sociais (habituaados a inércias e rotinas várias); outros casos em que os agentes com maior facilidade subvertem o ambiente circundante, reproduzindo criativamente o espaço-tempo ou mesmo projectando-se para fora dele, tudo isto sem perder de vista que a escola não é um microcosmos isolado, relacionando-se com o espaço urbano e este, por sua vez, interagindo com espaços-tempos cada vez mais distantes e contudo próximos.

⁵² Vd. João Teixeira Lopes, "A animação no espaço escolar urbano - um estudo sobre políticas autárquicas de animação sociocultural in *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras*, Universidade do Porto, I Série, Vol. III, 1993, pp. 73-136 e ainda "Tempos e espaços da animação sociocultural - o desencontro entre a cidade e a escola" in *Vários, Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, 1994, pp. 643-658.

⁵³ João Teixeira Lopes, "Tempos e espaços da animação...", p. 655.

II — OS DIAS DA ESCOLA

0 Campo escolar pela perspectiva das práticas culturais estudantis

1. *O espaço escolar*

"E olhamos assim para a nossa escola e vemos a escola antiga, toda degradada, a cair aos bocados (...) Uma vez vieram cá jogar futebol, uma escola qualquer. Eu vinha a entrar e uns rapazes vinham todos a dizer: «Ah, esta escola parece um hospital». E é verdade, nós olhamos para a nossa escola e não dá gosto estar na escola"

In Daniel Sampaio, *Vozes e Ruídos — Diálogos com Adolescentes*

1.1. Constrangimentos e narrativas do espaço físico

Foi nossa preocupação, ao iniciarmos a interpretação da informação recolhida e tratada através de uma estratégia técnico-metodológica multifacetada⁵⁴ da qual resultou, em volume de informação, um *corpus* extenso a carecer de uma rigorosa selecção, seguir a velha máxima bachelardiana de que não existe ciência senão do que está oculto.

Nesta mesma perspectiva, partindo do que se nos deparou como mais visível, para chegar aos "patamares" mais profundos da realidade, cedo nos apercebemos, como o próprio Gurvitch de resto já alertara, de que os fenómenos sociais, traduzidos pelos agentes nas suas práticas rotinizadas, jogam de forma sistemática com o *aparentemente* visível e o *aparentemente oculto*⁵⁵.

⁵⁴ Optámos por uma estratégia de ecletismo metodológico, combinando intensividade e extensividade. Desta forma, para além de aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra representativa dos alunos do 1.º ano de cada uma das escolas secundárias do concelho do Porto, desenvolvemos um prolongado trabalho de campo baseado na observação directa das práticas culturais estudantis. Recorremos ainda, em diferentes fases da investigação, à aplicação de entrevistas a professores e alunos.

⁵⁵ Vale a pena lembrar a actualidade do seu pensamento: "...a sociologia do século XX é, antes de mais, pluridimensional E uma sociologia em profundidade. A realidade social apresenta-se ao olhar experimentado do sociólogo como disposta em patamares, em níveis, em planos sobrepostos, em camadas cada vez mais profundas. Estes níveis, estes planos sobrepostos, interpenetram-se e impregnam-se mutuamente. No entanto, não deixam de entrar em conflito: as suas relações são tensas, antinómicas, dialécticas" - *A Vocação Actual da Sociologia*, vol. I, Lisboa, Edições Cosmos, 1979. p. 83.

De facto, se inicialmente pensávamos que o estudo dos constrangimentos de índole física que estão na base da própria "morfologia" do espaço escolar urbano poderiam receber um tratamento analítico parcialmente autónomo, rapidamente verificámos que tudo estava em "movimento", repisando uma expressão de Gurvitch que concebe os fenómenos sociais como "*totalidades em marcha*"⁵⁶, realidades tensas e complexas, a requerer (segundo expressão de Santos Silva) uma aproximação analítica pluriperspectivada. O espaço escolar, como de resto já antevíamos, para além de fechar e/ou abrir campos de possibilidades para as práticas culturais, é reconstruído pela mediação das representações sociais, elas próprias ancoradas na existência quotidiana⁵⁷.

De facto, as limitações físicas do espaço aparecem com particular recorrência no discurso dos entrevistados. Poderemos mesmo dizer que estão patentes no que Giddens apelidou de "*consciência discursiva*" ou "*formulação discursiva de uma regra*", o que, segundo ele, implica já uma interpretação dessa mesma regra, ao contrário dos procedimentos tácitos da *consciência prática*.

Queremos assim afirmar que, em especial pela análise do discurso dos entrevistados, os constrangimentos propriamente físicos do espaço aparecem reflexivamente traduzidos nas suas representações da territorialidade do campo escolar. Não só os agentes estudantis constroem socialmente o espaço (através das suas práticas, mas também pelas representações), como ao falar dele exprimem (interpretativamente) a sua linguagem específica.

Estranhámos, por isso, a tese de Edward T. Hall quando refere que "*Por qualquer razão desconhecida, a nossa cultura tende a atribuir pouca importância ao espaço ou a levar-nos a reprimir e a subalternizar o que sentimos em relação a ele*"⁵⁸. No entanto, se pensarmos que o autor se refere,

⁵⁶ Vd. Dialéctica e Sociologia, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1971.

⁵⁷ Uma vez mais Georges Gurvitch: "*Observada de fora, a realidade social oferece à atenção objectos, indivíduos e condutas exteriormente perceptíveis: a base geográfica e demográfica da sociedade, a densidade da população, a sua distribuição em relação ao solo (...) Os monumentos, edifícios, igrejas, casernas, prisões, casas, cabanas, barracas, fábricas, oficinas (...) apresentam-se igualmente ao olhar não exercitado. Toda esta base propriamente material da sociedade, que a «morfologia social», tomada no seu sentido geral, tem por objectivo estudar, não é no entanto social senão na medida em que ela é profundamente penetrada e transformada pela acção humana colectiva*" (Idem, *Ibidem*, p. 91-92).

⁵⁸ Edward T. Hall, *A Linguagem Silenciosa*, Lisboa, Relógio D'Água, 1994, p. 187.

na presente afirmação, a uma regularidade transversal a certos quadros de interacção⁵⁹, encontramos mais um argumento para reforçar a ideia de uma especificidade intrínseca aos cenários de interacção escolares. Em relação a estes, facilmente os alunos emitem opiniões, estruturam atitudes e formam representações. Os adjectivos são frequentemente utilizados para os descrever (*interpretar*) de uma forma expressiva (*não neutra*)⁶⁰.

Mas foi sem dúvida através da observação directa que conseguimos captar a silenciosa linguagem dos espaços escolares, começando pelos próprios edifícios. A ideia do espaço como "*tempo comprimido*"⁶¹ leva-nos a ter em conta a historicidade dos projectos arquitectónicos enquanto condensação de normatividades e de ideologias. David Harvey, na apresentação do pensamento de Moore, enfatiza precisamente o carácter dúplice do espaço enquanto produto e produtor de representações: "*...as práticas espaço-temporais podem aparecer como mitos realizados e como tal tornarem-se num ingrediente ideológico essencial para a reprodução social*"⁶².

A diversidade de origens temporais das escolas secundárias do Porto ilustra bem esta questão. Para além de existirem edifícios centenários, onde, por exemplo, os alunos se referem a um bloco um pouco mais "recente" (oitenta anos...) como o "*edifício novo*", as marcas político-ideológicas (e as suas conotações ao nível dos modelos e práticas pedagógicas) - em especial as do Estado Novo - encontram-se bem patentes. Para além de uma uniformização ao nível das fachadas e da planta dos edifícios que lhes retira, à partida, uma identidade própria, para além mesmo da inexistência de salas de convívio para alunos e de pavilhões desportivos, persistem ainda estátuas, baixos relevos, placas, símbolos gráficos e inscrições que, por momentos, nos fazem recuar no tempo: "*Edifício concluído sob o governo da Ditadura Nacional*"; "*Sala do pessoal menor*"; "*Hoje queremos saber, não queremos sonhar*"...

De facto, nestas escolas existe uma clara *coexistência de assincronismos*. Se é verdade que os alunos, os professores e os funcionários, vivem nos

⁵⁹ Edward T. Hall refere-se com frequência a interacções de rua, em locais públicos, em espaços domésticos ou simplesmente conversas "informais".

⁶⁰ O que uma vez mais não se coaduna com o pensamento de E. Hall, provavelmente devido ao seu esforço de generalização (uma curiosa "teoria geral" baseada em ilustrações do quotidiano). O autor afirma concretamente que o espaço "*existe, mas não fala por dele*" (Idem, *Ibidem*, p. 186) o que contrasta flagrantemente com os depoimentos dos nossos entrevistados.

⁶¹ Vd. Gaston Bachelard, *The Poetics of Space*, Boston, Mass, 1964.

⁶² David Harvey, *op. cit.*, p. 216.

anos noventa, não será uma ilusão a persistência de toda uma organização do espaço concebida pelos quadros mentais e ideológicos dos dirigentes e executantes do regime anterior, presente ainda de forma perene e indelével nos cenários de interação, apesar da tendência para uma rápida degradação dos espaços e equipamentos. Sem ironizar, parece-nos lícito afirmar que *o passado ainda não acabou nestas escolas*: os funcionários não administrativos continuam a entrar na divisão onde sobressai a inscrição "*Sala do pessoal menor*", os professores trilharam os mesmos passos por escadas separadas dos alunos, os funcionários impedem ainda, numa rotinização fortemente sedimentada, que estes pisem os degraus dessas escadas ou se aproximem dos átrios que dão acesso à sala dos professores, os quais, por sua vez permanecem sentados nas velhas e pesadas secretárias de madeira separados dos alunos por um "palco" propício à aula magistral e ao princípio de que é deles e do seu corpo que irradia toda a *luz da sabedoria*...

No caso das escolas de forte pendor técnico-profissional, outrora designadas de "escolas industriais", poderá dizer-se que se assemelham ainda a fábricas do período inicial da revolução industrial, com as suas esguias chaminés de tijolo a imporem-se no horizonte, as suas oficinas escuras e compridas, os pátios de cimento sem vestígios de verde a lembrar a austeridade de um quartel e a necessidade de preparar mão-de-obra submissa e disciplinada.

É evidente que os agentes não são os mesmos, que o regime mudou, que está em curso uma reforma educativa (?), que os professores recebem uma formação que se pretende actualizada e adequada (?), que os alunos participam na gestão democrática das escolas (?), mas é também claro, por exemplo, que as salas de aula são as mesmas: altas, frias, rígidas e pouco iluminadas.

Poderíamos no entanto pensar, de forma apressada, que a ruptura revolucionária de 1974 cedo alteraria a forma de conceber os espaços, relacionando-os com os novos modelos pedagógicos existentes, com a insistência nos processos de mudança e de inovação social, com a crescente consciencialização da base "ecológica" dos comportamentos escolares.

Contudo, ao observarmos os edifícios escolares construídos durante as duas últimas décadas, ao entrarmos paulatinamente no seu interior, ao perscrutarmos as salas de aula, somos invadidos por uma perplexidade que só o olhar analítico consegue em parte esclarecer. Se é verdade que a monumentalidade rígida de certas escolas desapareceu, se não encontramos vestígios de estrados e se nas salas de aula domina a sensação da horizontalidade e da proximidade professor/aluno, não é menos verdade que permanece a homogeneidade de escolas-padrão, com a divisão em pavilhões iguais ligados por vastas escadarias, o mesmo menosprezo dos espaços verdes, em alguns casos

ainda a ausência de salas de convívio para alunos e de pavilhões desportivos. Nas palavras de um arquitecto com filhos em idade escolar:

*"Deixamos os nossos filhos numa Escola secundaria-tipo e eles passam ali metade do dia. São feias, frias e iguais"*⁶³.

Não é difícil, pensamos, detectar também aqui os contornos de uma visão ideológica sobre o sistema formal de ensino. Uma visão dissimulada e encoberta por racionalidades funcionais, gestionárias e tecnocráticas próprias de um exercício do poder que se pretende isento de conflitos e tendencialmente regulador das solicitações/exigências sociais tidas como imediatas⁶⁴. Além do mais, o proliferar das escolas-tipo, estandardizadas pela justificação administrativa da redução de custos e da aceleração da renovação de equipamentos, encontra validação acrescida pelo próprio fenómeno de crescente procura social e massificação do ensino, tendencialmente democratizantes mas com efeitos secundários perversos.

No entanto, de novo poderemos encontrar indícios de um conjunto de políticas e de modelos pedagógicos que, mesmo não se afirmando explicitamente como tais, se reforçam por essa mesma ausência discursiva, sedimentando-se fortemente ao nível mais inerte das práticas sociais. Não será "ingenuidade" negar a existência (obviamente mediata e não linear) de um elo de ligação entre a arquitectura destas escolas e a ausência de um projecto educativo que se traduz na reprodução de um ensino "por receita", refractário à inovação e à dissonância, incapaz de aceitar a diversidade cultural dos seus agentes, tidos como passivos, e de os preparar para "*reacções estratégicas adaptadas*", para uma "*pedagogia do processo*"⁶⁵ ou do quotidiano?

⁶³ Vale a pena alongar a citação: "*As salas, iguais, são iluminadas por grandes janelas iguais e à noite por lâmpadas fluorescentes que espalham uma luz genérica, fria e homogénea, pelas caras dos nossos filhos (...)* De cada vez que se tem de construir uma escola secundária, é à pressa, porque ali, naquele concelho, há mais uma explosão demográfica que ninguém previu com antecedência. Os construtores gostam daquele projecto-tipo: já o construíram tantas vezes que dá dinheiro certo e rápido!" cit. in Ana Benavente, "Educação, participação e democracia: valores e práticas na instituição escolar", *Análise Psicológica*, n.º 3, 1993, p. 331.

⁶⁴ Vd. a este respeito, por exemplo, a análise que António Teixeira Fernandes elaborou a propósito da concepção orgânica do sociedade e da cibernetização do poder - *Os Fenómenos Políticos - Sociologia do Poder*, Porto, Ed. Afrontamento, 1988, pp. 111-139.

⁶⁵ Vd. António Nóvoa, "A pedagogia, os professores e as escolas: há tanta coisa a mudar nestes anos 90!" in Vários, *A Educação em Portugal - Anos 80/90*, Porto, Ed. Asa, 1992, pp. 81-85.

