

**Escola, justiça e democracia, 50 anos depois.
Pensar a escola a partir dos excluídos da escola.**

Joaquim Azevedo¹

Introdução

Agradeço o vosso amável convite para proferir esta conferência de abertura do vosso Congresso.

É pelo menos estranho que, no exato momento em que celebramos, com júbilo e merecimento, os 50 anos do 25 de abril na educação, eu vos venha falar dos excluídos da escola e das escolas que excluem. Eu sei, não era esse o programa das festas. Mas também não o faço para as estragar. Proponho-vos uma reflexão feita a partir dos excluídos da escola por duas razões: primeira, porque, nos últimos dez anos, é com eles que vivo e trabalho, numa luta incessante, difícil e muito entusiasmante, focada na esperança, pois a esperança constitui o foco e a fonte inesgotável de toda a educação. O Arco Maior, fundado em 2013, no Porto, acolhe e educa adolescentes e jovens que abandonaram as escolas públicas da cidade, ascendendo a cerca de 500 os jovens como quem já cooperámos; segunda, porque fazer incidir o foco nos excluídos da escola permite-nos repensar a escola democrática e justa por que tanto ansiamos.

Sobre os sucessos da escola democrática, nestes 50 anos, já muitos outros falaram e escreveram e continuarão a falar e a escrever. Eu próprio não me tenho cansado de o fazer, reconhecendo os gigantescos passos dados, após a condenação cívica e cultural a que o povo português foi sujeito durante o Estado Novo. Foi todo um país que se ergueu, oferecendo e procurando incansavelmente o bem comum da educação escolar. As taxas de escolarização aí estão a prová-lo, tendo-se esbatido profundas assimetrias regionais e, em boa parte, as desigualdades sociais. A escola talvez tenha feito mais pela equidade e pela democracia do que qualquer outro investimento realizado nos últimos 50 anos, seja pela promoção da igualdade de oportunidades de acesso à educação, seja pelo prolongamento da duração da frequência escolar, seja ainda pelo grande aumento dos níveis de sucesso escolar.

O ponto de partida: um país que permanece profundamente desigual

Todavia, Portugal continua um país muito desigual, revelando níveis de pobreza escandalosos. A população portuguesa em risco de pobreza atinge 41,8%, em 2022, antes da transferência de qualquer apoio social; é muito, é mesmo demasiado para quem tanto sonhou com um país mais justo. Este valor desce para 21,8% após as transferências relativas a pensões de reforma e sobrevivência, e para 17,0% após as transferências sociais, relacionadas com a doença e incapacidade, família, desemprego

¹ Professor Jubilado da Universidade Católica Portuguesa (Porto).

e inclusão social. Nesse ano, o risco de pobreza no grupo de 0-17 anos era de 20,7%, ou seja, um quinto das crianças que frequentam a escola (INE, Rendimento e Condições de Vida, novembro de 2023).

É preciso que os nossos olhos e o nosso pensamento se detenham nesta paisagem social de Portugal: 50 anos depois de abril, 42% dos portugueses encontra-se em risco de pobreza, esse valor desce para 22% com os apoios sociais e o flagelo atinge 21% das crianças e dos jovens.

Tendo evoluído muito, mormente em termos de democratização das oportunidades escolares, permanecemos um país pobre e muito desigual e é deste país que temos de partir e não de um outro país imaginado e fantasiado. Partir sim, porque estamos sempre uma e outra vez, geração após geração, a ter de repartir em direção à justiça social e à equidade. O terreno onde cresce a democracia e a educação continua esburacado pela injustiça e pela desigualdade social.

Nos anos mais recentes e na atualidade, as escolas debatem-se ainda com o crescimento rápido da diversidade sociocultural resultante da chegada de muitas crianças e jovens filhos de imigrantes que vêm trabalhar no nosso país, o que apresenta novos e tremendos desafios de integração social e escolar e de equidade de oportunidades de sucesso escolar.

Acresce ainda uma série de consequências que se repercutem nos contextos familiares e de vida, cuja incidência tem aumentado nos últimos anos. Este fim-de-semana, a imprensa² noticiou que o novo relatório das atividades das CPCJ, relativo a 2023, assinala que, nos últimos cinco anos, estas Comissões (que são 311), receberam mais 27% de comunicações (num total 54.746) de menores em situações de perigo, mais 10% do que no ano anterior (negligência, violência doméstica, maus-tratos físicos e psicológicos, abuso sexual, abandono, exploração, consumos de droga e álcool, etc.), tendo as “medidas de promoção e proteção” aplicadas pelas CPCJ (cerca de 30.000) mais do que duplicado nos últimos cinco anos.

