

**Maria Odete Valente**

Vamos ter a oportunidade de ouvir o relato de um Estudo de Caso que foi feito numa zona da cidade do Porto, em que a ideia central foi tentar perceber o ponto de vista daqueles que abandonam a escola, das famílias, porque é que não foi possível manter os filhos na escola, ou não acharam relevante que eles fossem à escola, porque é que a escola não faz parte do seu projecto de vida?

Sabemos que o abandono da escola no 1.º ciclo, quando visto numa perspectiva nacional, não parece ser assim tão brutal quanto nos anos que se seguem, nos 2.º e 3.º ciclos. Mas a verdade é que o abandono já existe no 1.º ciclo, isto é, há crianças que nem sequer completam o 1.º ciclo, deixam a escola, e nalgumas zonas do país a percentagem de alunos que abandonam a escola é elevadíssima. Estes Estudos de Caso, pretendem perceber se as zonas que têm uma taxa mais elevada de abandono escolar, têm razões muito específicas, e se o esforço para voltar a integrar essas crianças e não as deixar abandonadas para sempre poderá ser alicerçado no entendimento do que é que elas pensam sobre a escola e das condições que os levaram a abandonar a escola.

Deixem-me dizer que encontrar estes alunos que deixaram já a escola, é como encontrar uma agulha no palheiro. É muito difícil, não se sabe bem onde estão nem quem eles são. Há várias agências que, à partida, deviam estar informadas sobre estes alunos, mas constatámos, por exemplo, no Vale do Cávado, quando procurávamos estes alunos, que é difícil saber se eles estão na sua casa, se mudaram ou se foram para outra escola. É difícil contactá-los até porque a maioria destas crianças não têm telefone e, portanto, significa ficar de plantão, por assim dizer, todo o dia à espera que o aluno apareça, e ele pode mesmo já não estar nessa zona. Há uma ausência de seguimento destes alunos, quem são, onde estão, porque razão deixaram a escola, já ninguém sabe deles. Alguns são sinalizados, mas há muitos mais que estão nesta situação e não se dá conta de quem eles são verdadeiramente.

Vou passar a palavra à equipa que se responsabilizou por este trabalho e que foi tendo que se ajustar, à medida que o estudo avançava.

## Intervenção da Equipa

### Abandono Escolar – Um Estudo de Caso em Contexto Urbano

Conceição Dinis<sup>1</sup>

Como ponto de partida deste estudo de caso, decidimos clarificar o conceito de abandono que assumíamos para base do nosso trabalho: partimos da ideia de que há muito insucesso nas escolas sem abandono, mas também há abandono escolar que não tem por base o insucesso – nem todos as crianças e jovens que saem da escola são nela mal sucedidos. Assim, para nós, há **abandono escolar** quando um aluno desaparece efectivamente da escola, ainda que a ela regresse pontualmente.

Constatámos que muitos alunos regressam regularmente à escola, ou seja, no início do ano efectuam a sua matrícula de novo, mas começam a faltar às aulas logo nos primeiros dias, e depois vêm esporadicamente à escola; às vezes vêm só aos espaços da escola e não propriamente às aulas. Os dados oficiais relativos ao abandono escolar estão sub – avaliados, isto é, os mapas estatísticos de fim de ano não estão organizados de forma a dar visibilidade a esta problemática. Muitos alunos, porque não oficializaram a desistência, não foram à secretaria entregar um papel a dizer “*a partir deste momento eu abandono a escola*”, e como de vez em quando, aparecem por lá, são considerados estatisticamente sem aproveitamento e registados como retidos, mas na verdade estamos perante casos de abandono escolar não contabilizados formalmente como tal.

---

<sup>1</sup> Escola Básica do 1º Ciclo nº 2 de S. Caetano, Rio Tinto  
Conselheira do CNE

## Percurso metodológico

Ana Luísa Martinho<sup>1</sup>

Este trabalho estudou o abandono escolar em contexto urbano. O nosso objecto de estudo foi o Agrupamento Vertical de Escola Ramalho Ortigão (AVERO), pois trata-se de uma escola urbana, com uma percentagem grande de alunos que fogem às aulas, se não fogem mesmo à escola.

No nosso percurso metodológico partimos de dois pressupostos. O primeiro, apostou no cruzamento de olhares. A equipa de investigação, composta por três pessoas, com percursos académicos e profissionais diferenciados, trouxe consigo também olhares diferentes sobre o fenómeno do abandono escolar. Os actores auscultados também correspondem a vários públicos, quer dentro da escola, quer fora da escola, quer ainda em situações alternativas. A postura da equipa assentou na reflexividade em relação à situação e ao outro, no sentido de o compreender e de melhor apreender a realidade na qual se insere.

O segundo pressuposto foi centrarmo-nos no sujeito. Ou seja, apostámos na relação de proximidade entre o entrevistador e o entrevistado. Centrámo-nos no sujeito ao dar, principalmente, a palavra a estes jovens e aos seus encarregados de educação. Porque nos centrámos no sujeito, elaborámos, para as entrevistas, guiões pouco fechados, bastante flexíveis, que fomos readaptando a cada um dos sujeitos e a cada um dos entrevistados. Realizámos entrevistas a 22 professores, 2 coordenadores de escola de 1º ciclo, ao presidente do conselho executivo, à psicóloga escolar, aos 2 coordenadores dos 2º e 3º ciclos, a 15 jovens, 3 encarregados de educação e à responsável de um projecto de intervenção local.

Por opção metodológica, desenvolvemos o nosso trabalho em três grandes fases: a primeira, foi de análise documental, em que analisámos vários documentos: i) estatísticas; ii) informação sócio – demográfica fornecida pela própria escola (que nos permitiu, de alguma forma, traçar o

---

<sup>1</sup> Investigadora social

perfil dos alunos, dos seus pais, da sua escolaridade, etc.); iii) projectos curriculares da escola; iv) alguns diagnósticos e candidaturas a projectos de intervenção social de entidades que trabalham com estes jovens; v) documentário vídeo, abordando a mesma população,

Este documentário tinha sido realizado anteriormente no âmbito de um estudo etnográfico no Bairro do Lagarteiro, com o apoio da Junta de Freguesia de Campanhã. Neste documentário, que utilizou algumas metodologias de tipo etnográfico, percebemos que há uma espécie de *guetização* relativamente à cidade e percebe-se muito claramente que o conhecimento dos jovens sobre a cidade é muito escasso e têm sobre ela um olhar de *estrangeiros*. Ou seja, vivem muito no Bairro e pouco fora dele. Este documentário foi importante porque muitos dos alunos da escola são oriundos daí.

A segunda fase da metodologia, constou da realização de entrevistas a actores relacionados com o AVERO – *Agrupamento Vertical de Escolas Ramalho Ortigão*.

A terceira fase, focalizou-se sobre actores fora do Agrupamento. Foram realizadas entrevistas semi-directivas a informantes privilegiados no que respeita a situações fora do agrupamento AVERO, alternativas à escola formal/tradicional. Com efeito, pareceu-nos essencial, a par de uma análise microssociológica de um caso de abandono escolar, procurar alternativas interessantes de funcionamento diferenciado da escola.

Ao recorrer a um estudo de caso, privilegiámos uma metodologia qualitativa, compreensiva, que foi obrigando a construir alguns instrumentos à medida que avançámos. A nossa amostra pode ser considerada intencional, uma vez que o agrupamento de escolas alvo do nosso estudo foi escolhido de acordo com um critério teórico principal predefinido, a saber: as elevadas taxas de indicadores interrelacionados com a problemática em análise, nomeadamente o absentismo e o insucesso escolar. Na figura, pode observar-se o esquema metodológico utilizado no nosso Estudo de Caso.

## Esquema metodológico das entrevistas realizadas no âmbito do Estudo de Caso



Inicialmente, recolhemos informação através de alguns dos responsáveis das diferentes escolas de 1º ciclo e da escola sede dos 2º e 3º ciclos que constituem o agrupamento AVERO. Verificámos também, através dos documentos consultados, que a grande maioria dos pais dos alunos têm graus e escolaridade muito baixos (4º ano, alguns com o 6º e 9º anos, poucos com 12º ano e casos muito residuais com formação superior).