Os espaços escolares têm, pois, a sua própria linguagem, antes mesmo de influenciarem os discursos dos agentes ou de serem pela sua acção reproduzidos e/ou modificados. É uma linguagem eminentemente "silenciosa" que o investigador poderá tornar "ruidosa", através de estratégias metodológicas adequadas⁶⁶.

1.2. Apropriações e representações sociais

1.2.1. Uma imagem tendencialmente homogénea

Não se pense, no entanto, que os estudantes se encontram prisioneiros dos constrangimentos espaciais. Se é verdade que o espaço, mesmo antes de ser considerado como espaço social, tem uma linguagem própria que delimita um campo de possíveis para a interacção social, não é menos importante a necessidade analítica de ter em conta as formas de consumo, apropriação e reflexão reprodutora/transformadora por parte dos sujeitos sociais enquanto agentes pensantes e actuantes.

O espaço não é neutro, mas os agentes estudantis (enquanto agentes sociais) também o não são. Os estudantes comunicam com o espaço e com os outros que o partilham, através de um conjunto de representações que os reenviam "*para as pertenças sociais*" que eles próprios criam "e para as actividades de comunicação daí decorrentes"⁶⁷.

Atente-se no seguinte excerto de uma entrevista:

"O G... é muito diferente da outra escola onde andei, o Rosário, que era uma escola particular. Lá o ambiente era melhor, o ambiente cultural, aqui há um pouco de tudo, gente dos bairros", (aluna, 16 anos, escola A, burguesia dirigente e profissional⁶⁸).

O exemplo demonstra, de forma flagrante, a importância da origem social na apreensão cognitiva do espaço⁶⁹, embora nesta transcrição se detecte principalmente uma representação sincrética (o ambiente...) da escola enquanto espaço eminentemente social.

⁶⁶ Neste caso, via observação directa metódica e estruturada.

⁶⁷ Jorge Vala, *art. cit.*, p. 907.

⁶⁸ Os lugares de classe foram construídos de acordo com a proposta de João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado, patente, com modificações introduzidas no último dos artigos, nas seguintes publicações: "Famílias, estudantes e universidade - painéis de observação sociográfica" in *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 4, 1988 e "Estudantes e amigos - trajectórias de classe e redes de sociabilidade" in *Análise Social*, n.º 105-106, 1990.

⁶⁹ Patente na desconfiança com que se refere a passagem de uma escola "distinta" e distintiva para uma escola pública e massificada.

No entanto, mesmo as representações estudantis sobre o espaço físico (apesar de a representação ser já uma forma de construção do espaço em que os aspectos "naturais" do mesmo se combinam com os elementos "ambientais" de maneira indissociável -o já referido sincretismo - e com tradução num conjunto de imagens, símbolos e ritualizações) denotam a ausência de neutralidade, constituindo uma espécie de "leitura" que se a si própria se denuncia. Por outras palavras, estudando as representações através das quais os discendentes urbanos lêem, organizam e reproduzem/transformam o espaço escolar, acabamos por aceder à compreensão das próprias vivências estudantis:

"...se não tenho aulas de tarde estou sempre à espera que as aulas acabem que é para me ir embora. Não me sinto bem ali. Não há por exemplo uma sala com uma mesa de bilhar, com uma mesa de pingue-pongue, sei lá...um jogo, coisas com que a gente possa passar o tempo...Umas cartas...Gostava de ter um bufete com mesas, sei lá, assim como um café autêntico...uma sala de jogos, sei lá...um convívio onde a gente esteja lá para fazer algumas coisas" (aluno, 17 anos, escola B, pequena burguesia independente e proprietária).

Quando questionados sobre a influência do espaço físico no dia-a-dia escolar, a associação mais frequente tende a salientar o seu forte constrangimento em relação à convivialidade e às práticas lúdicas. Tudo parece ter importância: as cores, a arquitectura dos edifícios, as condições da sala de aula, os (in)existentes espaços de convívio, a falta de "verde", os corredores:

"As aulas são muito frias no Inverno. E há umas saídas, estão muito mal desenhadas (...) eu por acaso não teria feito a escola assim, porque os alunos nos intervalos concentram-se sempre nas escadas. No A1 (que é um pavilhão), a saída dá para um corredor onde estão também a sair alunos do A2, ou seja, há sempre um intervalo em que saem p'raí 20 mil alunos do A1 e 20 mil alunos do A2 e encontram-se num metro quadrado e não conseguem sair. E há outra coisa que eu também acho que está malfeita. Por exemplo, os alunos do 7º ano nunca se vêem, porque naquele lugar à frente das escadas nunca há mais ninguém (...) está mal pensada a escola. Há tanto espaço disponível, tanto jardim e não está nada aproveitado" (aluna, 16 anos, escola A, burguesia empresarial e proprietária).

A apreciação do espaço físico escolar é sempre feita de acordo com uma trajectória, uma história de vida onde a escolarização desde há muito ocupa um lugar importante na estruturação de vivências e rotinas. Não é de

admirar, por isso, que a apropriação do espaço se efectue tendo por base uma comparação com outros espaços escolares anteriormente frequentados, outras experiências que, apesar de recentes, parecem projectar-se num passado relativamente longínquo. A tendência aponta claramente para uma desvalorização dos cenários de interação em uso:

"Eu não gosto do edifício. Deprime-me um bocadinho, é muito cinzento. A outra escola era mais alegre, olhava-se para a cara das pessoas e notava-se mais alegria (...) O Clara era muito mais alegre...a maneira como estava construída, era só um edifício. Neste, uma pessoa tem que andar imenso, é um bocadinho chato" (aluno, 16 anos, escola A, burguesia empresarial e proprietária).

Ou ainda:

"O espaço da escola é horrível. É totalmente diferente. Tem muita influência. Eu gostava muito de andar noutras escolas porque havia mais espaço, nós podíamos espalhar mais, podíamos brincar, fazer o que quizessemos que não éramos tão notados. Aqui se queremos brincar tem de ser longe das outras pessoas que estão a brincar ou a ter aulas" (aluna, 17 anos, escola B, pequena burguesia independente e proprietária).

Perguntamo-nos se não estaremos em presença do que Alves-Pinto e Júlia Formosinho apelidaram de *efeito escola*⁷⁰, em íntima relação com os elevados níveis de *alienação*⁷¹ detectados em estudos empíricos efectuados a alunos em níveis de escolarização semelhantes aos dos nossos inquiridos (10º e 1º ano). Nestes alunos, sobreviventes de um longo processo de selecção escolar, a comparação entre a situação real e a situação ideal revela-se com maior acutilância, independentemente mesmo da sua diversidade social: *"os jovens do complementar atingiram um nível de maturidade psicológica que lhes permite não considerar a sua situação actual como um dado que se impõe, mas antes imaginar todo um conjunto de «possíveis realidades» diferentes da vivida por eles"*⁷².

⁷⁰ M. C. Alves-Pinto e Júlia O. Formosinho, "Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar" in *Análise Social*, nº 87-88-89, 1985, pp. 1041-1051.

⁷¹ Apesar de, no referido artigo, e mesmo tendo em conta um inventário relativamente exaustivo do conceito de alienação, não se encontrar explícito o uso adoptado do referido conceito.

⁷² Idem, *ibidem*, p. 1047.

Desta forma, ao nível da sua consciência discursiva, os juízos críticos assumem um efectivo distanciamento face aos espaços-tempos escolares. O espaço físico - e nesse ponto poderemos com alguma prudência falar de um sentimento de *alienação* - aparece como distante, constrangedor, exterior e de certa forma impossível de ser transformado - uma estrutura que se impõe *a priori* com uma força tal que as representações a seu respeito invertem as relações entre produtor e produto. Os edifícios escolares, os equipamentos, os espaços físicos, apesar de *construídos* (produto), aparecem como determinantes (produtores) do quotidiano escolar:

"Não gosto nada do espaço, há uma mistura de cores, de côr-de-rosa, de côr-de-laranja, dizem que é para nos acalmar. Os jardins também estão muito mal tratados, está tudo a monte" (aluna, 16 anos, escola A, burguesia dirigente e profissional).

"Eu acho que o problema do G...em relação à escola em que andei...esta escola tem muito verde, lá atrás, só que só tem verde no sítio onde a gente não está. No sítio onde a gente está, as escadas, é tudo muito cinzento" (aluno, 16 anos, escola A, pequena burguesia intelectual e científica).

"Não gosto do liceu. Está muito velho, muito degradado, uma pessoa...principalmente no Inverno, morre gelada nas salas!" (aluna, 19 anos, escola A, pequena burguesia de execução).

Atente-se que as representações do espaço físico escolar são de tal forma coincidentes que com facilidade nos esquecemos de que há inquiridos de ambos os sexos, com uma grande diversidade de origens sociais e oriundos de duas escolas totalmente diferentes: uma, de pendor profissionalizante, com mais de 100 anos (escola B); outra, situada numa zona económica, social e simbolicamente favorecida da cidade (escola A) - apesar de abarcar áreas de recrutamento socialmente contrastantes - com menos de 30 anos.

O panorama a nível dos resultados do inquérito por questionário não se afigura diferente. Os diversos cruzamentos demonstram que o sexo, a origem social, o nível de escolaridade dos pais, a sua condição perante o trabalho e a trajectória de maior ou menor insucesso escolar dos inquiridos não contribuem para exercer clivagens na imagem predominante: a escola que se frequenta *"tem mais semelhanças do que diferenças"* em relação às demais. Apenas duas variáveis se mostram relevantes no estabelecimento de distinções: a área de estudos (quadro I) e o local de residência (quadro II).

QUADRO I — Comparação da escola que frequenta com as demais por áreas de estudos (% em coluna)

| Áreas de estudos | Total de respostas | | Tem mais semelhanças do que diferenças | | Tem mais diferenças do que semelhanças | | É totalmente diferente | | Não sabe / não responde | |
|-------------------------------|--------------------|---------------|--|--------------|--|--------------|------------------------|--------------|-------------------------|-------------|
| | | | | | | | | | | |
| Área A (científico-naturais) | 115 | 39,9% | 63 | 21,9% | 36 | 12,5% | 16 | 5,6% | 0 | 0,0% |
| Área B (informática) | 54 | 18,8% | 27 | 9,4% | 9 | 3,1% | 18 | 6,3% | 0 | 0,0% |
| Área C (económico-sociais) | 46 | 16,0% | 24 | 8,3% | 13 | 4,5% | 9 | 3,1% | 0 | 0,0% |
| Área D (humanidades) | 11 | 3,8% | 11 | 3,8% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Área E (artes visuais) | 44 | 15,3% | 21 | 7,3% | 15 | 5,2% | 8 | 2,8% | 0 | 0,0% |
| Cursos técnicos-profissionais | 10 | 3,5% | 0 | 0,0% | 8 | 2,8% | 2 | 0,7% | 0 | 0,0% |
| Não sabe /Não responde | 8 | 2,8% | 7 | 2,4% | 1 | 0,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| <i>Total</i> | <i>288</i> | <i>100,0%</i> | <i>153</i> | <i>53,1%</i> | <i>82</i> | <i>28,5%</i> | <i>53</i> | <i>18,4%</i> | <i>0</i> | <i>0,0%</i> |

QUADRO II — Comparação da escola que frequenta com as demais por local de residência principal (% em coluna)

| Local de residência principal | Total de respostas | | Tem mais semelhanças do que diferenças | | Tem mais diferenças do que semelhanças | | É totalmente diferente | | Não sabe / não responde | |
|--|--------------------|---------------|--|--------------|--|--------------|------------------------|--------------|-------------------------|-------------|
| | | | | | | | | | | |
| Na mesma freguesia onde se encontra a escola | 85 | 29,5% | 53 | 18,4% | 20 | 6,9% | 12 | 4,2% | 0 | 0,0% |
| Numa outra freguesia do concelho do Porto | 123 | 42,7% | 63 | 21,9% | 34 | 11,8% | 26 | 9,0% | 0 | 0,0% |
| Fora do concelho do Porto | 80 | 27,8% | 37 | 12,8% | 28 | 9,7% | 15 | 5,2% | 0 | 0,0% |
| <i>Total</i> | <i>288</i> | <i>100,0%</i> | <i>153</i> | <i>53,1%</i> | <i>82</i> | <i>28,5%</i> | <i>53</i> | <i>18,4%</i> | <i>0</i> | <i>0,0%</i> |

As escolas urbanas como cenários de interacção

1.2.2. A especificidade da via técnico-profissional.

No primeiro caso, a frequência de um curso técnico-profissional associa-se a uma imagem de distanciamento em relação à escola-tipo. A observação directa por nós efectuada confirma em absoluto esta diferenciação: as escolas técnico-profissionais, excluindo as de orientação artística, caracterizam-se por uma aparente forte homogeneidade social (nivelada por baixo) da sua população, pela notória quase exclusividade masculina (patente na ocupação do espaço, na ostentação de signos e posturas tradicionalmente tidos como *masculinos*, etc), pela ausência de espaços verdes e de salas de convívio para alunos, pelas reminiscências ainda perenes das velhas escolas industriais - as escolas-oficina ou fábrica. A via profissionalizante, por outro lado, foi criada⁷³ tendo em vista a conciliação de duas pretensas aspirações juvenis. Por um lado, uma resposta à necessidade de formação de "*profissionais qualificados de nível intermédio*"⁷⁴ fornecendo, simultaneamente, a possibilidade de continuação dos estudos até ao ingresso no ensino superior. Assim, e apesar de se tentar evitar o modelo profissionalizante de inserção precoce no mercado laboral em posições subordinadas de execução no âmbito da divisão social do trabalho, não deixa de estar patente uma especificidade marcante em relação à via de ensino. Além disso, as primeiras avaliações do ensino técnico-profissional apontam como uma das principais dificuldades, precisamente, a rede de equipamentos e a falta de "*investimento em meios humanos e materiais*"⁷⁵.

Não é de admirar, por isso, esta incorporação de uma diferença, bastante visível no discurso dos entrevistados pertencentes à referida escola de forte pendor profissionalizante, apesar de resistências iniciais, em especial por parte das poucas raparigas, em admitir a especificidade, talvez pela resistência à imposição de um rótulo com francas possibilidades de derivar em estigma:

"Eu acho que o nosso liceu não é diferente, é mais ou menos a mesma coisa..."