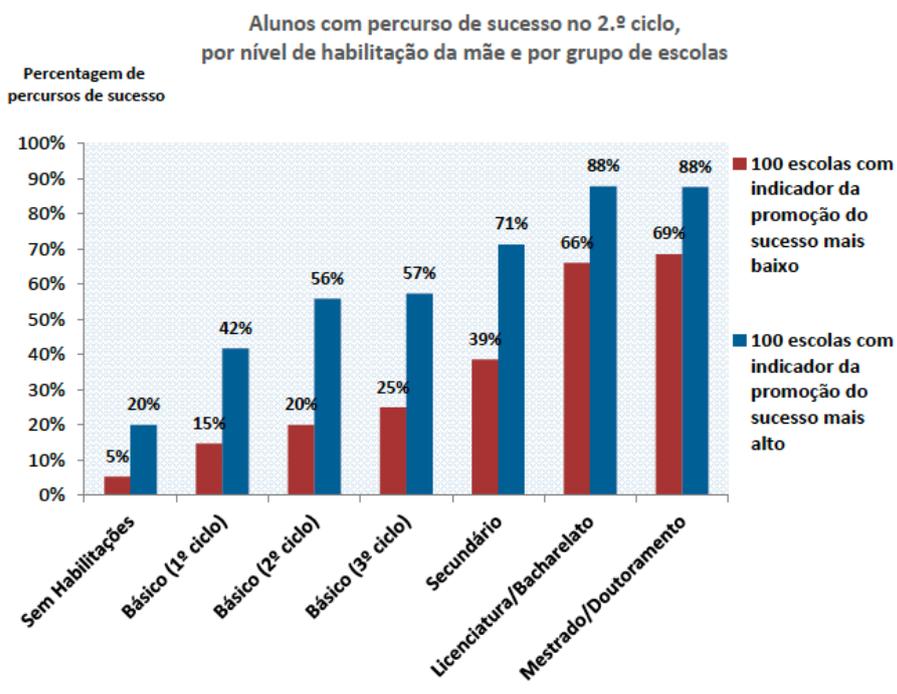
Além da pobreza e da desigualdade sociocultural entre os alunos, persiste o fenómeno da segregação escolar, que acentua as desigualdades de partida. No Porto, algumas escolas públicas, as “escolas dos pobres”, apresentam percentagens de alunos com ASE na ordem dos 70% e a escolaridade média das mães é de 8 anos; ao seu lado, a poucas centenas de metros, estão outras escolas públicas onde a percentagem de alunos que beneficiam da ASE é de 20% e a média de escolaridade das mães é de 15 anos (dados de 2019/20).

A escolaridade das mães e o “efeito escola” continuam a ser determinantes no modo como se enfrentam as desigualdades e as injustiças sociais. Também neste plano, as disparidades entre os níveis de escolaridade e entre as escolas são escandalosas. Num estudo da DGEEC de 2016³ (que nunca mais foi retomado), ficamos a saber que se

² Expresso de dia 24 de maio de 2024.

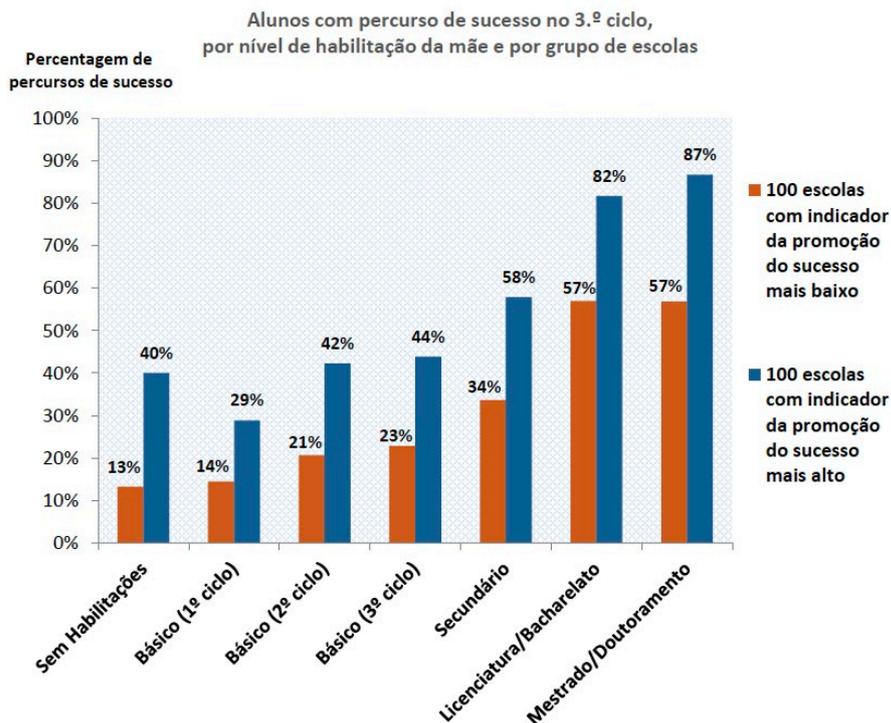
³ A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) publicou, em 2016, dois estudos desenvolvidos por Celine Mestre e João Oliveira Batista, intitulados “Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares”, um para o 2.º Ciclo do “Ensino Público Geral” e outro para o 3º ciclo. Os autores explicam assim o indicador utilizado: o principal indicador utilizado no presente estudo para medir os resultados escolares, em 2014/15, é um indicador híbrido que combina as taxas de transição/conclusão