Para além do corpo docente e não docente da escola-sede do AVERO, entrevistámos igualmente 8 jovens em risco de abandono escolar ou já num percurso de marginalização da escola e 3 encarregados de educação desses mesmos ex-alunos.

A amostra do universo juvenil entrevistado e dos seus encarregados de educação baseou-se numa amostragem em bola de neve. Apesar do contacto privilegiado com a população escolar docente e não docente, foi através de uma técnica do projecto de intervenção social “O Lagarteiro e o Mundo” que procedemos ao trabalho de terreno junto dos interlocutores. De facto, os jovens entrevistados apresentam manifestamente graus elevados de recusa face à escola, pelo que seria muito difícil aceder através dela a um discurso não constrangido e que permitisse mais facilmente a percepção da sua dimensão simbólica. Pela via informal, considerámos ter estabelecido

relações de empatia com os entrevistados e, desta forma, ter obtido o relato das suas experiências e vivências, com recurso a expressões específicas, retratando dimensões intangíveis deste fenómeno social. Esta estratégia empírica constituiu uma mais-valia significativa na aproximação aos entrevistados. Efectuámos igualmente uma entrevista semi-directiva à responsável do projecto de intervenção social local – “O Lagarteiro e o Mundo” – enquanto informante privilegiada.

O retrato empírico desta fase de investigação dividiu-se em três momentos. No primeiro, a nossa informante privilegiada tratou de organizar as duas primeiras situações em que se procedeu à recolha de informação a duas mães e as entrevistas foram efectuadas no próprio gabinete.

Num segundo momento, efectuámos as cinco primeiras entrevistas semi-directivas aos alunos, que compreendiam categorias bastantes abertas e flexíveis que tiveram que ser ajustadas à medida de cada entrevista, numa lógica de interacção e de conversa quase informal, mais do que de uma situação habitual de entrevista. O processo que se seguiu foi então de uma grande colaboração entre nós e os entrevistados e, no término da primeira entrevista, foi pedido ao adolescente que chamasse um dos seus amigos que se encontrasse numa situação similar à dele face à escola, conseguindo desta forma um envolvimento com os próprios jovens em bola de neve. Este processo resultou numa cumplicidade entre os entrevistados e a investigadora que se revelou na situação de entrevista e que foi essencial para se criar um clima favorável à expressão de sentimentos e valores. Com efeito, mais do que traçar um percurso escolar e de vida, que muitas vezes lhes é difícil verbalizar, foi-nos possível captar o não-dito e uma dimensão repleta de subjectividade e de percepções dos sujeitos.

Num terceiro momento, e após um reajuste de algumas perguntas, procedemos a mais três entrevistas semi-directivas aos alunos. Estas entrevistas já foram efectuadas no espaço público do bairro. Entrevistámos duas adolescentes que, eventualmente pela sua condição de género, foram bastante mais faladoras e extrovertidas.

Efectuámos igualmente uma entrevista a um jovem de 18 anos de idade que já deixou a escola definitivamente há cerca de três anos. Pensámos que seria importante efectuarmos este contacto, procurando perceber o seu olhar sobre o seu passado. Realizámos igualmente uma entrevista a um pai, no espaço público, à porta do bloco do bairro onde reside. Inicialmente não se mostrou muito receptivo, dizendo que era melhor falar com a mãe e desconhecendo o percurso escolar dos seus filhos. Percebemos, com efeito, que o espaço doméstico, para ele, parece constituir-se no domínio da mulher, atribuindo-lhe o papel dos cuidados relacionados com a escola.

A abordagem do fenómeno do abandono escolar levou-nos a equacionar situações alternativas em termos de educação. Desta forma, o nosso objecto de estudo nesta fase da investigação incidiu sobre três outras situações.

Na primeira situação, ouvimos o relato de um professor da EB 2/3 de Rio Tinto (escola do grande Porto), com altas taxas de sucesso e de baixo abandono escolar e que esteve vários anos na sua direcção.

A segunda situação em análise, passou por um breve levantamento sobre a aplicação do Decreto – Lei 115-A/98 no que respeita ao professor-tutor e que é uma prática ainda muito incipiente e emergente no universo educativo. Foram analisadas algumas situações de tutoria escolar.

Abordámos também a *Associação Qualificar Para Incluir* (AQPI), porque no momento de realização das entrevistas aos ex-alunos da Escola Ramalho Ortigão estes a referiam com interesse. Trata-se de uma Associação que desenvolve um trabalho de acompanhamento e apoio ao reingresso dos jovens que abandonaram precocemente a escola. Assim, entrevistámos a dirigente da instituição e jovens que a estão a frequentar.

## Difícil não é fazê-los sentar, mas fazê-los entrar

Angelina Carvalho<sup>1</sup>

Ao darmos voz aos sujeitos que protagonizavam este problema de abandono, fizemo-lo numa perspectiva compreensiva e interpretativa que melhor ajudasse a elucidar as diferentes facetas da problemática. Os alunos fogem às aulas ou fogem mesmo à escola?

Falámos com professores que se empenham, que esperam e se desesperam, numa impotência sentida face a contextos sociais que os ultrapassam. Falámos com a psicóloga da escola que consegue, quase milagrosamente, fazer um atendimento pessoal e de acompanhamento num universo massificado e que, apesar de muitas situações de derrota, vai somando algumas vitórias.

Falámos com pais que dizem que a escola deve ser importante, mas que eles passaram bem sem ela; que queriam que os filhos singrassem na vida mas que não conseguem que eles vão à escola; dizem que há os que nascem para aprender e os outros que não nasceram para estudar; que queriam muito que os filhos fossem às aulas mas não conseguem. Falámos com alunos que frequentam a escola mas que se ausentam dela; que estão inscritos mas não comparecem; que repetiram já, e se preparam para voltar a repetir; que afirmam que não desistiram, mas que não vão às aulas ou, quando vão, fazem tudo para voltar a sair; que até vão à escola mas às aulas não porque é *uma seca*... Ou seja, neste quadro o **difícil já não é fazê-los sentar, mas fazê-los entrar**.

**Para os professores a importância da escola não é questionada.** Há frustração por haver desistências e abandono mas a escola é sentida como uma missão: há que tentar tudo por tudo para que os jovens cumpram a sua escolaridade.

---

<sup>1</sup> Colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Para os pais a escola pode ser importante, mas só alguns serão capazes;** na escola tudo é dificuldade, eles esforçam-se mas não sabem como fazer para garantir que os seus filhos vão às aulas, que não desistam.

**Para os jovens o gosto pela escola não existe.** Ele é imposto, por um reconhecimento social, pelo quadro legal, pela pressão dos adultos, professores ou pais, mas nem sempre eficaz...

A escola só interessa enquanto lugar de socialização, e as aulas correspondem a tempos e espaços indesejáveis, mesmo se reconhecem que há professores que se preocupam. Como pensar no futuro - ele que é percebido como algo incerto - se o presente está aqui tão perto?

#### **Os professores - De que se fala quando se fala de abandono?**

Num primeiro momento, destacámos os dados que se prendiam com as definições que o corpo docente (professores e coordenadores) e o corpo não docente (presidente do conselho executivo e psicóloga da escola) davam do abandono na sua escola. Um primeiro dado que ressalta aos olhos das investigadoras prende-se com o facto do abandono escolar se centrar principalmente nos 2º e 3º ciclos, reagrupando-se, neste caso, na escola EB2/3 Ramalho Ortigão.

Relativamente às escolas do 1º ciclo, de facto os casos de abandono escolar são escassos. No entanto, pode-se apontar para um outro tipo de abandono, que é designado por alguns dos professores entrevistados como *o abandono intermitente*. Esta tipologia aponta para uma fase que imediatamente antecede o abandono de facto e define-se por um elevado grau de absentismo que leva, numa fase posterior, ao abandono.