— Vocês conhecem pessoal de outros liceus?

— *Conheço.*

⁷³ Via despacho n.º 194 — A/83 e consolidada pela aprovação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo.

⁷⁴ Joaquim Azevedo, *A Educação Tecnológica nos anos 90* cit. in Paulo Pedroso, *A Formação Profissional Inicial*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais/Instituto da Juventude, 1993, p. 31.

⁷⁵ Vd. Paulo Pedroso. *Idem, ibidem.*

— *Conheço. De vários. Conheço do Alexandre, conheço do Fontes, do Herculano...são áreas diferentes, mas acho que é tudo a mesma coisa...as pessoas até são as mesmas, passam de uns liceus para os outros...*

— Mas estou a lembrar-me de um aspecto referido no inquérito...os vossos colegas referiam o facto de este ser um liceu de rapazes...

— *E, isto é um liceu de engenharias, a engenharia em princípio é mais para os rapazes...*" (17 e 16 anos, pequena burguesia independente e proprietária e pequena burguesia de execução).

No discurso dos rapazes, no entanto, a especificidade é assumida sem aparentes dificuldades, em grande parte porque se movem em cursos e espaços sociais (os tais *ambientes*) especialmente criados para a "vocação" masculina:

"...a maioria dos alunos são homens, porque os cursos aqui leccionados...prontos...são mais virados para os homens. Eu acho que é bem diferente. É muito diferente, por exemplo, de um Carolina, por exemplo, lá há muitas mais raparigas, há aquele ambiente mais...aqui não, aqui a maioria é homens" (17 anos, pequena burguesia independente e proprietária).

Esta (pre)dominância masculina é muitas vezes sentida como dificuldade afectiva, contrariando os estereótipos mais banalizados da convivialidade entre rapazes:

"E sempre aquele ambiente de rapaz para rapaz. Não há muita abertura" (aluno, 16 anos, operariado).

No entanto, se atentarmos no quadro III, onde constam, por sexo, as razões que levaram os inquiridos a encontrar mais semelhanças ou diferenças entre a sua escola e as demais, detecta-se já uma interessante clivagem entre alunos e alunas. Apesar de ambos considerarem que o seu liceu é *"uma escola como as outras"*, na listagem das características diferenciadoras, as raparigas tendem, no entanto, a valorizar relativamente mais os aspectos afectivos (*"porque o ambiente humano é diferente"*), enquanto que os rapazes se preocupam em maior número com os equipamentos e as instalações. Esta mesma diferença - maior sensibilidade das raparigas face aos aspectos afectivos e expressivos do espaço escolar, maior preocupação dos rapazes em relação às condições materiais - foi constatada em estudos sobre a realidade estudantil francesa⁷⁶. Esta questão, que nos remete para a construção

⁷⁶ Régine Boyer *et al*, *Paroles de Lycéens*, Institut National de Recherche Pédagogique, sem data.

QUADRO III — Razões da resposta por sexo (respostas múltiplas, % em coluna)

120

| | | Tem mais semelhanças do que diferenças | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|--------------------|--|------------------------------------|-------------|------------------------------------|--------------|--|-------------|--|-------------|---|-------------|--|-------------|--|-------------|------------|---------------|
| Sexo | Total de respostas | | Porque tem o mesmo ambiente humano | | Porque é uma escola como as outras | | Porque a qualidade de ensino e a mesma | | Porque tal como nas outras não há actividades cult. extra-curriculares | | Porque desenvolve as mesmas actividades cult. que as outras | | Porque as instalações / equipamentos são tão deficientes como nas outras | | Porque as instalações / equipamentos são iguais aos das outras | | Total | |
| | Masculino | 180 | 51,1% | 5 | 1,4% | 41 | 11,6% | 0 | 0,0% | 6 | 1,7% | 3 | 0,9% | 7 | 2,0% | 3 | 0,9% | 65 |
| Feminino | 172 | 48,9% | 13 | 3,7% | 38 | 10,8% | 2 | 0,6% | 9 | 2,6% | 13 | 3,7% | 6 | 1,7% | 8 | 2,3% | 89 | 57,8% |
| Total | 352 | 100,0% | 18 | 5,1% | 79 | 22,4% | 2 | 0,6% | 15 | 4,3% | 16 | 4,5% | 13 | 3,7% | 11 | 3,1% | 154 | 100,0% |

| É totalmente diferente / tem mais diferenças do que semelhanças | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|--|------|--|-------|--------------------------------------|-------|---|------|---------------------------------|------|---|------|-------|--------|------------------|------|-----------------------|------|
| Porque há poucos locais e actividades de lazer para passar o tempo | | Porque há poucas actividades culturais | | Porque as instalações / equipamentos são deficientes | | Porque o ambiente humano é diferente | | Porque os funcionários são antipáticos e/ou incompetentes | | Porque o ambiente humano é pior | | Porque tem um pendor profissionalizante | | Total | | Outras respostas | | Não sabe/não responde | |
| 10 | 2,8% | 15 | 4,3% | 30 | 8,5% | 25 | 7,1% | 1 | 0,3% | 5 | 1,4% | 3 | 0,9% | 64 | 58,7% | 14 | 4,0% | 12 | 3,4% |
| 9 | 2,6% | 13 | 3,7% | 11 | 3,1% | 17 | 4,8% | 1 | 0,3% | 7 | 2,0% | 4 | 1,1% | 45 | 41,3% | 13 | 3,7% | 8 | 2,3% |
| 19 | 5,4% | 28 | 8,0% | 41 | 11,6% | 42 | 11,9% | 2 | 0,6% | 12 | 3,4% | 7 | 2,0% | 109 | 100,0% | 27 | 7,7% | 20 | 5,7% |

João Teixeira Lopes

social da identidade sexual (*a masculinidade e a feminilidade*) e para o que Giddens apelidou de *socialização do género*, com fortes raízes na socialização primária, mas prolongando-se desde as instâncias mais difusas de aprendizagem social, até às mais sedimentadas instituições (triângulo família/escola/trabalho), com intensas consequências nos comportamentos, valores, expectativas e representações, constituiu uma das dimensões essenciais da nossa investigação, apesar de pouco explorada no presente artigo.

1.23. Os alunos que "vêm de fora".

No segundo caso, a descontinuidade regional de residência marca igualmente uma diferente percepção do espaço escolar urbano (quadro IV). De facto, enquanto que os alunos que vivem na mesma freguesia onde se situa a escola, (ou mesmo, embora com expressão menos significativa, os que, vivendo noutra freguesia habitam a mesma cidade), partilham a já referida imagem de homogeneidade do espaço escolar, recusando diferenças específicas em relação à escola que frequentam, o mesmo já não acontece com os "alunos de fora".

Para estes, certamente que a entrada no ensino secundário significa, muitas vezes, uma mudança assinalável de espaço social. Oriundos de subúrbios mais ou menos distantes, marcados ainda por uma forte marca de ruralidade⁷⁷, a transição relativamente abrupta para edifícios escolares consideravelmente maiores, alguns deles "gigantescos"⁷⁸, onde o anonimato, o esbatimento da visibilidade social dos afectivamente próximos, a dissolução

⁷⁷ Uma das regiões onde mais se nota o esbatimento das características tradicionalmente atribuídas a um "rural" ou a um "urbano" puros e onde se assiste, já não a um continuum, mas a autênticas metamorfoses no uso e ocupação do solo, como a urbanização difusa ou a rurbanização é, precisamente, a área metropolitana do Porto, onde, excluindo talvez a própria metrópole (também ela marcada ainda, apesar da crescente e acelerada terciarização, por resquícios de ruralidade - Nuno Portas chama ao Porto o "campo urbanizado") se assiste cada vez mais à passagem de situações de isolamento para situações de relação, aumentando consideravelmente o "*quadro de mobilidade das pessoas, dos bens, da informação*" - cit. in Álvaro Domingues, "Mudam-se os campos, mudam-se as cidades - Noites de Sociologia - II", *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras*, Porto, Vol. II, I Série, 1992, p. 187. Vd. também Jorge Gaspar, *Portugal. Os Próximos 20 Anos. Ocupação e Organização do Espaço*. Retrospectiva e Tendências, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

⁷⁸ Albergando mais de três mil alunos...

de anteriores redes de sociabilidade, o confronto entre as suas aspirações urbanóides e os estilos tidos e legitimados como tradicional e genuinamente urbanos, a mudança de ritmo de vida (com um aumento considerável do tempo passado em deslocações) podem provocar passageiras ou duradouras crises identitárias, movimentos de ressocialização não negligenciáveis e mesmo situações de anomia social⁷⁹.

Se observarmos o quadro IV, verificamos que, tal como no caso das raparigas, os alunos oriundos de concelhos exteriores ao Porto mostram-se muito mais sensíveis ao ambiente humano das escolas e muito menos às questões infraestruturais.

De certa forma são como que "estrangeiros" em processo de "aculturação", perante súbitos "outros" e novas situações, vividas muitas vezes como hostis. Nas palavras de uma aluna oriunda de Mirandela:

*"Nos primeiros dias, andava sempre sozinha, não comunicava muito com eles. E depois quando as pessoas não se conhecem não há muito aquela vontade de conhecer gente...e de falar...e de ajudar"*¹¹ (aluna, 17 anos, escola B, pequena burguesia de execução).

1.3. A interação social nas "regiões frontais" e nas "regiões de retaguarda" - espaço social e práticas culturais estudantis

Tentámos já explicitar a nossa concepção do espaço escolar como *lugar internamente regionalizado*, cruzando a perspectiva interaccionista de Goffman com o aprofundamento e a complexificação teóricas de Giddens. Goffman, como de resto referimos, tende a opor *antiteúcame*nto fachadas e bastidores. As primeiras exprimem-se como lugares de simulação, controlo social, vigilância apertada por parte dos interlocutores e das "audiências", cenário exigente de um comportamento *adequado* à situação (o que requer determinadas posturas, um certo nível de decoro e de cortesia, etc). Os segundos, surgem-nos como regiões de relaxamento, de desvendamento, de desligamento face à *fachada*, de repouso da máscara (ainda que, muitas vezes, com o efeito de a retocar para a próxima "entrada em cena"), sendo

⁷⁹ Como constata um estudo feito às práticas e vivências culturais de estudantes liceais franceses, *"a transplantação de um pequeno colégio de dimensões humanas, onde toda a gente se conhece, para estes grandes estabelecimentos que são os liceus (...) foi uma fonte de angústia nas primeiras semanas"* (Vd. Régine Boyer *et ai*, *op. cit.*, Institut National de Recherche Pédagogique, sem data, p. 52).

QUADRO IV — Razões da resposta por local de residência principal (resposta múltipla, % em **coluna**)

| Local de residência principal | Total de respostas | | Tem mais semelhanças do que diferenças | | | | | | | | | | | | | | Total | |
|--|--------------------|---------------|--|-------------|------------------------------------|--------------|--|-------------|--|-------------|---|--------------|--|-------------|--|-------------|------------|---------------|
| | | | Porque tem o mesmo ambiente humano | | Porque é uma escola como as outras | | Porque a qualidade de ensino é a mesma | | Porque tal como nas outras não há actividades cult. extra-curriculares | | Porque desenvolve as mesmas actividades cult. que as outras | | Porque as instalações/ equipamentos são, tão deficientes como nas outras | | Porque as instalações / equipamentos são iguais aos das outras | | | |
| Na mesma freguesia onde se encontra a escola | 104 | 29,5% | 6 | 3,9% | 27 | 17,5% | 11 | 0,6% | 56 | 3,2% | 78 | 4,5% | 7 | 4,5% | 28 | 1,3% | 55 | 35,7% |
| Numa outra freguesia do concelho do Porto | 151 | 42,9% | 57 | 3,2% | 30 | 19,5% | 0 | 0,6% | 4 | 3,9% | 1 | 5,2% | 4 | 2,6% | 1 | 5,2% | 62 | 40,3% |
| Fora do concelho do Porto | 97 | 27,6% | | 4,5% | 22 | 14,3% | | 0,0% | | 2,6% | | 0,6% | 2 | 1,3% | | 0,6% | 37 | 24,0% |
| <i>Total</i> | <i>352</i> | <i>100,0%</i> | <i>18</i> | <i>117%</i> | <i>79</i> | <i>51,3%</i> | <i>2</i> | <i>1,3%</i> | <i>15</i> | <i>9,7%</i> | <i>16</i> | <i>10,4%</i> | <i>13</i> | <i>8,4%</i> | <i>11</i> | <i>7,1%</i> | <i>154</i> | <i>100,0%</i> |

| É totalmente diferente /tem mais diferenças do que semelhanças | | | | | | | | | | | | | | | Outras respostas | | o sabe/hão responde | | | |
|--|-------|--|-------|--|-------|--------------------------------------|-------|---|------|---------------------------------|-------|---|------|-------|------------------|-------|---------------------|------|------|------|
| Porque há poucos locais e actividades de lazer para passar o tempo | | Porque há poucas actividades culturais | | Porque as instalações / equipamentos são deficientes | | Porque o ambiente humano é diferente | | Porque os funcionários são antipáticos e/ou incompetentes | | Porque o ambiente humano é pior | | Porque tem um pendor profissionalizante | | Total | | | | | | |
| 2 | 12 | 1,8% | 10 | 9,2% | 10 | 9,2% | 10 | 9,2% | 11 | 0,9% | 2 | 1,8% | 0 | 0,0% | 25 | 22,9% | 8 | 2,3% | 6 | 1,7% |
| 5 | 11,0% | 12 | 11,0% | 25 | 22,9% | 18 | 16,5% | 0 | 0,9% | 5 | 4,6% | 7 | 0,0% | 55 | 50,5% | 109 | 2,8% | 8 | 1,7% | |
| | 4,6% | 6 | 5,5% | | 5,5% | 14 | 12,8% | | 0,0% | 5 | 4,6% | | 6,4% | 29 | 26,6% | | 2,6% | | 2,3% | |
| 19 | 17,4% | 28 | 25,7% | 41 | 37,6% | 42 | 38,5% | 2 | 1,8% | 12 | 11,0% | 7 | 6,4% | 109 | 100,0% | 27 | 7,7% | 20 | 5,7% | |

possíveis, inclusivamente, posturas e linguagens impensáveis para as *regiões de fachada* (expressão corporal erótica, uso da gíria ou calão, etc). Trata-se, afinal, de vincar o cerne da proposta interaccionista de Goffman: o actor tudo faz para manter a situação, para se adequar ao seu desempenho, para evitar rupturas ou transgressões de forma a dominar a informação que lhe permita controlar o mais possível as componentes da interacção, apreendendo e fornecendo "pistas" ou "impressões" inerentes a um dado papel⁸⁰.