*... porque há muitos meninos que realmente faltam muito. São capazes de faltar quinze dias, um mês e depois vêm outra vez, e depois dá mais dois dias e torna outra vez a faltar (sc)*

*Porque vêm muito tarde, faltam muito e depois, quando chegam, a matéria está toda dada!*

Os professores da EB2/3 Ramalho Ortigão referem que estes alunos, que chegam ao 5º ano com índice de repetência elevado e com um percurso de falta de assiduidade, apresentam já características dos alunos que irão abandonar precocemente o ensino obrigatório.

Também a psicóloga refere a forma como ausências sucessivas vão produzindo insucesso e abandono não assumido:

*Há aqui miúdos que ... realmente já é a quinta ou sexta vez que estão a repetir o mesmo ano de escolaridade!*

### **Os Pais – O que é que eu posso fazer?!**

Na perspectiva dos encarregados de educação, o percurso conducente ao abandono prende-se com a mudança de escola, ou seja, com a perda também de **uma escola de proximidade**. A passagem do 1º para o 2º ciclo, e à imagem dos discursos dos professores, parece constituir uma etapa crucial no percurso escolar. O 1º ciclo, ainda que com ritmos de aprendizagem diferenciados, bem como com alguns problemas a nível cognitivo e comportamental, representa a fase escolar mais bem sucedida e feliz dos filhos.

*É, até à 4ª classe eles iam bem... ele às vezes faltava no Ramalho e ia p'raqui, para esta escola [1º ciclo} (...) Aqui era raro faltar, porque ele aqui gostava...*

A passagem para o 2º ciclo representa o início do percurso de marginalidade face à instituição tradicional de ensino. Esta passagem é marcada pelo desinteresse face à escola, bem como o absentismo crescente que culminam no começo de um processo progressivo para o abandono escolar. Os pais são impotentes face a este desinteresse.

*...se eu for levá-los à escola eles entram p'ra dentro da sala mas depois vão p'ró recreio, o que é que eu vou fazer? O que é que eu posso fazer? Às vezes procuro uma solução e não sei o que é que eu hei-de fazer... foram chamados aos psicólogos e tudo, e não havia,*

*não havia solução, não havia uma resposta para aquilo que os meus filhos sentiam...*

Embora ir à escola represente um padrão de comportamento socialmente aceite, estes encarregados de educação comparam a realidade actual e a época em que frequentaram a escola, em que, então, “a 4ª classe” era e ainda é considerada suficiente. Para eles, a escolaridade obrigatória estende-se por um período demasiado longo.

### Os alunos - A escola é muito difícil...

Todos parecem reconhecer a necessidade de uma escolaridade cumprida – ainda que esse reconhecimento surja mais associado a uma retórica dominante: *a escola é importante por exigências sociais mas nunca é referido o significado de conhecimentos adquiridos*. Mas a escola corresponde a um espaço e um tempo penosos. O tempo é percebido como um tempo prisão que obriga a contenção e cuja justificação não é percebida; as aulas são sempre lembradas como expositivas e alguns entrevistados dão sugestões para uma escola diferente: onde se valorize o apoio a dar aos alunos (falar-lhes *ao ouvido*), as aulas fora do espaço físico da sala, o trabalho em grupo, actividades realizadas pelos alunos.

À excepção de um aluno, todos têm um olhar positivo sobre a escola de 1º ciclo em contraste com a escola de 2º ciclo. Esta é representada como uma coisa *muito difícil* e que *cansa muito*. Pode-se fazer o 1º ciclo “*só com uma reprovação* e lá *tem-se amigos* que já se conhecem e está-se *perto de casa*” – uma escola de proximidade, ou seja, uma escolaridade ligada a contextos de sociabilidade, com maior proximidade de casa e com actividades à medida das suas forças.

Para os alunos, as faltas à escola são como um ciclo vicioso: **começando a faltar uma vez continua-se a faltar sempre**. Inicia-se um ciclo que se vai transformando em desistência e depois em abandono. A desistência pode começar por faltas intercaladas às aulas seguidas de faltas

sucessivas (ainda que com presença na escola) até ao abandono definitivo da escola.

*“Gostava de ir p’ra escola mas às vezes não me apetecia, às vezes nem ia...”; “...faltava p’raí uma semana depois ia outra (...) no fim já nem ia (...) no terceiro período já não passava e não ... já não era avaliado (ent. A3)*

**Para muitos alunos até é bom ir à escola mas não às aulas.** A permanência dos alunos no recreio é notória e alguns nem sequer frequentam qualquer aula, vão para a escola com o intuito de ficarem no recreio. Vão para a escola porque, nas relações juvenis, os grupos de pares ganham uma importância muito significativa.

*“ Sei lá, se vou, durante as aulas dá-me vontade de vir cá para fora...”*

*“Ia para a escola mas não ia às aulas, ou entrava dentro da sala e depois vinha logo cá para fora...”*

Para estes jovens a escola não é um lugar de prazer nem parecem acreditar na sua importância para o futuro.

## **Reflexões da equipa a partir da investigação realizada - algumas medidas que poderão minorar o abandono escolar**

**Concelção Dinis<sup>1</sup>**

Sintetizam-se agora algumas conclusões que elaborámos a partir dos testemunhos dos actores que participaram neste estudo, tentando também estabelecer uma relação entre a teoria e a percepção do que vivenciámos, tendo em conta a situação de partida – as altas taxas de abandono desta escola:

1. Muitos professores referem como grande responsabilidade do abandono causas sociais exógenas à escola e por isso de difícil resolução: faltam condições essenciais àqueles alunos do ponto de vista material, cultural, humano. Muitas famílias são problemáticas e as suas crianças e jovens entram facilmente em situação de insucesso e/ou abandono escolar. Por vezes, é a sua falta de autoridade que inviabiliza o percurso escolar regular dos filhos.

2. O insucesso e o abandono escolares são vistos como um fatalismo por alguns professores, mas não só. Pelos discursos de pais e alunos entrevistados verificámos que eles desconhecem muitos horizontes sociais e estão bastante reduzidos a “fronteiras” que os fecham na sua própria impotência.

3. A pressão do trabalho doméstico, as carências económicas e outras situações conduzem os alunos ao mundo do trabalho precoce, ou mesmo à colaboração em actividades ilícitas;

4. A pressão social para o consumo presente e o fácil acesso a trabalho desqualificado, mas que é remunerado (mesmo se mal), é um dissuasor da frequência escolar.

5. A cultura e a organização da escola também desempenham um papel importante no acolhimento/rejeição dos alunos. São referidos muitas vezes

---

<sup>1</sup> Escola Básica do 1º Ciclo nº 2 de S. Caetano, Rio Tinto. Conselheira do CNE.

como problemáticos os horários, os conteúdos programáticos, as metodologias, as condições materiais que a escola oferece. Alguns professores estabelecem uma relação entre os alunos desistentes e as características das turmas a que pertencem (turmas problemáticas).

6.Os professores têm consciência de que muitas vezes estes alunos não estão nas aulas mas podem estar na escola, noutros espaços, com prazer. Os alunos referem como as aulas são difíceis – não descodificam os seus conteúdos –, como são pouco interessantes e, sobretudo, inúteis.

7.Os professores lamentam as pressões excessivas exercidas pela tutela (legislação, financiamento, equipamentos, orientações relativas a formação de turmas, entre outras) e a falta de meios, que são consideradas obstáculos efectivos.

8.Os pais assumem a dificuldade em se deslocarem à escola por motivos de trabalho, mas também por relutância e pouco à-vontade em relação a esse contacto.

Ao longo deste estudo **foram surgindo algumas pistas relativas a mudanças a introduzir no sistema educativo, a diferentes níveis**, de modo a que seja possível minorar o flagelo do abandono escolar:

1.Ultrapassar a linguagem do “sucesso/insucesso”, que tende a conotar a escola como um espaço e um tempo marcados essencialmente pela lógica do progresso linear (“resultados mensuráveis”) o que a condiciona, dificultando a criação de respostas às necessidades dos alunos – e isto quando todos reconhecemos que o tecido social do país se encontra em profunda crise (pobreza, desemprego, ...) – que acaba por atravessar também a escola;

2.Monitorizar os casos de abandono escolar: há falta de dados, a comunicação entre entidades responsáveis é deficiente, faltam meios;

3.Ter em conta o que aprender na escola/ como aprender /quando aprender... Repensar a organização curricular geral (e o número de

4.Prever e organizar programas de tutoria, dirigidos aos alunos que deles necessitem;

5.Rever os programas – hoje demasiado extensos (que não facilitam que os professores utilizem metodologias activas, onde os alunos tenham o lugar central e a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica);

6.Evitar elevadas cargas horárias semanais ocupadas pelos alunos em actividades lectivas. Será necessário adaptar os horários a ritmos e tempos mais equilibrados às necessidades e interesses dos jovens, permitindo a realização de outras actividades pedagogicamente ricas e significativas;

7.Valorizar actividades, a organizar pela escola, que permitam aos alunos a afirmação da sua individualidade, o desenvolvimento de hábitos de convivência, a participação em acções colectivas em prol da comunidade entre outras;

8.Promover a oferta de alternativas curriculares, significativas e com real interesse formativo, que correspondam ao interesse dos alunos em situação de abandono, atraindo-os de novo para a escola e criando condições para que nela permaneçam, concluindo o seu percurso de formação;

9.Efectivar (ultrapassando a usual retórica...) a autonomia da escola (organizacional, curricular, pedagógica, financeira...) de modo a garantir a qualidade e equidade no acesso e sucesso aos seus alunos, atribuindo-lhe necessariamente os recursos (humanos, materiais e financeiros) exigidos pelos seus projectos educativos;

10.Ter em conta a dimensão das escolas, adequando-a às condições locais, evitando o gigantismo que não favorece a interacção entre os diferentes actores da comunidade educativa e onde cada aluno se sente perdido;

11. Dotar as escolas de espaços adequados à acção educativa (salubridade, conforto, correspondendo à diversidade de necessidades, etc.) e de equipamentos compatíveis com as actuais exigências do ensino e da aprendizagem;

12. Integrar nas escolas outros profissionais, para além dos professores (psicólogos, educadores sociais, ...), viabilizando o acompanhamento, mais próximo e individualizado dos alunos;

13. Valorizar e dignificar a carreira profissional dos docentes e outros profissionais presentes na escola, valorizando o seu reconhecimento social. – base necessária à sua motivação perante a complexidade da sua missão educativa;

14. Organizar equipas de retaguarda de apoio à escola (segurança, segurança social, saúde escolar, justiça...) que se articulem localmente em rede, agilizando e rentabilizando recursos já existentes;

15. Proporcionar aos alunos apoios ao nível sócio-educativo, de qualidade, de acordo com as suas necessidades e das famílias, organizando-os localmente, em diálogo construtivo, rentabilizando recursos, promovendo parcerias;

16. Estimular a colaboração escola-famílias – o que passa também pela revisão da legislação relativa à participação das famílias na vida escolar dos alunos – ex. faltas ao trabalho;

Finalmente, e como balanço deste percurso de investigação em que nos aproximámos de uma população que não tem sentido a escola como sua, entendemos ser urgente a implementação de políticas (ao nível do Estado e da sociedade em geral) e a disponibilização do investimento que as viabilize, de modo a responder ao desafio estratégico que se coloca à escola hoje, à pública em especial: **a efectiva garantia da igualdade de acesso de todos (as) a uma educação de qualidade, com equidade.**



**COMENTÁRIOS**



Isabel Menezes<sup>1</sup>

É com muito prazer que participo numa iniciativa do Conselho Nacional de Educação, e gostava de agradecer o convite para estar aqui presente, embora estudos como este tenham em mim o efeito de provocar várias e profundas irritações.

A primeira dessas irritações tem a ver com o facto de eu achar que, dum certo ponto de vista, perdemos. Perdemos no sentido de dizer que perdemos a ilusão de que era possível em trinta anos recuperar o atraso que tínhamos. Ou seja, a minha geração viveu uma escolaridade obrigatória de quatro ou, na melhor das hipóteses, de seis anos, embora tendamos a fantasiar-nos como europeus e a esquecer sistematicamente isto. Os pais dos meninos e meninas que foram objecto deste estudo têm um discurso de que há crianças que não têm tendência para estudar, que saber ler e escrever já é o suficiente, ou que compete aos filhos saber o futuro que querem ... Este discurso poderia levar-nos a dizer: Olha que pais! Não se interessam, não se preocupam, não se envolvem na educação dos filhos! Mas se olharmos para além das aparências podemos antes reconhecer que esta geração de pais teve poucas oportunidades de vida, na escola e fora da escola, que lhes permitissem desenvolver outro sentido do seu papel e do seu envolvimento enquanto pais. Isto significa que estamos perante uma geração de pais que foi desprovida de um mínimo sentido de poder e de controlo sobre as suas vidas e as vidas dos seus filhos. Acho que esta é uma conclusão clara e trágica deste estudo.

Gostaria que reconhecêssemos que o “desempoderamento” demora gerações a construir, mas demora também gerações a reconstruir. E reconstruir estes adultos como sendo pessoas com uma palavra a dizer nas suas vidas e na vida dos seus filhos, com responsabilidades, de facto, na vida dos seus filhos vai demorar outras tantas gerações a construir. Gostaria de pensar que essa já é a situação actual mas, apesar de avanços significativos, há ainda muita gente com esta atitude clara de incapacidade.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
O texto foi revisto pela autora que optou por manter o tom coloquial da oralidade.

Note-se que noutros países, há décadas que a educação é efectivamente gratuita, assegurando o Estado tanto os livros escolares como os transportes – deste ponto de vista, o nosso ponto de partida nacional é dificilmente comparável. Estamos aqui com pais que se demitem do seu papel, claramente porque não acreditam na sua capacidade ou sequer relevância para influenciar o destino dos seus filhos. Muitas vezes dizemos “se fosse comigo, preferia ir para debaixo da ponte!” – certamente, mas para se ir para debaixo da ponte é preciso ter tido colo para acreditar que ir para debaixo da ponte muda alguma coisa. E a grande questão é que estes pais, possivelmente, não tiveram esse colo, nem essas experiências que permitem ver a escola como um sítio onde se aprende.

O segundo aspecto a salientar, do meu ponto de vista, é a necessidade de um retorno àquilo que é essencial: à aprendizagem e, já agora, apesar de estar pouco na moda, um retorno à pedagogia. Nomeadamente, às perspectivas pedagógicas mais recentes, sócio-construtivistas e situadas, que ultrapassaram já a ideia de um ensino centrado no aluno **ou** centrado no professor e defendem que **o centro é o conhecimento e a aprendizagem**. Esse é que é o nosso centro, mas isso implica que o conhecimento e a aprendizagem sejam de facto valorizados e valorizados por todos. Este não é um problema das escolas, dos professores, dos pais, é um problema social geral que nos responsabiliza a todos.

Esta centração e valorização da aprendizagem aparece no discurso dos professores entrevistados neste estudo. Os professores enfatizam muito a ideia de que a escola, tal como está organizada, não responde a estas crianças, porque, diz um dos entrevistados, a estas crianças “não lhes interessa saber de cor e salteado Shakespeare”. Bem, desde já esta questão da inclusão (ou não) de Shakespeare no currículo escolar é uma ficção, na medida em que se existir alguma referência a Shakespeare no ensino básico, certamente não há nenhuma obra de Shakespeare que seja de leitura obrigatória, muito menos para saber de cor! Mas esta tensão entre um currículo “erudito” e um currículo “centrado na vida” emerge muitas vezes no discurso dos professores, entendendo este como um currículo de segunda escolha que é mais adequado para estas crianças. Ora, é importante afirmar

que a alternativa não é entre Shakespeare ou um currículo centrado em oficinas e trabalhos manuais – valendo a pena lembrar que os trabalhos manuais e oficinais eram de facto o núcleo da educação dirigida às crianças oriundas de meios culturais desfavorecidos no Estado Novo. Naturalmente que não é esta a intenção dos professores aqui entrevistados, que dão certamente o melhor do seu esforço no trabalho quotidiano com estas crianças, mas este discurso comporta riscos que temos a responsabilidade de denunciar: dizer que “eles” não precisam de Shakespeare, precisam é de umas oficinas, precisam de uns ateliers de expressão, pode ser lido como precisam de um currículo de segunda, cuja consequência poderá ser transformarem-se em cidadãos de segunda e, daqui por dez anos, termos um novo estudo com pais a afirmar (como estes) que há crianças que têm tendência para ser picheleiro ou carpinteiro ... ou, quem sabe?, que não têm tendência para aprender a ler e para estudar Shakespeare.