No entanto, tal como Giddens refere, esta dicotomia apresenta contornos simplistas. *As fachadas* e os *bastidores* não são regiões mutuamente exclusivas e tanto o controle social, como o desvendamento e a ocultação, podem estar presentes em ambos os cenários. Vejamos o que se passa nas escolas.

1.3.1. A predominância das "regiões de fronteira".

Se observarmos o quadro V, enquanto proposta de tipologização (via observação directa) das práticas culturais estudantis num espaço tido como *local internamente regionalizado*, ficamos desde logo com a ideia da existência de práticas comuns às *regiões frontais* e às *regiões de retaguarda*: ler, ouvir música, namorar, jogar, conviver...

Desta forma, pretendemos realçar a necessidade de flexibilizar (e simultaneamente complexificar) as rígidas fronteiras impostas por Goffman entre *fachadas* e *bastidores*. De facto, nos cenários escolares, estas não funcionam como barreiras fixas à percepção e à comunicação entre os actores. No entanto, apesar de insistirmos na sua fluidez, não pretendemos diluir a especificidade de cada região - namorar numa *região frontal*, por exemplo, é diferente de namorar numa *região de retaguarda*.

Com efeito, a escola tem espaços física e simbolicamente mais visíveis e expostos onde o controlo social dos professores sobre os alunos, destes face àqueles e de uns e outros em relação a si mesmos, se efectua de forma intensa, com reflexos mais ou menos evidentes nos comportamentos, na linguagem verbal, nas posturas corporais. Podemos considerar estas regiões

⁸⁰ Como Goffman refere: "...os indivíduos enquanto actores habitam, mais do que poderia à primeira vista pensar-se, num mundo moral. Mas, na qualidade de actores, os indivíduos estão cometidos não com o problema moral da realização dos critérios referidos, mas com o problema amoral da montagem de uma impressão convincente da realização desses critérios" in *op. cit.*, p. 293.

QUADRO V — Práticas culturais no espaço escolar urbano

| Espaços sociais | | I | II |
|-----------------|------------------------------------|---|--|
| | | Regiões frontais | Regiões de retaguarda |
| 1 | Criação | Obras artísticas para avaliação; trabalhos para exposições; Actividades associativas | Graffitis; Escrever e desenhar nos cadernos |
| 2 | Expressão/ /Interacção | Contactos/encontros com professores; Sociabilidade grupal e intergrupal; Namorar; Jogos de salão; Praticar desporto com o professor; Observar e ser observado | Convivialidade grupal/intergrupal; Tocar viola/Guitarra; Namorar; Fumar «erva»/drogas leves; Jogar/brincar nas aulas; Manifestações de indisciplina; Praticar desporto sem professor |
| 3 | Participação | Form. | Exposições; Visitas de estudo; Reuniões associativas |
| | | Inf. | Reinterpretação/actualização das mensagens recebidas em 1.4 |
| | | Reinterpretação/actualização das mensagens recebidas em II.4 | |
| 4 | Recepção/ /Consumo/ /Fruição | Ler e consultar livros (biblioteca); ver T. V. e ouvir música (sala de convívio) | Ler e ouvir música |
| 5 | Recusa/Fuga | Descansar e comer nas aulas e fora das aulas | Sair da escola até ao café/pastelaria/rua; Faltar às aulas |
| 6 | Abandono | Manifestações de desinteresse e apatia | Isolamento; Ausência de manifestações de sociabilidade; Manifestações de desinteresse e apatia |

como sendo *frontais*. Temos neste caso as salas de aula, os corredores e os átrios, o bar e a sala de convívio dos alunos⁸¹ (quando existe...) e as áreas mais amplas e expostas dos espaços ao ar livre. Outras regiões, no entanto, aparecem como sendo de *retaguarda*, permitindo aos agentes sociais um conjunto de comportamentos tidos como inadequados para as *regiões frontais*. Sendo por definição de mais difícil identificação, podemos, no entanto, encontrá-las nos recantos dos espaços ao ar livre, descontraídas dos caminhos rotineiros de professores e de funcionários, nas "esquinas" formadas pela própria configuração dos pavilhões e em geral nas áreas mais afastadas da entrada e da escadaria centrais.

Contudo, a questão da delimitação rigidamente dicotómica destas regiões complica-se significativamente se tivermos em conta que não há uma única regra ou padrão de conduta associado exclusivamente a um dos espaços sociais.

Vejam os exemplos do namoro. Não negamos, já o afirmamos, que ele se exprime de maneira diferente consoante o tipo de região. Existem, por conseguinte, *formas regionalizadas* de namoro. Tivemos ocasião de verificar que esta prática nas *regiões frontais* (salas de convívio, pátio, entradas) obedece a certos critérios de contenção erótica que não se verificam nas *regiões de retaguarda*. No primeiro caso, o namoro faz-se na presença de audiências vastas e em especial do grupo de amigos que constantemente interpelam o par de namorados, confrontando-os com tiradas de humor a propósito das suas posturas e "convidando-os" ("obrigando-os"...) a integrarem-se na actividade habitual do grupo. Nas *regiões de retaguarda*, as práticas de namoro revelam-se muito mais "ousadas" e encontram expressiva correspondência nas posições corporais, assistindo-se mesmo, por vezes, à simulação do acto

⁸¹ A sala de convívio dos professores aparece claramente como uma *região de retaguarda*, resguardada e de difícil acesso pelo "zelo" das barreiras de funcionários. O objectivo é o de permitir aos docentes um espaço próprio, longe das salas de aula e dos alunos. No entanto, na medida em que existem conflitos e estruturas hierárquicas no interior do próprio corpo docente, a imagem a "manter" nas "aparições" na sala de convívio torna-se uma preocupação da maior importância. Alguns professores, sabendo do apertado controlo social dos colegas, confessaram-nos mesmo que evitam entrar durante os intervalos na sua sala de convívio, permanecendo nas salas de aula em conversa com os alunos. Foi-nos também dada a possibilidade de assistir a uma série de "encenações" de alguns docentes a partir do momento em que ficaram a par da nossa colaboração com o Pelouro de Animação da Cidade da Câmara Municipal do Porto. De acordo com estas observações, a sala de convívio dos professores funciona simultaneamente como *região frontal* e de *retaguarda*.

sexual. Contudo - e este aspecto parece-nos da maior importância -, dentro das próprias *regiões frontais* encontramos condutas eróticas desinibidas e fabricadas para confrontar a própria "audiência" com uma dada impressão que se pretende transmitir. Trata-se de pares de namorados isolados (apesar de nunca poderem estar propriamente isolados, dada a exiguidade do espaço "frontal") que, pretendendo "desafiar" cânones estabelecidos, ganham algum destaque e tornam-se, por momentos, no centro das atenções da "audiência" e no objecto de conversas ou de breves comentários. Neste caso, o controlo social e a existência de determinados padrões de conduta são intencionalmente subvertidos em favor de uma imagem que se pretende transmitir e construir.

Da mesma forma, o consumo de drogas leves, apesar de ser uma prática geralmente confinada às *regiões de retaguarda* não deixa de estar presente, de uma maneira visualmente muito forte nas *regiões frontais* - falamos dos *grafitis*. Tal como Machado Pais refere, os *grafitis* são uma forma de apropriação do espaço onde se inscrevem/escrevem as mais variadas representações. À semelhança de qualquer apropriação, criam uma nova realidade a partir de um suporte pré-existente: as paredes dos edifícios escolares jamais voltarão a ser o que eram⁸². No caso das referências às drogas leves, apesar do seu consumo ser diminuto⁸³ e discreto (a ponto de se tornar quase "invisível" nas *regiões frontais*), a sua influência nas representações de alguns grupos estudantis é demonstrada pela "explosão" de desenhos, caricaturas (jovens fumando e com ar de estar sob o efeito de drogas⁸⁴, aspecto descuidado - barba, borbulhas, cabelos compridos) e inscrições - breves ("*cannabis*", "*viva o haxe!*") ou mais elaboradas ("*tá na hora do charrinho/ vamos enrolar/puxa o filtro/faz a sopa/vamos lá fumar*") - nas zonas mais frequentadas das fachadas.

Porosidade e flexibilidade na definição das *regiões* que contextualizam as práticas culturais estudantis - eis uma primeira conclusão a tirar.

⁸² Machado Pais sugere que "*na produção dos grafitos, os jovens dão lugar - através da ficção, da fantasia, da (re)invenção do real - a uma forma discursiva de libertação de fantasias reprimidas, transformando em fetiches alguns dos seus desejos*" - *Vd. Formas Sociais de Transição para a Vida Adulta. Os Jovens Através dos seus Quotidianos*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 1991, p. 288.

⁸³ Segundo opinião quase unânime dos professores e alunos com quem contactámos.

⁸⁴ Na gíria auto e heterero definem-se como estando "ganzados".

Mas ainda mais interessante é o fenómeno de fragmentação interna das *regiões*, extremamente ligado a durações temporais extremamente curtas. Concretizando melhor, foi-nos possível observar a criação efémera de micro *regiões de retaguarda* dentro das *regiões frontais*. É o caso, por exemplo, bastante patente durante a aplicação do inquérito por questionário na sala de aula, com a constituição informal e espontânea de grupos formados pelos alunos que já tinham completado o seu preenchimento. Virando-se de frente uns para os outros, de costas voltadas para o professor, criavam, ainda que por breves momentos, uma espécie de microcosmos, um minúsculo espaço social onde proliferavam as anedotas, os ditos jocosos, os comentários a algumas perguntas mais "ousadas" do inquérito (alusivas, por exemplo, ao eventual consumo de drogas ou ao namoro dentro da escola), ainda expressões em calão, ou mesmo referências humorísticas ao docente.

Da mesma forma, ao saírem das salas de aula, *regiões* eminentemente *frontais*, quase ao mesmo tempo que pisam a barreira física e simbólica da porta, logo os alunos se metamorfoseiam, tornando-se outros e sendo no entanto os mesmos de alguns segundos atrás: gritam, correm (os mais novos), "mandam bocas" aos colegas ou ao professor que ficou ainda "retido" na sala de aula...

Não há muito tempo seria impensável ou pelo menos invulgar ouvirmos este tipo de expressões, ou assistirmos a estes comportamentos, tal como nos foi referido por alguns professores, desejosos de explicarem a sua tolerância (ou indiferença?) perante estas situações. Os comportamentos, as linguagens, a interação professor/aluno dependem não apenas do(s) espaço(s) mas também do(s) tempo(s), da diacronia (historicidade) e das suas durações. As práticas sociais dentro de uma escola (incluindo as práticas pedagógicas), apesar da codificação mais ou menos rígida de papéis e de estatutos, própria de uma instituição, não resistem às mudanças a outros níveis sociais. Não é só a escola que, mudando, modifica a sociedade. O inverso também acontece, e quase que nos atrevemos a dizer que com maior frequência e intensidade.

Estas brevíssimas considerações colocam em evidência algumas das principais limitações das propostas interaccionistas de Goffman, designadamente a autonomia quase total que confere às situações de interação e que o leva, por conseguinte, a insistir, ao arrepio do que pensamos ser a realidade (pelo menos no campo escolar...), na definição de rígidas barreiras entre as regiões internamente diferenciadas dos cenários de interação (crítica que raras vezes temos visto formulada) e entre estes e outros contextos sociais mais vastos (crítica frequentemente apontada).

2. *A recusa da escola-obrigação - um olhar sobre os usos dos espaços--tempos escolares.*

Se observarmos o quadro VI e o respectivo gráfico, respeitantes às atitudes estudantis face aos tempos escolares, constata-se um amplo consenso ao considerar-se as aulas como o tempo escolar de que *menos se gosta*. Mais interessante ainda é a verificação de que a preferência por outros tempos, por definição estrita não lectivos (intervalos e especialmente "furos"⁸⁵ e o regresso a casa) se deve, em grande parte, como se constata no quadro VII à atitude face às aulas, tidas essencialmente como cansativas e rotineiras. Os intervalos permitem já aos alunos *estar a vontade*, mas o grande "furo" à rotina escolar ocorre quando um professor falta, acontecimento frequentemente anunciado por "mensageiros das boas novas": "*Não há aula! Foi a empregada que disse! Não há aula!*"⁸⁶. Aí, o convívio intensifica-se, os minutos não são tão escassos e torna-se mesmo aliciante sair do espaço escolar intramuros. Aliás, a segunda razão que justifica a preferência pelo regresso a casa reside, precisamente, na falta de gosto pelo espaço escolar. Um dado mais a reforçar a importância, já referida, dos constrangimentos espaciais e da produção de atitudes, representações e sentimentos que eles necessariamente promovem.

No entanto - e este aspecto é de crucial importância - a preferência dos estudantes pelos "furos" (46.4%) e pelo regresso a casa (24.7%) reflecte, não apenas os já detectados fenómenos de desinformação, desinvestimento, desencontro entre "organizadores" e "praticantes" de actividades culturais, mas um movimento muito mais profundo de *recusa da escola*.

Sabemos, através de Bourdieu e Passeron⁸⁷, que a escola impõe arbitrariamente e de forma dissimulada um padrão cultural tido como universal e legítimo. A sua capa de neutralidade e a retórica da transparência e da democraticidade por parte do poder político ao serviço das classes dominantes asseguram uma persistente dominação simbólica sobre os mais desfavoreci-

⁸⁵ Ao reproduzirmos aqui o termo estudantil "furos" não pretendemos, como tantas vezes acontece, uma "colagem" artificial a uma linguagem estereotipada. Ao fazê-lo, estamos conscientes de que o seu uso é tão vulgarizado que qualquer outra expressão traduzindo a falta de comparecimento de um professor, não seria nunca entendida com o mesmo grau de clareza.