Creio que este estudo nos transmite, lamentavelmente, a ideia de uma certa desvalorização da aprendizagem, que é uma desvalorização não exclusiva desta escola, mas que é uma desvalorização contra a qual os professores envolvidos, empenhados, que tentam lutar contra a corrente, se debatem no interior da escola e fora da escola, a montante e a jusante da escola. E isso, penso, é qualquer coisa de importante que está certamente associado com muito do insucesso e do abandono de que este estudo nos dá conta.

Gostaria, ainda, de salientar um terceiro aspecto, que me parece extremamente importante, e que é o aspecto da despersonalização. Estes alunos, os seus pais, os próprios professores reconhecem que há qualquer coisa na organização e transição do 1.º para o 2.º ciclo que implica uma profunda despersonalização na relação entre os professores e os alunos. Os meninos e meninas, e saliento que não são apenas estes, são todos os meninos e meninas que transitam do 4º para o 5º ano de escolaridade, registam queixas similares: chegam atrasados às aulas porque se perderam no interior da escola à procura da sala, estranham a diversidade entre “n” professores diferentes, ... Não se tratando aqui de dizer que a solução deste problema é a da manutenção de um único professor, vale a pena reflectirmos

a partir de experiências que optam por alguma continuidade. Na Dinamarca, por exemplo, há um professor que acompanha os alunos nos nove primeiros anos de escolaridade, e que é coadjuvado por outros professores especializados em algumas áreas curriculares. É uma experiência interessante, embora não esteja a afirmar que devemos importar este exemplo – apenas que devemos atender a formas diversas de organização do sistema educativo, em particular quando temos recorrentes dados que apontam para dificuldades associadas à transição entre o 1º e o 2º ciclo. A despersonalização que parece verificar-se nesta transição é um factor que certamente contribui, para os fenómenos do abandono e insucesso escolares no nosso País.

Não conheço projectos de intervenção educativa dirigidos a públicos que estão em risco de abandono ou em situação de insucesso que não passem por alguém que assuma este papel de supervisão atenta. Uma colega que participou no Programa Boa Esperança, na região Norte, e que coordenava o Programa do 9.º ano + 1, na Escola Secundária Gonçalves Zarco, em Matosinhos, dizia que os miúdos a conheciam como a professora que ía todas as manhãs contar cabeças, porque ela ía todos os dias verificar quem estava e quem não estava nas aulas. E, se algum aluno não estivesse, ela fazia alguma coisa, ou seja, assumia como sua responsabilidade controlar a assiduidade dos alunos e garantir que eles se envolviam nas aulas. Mas para isso, naturalmente, há que ter espaços e há que ter oportunidades para assumir esta intervenção dos professores como responsabilidade sua.

Há investigações que mostram que intervenções educativas de qualidade com um impacto positivo detêm em comum um indicador importante: a forma como os professores, os psicólogos, os assistentes sociais, os técnicos superiores de educação, os mediadores falam dos jovens, referindo-os como os “nossos” jovens – e não como os jovens dessa comunidade (“deles”). Pode-se pensar que este é um modo muito possessivo e apropriativo de falar das crianças e dos jovens, mas é também um modo revelador de que se reconhece e assume uma responsabilidade pessoal. É desse ponto de vista que tenho vindo a repetir, nos últimos anos, a melhor

definição de educação que conheço e que é de Hannah Arendt. Para ela, a educação é, por um lado, o ponto em que se decide que se ama suficientemente o mundo para o salvar da desgraça que seria inevitável sem a mudança introduzida por cada nova geração. Mas é também o ponto em que se decide – sendo que Arendt não fala aqui das escolas e dos professores, mas dos adultos, de todos dos adultos de uma dada sociedade –, que se ama suficientemente as crianças para não as excluir do nosso mundo. Esta ideia da responsabilidade que, enquanto adultos, temos de ter por todas as crianças e jovens, penso que é a mensagem mais poderosa deste estudo: as situações de abandono e insucesso que este estudo reporta são demasiado graves e relevantes, não podem deixar de ser ignoradas ou esquecidas. Muito obrigada às autoras deste estudo por nos lembrarem esta nossa responsabilidade colectiva.



**Maria João Leote Carvalho<sup>1</sup>**

No início desta apresentação gostaria, em primeiro lugar, de expressar o meu agradecimento ao Conselho Nacional de Educação pelo convite que me foi endereçado para participar nesta sessão, felicitar pela organização deste Seminário, saudar os meus colegas de mesa, o público e, em especial, os autores da pesquisa.

Embora esteja aqui presente na qualidade de investigadora do SOCINOVA-Gabinete de Investigação em Sociologia Aplicada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sou professora de educação especial no 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar num território com características semelhantes às apresentadas no Estudo que vamos comentar, “Abandono escolar, um estudo de caso em contexto urbano”. Tal como o agrupamento AVERO cuja intervenção é problematizada ao longo das páginas do documento agora em discussão, também o Agrupamento de Escolas onde exerço funções integra a lista das 32 escolas “em meio social difícil” que irão desenvolver contratos-programa específicos de combate ao insucesso, abandono escolar e violência no âmbito do Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária TEIP II. Neste sentido, e porque a temática abordada é sentida com a mesma preocupação, o meu comentário pode, até um certo ponto, vir a transmitir aquilo que, num terreno de certa forma similar, se cruza com o apresentado nesta pesquisa.

A este ponto acresce o facto de, durante dezasseis anos, ter trabalhado com rapazes no âmbito da intervenção do sistema de justiça tutelar de menores, e frisa-se aqui a palavra rapazes porque o género é importante para a discussão nesta área uma vez que, enquanto construção social, é significativamente relevante na sociedade portuguesa. Tratava-se de rapazes com percursos e trajetórias desviantes, alguns dos quais oriundos das zonas abrangidas pelo Agrupamento AVERO, colocados em instituições do Ministério da Justiça (Direcção-Geral dos Serviços Tutelares de Menores e Instituto de Reinserção Social) na sequência de práticas delinquentes. Neste

---

<sup>1</sup> Investigadora no SOCINOVA – Gabinete de Investigação em Sociologia Aplicada

contexto institucional a questão do abandono escolar que este Estudo de Caso coloca no centro da atenção punha-se de forma intensa, e por vezes de modo dramático, na medida em quase todos estes jovens abrangidos pelas medidas judiciais mais graves previstas na lei tinham abandonado precocemente a escolaridade. Mais grave do que isso, até porque é algo que continua a não aparecer nas estatísticas oficiais e mesmo que se trate de valores residuais, de um ponto de vista social (e humano) são significativos, existiam casos de jovens de treze, catorze e quinze anos que entravam no sistema de Justiça nunca tendo estado anteriormente matriculados em algum estabelecimento de ensino... Ou seja, tinham passado ao lado, não só ao lado da escolaridade dita obrigatória, mas provavelmente de outros direitos sociais básicos. Desta forma, quando se lê as passagens das entrevistas dos pais e dos alunos transcritas nesta investigação, emerge um misto de sentimentos de apreensão, mas, simultaneamente, também de esperança perante as intervenções desenvolvidas que destacam a importância decisiva da escola na evolução das trajetórias dos seus alunos.

Nesta linha, a primeira questão que este Estudo veio a suscitar foi precisamente a da necessidade de situar o conceito de risco nas sociedades contemporâneas. Comentar este trabalho obriga a algumas breves considerações sobre o risco social, mais concretamente ao risco associado a modos de vida em contexto de urbanidade, sem as quais se poderá perder um pouco de vista qual o papel cometido à escola na actualidade.

Para tal tenta-se trazer aqui alguns contributos ligados à Sociologia porque sem o recurso a instrumentos que nos permitam uma mais adequada leitura da realidade social, dificilmente se poderá problematizar o papel da escola. Porque esta não está isolada não poderá ser vista exclusivamente como um motor de mudança social; não tem capacidade para ser o único motor neste processo se considerado a curto prazo mas será um catalizador em muitas dessas mudanças, especialmente se perspectivadas para metas mais alargadas no tempo. Actualmente, levanta-se o problema de saber se às aceleradas mudanças sociais ocorridas nas últimas três décadas, em Portugal, em contexto marcado pelo fenómeno da globalização, corresponde o desenvolvimento de uma instituição escolar flexível e suficientemente

permeável a reajustamentos que levam necessariamente a outras direcções que não as tradicionais porque os novos contornos da realidade social a isso obrigam.

Centrado na problemática do abandono no âmbito da escolaridade obrigatória, outro aspecto que este estudo de carácter exploratório parece suscitar vai ao encontro da interrogação levantada por Ulrich Beck (1992) de tentar perceber se nas sociedades contemporâneas terão os riscos sociais aumentado ou se aquilo que se verifica não será antes a intensificação e o alargamento da sua percepção? Não se dispõe de resposta para esta pergunta e, mais do que isso, até que ponto interessará saber, por exemplo, se a vivência em sociedade é hoje atravessada por mais riscos do que no passado? Acredita-se que, mais importante do que saber se há mais ou menos riscos, o que é primordial, é identificar, conhecer e compreender melhor quais são os riscos que marcam as comunidades nos dias de hoje e este é um dos mais importantes contributos que esta pesquisa traz para discussão.

Salienta-se, desde já, que muitas vezes o discurso sobre a escola está centrado na comparação da “escola de hoje” com a “escola do passado”, o que será uma comparação pouco profícua. Não só não se dispõe de indicadores fiáveis que permitam essa comparação – neste aspecto as estatísticas oficiais em Portugal em quase todas as áreas sociais são limitadas e tendem a enformar de condicionalismos estruturais que impedem uma análise social mais profunda-, como também importa ter presente a noção de que os indicadores estatísticos permitem apenas uma visão sobre uma parte da realidade. São um contributo que importa complementar com outros olhares e outros instrumentos de leitura e análise. Para tal, revela-se urgente, e desde há décadas há autores que se têm debruçado sobre estes pontos, rever a forma de recolha da informação em diversos campos pois quer o abandono, quer o insucesso escolar estão ainda muito ocultos.

Tende-se a privilegiar a discussão do abandono precoce da escolaridade na faixa do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, quando se sabe que existem sinais claros que são dados nos graus de ensino anteriores,

nomeadamente, e por muito que possa chocar, ao nível da Educação Pré-escolar. A problemática do absentismo coloca-se logo à entrada para o jardim-de-infância quando começa a haver uma irregularidade não justificada na sua frequência. Ainda que não seja obrigatório, e que lamentavelmente ainda não seja possível falar da sua cobertura na totalidade do território nacional, sabe-se que esse poderá ser um preditor de um possível abandono. Há alunos que deixam de frequentar o jardim de infância, tal como o 1º Ciclo, por longas semanas, ora aparecem, ora não aparecem, e se não são os educadores/ professores destes estabelecimentos a pressionar os agregados familiares e recursos da comunidade para os manter em acompanhamento, a situação seria mais grave. Quantos destes Agrupamentos de Escolas agora seleccionados para o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP II), e possivelmente outros não abrangidos por esta medida, não sentem este problema? Não se vêem confrontados com casos de alunos que à entrada para o 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico estão para além da idade estabelecida aparecendo pela primeira vez na escola aos oito, nove anos de idade? Trata-se de situações que dificilmente se vislumbram na estatística oficial sendo por isso mais que evidente que os planos de intervenção de combate ao abandono precoce e ao insucesso têm de começar o mais atempadamente possível, em termos de uma intervenção precoce que deverá centrar-se nos primeiros anos de contacto com as instituições de ensino ou até mesmo antes.

Por outro lado, diversos autores chamam a atenção para o facto das sociedades contemporâneas tenderem a estruturar-se em torno de uma noção e de um ideal de ordem social, que se afasta de todos os tipos tradicionais de ordem social até à data estudados, e onde esta percepção do risco, objectivo e subjectivo - muitas vezes tende-se a esquecer que aquilo para uns é objectivos, para outros é subjectivo – está presente (Sousa Santos, 2001). É nesta dialéctica, muitas vezes difícil de pôr em prática nas escolas, que o sujeito se vê colocado perante uma multiplicidade de situações para as quais não encontra resposta nos quadros dos sistemas sociais institucionalizados, tal como eles têm vindo a vigor até à data. É necessário ter em atenção que as mais recentes reconfigurações do tecido social português assentam em

dinâmicas e em patamares de sobreposição que são simultaneamente de integração numa dada comunidade e de fragmentação social (Sousa Santos, 2001). Vê-se, ao longo deste Estudo, como os jovens estão claramente identificados ao bairro, falam da cidade do Porto, mas simultaneamente são excluídos da participação na vida dessa mesma cidade. São dinâmicas de massificação pois por um lado pretende-se a concretização de uma escola de massas, deseja-se a efectivação de uma resposta educativa e social para todos, mas vive-se numa época de acentuada individualização, como em épocas anteriores provavelmente isso não aconteceu. São dinâmicas de selecção e de exclusão, e dentro da exclusão há vários patamares que se reflectem de igual modo no interior da escola pois também aí há vários patamares de excluídos. É isto que se vê reflectido na população que foi objecto deste estudo.

Poder-se-ia falar do que é esta sociedade de risco, o que a caracteriza e que problemas se colocam em Portugal. Um dos principais aspectos sobre o risco no nosso país prende-se com a própria condição social da infância e da juventude. Se é verdade que o estatuto social da infância ganhou novos contornos na passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade caracterizada como “sociedade de risco” (Beck, 1992), Ana Nunes de Almeida (2000), defende a co-existência dos três grandes tipos de infância no ainda nosso país. Em primeiro lugar, a criança braço de trabalho típica dos tempos da pré-modernidade, adulto em versão pequena a quem se exige e sanciona o mesmo que aos adultos, vítima das mais diversas formas de exploração, mau trato e severas negligências. Em segundo, a criança-aluno que caracteriza os tempos da modernidade, a criança objecto e centro de interesse dos afectos e do consumo da família, a criança-aluno que se deseja bem sucedida. Nas palavras de Manuel Sarmiento (2000), o “ofício de aluno” tornou-se gradualmente uma das imagens marcantes do tempo da infância nas sociedades ocidentais. À criança-aluno passaram a estar cometidas exigências e deveres de um processo de aprendizagem que assegura também modos de inculcação de um saber homogeneizado, de uma ética de esforço e de uma disciplina social. As actividades escolares são o novo trabalho das crianças, requerendo uma larga ocupação do seu tempo diário. O espaço e instituição escolar estão na origem de um ideal de

infância nacional que pretende ignorar diferenciações de classe: a construção da criança como aluno pretende envolver directamente todas as crianças. Finalmente, a criança consumidora que marca os tempos da pós-modernidade, utilizadora competente das novas tecnologias num mundo marcado pela globalização e quebra de fronteiras, a criança encarada como consumidora, público particular de certos tipos de mercado nos quais se enquadra uma certa mercantilização da educação (o universo escolar é o ponto central de um nicho específico do mercado), sendo que actualmente o perfil de aluno é dominado pela visão de consumidor individual.