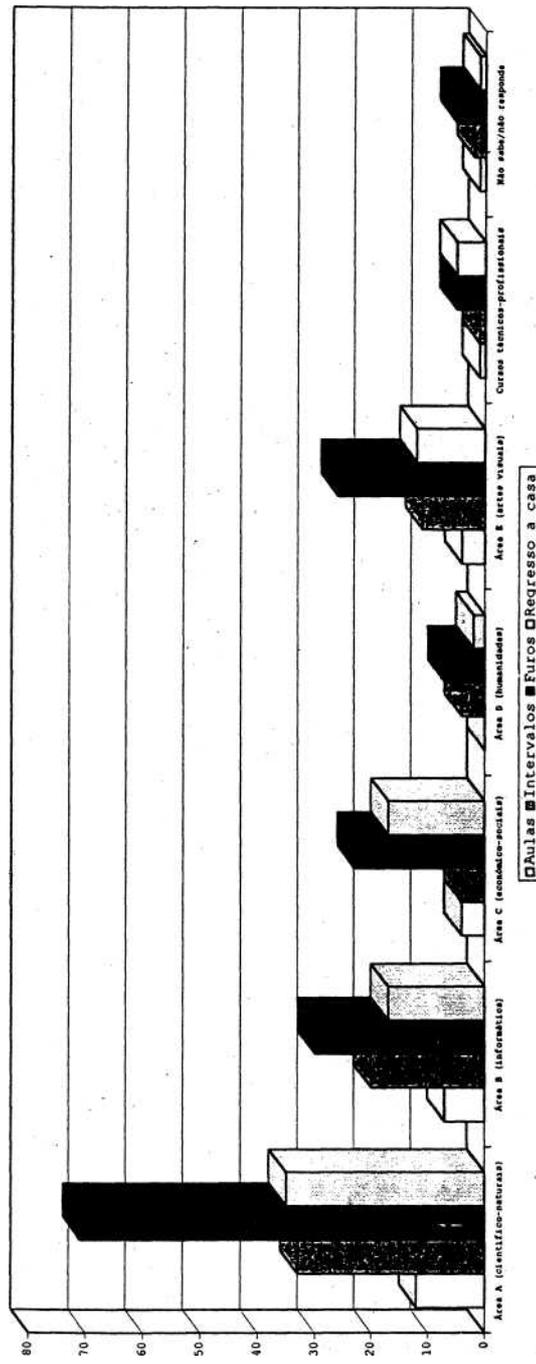
⁸⁶ Registo de diário de campo.

⁸⁷ Vd. *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture*, Paris, Ed. de Minuit, 1966 e *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega, s/data.

QUADRO VI — Tempo escolar de que mais gosta por área de estudo (% em coluna)

| Áreas de estudos | Total de respostas | | Aulas | | Intervalos | | Furos | | Regresso a casa | |
|-------------------------------|--------------------|---------------|-----------|-------------|------------|--------------|------------|--------------|-----------------|--------------|
| | | | | | | | | | | |
| Área A (científico-naturais) | 151 | 41,9% | 12 | 3,3% | 33 | 9,2% | 71 | 19,7% | 35 | 9,7% |
| Área B (informática) | 74 | 20,6% | 7 | 1,9% | 20 | 5,6% | 30 | 8,3% | 17 | 4,7% |
| Área C (económico-sociais) | 48 | 13,3% | 4 | 1,1% | 4 | 1,1% | 23 | 6,4% | 17 | 4,7% |
| Área D (humanidades) | 13 | 3,6% | 0 | 0,0% | 4 | 1,1% | 7 | 1,9% | 2 | 0,6% |
| Área E (artes visuais) | 53 | 14,7% | 4 | 1,1% | 11 | 3,1% | 26 | 7,2% | 12 | 3,3% |
| Cursos técnicos-profissionais | 12 | 3,3% | 1 | 0,3% | 1 | 0,3% | 5 | 1,4% | 5 | 1,4% |
| Não sabe / Não responde | 9 | 2,5% | 1 | 0,3% | 2 | 0,6% | 5 | 1,4% | 1 | 0,3% |
| <i>Total</i> | <i>360</i> | <i>100,0%</i> | <i>29</i> | <i>8,1%</i> | <i>75</i> | <i>20,8%</i> | <i>167</i> | <i>46,4%</i> | <i>89</i> | <i>24,7%</i> |

GRÁFICO I



QUADRO VII — Razões de resposta por tempo escolar e por área de estudo (respostas múltiplas, % em coluna)

| Áreas de estudos | Total de respostas | | Aulas | | | | | | | | Intervalos | | | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|---------------|-------------------|--------------|------------------------------|--------------|---------------------------------|--------------|-----------|---------------|----------------------------------|--------------|--|--------------|---------------------------------|-------------|-------------------------------|--------------|-----------|---------------|
| | | | São um tempo útil | | São um tempo de aprendizagem | | São a «razão» de ser» da escola | | Total | | Permitem convívio com os colegas | | São uma ocasião para descansar das aulas | | As pessoas estão mais à vontade | | Porque não se gosta das aulas | | Total | |
| Área A (científico-naturais) | 170 | 43,3% | 4 | 18,2% | 4 | 18,2% | 1 | 4,5% | 9 | 40,9% | 16 | 23,9% | 8 | 11,9% | 2 | 3,0% | 7 | 10,4% | 33 | 49,3% |
| ÁreaB (informática) | 69 | 17,6% | 1 | 4,5% | 0 | 0,0% | 3 | 13,6% | 4 | 18,2% | 7 | 10,4% | 4 | 6,0% | 2 | 3,0% | 1 | 1,5% | 14 | 20,9% |
| Área C (económico-sociais) | 56 | 14,2% | 1 | 4,5% | 0 | 0,0% | 1 | 4,5% | 2 | 9,1% | 4 | 6,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 4 | 6,0% |
| Área D (humanidades) | 17 | 4,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 4,5% | 3 | 4,5% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 6 | 9,0% |
| Área E (artes visuais) | 54 | 13,7% | 2 | 9,1% | 2 | 9,1% | 0 | 0,0% | 4 | 18,2% | 6 | 9,0% | 1 | 1,5% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 7 | 10,4% |
| Cursos técnicos-profissionais | 16 | 4,1% | 0 | 0,0% | 2 | 9,1% | 0 | 0,0% | 2 | 9,1% | 1 | 1,5% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 1,5% |
| Não sabe / Não responde | 11 | 2,8% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 4,5% | 1 | 4,5% | 2 | 3,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 3,0% |
| Total | 393 | 100,0% | 8 | 36,4% | 8 | 36,4% | 6 | 27,3% | 22 | 100,0% | 39 | 58,2% | 16 | 23,9% | 4 | 6,0% | 8 | 11,9% | 67 | 100,0% |

| Furos | | | | | | | | | | | Regresso a casa | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------|--|--------------|------------------------------------|--------------|---------------------------------|-------------|---------------------------------|-------------|------------|-----------------|-------------------|--------------|---|--------------|-------------------------------|--------------|-----------|---------------|------------------|-------------|------------------------|-------------|
| São uma fuga à rotina das aulas | | São uma ocasião para descansar das aulas | | Permitem o convívio com os colegas | | Permitem sair do espaço escolar | | As pessoas estão mais à vontade | | Total | | Devido ao cansaço | | Devido à saturação de um dia inteiro de aulas | | Porque não se gosta da escola | | Total | | Outras respostas | | Não sabe/ não responde | |
| 23 | 13,0% | 16 | 9,0% | 34 | 19,2% | 3 | 1,7% | 3 | 1,7% | 79 | 44,6% | 11 | 12,9% | 14 | 16,5% | 11 | 12,9% | 36 | 42,4% | 8 | 2,0% | 5 | 1,3% |
| 5 | 2,8% | 4 | 2,3% | 13 | 7,3% | 5 | 2,8% | 0 | 0,0% | 27 | 15,3% | 3 | 3,5% | 6 | 7,1% | 7 | 8,2% | 16 | 18,8% | 4 | 1,0% | 4 | 1,0% |
| 5 | 2,8% | 9 | 5,1% | 12 | 6,8% | 1 | 0,6% | 2 | 1,1% | 29 | 16,4% | 2 | 2,4% | 7 | 8,2% | 6 | 7,1% | 15 | 17,6% | 4 | 1,0% | 2 | 0,5% |
| 3 | 1,7% | 3 | 1,7% | 3 | 1,7% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 9 | 5,1% | 1 | 1,2% | 1 | 1,2% | 0 | 0,0% | 2 | 2,4% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| 1 | 0,6% | 13 | 7,3% | 9 | 5,1% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 23 | 13,0% | 1 | 1,2% | 6 | 7,1% | 1 | 1,2% | 8 | 9,4% | 6 | 1,5% | 6 | 1,5% |
| 0 | 0,0% | 1 | 0,6% | 2 | 1,1% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 1,7% | 3 | 3,5% | 2 | 2,4% | 2 | 2,4% | 7 | 8,2% | 1 | 0,3% | 2 | 0,5% |
| 2 | 1,1% | 1 | 0,6% | 2 | 1,1% | 1 | 0,6% | 1 | 0,6% | 7 | 4,0% | 1 | 1,2% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 1,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| 39 | 22,0% | 47 | 26,6% | 75 | 42,4% | 10 | 5,6% | 6 | 3,4% | 177 | 100,0% | 22 | 25,9% | 36 | 42,4% | 27 | 31,8% | 85 | 100,0% | 23 | 5,9% | 19 | 4,8% |

dos. Estes, precocemente, interiorizam como natural o que de facto é produto de uma lógica societal, aceitando sem grandes resistências a sua "inferioridade inata". Os outros, também desde cedo eleitos pela lógica do sistema, gozam de um carisma inabalável e o seu trajecto escolar aparece como a concretização de uma profecia.

Hoje, contudo, o arbítrio da escola pela imposição de um *arbitrário cultural* encontra resistência fortíssima, embora difusa (porque não estruturada, sem tradução ao nível da formação de grupos de interesses ou movimentos sociais) no domínio das práticas quotidianas. Não gostar das aulas é o grau zero desta atitude. Faltar às aulas manifesta já claramente uma rejeição activa e uma lógica de autonomia, sendo tema de conversa permanente entre os liceais. Também eles "furam" as aulas, jogando a seu favor com os hipotéticos "furos" dos professores:

— *Ontem a minha mãe perguntou-me: «a tua professora já marcou um dia para ir falar comigo?» e eu respondi: «não, ela hoje faltou». Já tenho 19 faltas a Geografia!*

— *Dizes à tua mãe que a professora falta! Assim não marcas nada...*

— *Mas a directora de turma já disse aos meus pais que eu tenho faltas***

Verifica-se igualmente, não raras vezes, a apologia dos "faltosos", alguém que por essa via acaba por sobressair no campo escolar, ganhando um "nome":

*"O Tiago tinha 17 anos e reprovou!". "Ontem veio o André, aquele que nos deu um autocolante da "Jota", - lembras-te? - ter comigo, deu-me um beijinho e convidou-me para passear. Eu estava com umas dores de cabeça que me apetecia mesmo faltar"*⁸.

Na mesma linha, os mais apegados aos rituais da cultura escolar, nomeadamente aos mecanismos de avaliação, acabam por ser vítimas de sanções por parte dos colegas, sendo remetidos, não raras vezes, ao abandono, através da recusa da sua integração num qualquer círculo de amigos:

"A V. só se dá com uma colega que é boa aluna como ela. A M. era amiga delas, mas afastou-se porque só falavam de aulas" (aluno, 16 anos, escola A, pequena burguesia intelectual e científica).

⁸ Registo de diário de campo- conversa entre raparigas.

⁹ Idem.

Estas atitudes de "resistência" ao modelo lectivo e pedagógico dominante atingem o seu auge nas práticas de indisciplina, de fuga (no sentido mais denotativo - sair do espaço escolar mal se tem a oportunidade, mas também numa abordagem conotativa - ausência na presença, desinteresse e apatia nas aulas e fora delas, abandono). Assistimos, nas muitas "paragens" que efectuámos nas salas de professores, a queixas de docentes pelo comportamento dos seus alunos. Professores estagiários que atingiam um estado de saturação pelas repetidas tentativas de boicote às aulas (bloqueamento das fechaduras, indisciplina colectivamente organizada, arremesso de objectos, colocação de "bombas de mau cheiro", etc); professores de todas as idades e categorias profissionais cujo discurso assumia, quase sempre, a nostalgia de comparações com outras "gerações" de alunos⁹⁰. Os discentes, aliás, assumem estas posturas com uma clareza discursiva bastante elucidativa nada se importando, por exemplo, com possíveis efeitos na situação de interacção social gerada pela entrevista, onde o interlocutor, facto que conhecem de antemão, é também um docente:

— *As aulas são mesmo chatas! Há aulas...*

— *Tem que haver um bocadinho de brincadeira com o professor...*

Eu tenho Físico-químicas e nós fazemos gato e sapato com o professor. É mesmo!

— *E eu tenho Relações Públicas. O que a gente faz naquelas aulas! Não tem explicação! É desde berros, a chamar maluco ao s'tor, a deficiente mental...apanhamos um que é um bocado mais burro, é tudo para cima dele, tudo!"* (alunos, 16 anos, escola A, pequena burguesia intelectual e científica e burguesia empresarial e proprietária).

Não podemos deixar de verificar a existência, já tantas vezes referida, de uma descoincidência entre universos simbólicos de professores e alunos, embora essa não nos pareça a causa fundamental para as já referidas práticas de ruptura face à vertente lectiva das escolas. Ainda assim, os alunos denunciavam corrosivamente esse desencontro, em aspectos inclusivamente triviais a

⁹⁰ Um dos casos presenciados revelou-se particularmente expressivo. Tratava-se de uma professora efectiva, com muitos anos de docência, apesar de grande parte deles, concretamente os últimos, terem sido passados em actividades de gestão. Ao ver-se confrontada com a sua derrota para uma nova eleição para o conselho directivo e descobrindo-se "mergulhada" num universo que manifestamente já não conhecia (a docência propriamente dita, o contacto com os alunos) tinha crises depressivas frequentes. Assistimos a uma delas e verificámos o medo e também a *recusa* de "enfrentar" uma vez mais os alunos.

uma primeira impressão, sendo outro dos temas fundamentais de conversa quotidiana:

— «*O professor de Matemática! A dizer para não confundirmos o símbolo "A barra" com a barra do futebol. O homem está senil!*

— (risos) *E isso! E isso mesmo! E um fóssil, um autêntico fóssil, devia estar num museu ou pedir a reforma!*⁹¹.