Estas três categorias, que reflectem a própria evolução da construção do conceito de infância, desembocam em Portugal num tempo presente onde, mais frequentemente do que à partida seria desejável pela negação de direitos que muitas das situações traduzem, se cruzam e sobrepõem-se entre si. Trata-se, no fundo, da confluência para um mesmo terreno dos mais variados factores de ordem individual e social que tendem a perpetuar a constância de realidades e imagens que, pertencendo a tempos diferentes, emergem a um só abarcando estas três dimensões e, que marcam o quotidiano de muitas escolas. Todas estas categorias estão presentes nas nossas escolas e obrigam os professores a lidar com graus e diversidade de situações muito diferentes, para a qual ainda não foram encontradas respostas mais adequadas. São três grandes tipos de infância que convivem no mesmo tempo, convivem nos mesmos espaços, cruzam-se pelos mesmos projectos, pelas mesmas ambições, mas que, no fundo, derivam de situações diferenciadas. O facto de Portugal ter entrado tardiamente nos tempos da modernidade relativamente ao que se passou noutros países europeus, condicionou a evolução vertiginosamente acelerada que desde aí regista numa desigualdade acentuada de condições de vida para um larga parte da população.

Um aspecto importante a salientar prende-se com a própria percepção do risco. Graça Carapinheiro (2001) defende que na sociedade portuguesa o risco é, sobretudo, mais percebido e vivido como uma ameaça, mais representado como um perigo do que como uma oportunidade, um desafio para efectivas mudanças sociais. Ao contrário de outras sociedades cujo

nível de desenvolvimento humano é registado como superior, o risco em Portugal tende a ser exclusivamente percebido como um perigo externo e assiste-se a uma ênfase do processo de politização dos riscos com consequências morais e políticas. Assim sendo, a “sociedade de risco” portuguesa converte-se, potencialmente, naquilo que Beck (1992) chama de “sociedade da catástrofe”, na medida em que os muitos riscos tendem a ser só debatidos politicamente quando os efeitos da sua disseminação ganham visibilidade, e ganham acima de tudo uma visibilidade extrema pelos efeitos que atingem as populações por eles mais afectadas. Neste sentido, não será de estranhar as maiores dificuldades que se colocam no nosso país, ao tentar-se não só recuperar o atraso em relação a outras sociedades, mas como também e simultaneamente promover respostas minimamente adequadas aos graves problemas sociais colocados no tempo presente. Nesta ordem de ideias, a problemática da intervenção precoce assume uma especial relevância tendo-se consciência que, muitos dos seus possíveis resultados, apenas poderão ser visíveis a longo prazo.

Deste modo, falar da sociedade portuguesa actual, e em particular dos indicadores sociais e económicos cuja leitura tem necessariamente de atravessar qualquer abordagem sobre o abandono escolar, implica ter presente o reforço das desigualdades sociais sentido nos últimos anos, com especial destaque para o alargamento do fosso entre ricos e pobres e os cerca de dois milhões de portugueses que se vivem no limiar da pobreza, com larga percentagem de crianças e jovens afectados por diversas formas de exclusão naturalmente reflectidas na escola. Mais do que fazer referência a um conjunto de dados oficiais abrangentes de várias áreas (saúde, educação, segurança social, justiça) que revelam ainda o grande atraso da sociedade portuguesa em relação a outras que não apenas europeias, a recente descida de posições de Portugal no ranking das Nações Unidas sobre índice de desenvolvimento humano traduz as dificuldades acentuadas de um país, que apesar das mudanças sociais atravessadas ao longo das últimas três décadas ainda se debate com problemas de carácter muito básico na satisfação de necessidades imediatas das populações. Veja-se no caso desta investigação, os relatos dos alunos que vão abandonando a escola por motivo expresso de carências económicas, de entre os quais o não possuir

senha para a deslocação em transporte para a escola ou o não tomar o pequeno-almoço podem ser apenas ser duas das faces mais visíveis deste problema social.

Como se pode constatar, no tempo presente a vida é marcada pela incerteza, pelo risco, pelo paradoxo sobre o futuro. Há uma imprevisibilidade em torno de novos riscos, e sendo esta uma das imagens do mundo pós-moderno, a condição de jovem é intensamente atravessada pelos mais variados riscos. Se esta condição é entendida como uma espécie de moratória que se vê cada vez mais prolongada no tempo, como um hiato entre a infância e o mundo adulto pois já não se é criança mas também ainda não se é adulto, para muitos dos alunos aqui abordados esta não capacidade de resposta reflecte-se intensamente num prolongamento involuntário do estatuto social de jovem por falta de habilitações. O vazio de aspirações e expectativas pessoais, profissionais e escolares marca o seu discurso perante o futuro, num alheamento perante a vida e a comunidade.

As instituições tradicionais de controlo social, designadamente, a família e a escola, encontram-se sujeitas a transformações que as afastam de modelos tradicionais de funcionamento, sendo também elas alvo principal e espaço privilegiado para o desenvolvimento de muitas acções prontamente rotuladas de desviantes, marginais, violentas ou delinquentes por parte de diferentes grupos sociais. A crescente visibilidade do universo familiar como um espaço atravessado por problemas sociais, como um espaço crítico que oscila entre a protecção, a segurança e os afectos e a disfuncionalidade, a violência e o mau-trato confronta a escola com um leque de situações para as quais não está devidamente preparada ou orientada.

Porque a delinquência dos alunos deste Agrupamento é uma temática referenciada por quase todos os professores e técnicos entrevistados, importa discutir um pouco as transformações do próprio conceito de delinquência juvenil. A título de exemplo, muitos dos jovens com práticas delinquentes que eram colocados nas instituições do sistema de justiça tutelar de menores, agora já perto dos trinta anos ou até mesmo muitos dos que já superaram essa idade mas continuam a desenvolver modos de vida

tipicamente associados à delinquência juvenil que os caracterizava quando entraram em instituições judiciais aos treze, catorze ou quinze anos. Porque esta imagem de jovem que marca e atravessa a sociedade contemporânea é de tal maneira forte, o conceito da delinquência juvenil tem de ser revisto porque se tende a associar cada vez mais a idade mais precoces assim como também se prolonga para escalões etários ditos da idade adulta. E aquilo a que se assiste é a uma quase generalização de um vazio de aspirações pessoais, profissionais e escolares, num alheamento perante a vida e perante a própria sociedade, que não seja o núcleo próximo do seu bairro. Porque é aí que se tem a segurança, que se interage em grupo, deve ser precisamente na saída do bairro que a escola pode ter um papel decisivo, mais actuante e específico na promoção da destruição de barreiras socioculturais e estigmas fortemente instituídos.

Considerando especificamente o tema que aqui nos trouxe – a equidade na educação: prevenção de riscos educativos-, o entendimento da problemática do abandono ou do insucesso escolar é algo que, em Portugal, só muito recentemente adquiriu uma nova visibilidade e relevância em função do alongamento da escolaridade obrigatória. À não escolaridade ou à baixa escolaridade que marcava largos sectores da população em Portugal no passado, tendia a estar assegurada, na mesma, formas de inserção em nichos específicos do mercado de trabalho, mais assentes numa mera lógica de reprodução social do que de mobilidade. Este será, porventura, um pensamento que ainda se revê ao longo das páginas deste relatório, claramente ilustrado em partes dos trechos das entrevistas a certos encarregados de educação que, quando colocados perante a definição do papel da escola no futuro dos seus educandos, oscilam entre a aparente verbalização da sua importância acompanhada quase sempre de frequentes interjeições, expressão de uma dúvida clara acerca da eficácia da posse de diploma escolar para acesso a mercado de trabalho, ou até mesmo o desconhecimento das aspirações e expectativas dos seus filhos. Também a oposição ao alargamento da escolaridade obrigatória é notória e verbalizada por alguns.

Outra questão que se levanta e que parece fulcral, diz respeito à formação dos professores e à sua preparação para enfrentar este e outros desafios que se colocam nas sociedades contemporâneas. A necessidade de uma permanente actualização nem sempre se vê traduzida na possibilidade de escolha para o desenvolvimento de um percurso profissional coerente e significativo para a prática docente. Defende-se que não se deve encerrar esta questão apenas na problemática da formação e da avaliação dos professores. A formação dos professores e a sua preparação para enfrentar estas problemáticas é uma linha fundamental a ter em conta. Partilhando esta ideia com o Juiz Conselheiro Armando Leandro, parece necessário repensar a possibilidade de concretização de formas de supervisão em escolas onde estes problemas adquirem especial visibilidade e requerem respostas imediatas. Dificilmente as escolas ou os professores, isoladamente e por muito bons que sejam, poderão resistir à erosão e ao desgaste intenso que estas situações acarretam se não houver um efectivo suporte institucional e relacional que ajude a sustentar a tomada de decisões e a promover a discussão de ideias. Pelos dados apresentados neste trabalho, designadamente as preocupações dos docentes sobre os comportamentos desviantes dos seus alunos, parece clara a urgência de dotar os docentes e as escolas de ferramentas que facilitem uma mais profunda leitura da realidade social para desenvolvimento da sua intervenção.

Perto de terminar, importa realçar um aspecto que este Estudo evidencia: este Agrupamento, provavelmente à semelhança de tantos outros, não resultou de uma dinâmica local. Fica claro pelas várias intervenções apresentadas que a sua constituição não resultou de dinâmicas locais das escolas envolvidas e, no fundo, não existe como verdadeira unidade funcional, a não ser somente em certos aspectos concretos de organização e administração. Exemplo claro desta situação está patente nas dificuldades manifestadas por estas escolas na articulação entre Ciclos de Ensino, sobretudo na passagem do 1º para o 2º. Estando esta transição identificada como etapa de ruptura de acordo com mais variados estudos e pelo próprio corpo docente, técnicos e alunos do Agrupamento, não seria de esperar melhor cooperação e conhecimento entre estabelecimentos e, porque não, um aprofundamento dessa relação na passagem dos alunos entre os Ciclos?

Ficam por conhecer alguns dos contornos sobre o modo como essa passagem se faz. Acredita-se que a cooperação entre ciclos é uma das traves mestras da lógica de constituição dos Agrupamentos que poderia, pelo menos, atenuar alguns dos mais fortes efeitos de tão acentuada ruptura. O papel das parcerias na comunidade, factor decisivo para a promoção do sucesso escolar, também aqui aparece algo esbatido ou um pouco mais difuso com excepção para certas associações.

Ao contrário de outros Agrupamentos em Portugal cuja área de intervenção ainda hoje se restringe exclusivamente a bairros *problemáticos* (em “meio social difícil” segundo terminologia do TEIP II) ou *críticos* tomando como referência a terminologia usada no programa de requalificação de bairros recentemente apresentada pelo Ministério do Ambiente e Ordenamento do Território (Iniciativa Bairros Críticos) no qual o bairro do Lagarteiro se inclui como prioritário, o território deste Agrupamento não se vê estritamente fechado a este tipo de bairros abrangendo outras zonas que não exclusivamente de habitação social.

No entanto, como salientam os autores do estudo, quando se desce à identificação do local de residência dos seus alunos constata-se um certa homogeneidade no facto de serem oriundos quase exclusivamente desse bairro e das designadas *ilhas* ou apenas de locais claramente social e economicamente desfavorecidos. Que escolas se encontram a frequentar os alunos de outros estratos sociais que supostamente fariam parte deste Agrupamento é uma questão a que se impõe uma resposta.

Deste modo, coloca-se em causa o processo de ordenamento do território educativo, designadamente das cartas educativas concelhias e dos possíveis fenómenos de “guetização” que algumas acabam por vir a promover com consequências sociais e educacionais de dimensão considerável. Dentro e fora da escola, a estigmatização e segregação social e cultural está na base de formação de grupos aparentemente demarcados que desenvolvem culturas e constroem identidades em torno de formas específicas de olhar e integrar a realidade social, e em particular, a escola (Abrantes, 2003). Da necessidade da escola ser construída “numa dimensão

de terreno de exercícios protegido” (Delors, 1996), importa reter que o maior desafio que se colocará, nos dias de hoje, aos profissionais da educação diz respeito precisamente à necessidade de transformação de uma obrigação num direito, sendo este verdadeiramente assumido com base em princípios de igualdade de oportunidades que exigem a criação e manutenção de laços de solidariedade social.

A própria centralização do sistema educativo numa nítida dificuldade de efectivação da autonomia dos estabelecimentos de ensino num processo mesclado ora de avanços, ora de recuos, espelhará bem muitas destas contradições. A agilização de procedimentos que permitam uma resposta em tempo útil e a desburocratização, em especial na articulação das escolas com outros serviços e entidades são apenas duas das áreas onde urge uma profunda redefinição. A rede escolar, para além da qualidade e natureza dos equipamentos e instalações dos estabelecimentos que importaria repensar, muitos dos quais verdadeiramente inadequados à função docente conforme aqui fica demonstrado, constituem factores promotores do sucesso escolar dos alunos.

Deixou-se propositadamente para o fim algumas considerações sobre o papel do professor. Muito poderia ser dito acerca do papel do professor. Não nos vamos alongar demasiado, mas fica bem patente nesta pesquisa no discurso dos entrevistados, como parte integrante e muito significativa da promoção do sucesso passa pela dimensão afectiva e relacional que é criada no contexto escolar, muito em especial entre alunos e professores. Neste sentido, realce para uma entrevista realizada junto de um professor com larga experiência e profunda reflexão sobre o seu percurso profissional que poderia ser um dos possíveis supervisores desempenhando um papel charneira na interacção social e educativa neste território. Como aqui é posto em evidência, a confiança é fulcral para a determinação de um sentido próprio, fiável e credível, na relação de cada indivíduo com outros e com o meio. Sem isso, e todos os entrevistados reconhecem, sejam alunos, professores ou outros técnicos, perde-se a motivação que deve estar subjacente à dinâmica da escolaridade obrigatória. E porque é em territórios como aquele que foi objecto de estudo neste documento que o papel do

professor ainda mais se evidencia, para terminar e em jeito de síntese ficam apenas as palavras do Professor António Nóvoa (1986), acerca deste mesmo papel e que se acredita são sentidas tanto pelas autoras desta pesquisa, como por muitos dos professores entrevistados ou aqui presentes neste Seminário e nos quais me incluo:

“Os professores não são certamente os salvadores do mundo, como muitas vezes se proclamou, mas eles também não são meros agentes de um poder que os ultrapassa, como nos quiseram fazer querer. Só reencontrando um equilíbrio e uma identidade profissional que perderam em meados deste século, os professores poderão definir estratégias de acção, que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa, não é coisa de somenos” (Nóvoa, 1986: 57)

### Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola*, Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, Ana Nunes (2000), “A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes”, *Forum Sociológico*, nº ¾ (II Série), Instituto de Estudos e de Divulgação Sociológica, Universidade Nova de Lisboa, pp. 11-32.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk Society. Towards a New Modernity*, Londres, Sage Publications.
- Carapinheiro, Graça (2001), A globalização do risco social, em Sousa Santos, Boaventura (org.), (2001), *Globalização. Fatalidade ou Utopia?*, 2ª edição, Porto, Edições Afrontamento, pp. 197-226.
- Carvalho, M<sup>a</sup>. João Leote (2004), “Pelas margens, outras infâncias. Crianças, marginalidades e violências”, *Infância e Juventude*, revista do Instituto de Reinserção Social, nº 4, Out./Dez., 51-145.
- Carvalho, M<sup>a</sup>. João Leote (2003), *Entre as Malhas do Desvio. Jovens, Espaços, Trajectórias e Delinquências*. Coleção Reinserção Social, nº1. Oeiras, Celta Editora.
- Machado Pais, José (2005), *Jovens e Cidadania, Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 49, Setembro-Dezembro, pp.53-72.
- Nóvoa, António (1986), *Do Mestre-Escola ao professor do Ensino Primário. Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (séculos XVI-XX)*, Lisboa, Instituto Superior der Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa
- Sarmiento, Manuel (2000), *Les Enfants et la Citoyenneté*, Textos de Trabalho, nº2, Centro de Documentação e Informação sobre a Criança, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Sousa, Boaventura (org.), (2001), *Globalização. Fatalidade ou Utopia?*, 2ª edição, Porto, Edições Afrontamento.