Alguns comentários são mais comedidos e ligam-se a um reconhecimento implícito de mecanismos latentes de segregação patentes em questões de avaliação ("*os profs baixam as notas mais altas porque a média do aluno é baixa*"⁹²), outros, perante a mesma realidade, deixam transparecer retóricas de fúria e revolta ("*estou a cagar p'ra essa merda, o que eu quero é fazer as disciplinas*"⁹³), outros ainda, finalmente, apesar de críticos, aparecem como reveladores da atenção que o corpo docente também suscita enquanto *corpo individual mas necessariamente socializado* ("*A profe tem os cabelos por aqui e uns brincos verdes pirosos*"⁹⁴) e centro de uma relação - a relação pedagógica. Nas palavras de Jacques Derrida:

"Aqui está, sou aqui o corpo docente.

Eu - mas quem? - represento um corpo docente, aqui, no meu lugar, que não é indiferente.

Em quê é esse corpo glorioso?

*O meu corpo é glorioso, concentra toda a luz. Em primeiro lugar a do projectador por cima de mim. Depois irradia e atrai a si todos os olhares. Mas é também glorioso naquilo em que já não é simplesmente um corpo. Sublima-se na representação dum outro corpo, pelo menos, o corpo docente*⁹⁵
cr -

É como se os alunos, retoricamente, apontassem com mais facilidade e numa primeira apreciação, as causas do brutal desinvestimento face à dimensão lectiva da escola aos docentes (epifenómeno), para num segundo momento, desvendarem um nível marcadamente "infraestrutural" (e simulta-

⁹¹ Registo de diário de campo - conversa entre raparigas.

⁹² Registo de diário de campo - conversa entre rapazes.

⁹³ Idem.

⁹⁴ Idem.

⁹⁵ Jacques Derrida, "Onde começa e como acaba um corpo docente" in Dominique Grisoni (org.), *Políticas da Filosofia*, Lisboa, Moraes Editores, 1977, p. 68.

neamente mais oculto): as práticas e modelos pedagógicos instituídos e, mais importante ainda, as incapacidades da escola-instituição em lidar com aspirações, quotidianos e vivências:

"...geralmente uma pessoa encara as aulas com...com um pensamento negativo...não é nada optimista. E um frete" (aluna, 16 anos, escola A, burguesia empresarial e proprietária).

A crítica às práticas pedagógicas instituídas assenta no seu carácter unidimensional e instrumental. O conhecimento transmitido não é um fim em si mesmo; pelo contrário: torna-se um meio de avaliação e de treino de capacidades pouco criativas:

"Há aulas em que é só «marrar», o professor chega lá e não explica nada, põe-se a ler o livro" (idem). *"Cada vez mais um aluno memoriza. Decora as páginas que são para o teste, faz o teste, tudo bem, pode tirar uma nota boa, passado uma semana já não se lembra literalmente nada do que estudou!"* (Aluno, 16 anos escola A, pequena burguesia intelectual e científica).

Outras críticas, pelo contrário, apontam como defeitos precisamente o lado pouco utilitarista, pragmático e instrumental dos currículos, ao incluir disciplinas cuja "utilidade" não se vislumbra. Muitas vezes essas críticas são feitas "em nome" de "outros" e deixam transparecer subrepticamente representações elitistas:

"Para quem quer tirar um curso de desporto, o que é que lhes interessa saber «para que serve a filosofia»? Não lhes interessa nada!" (idem).

Finalmente, encontramos opiniões que ligam o desencanto ou encanto pelas aulas ao "estilo" pedagógico do professor, à sua (in)capacidade de subverter ou não rotinas e hierarquias próprias do campo escolar⁹⁶, lembrando

⁹⁶ Não deixa de ser curioso verificar que a análise que J. Madureira Pinto efectua a propósito da "impreparação"¹¹ dos professores do ensino superior para certos aspectos da docência, se aplica, com igual acutilância, para os docentes do secundário, apesar de estes, supostamente, passarem por processos relativamente longos de formação: *"...uma tal impreparação leva a privilegiar na acção pedagógica, ora a retórica e o ritual que se auto-consagram, ora a acumulação, tão exhaustiva quão inorgânica, de informação. Dividido, em casos extremos, entre a aula que entorpece e eventualmente enfeitiça, mas pouco ensina, e a aula que ensina «demais», o que o aluno universitário não raramente acaba por perder é a própria possibilidade de aprender..."* in *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, 1994, p. 33.

uma vez mais o quanto as práticas pedagógicas se encontram ligadas à ideologia do dom e à centralidade multidimensional (e plurisemântica) do corpo docente e respectivos aspectos afectivos e relacionais:

"...não há um relacionamento...como é que hei-de dizer...próximo, directo. Eles estão no alto e nós estamos cá em baixo"; "...há aulas que são interessantes... porque os professores...há aquele ambiente onde há convívio, o professor fala connosco e a gente conversa sobre aquilo, agora quando há aqueles professores chatos que chegam ali e só dão matéria..." (aluno, 17 anos, escola B, pequena burguesia independente e proprietária).

Corolários desta rede de constatações? Para além de vontades mais ou menos dispersas de "emigração" simbólica ou ficcional (*"Eu digo mesmo: o que eu gostava era de ir estudar para os Estados Unidos..."*), a ruptura amplamente partilhada face aos espaços-tempos lectivos transforma a escola em território de passagem, não apetecível, apropriado como obrigação e desligado de investimentos culturais, simbólicos e mesmo afectivos. De facto, não é só o espaço-tempo das aulas - o "centro de gravidade" deste conjunto de representações - que se encontra marcado por atitudes de resistência mais ou menos difusa, de desprezo, de fúria retórica, de fuga e de abandono. Todos os outros espaços-tempos escolares acabam por ser afectados quando da escola se espera, antes de mais, o regresso a casa:

"...a gente só lá vai, prontos...se puder dar o limite de faltas... eu gosto de estudar, tento ver o lado bom, mas no fundo, no fundo, não há assim muito..." (aluno, 17 anos escola B, pequena burguesia independente e proprietária).

"Eu fico na escola nos intervalos porque não tenho mais nada para fazer, não gosto de andar em cafés e assim, mas vejo muita gente a sair" (aluno, 16 anos escola B, operariado).

"A nossa turma praticamente sai toda da escola nos intervalos. Praticamente ninguém fica" (aluno, 17 anos, escola B, pequena burguesia independente e proprietária).

"...lembro-me que no 7º, 8º e 9º, uil, até gostava de ir para as aulas... mas agora...é estar nas aulas, olhar para o professor, sempre a olhar para o relógio" (aluno, 16 anos, escola A, burguesia empresarial e proprietária).

Transformada em terra de ninguém, a escola "transborda" para o exterior. Se compararmos o quadro VIII (*espaço escolar que mais utiliza*) com o quadro IX (*espaço escolar de que mais gosta*) é notória a tendência para

QUADRO Vin — Espaço escolar mais utilizado quando não há aulas por área de estudo (% em coluna)

| Área de estudos | Total de | | Sala de | | Sala de aula | | Corredores | | Recreio/ar livre | | Escadas | | Pavilhão | | Campo de | | Bar | | Café | | Biblioteca | |
|-------------------------------|------------|---------------|-----------|-------------|--------------|-------------|------------|-------------|------------------|--------------|------------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|---------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|
| | respostas | | convívio | | | | | | | | gimnodesp. | | jogos | | | | pastelara/rua | | | | | |
| Área A (científico-naturais) | 218 | 36,9% | 23 | 3,9% | 3 | 0,5% | 8 | 1,4% | 77 | 13,1% | 12 | 2,0% | 2 | 0,3% | 14 | 2,4% | 29 | 4,9% | 25 | 4,2% | 25 | 4,2% |
| Área B (informática) | 110 | 18,6% | 3 | 0,5% | 0 | 0,0% | 9 | 1,5% | 27 | 4,6% | 5 | 0,8% | 0 | 0,0% | 11 | 1,9% | 16 | 2,7% | 21 | 3,6% | 18 | 3,1% |
| Área C (económico-sociais) | 103 | 17,5% | 2 | 0,3% | 3 | 0,5% | 7 | 1,2% | 20 | 3,4% | 5 | 0,8% | 1 | 0,2% | 6 | 1,0% | 21 | 3,6% | 16 | 2,7% | 22 | 3,7% |
| Área D (humanidades) | 20 | 3,4% | 3 | 0,5% | 1 | 0,2% | 0 | 0,0% | 5 | 0,8% | 2 | 0,3% | 1 | 0,2% | 5 | 0,8% | 3 | 0,5% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Área E (artes visuais) | 102 | 17,3% | 3 | 0,5% | 0 | 0,0% | 16 | 2,7% | 21 | 3,6% | 20 | 3,4% | 0 | 0,0% | 1 | 0,2% | 13 | 2,2% | 15 | 2,5% | 13 | 2,2% |
| Cursos técnicos-profissionais | 16 | 2,7% | 3 | 0,5% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 6 | 1,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 0,2% | 5 | 0,8% | 0 | 0,0% | 1 | 0,2% |
| Não sabe / Não responde | 21 | 3,6% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 0,5% | 6 | 1,0% | 2 | 0,3% | 0 | 0,0% | 2 | 0,3% | 2 | 0,3% | 4 | 0,7% | 2 | 0,3% |
| Total | 590 | 100,0% | 37 | 6,3% | 7 | 1,2% | 43 | 7,3% | 162 | 27,5% | 46 | 7,8% | 4 | 0,7% | 40 | 6,8% | 89 | 15,1% | 81 | 13,7% | 81 | 13,7% |

QUADRO IX — Espaço escolar de que mais gosta quando não há aulas por área de estudo (% em coluna)

| Área de estudos | Total de | | Sala de | | Sala de aula | | Corredores | | Recreio/ar livre | | Escadas | | Pavilhão | | Campo de | | Bar | | Café | | Biblioteca | |
|-------------------------------|------------|---------------|-----------|-------------|--------------|-------------|------------|-------------|------------------|--------------|------------|-------------|-----------|-------------|-----------|--------------|----------------|--------------|-----------|--------------|------------|-------------|
| | respostas | | convívio | | | | | | | | gimnodesp. | | jogos | | | | paste lana/rua | | | | | |
| Área A (científico-naturais) | 157 | 41,5% | 10 | 2,6% | 1 | 0,3% | 0 | 0,0% | 62 | 16,4% | 5 | 1,3% | 8 | 2,1% | 17 | 4,5% | 18 | 4,8% | 30 | 7,9% | 6 | 1,6% |
| Área B (informática) | 64 | 16,9% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 4 | 1,1% | 18 | 4,8% | 4 | 1,1% | 0 | 0,0% | 9 | 2,4% | 7 | 1,9% | 22 | 5,8% | 0 | 0,0% |
| Área C (económico-sociais) | 49 | 13,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 13 | 3,4% | 0 | 0,0% | 2 | 0,5% | 4 | 1,1% | 9 | 2,4% | 20 | 5,3% | 1 | 0,3% |
| Área D (humanidades) | 15 | 4,0% | 2 | 0,5% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 0,8% | 1 | 0,3% | 0 | 0,0% | 3 | 0,8% | 6 | 1,6% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Área E (artes visuais) | 62 | 16,4% | 1 | 0,3% | 0 | 0,0% | 2 | 0,5% | 25 | 6,6% | 2 | 0,5% | 2 | 0,5% | 4 | 1,1% | 8 | 2,1% | 12 | 3,2% | 6 | 1,6% |
| Cursos técnicos-profissionais | 13 | 3,4% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 7 | 1,9% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 0,5% | 3 | 0,8% | 1 | 0,3% | 0 | 0,0% |
| Não sabe / Não responde | 18 | 4,8% | 1 | 0,3% | 0 | 0,0% | 1 | 0,3% | 6 | 1,6% | 1 | 0,3% | 1 | 0,3% | 1 | 0,3% | 1 | 0,3% | 5 | 1,3% | 1 | 0,3% |
| Total | 378 | 100,0% | 14 | 3,7% | 1 | 0,3% | 7 | 1,9% | 134 | 35,4% | 13 | 3,4% | 13 | 3,4% | 40 | 10,6% | 52 | 13,8% | 90 | 23,8% | 14 | 3,7% |

uma descoincidência entre o uso funcional e o uso expressivo dos espaços mais ligados ao interior das escolas. Utiliza-se, mais do que se gosta, a sala de convívio, a sala de aula (que mesmo sendo, obrigatoriamente, um dos espaços mais frequentados, é referido como tal por uma reduzidíssima percentagem de alunos...), os corredores, o bar e a biblioteca. Pelo contrário, surgem valorizados o recreio/ar livre, o pavilhão gimnodesportivo, o campo de jogos e os locais fora de muros: o café/pastelaria/rua.

Impõe-se, pois, uma outra conclusão. A mesma representação da recusa da escola encontra prolongamento na dicotomia entre espaços interiores e espaços exteriores dos estabelecimentos de ensino. A análise do quadro X permite-nos tirar mais algumas ilacções. As razões de tal preferência ancoram:

- a) — no desencontro entre o desejo de convivialidade e a falta de condições infraestruturais (não há sala de convívio em grande parte das escolas secundárias do concelho do Porto⁹⁷);
- b) — nos constrangimentos que os espaços mais utilizados exercem sobre esse desejo de convivialidade (daí a referência ao *estar-se mais à vontade*, por exemplo, no recreio/ar livre);
- c) — na fuga ao espaço intramuros da escola.

De facto, na comparação entre os espaços mais utilizados e os de que se gosta mais, a grande valorização encontra-se na tríade café/pastelaria/rua. A observação directa por nós efectuada em tudo corrobora esta informação. Em muitas escolas, são mais os alunos que nos intervalos se acotovelam nos passeios e nas ruas⁹⁸ contíguas à escola do que os que por lá dentro permanecem; nos "furos", os locais mais concorridos são os cafés e pastelarias próximos da escola:

"Se alguém quer fazer mais alguma coisa vai para a confeitaria. Quando não se tem uma aula, vai-se para a confeitaria. As vezes aquilo está cheio. Quando está cheio voltamos outra vez para o liceu. O principal divertimento quando não há aulas é aquela confeitaria. Se não houvesse aquilo

⁹⁷ Contudo, mesmo havendo, os alunos não demonstram grande apreço por esse espaço o que, eventualmente, se encontrará ligado à organização interna do mesmo, inibidora de condições de convivialidade.

⁹⁸ Não raras vezes provocando problemas de trânsito, no caso das escolas se situam em zonas centrais do Porto...

QUADRO X — Razões de escolha do espaço escolar de que mais gosta quando não tem aulas por área de estudo (resposta múltipla, % em coluna)

| Área de estudos | Total de respostas | | Não há sala de convívio, o bar é o local de encontro | | O bar é onde se está mais à vontade para conviver | | O recreio/ar livre são os locais onde se está mais à vontade para conviver | | O recreio/ar livre permitem passear em espaços abertos | | O recreio/ar livre permitem observar o sexo oposto | | A sala de convívio permite estar com os colegas | |
|-------------------------------|--------------------|---------------|--|-------------|---|-------------|--|--------------|--|--------------|--|-------------|---|-------------|
| | | | 4 | 1,1% | 8 | 2,3% | 40 | 11,4% | 17 | 4,8% | 1 | 0,3% | 9 | 2,6% |
| Área A (científico-naturais) | 146 | 41,6% | 4 | 1,1% | 8 | 2,3% | 40 | 11,4% | 17 | 4,8% | 1 | 0,3% | 9 | 2,6% |
| Área B (informática) | 61 | 17,4% | 1 | 0,3% | 5 | 1,4% | 7 | 2,0% | 5 | 1,4% | 0 | 0,0% | 1 | 0,3% |
| Área C (económico-sociais) | 53 | 15,1% | 4 | 1,1% | 5 | 1,4% | 5 | 1,4% | 2 | 0,6% | 1 | 0,3% | 0 | 0,0% |
| Área D (humanidades) | 13 | 3,7% | 1 | 0,3% | 2 | 0,6% | 2 | 0,6% | 2 | 0,6% | 0 | 0,0% | 1 | 0,3% |
| Área E (artes visuais) | 52 | 14,8% | 5 | 1,4% | 0 | 0,0% | 2 | 0,6% | 10 | 2,8% | 0 | 0,0% | 2 | 0,6% |
| Cursos técnicos-profissionais | 15 | 4,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 0,6% | 6 | 1,7% | 2 | 0,6% | 2 | 0,6% |
| Não sabe / Não responde | 11 | 3,1% | 0 | 0,0% | 1 | 0,3% | 1 | 0,3% | 2 | 0,6% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| <i>Total</i> | <i>351</i> | <i>100,0%</i> | <i>15</i> | <i>4,3%</i> | <i>21</i> | <i>6,0%</i> | <i>59</i> | <i>16,8%</i> | <i>44</i> | <i>12,5%</i> | <i>4</i> | <i>1,1%</i> | <i>15</i> | <i>4,3%</i> |

| O campo de jogos permite praticar desporto | | O café/pastelaria/rua permitem fugir ao ambiente escolar | | O café/pastelaria/rua permitem conviver com os colegas e amigos | | O café/pastelaria/rua porque na escola não há locais de convívio | | A biblioteca porque é um local sossegado para se estudar | | Não há nenhum local de que goste | | Outras respostas | | Não sabe/ não responde | |
|--|-------------|--|-------------|---|-------------|--|-------------|--|-------------|----------------------------------|-------------|------------------|--------------|------------------------|--------------|
| 10 | 2,8% | 5 | 1,4% | 13 | 3,7% | 7 | 2,0% | 3 | 0,9% | 2 | 0,6% | 16 | 4,6% | 11 | 3,1% |
| 3 | 0,9% | 1 | 0,3% | 3 | 0,9% | 10 | 2,8% | 1 | 0,3% | 7 | 2,0% | 3 | 0,9% | 14 | 4,0% |
| 3 | 0,9% | 4 | 1,1% | 8 | 2,3% | 3 | 0,9% | 1 | 0,3% | 2 | 0,6% | 6 | 1,7% | 9 | 2,6% |
| 1 | 0,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 3 | 0,9% | 1 | 0,3% |
| 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 0,3% | 9 | 2,6% | 3 | 0,9% | 5 | 1,4% | 6 | 1,7% | 9 | 2,6% |
| 1 | 0,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 0,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 0,3% | 0 | 0,0% |
| 1 | 0,3% | 0 | 0,0% | 1 | 0,3% | 2 | 0,6% | 1 | 0,3% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 0,6% |
| <i>19</i> | <i>5,4%</i> | <i>10</i> | <i>2,8%</i> | <i>26</i> | <i>7,4%</i> | <i>32</i> | <i>9,1%</i> | <i>9</i> | <i>2,6%</i> | <i>16</i> | <i>4,6%</i> | <i>35</i> | <i>10,0%</i> | <i>46</i> | <i>13,1%</i> |

eu acho que era o caos. Não há mais nada mesmo" (aluno, 16 anos, escola A, burguesia empresarial e proprietária).

Corolário final: *o desinvestimento nas práticas culturais organizadas deve-se, antes de mais, às representações dominantes do espaço escolar como espaço de obrigação. Importa mesmo acrescentar que a ruptura afetiva e relacional face às aulas se prolonga para todos os espaços-tempos escolares.* Não se trata, apenas, como outrora pensámos, de mera descoincidência entre uma oferta cultural incoerente e desorganizada e os seus públicos-alvo. A oferta de actividades escolares tem vindo paulatinamente a aumentar, procurando, como no caso do Pelouro de Animação da Cidade, ir de encontro às aspirações dos alunos. Decerto que muito haveria ainda a fazer, em especial na produção e divulgação das mensagens que apelam à participação nessas iniciativas, bem como na lubrificação dos canais de comunicação (câmara, órgãos de gestão, associações de pais e de estudantes, alunos).

Os obstáculos, no entanto, são mais profundos e encontram-se sedimentados na lógica institucional da escola. Lógica que, longe de ser abstracta e distante (o eterno lugar comum do "sistema"...), se concretiza (*instantaneiza-se*, segundo Giddens) dia-a-dia nas rotinas mais persistentes dos agentes educativos, moldando as suas atitudes no espaço, configurando as relações de co-presença e suscitando as "respostas" estrategicamente possíveis.

Nessas "respostas", a resistência à escola-obrigação surge como recusa da desorganização pedagógica e da incapacidade de subverter burocracias e planeamentos minuciosos que invariavelmente resultam num acumular de faltas de atenção à imprevisibilidade das vivências quotidianas e das histórias de vida dos agentes educativos. Como refere Maria Helena Cavaco:

*"São aspectos que constituem, em conjunto, um sistema rígido, desvitalizado por uma regulação muito estrita e pelo ritualismo formal duma prática repetitiva, raramente questionada. Programas esmiuçados e atomizados em objectivos e conteúdos, planificações minuciosas, fichas de trabalho e testes, são como que um receituário que se conserva em "dossiers", que se aplica ano após ano e que circula e se utiliza, em qualquer escola, deforma acrítica, indo substituir, mediocremente, uma formação inexistente"*⁹⁹.

É pois essa racionalidade desorganizada o que, em nossa opinião, suscita a enorme desconfiança dos alunos face a tudo o que represente esforço

⁹⁹ Vd. "Retrato do professor enquanto jovem" in *Revista Crítica de Ciências Sociais* n.º 29, 1990, p. 129.

colectivo, institucional ou formal de animação cultural no espaço escolar. Ao sabor de reformas e de contra-reformas, eles próprios submersos em procedimentos burocráticos (questionários, fichas de auto e de hetero-avaliação que geralmente acompanham os projectos culturais da área-escola), correndo muito mais nas "paralelas" (mass media, grupos de amigos, instâncias informais de socialização), seduzidos pela multiplicação de grupos de referência (ainda que muitas vezes assentes em rígidos "mínimos denominadores comuns" ...), desmotivados pela desmotivação dos professores que eles próprios desmotivam¹⁰⁰, polimotivados por actividades exteriores à escola¹⁰¹ (em especial nos estudantes oriundos das classes médias mais favorecidas em capital cultural e económico), sobrecarregados por horários lectivos pesados¹⁰², usam tacitamente a escola de forma instrumental, procurando algures o espaço para uma criação cultural organizada, facto já em si pouco usual¹⁰³. A íntima associação que, com a reforma educativa e o projecto da área-escola, se fabricou entre tempos lectivos, avaliação e criação cultural, resultou nos efeitos mais perversos, próprios das decisões administrativas pouco ou nada atentas à intencionalidade e reflexividade dos agentes a quem se destinam:

— *"Não vale a pena fazer trabalhos naquela escola porque ninguém os vê. Há trabalhos que estão expostos nas paredes dos pavilhões. Ninguém olha para aquilo.*

— *Lembro-me que uma vez fiz um trabalho sobre o lixo...*

— *Mas esse também foi porque a professora mandou!*

y

— *... mas fiz esse trabalho porque tinha de fazer.*

— *Nunca tiveram vontade de fazer alguma coisa que gostassem de divulgar?*

¹⁰⁰ Aspecto referido tanto por alunos como por professores no "balanço" de experiências de área-escola - Vd. Manuela Monteiro e Irene Queirós, *Área-escola*, Porto, Porto Editora, 1993.

¹⁰¹ Nas palavras de uma professora: *"São alunos muito polimotivados e muito ocupados. Temos uma grande dificuldade em encontrar nos alunos tempo para as actividades culturais"* (entrevista exploratória). Nas palavras de uma aluna: *"...nunca tive também muita curiosidade para saber o que se passa na escola. Não tenho tempo para estar a pensar: «o que é que a escola está a organizar agora?»* (aluna, 19 anos, escola A, pequena burguesia de execução).

¹⁰² *"É a exaustão. Uma pessoa está preocupada com as notas. Uma pessoa chega-se a cansar, mesmo."* (aluno, 16 anos, escola A, burguesia empresarial e proprietária).

¹⁰³ Vd. Luísa Schmidt, *A Procura e Oferta Cultural e os Jovens - Relatório Preliminar*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais/Instituto de Juventude, 1992.

— *Acho que não...eu que me lembre...*" (alunos, 17 e 16 anos, escola B, pequena burguesia independente e proprietária e operariado).

A pouca espontaneidade e tempo disponíveis para a criação cultural autónomas foram rapidamente submersas pela monotonia de um circuito de criação cultural balizado pelo ano lectivo, banalizado pela repetição dos temas e pela estandardização dos processos de comunicação entre os participantes. Aliás, bastaria fazer uma análise de conteúdo dos temas-objecto de projectos de área-escola para apreender a facilidade com que se tratam em anos sucessivos os mesmos assuntos, esquecendo que os alunos mudam e que a lógica de sobrevivência do projecto é a sua constante renovação.

Desta forma, a ligação com o meio, pedra-de-toque da área-escola, é conseguida, paradoxalmente, pela subversão dos seus objectivos. A escola expande-se, deixa de ser uma cidadela e não se limita já à geografia dos seus muros. Mas não se alarga numa óptica comunicante com a "comunidade" (?) educativa, nem intervindo no real social, nem tão-pouco aumentando o intercâmbio com "*os pais, autarcas, entidades económicas, sociais e culturais*"¹⁰⁴. Quebram-se fronteiras, sim, mas em direcção ao café mais próximo, para fazer o que na escola não se consegue: conviver.

3. A territorialidade e a comunicação nos cenários escolares - sinais que falam

"Está delimitado porque os grupos não gostam de se misturar. Então é como um cão que marca a sua zona e «aquí não entras»."

In Daniel Sampaio, Op. cit

Se pensarmos no conceito de território como "*o termo técnico que os etnólogos utilizam para descrever a conquista, uso e defesa de um território por parte dos organismos vivos*"¹⁰⁵ e na territorialidade como "*O acto de reivindicar e defender um território*"¹⁰⁶, intimamente ligado, por isso, à vida quotidiana e com múltiplas expressões de acordo com os contextos sócio-culturais, poderemos considerar os cenários de interacção que as escolas urbanas constituem como espaços fortemente descontínuos.

¹⁰⁴ Manuela Monteiro *et ai*, *op. cit.*, p. 30.

¹⁰⁵ Edward T. Hall, *op. cit.*, p. 64.

¹⁰⁶ *Idem, ibidem*, p. 185.

De facto, toda a comunicação na escola faz-se a partir de territórios previamente estabelecidos e bem delimitados. Aliás, as *práticas de abandono* (o "não fazer nada") residem, no essencial, em processos de exclusão do uso de um território. Não possuir numa escola urbana um território é o mesmo que não ser dotado de identidade, ou se, preferirmos, resvalar para a esfera da *identidade negativa*. Um dos aspectos mais visíveis da territorialidade escolar é, precisamente, a sua forte ligação à ordem hegemónica da convivalidade de base grupai. É-nos mesmo possível, deambulando pelos cenários escolares, identificar marcas de fronteiras entre territórios distintos:

"AQUI PÁRA A BETOLÁNDIA"¹⁰⁷.

No caso desta inscrição mural, significativamente um *graffiti*, acompanhado de caricaturas dos ditos "betos"¹⁰⁸, gravada na escola A, o efeito marcadamente simbólico resulta no reforço dos contrastes sociais da própria escola, num aviso de rótulo, mais propriamente do que numa ameaça. Em suma, quem frequentar aquele território terá de assumir as consequências identitárias de ser e parecer um "beto", mesmo não o sendo:

"A M. anda nas escadarias mas não é das escadarias. É muito moral. Se vê alguém afazer alguma coisa com que não concorda vai logo ter com essa pessoa e discute com ela. Também não é de andar a «curtir». Quando «curtiu» com o A., coitada, toda a gente a gozou" (aluno, 16 anos, escola A, burguesia empresarial e proprietária)¹⁰⁹.

Significativamente, a inscrição acima referida aparece na transição entre uma *região frontal* (as escadarias), para *regiões de retaguarda*, localizando-se junto do mastro da bandeira nacional. Nesta escola, aliás, o território dos "betos" (também auto e hetero-apelidados de "queques") coincide largamente com as escadarias, o espaço mais amplo e visível, onde todos podem ser reconhecidos e desempenhar os seus papéis adequadamente.

¹⁰⁷ Registo de diário de campo.

¹⁰⁸ Que significa, segundo as próprias terminologias juvenis, a que frequentemente os "especialistas" se "colam" com demasiada facilidade, amplificando-as, descontextualizando-as e metamorfoseando-as em "conceitos", um "*chromo*", ou seja, um ideal-tipo de jovem caracterizado pelo seu aspecto normalizado, a sua aparência cuidada, a sua observância escrupulosa das regras institucionais e a sua origem social, geralmente elevada.

¹⁰⁹ Ou ainda, nas palavras do mesmo aluno: "A S. é do grupo do polivalente. É também uma revolucionária. Ainda noutro dia um rapaz lhe disse uma coisa de que ela não gostou e ela disse que lá fora lhe dava uma coça".

Noutros casos, a indicação do território onde se entrou aparece de forma mais neutra e denotativa, o que não significa, no entanto, um material de menor interesse heurístico. Eis um exemplo:

"SKATE ZONE"

O próprio facto da inscrição se encontrar em inglês, dá-nos já algumas indicações sobre os mapas cognitivos dos eventuais habitantes desta *skate zone*, designadamente a sua permeabilidade mediática a práticas desportivas importadas e a sua adesão a um dado *estilo* desportivo, o dito "radical", impregnado de valores, rituais e simbologias muito diferentes dos tradicionais desportos de equipa.

Assim, através destes e de muitos outros exemplos, verificámos que o território aparece como local de formação identitária, na sua dupla vertente de identificação com um grupo e de distanciação face aos demais. Esta, quase por definição, é marcada por rituais e símbolos vários que codificam a relação com algo não imediatamente presente, mas que assegura, de alguma forma, a perenidade das fronteiras do território e a coesão dos seus "habitantes". Neste sentido, a territorialidade é fonte de comunicação e de interacção, suporte de signos e de marcas eminentemente simbólicas, tendo, por isso, um duplo sentido: a inscrição física no espaço e a produção social do mesmo enquanto texto polissémico, ligando o visível ao invisível (o símbolo "aprende" algo ausente, através de ritualizações várias), o presente ao ausente, a materialidade ao imaginário. Não é de admirar, por conseguinte, que nos diversos territórios subsistam as "marcas" da presença (ou da passagem...) dos seus "habitantes", uma vez mais através dos *grafitis*. Por seu intermédio, muito ficamos a saber sobre as preferências e os gostos dos "praticantes" dos territórios, dada a nítida repetição temática em espaços físicos bem definidos, podendo-se mesmo, com algum esforço imaginativo, pensar o seu quotidiano. A música é, sem dúvida, a referência predominante. Os grupos e vedetas musicais de "culto", aparecem sobejamente representados, não só pela sua simples indicação nominal (*U2, Sepultura, The Cure, The Doors, Metallica, Jim Morrison, Guns N' Roses, Sex pistols*, etc.) mas - e esse é um aspecto do maior interesse - com comentários adicionais, apreciações ou simples interjeições. Desta forma, o território serve também para interagir com esses grupos e vedetas musicais, ultrapassando os meros mecanismos miméticos de projecção/identificação e demonstrando que, ao invés dos mais comuns estereótipos, a recepção cultural e estética contém sempre "ingredi-

entes" de comunicação e de participação¹¹⁰, e mesmo, não raras vezes, de produção/criação. Na linha de Hans Robert Jauss¹¹¹, somos levados a acentuar a acção (re)interpretativa do receptor, já que este, segundo o mesmo autor, recebe as mensagens em função do seu capital de experiências e de um quadro de referências orientador das suas respostas face ao conjunto de estímulos possíveis ao seu dispor, cabendo-lhe, por conseguinte, "*aceitar ou rejeitar as mensagens contidas nas obras e nos produtos culturais, ou ainda rectificá-las, acrescentando-lhes elementos da sua autoria (um simples comentário tem o poder de actualização/reinterpretação/modificação da obra cultural inicial)*"¹¹². Esta mesma ideia encontra-se patente nas "provoações" contidas nos *gráfitis* e que vão recebendo sucessivas "camadas" de respostas, consoante os alunos que por esses territórios vão passando. Desta forma, no território que vão criando, os estudantes reconhecem-se e ganham uma âncora identitária. É neste sentido que aponta Maria Emília Costa, entendendo o espaço escolar¹¹³ como potencial motivador ou inibidor de identidades baseadas na exploração ("*questinar activo para tomar decisões e atingir objectivos*"¹¹⁴) e no investimento (que implica "escolhas relativamente firmes e (...) acções dirigidas para as implementar"¹¹⁵). Neste mesmo sentido joga a acentuada ritualização que atravessa esses espaços, assente numa forte *estetização do quotidiano*, capaz de transformar o objecto mais banal num produto com valor simbólico acrescentado¹¹⁶, o que, no caso dos jovens e como refere Maria de Lourdes Lima dos Santos¹¹⁷, tende a centrar-se nas dimensões da *cultura-diversão* e da *apresentação de si*. Os nossos entrevistados acentuam particularmente esta última dimensão. Uma determi-

¹¹⁰ Vd. C. Lalive D'Epinay *et. ai*, *Temps Libre. Culture de Masse et Cidtures de Classes Aujourd'Hui*, Lausanne, Pierre-Mareei Favre, 1983.

¹¹¹ Hans Robert Jauss, *Pour une Esthétique de la Réception*, Paris, Gallimard, 1978.

¹¹² João Teixeira Lopes, *Alguns Contributos para o Repensar da Noção de Recepção Cultural*, policopiado.

¹¹³ Entendido como *contexto de vida* ou *sistema ecológico* - Vd. "Desenvolvimento da identidade em contexto escolar", in Bártoolo Paiva Campos, *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*, Porto, Afrontamento, 1991, p. 153.

¹¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 146.

¹¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 147.

¹¹⁶ Como Barthes acentua, "*qualquer matéria pode arbitrariamente ser dotada de significação*" in *Mitologias*, Lisboa, Edições 70, 1984, p. 181.

¹¹⁷ "Deambulação pelos novos mundos da arte e da cultura" in *Análise Social*, n.º 125-126, 1994, pp. 417-439.

nada forma de aparecer em cena aparece como condição *sine qua non* do direito de "habitar" um dado território. Nas palavras de Roberts e Parsell:

*"Antes de se aventurarem a «aparecer em cena», os jovens querem sentir-se à altura da situação e saber que o seu aspecto corresponde ao papel que vão desempenhar. Isto poderá implicar vestuário apropriado e os penteados e a maquilhagem correctos"*¹⁸.

Interpretação que encontra perfeita correspondência na apreciação de uma aluna:

"...conheço tantas raparigas que acordam às sete da manhã para se arranjarem, para escolherem a roupa, para se pentearem..." (aluna, 16 anos, escola A, burguesia empresarial e proprietária).

São estes os símbolos que conferem visibilidade aos "grupos" escolares, entrando, decididamente, no terreno da comunicação entre actores que interagem no mesmo cenário ("palco" talvez fosse agora a designação mais apropriada) e revelando especiais competências *semânticas* (no reconhecimento, por exemplo, dos significados inerentes a qualquer indumentária); *cinésicas* (na apropriada "gestão" de impressões que se transmitem, conscientemente ou não, através de uma panóplia de signos gestuais e de posturas); *proxémicas* (regulando a "gestão" dos signos e das distâncias interpessoais de acordo com o cenário de interação, desde os mais vastos, até aos micro-territórios de representação e apresentação quotidianas); *executivas* (pela concretização da intencionalidade da comunicação - quando ultrapassa reflexivamente os níveis inconscientes ou da consciência prática); *pragmáticas* (coordenando a "gestão" da comunicação de acordo com o contexto e intencionalidade da mesma); *paralinguísticas* (centradas no significante¹⁹ - dicção, pronúncia, expressividade, etc.) e, finalmente, competências *sócio-culturais*, transversais, a nosso ver, a todas as outras e reenviando o acto comunicativo, por mais banal ou tácito que seja (não intencional) para con-

¹⁸ Kenneth Roberts e Glennys Parsell, "Culturas da juventude, transformação social e a transição para a vida adulta na Grã-Bretanha" in *Análise Social*, n.º 105-106, 1990, p. 176.

¹⁹ Entendido pela semiologia (ciência dos signos e das formas, ou seja, do estudo das "*significações independentemente do seu conteúdo*") em particular na linha de Saussure, como a forma de expressão do significado, enquanto que a relação entre ambos constitui o signo - Vd. Roland Barthes, *Mitologias*, op. cit., pp. 183-184.

textos sociais mais vastos, como a matriz das diferenciações sociais e as incontornáveis lógicas da construção social dos signos ^{12o}.

Os estudantes falam-nos, por outras palavras - as suas -, de tudo isto:

"Os grupos distinguem-se logo...mas isso em qualquer lugar, uma pessoa vai no autocarro e vê logo quem é o quê, apesar de eu não ser daquelas pessoas que julga logo as outras pela aparência! Vê-se pelas marcas das calças que usam, pelo penteado, pelos brincos que trazem..." (aluna, 17 anos, escola A, burguesia empresarial e proprietária).

Notável contradição! Afirmando "não julgar pelas aparências" demonstra-nos precisamente o contrário, ao identificar os grupos pelo reconhecimento (que implica necessariamente julgamentos de proximidade/ distância em relação ao seu próprio contexto sócio-cultural) dos signos ligados à indumentária. Ou ainda, na seguinte passagem, da mesma entrevistada:

"Agora, por exemplo, há uma coisa que eu reparo, não paro de falar nisto, não paro de reparar nisto...Agora há uma nova geração - eu tenho 17 anos - agora há uma nova geração, de 15 anos, que está ao pé do mastro da bandeira, sabe onde é?

- Sei.

- Estão sempre ali. Usam umas calças Jeans elásticas, pretas, são tipo «metaleiros». E raparigas...e tudo...Por acaso não tem nada a ver...Eu quando tinha 15 anos não me vestia nada daquela maneira, sei lá, são muito mais rebeldes - rebeldes na maneira de vestir - do que nós éramos ".

Da indumentária tiram-se quase automaticamente ilacções sobre os comportamentos. Este é, sem dúvida, um magnífico exemplo do alargamento do conceito de acto comunicativo, para alguns confinado à expressão verbal, para outros requerendo uma intencionalidade estritamente ligada a um código explícito. Nas palavras de Eco: *"O vestuário é comunicação"*^{12^} e é-o

^{12o} A apresentação desta tipologia segue de perto a proposto de Berruto no que respeita à complexidade do acto comunicativo e das respectivas competências (que estão longe de se esgotar nas aqui apresentadas). Seleccionámos as que mais se adequam à comunicação entre grupos estudantis territorialmente situados - Vd. Pio Ricci Bitti e Bruna Zani, *A Comunicação como Processo Social*, Lisboa, Editorial Estampa, 1993, pp. 19-25.

^{12^} Umberto Eco, "O hábito fala pelo monge" in Vários, *Psicologia do Vestir*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1989, p. 7.

porque, mesmo descontando os diferentes níveis de intencionalidade que condensa, emite "sinais" e "significados" que os outros, na pluralidade das suas situações e operadores sócio-culturais (na pluralidade dos seus *habitus*) reconhecem, a um nível mais explícito ou mais tácito. Ignorar esta dimensão, por qualquer teimosia etnocentrista (ignorar que "*a sociedade, seja de que forma se constituir, ao constituir-se, «fala». Fala porque se constitui e constitui-se porque começa a falar*"¹²²) inibe-nos de compreender as próprias vivências estudantis. Impede-nos, por exemplo, de verificar a facilidade de (re)conhecimento mútuo nos cenários escolares:

"Nas escadas há os «normais» e os «betinhos». No polivalente estão os «inadaptados». Na sala de convívio estão os «metálicos» para ouvir a música, se bem que é a associação de estudantes que põe a música e a associação é dominada pelos «betinhos»" (aluna, 16 anos, escola A, burguesia dirigente e profissional).

É, pois, nesta dimensão simbólica e ritualística, que os estudantes mais comunicam e mais se identificam. Por aqui passa, indubitavelmente, todo o conjunto de processos de conhecimento de si mesmo e do *outro*, na exploração de hipóteses construtoras de identidade. Contudo, ela não evita a proliferação de práticas de abandono nem tão-pouco o domínio de uma ética convivial pouco intensa. Talvez porque estes próprios símbolos e rituais percam rapidamente a sua "energia vital", diluídos numa luta constante entre massificação/ estandardização e diferenciação ou "*individuação em autonomia*"¹²³, onde não raras vezes os primeiros processos "ganham" nas representações dos agentes:

"Roupa igual...Não te lembras das Ali Stars (virando-se para o colega)? No meu 9º ano toda a gente tinha umas AU Stars, mas toda a gente... Eu lembro-me de olhar para o chão do C. (nome de liceu do Porto) e só ver sapatilhas...imensas, imensas, imensas (...) As raparigas é tudo calcinhas justas e botas daquelas cortadas à frente" (aluno, 16 anos, escola A, burguesia empresarial e proprietária).

¹²² Idem, *ibidem*, p. 20.

¹²³ António Teixeira Fernandes, "A mudança cultural na sociedade moderna" in *Revista da Faculdade de Letras. Série de Filosofia*, Universidade do Porto, n.º 5-6, 2ª série, 1988-1989, p. 7. Ver ainda, do mesmo autor, "Individualismo, subjectividade e relação social", idem, n.º 7, 2ª série, 1990.

Esta *estetização difusa do quotidiano* não chega para eliminar a desvitalização das práticas interactivas estudantis, principalmente porque constitui uma dimensão desligada de qualquer projecto de *reencantamento* da escola. Porque o vazio grupai também pode existir e não apenas o vazio de si, de pendor narcísico, quando os laços pessoais não são personalizados.

Para muitos estudantes *usar e fazer a escola* é sinónimo de aparecer, ver (e ser visto) e desaparecer.