cruzarmos os resultados das 100 escolas com melhores e piores resultados com as habilitações escolares das mães dos alunos, verificamos que existem enormes diferenças na capacidade de as escolas gerarem *percursos de sucesso* para contextos sociocomunitários similares, independentemente do nível de habilitações escolares das mães.



Fonte:
 DGEEC (2016a)
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf)

com os resultados nas provas nacionais. Os autores designam este indicador por "percentagem de percursos de sucesso", sendo definido como a percentagem de alunos que teve um percurso no 2.º/3º ciclo sem qualquer retenção no 5.º ano/7º e 8º e com classificação positiva em ambas as provas nacionais (Português e Matemática) do 6.º/9º ano de 2014/15.



Fonte:

DGEEC (2016b)

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf)

A média aritmética das diferenças observadas nos sete níveis educacionais das mães é de 26 pontos percentuais no 2º ciclo e de 23 pontos no 3º ciclo (ver gráficos). No 2º ciclo, por exemplo, os alunos cujas mães têm apenas o 2º ciclo de escolaridade apresentam 56% de percursos de sucesso, nas escolas com melhores resultados, contra 20% nas escolas com piores resultados. Para os alunos do 3º ciclo, em que as mães têm igualmente apenas o 2º ciclo de escolaridade, as escolas com melhores resultados apresentam uma média de sucesso de 42%, contra apenas 21% nas escolas com piores resultados⁴. O mesmo acontece quando substituímos a escolaridade das mães pelo volume de alunos com ASE (Escalões A e B) e sem ASE.

As escolas que alcançam melhores indicadores de sucesso escolar (apesar dos elevados índices de insucesso escolar, à época) funcionam como instituições mais capazes de promover a escolarização de todos os alunos, mesmo daqueles cujas famílias são de um nível socioeconómico baixo e detêm um capital académico mínimo. O mesmo não acontece nas escolas com piores resultados, que reproduzem as disparidades e amarram as famílias aos seus patamares de desigualdade e de pobreza de partida. Enquanto para mães com apenas o 1º ciclo de escolaridade, os seus filhos obtêm 42% de sucesso nas escolas com melhores resultados, nas escolas com piores resultados só a partir do nível secundário de escolaridade das mães é que os seus filhos obtêm níveis idênticos de sucesso.

Por outro lado, o estudo revela que os alunos de todos os níveis socioeconómicos são beneficiados nas escolas com melhores resultados e que todos eles são prejudicados

⁴ Não sabemos qual o grau de concentração em cada escola, de cada grupo de mães, segundo a sua escolarização. Todavia, os dados recolhidos são suficientemente elucidativos.

nas escolas com piores resultados. Além disso e talvez ainda mais revelador desta desgraça, está o facto de que quem mais beneficia com a frequência das escolas com melhores resultados são os alunos de nível socioeconómico baixo e que quem mais é penalizado nas escolas com piores resultados são estes mesmos alunos.

Assim, não há milagres. A reflexão sobre a capacidade de a educação escolar promover todos e cada um dos cidadãos, em equidade e justiça, deve começar por se deter aqui, tanto nas persistentes desigualdades sociais, a que acresce, com a nova fase da imigração, o crescimento da diversidade cultural, como na segregação escolar que permanece quase como um segredo que passa de boca a orelha e de que muito poucos ousam falar abertamente. A degradação do clima social que a atividade das CPCJ tem de ser vista a esta luz e devia merecer uma atenção política redobrada.

O “abandono escolar precoce”, a sua drástica redução e os problemas que não nos abandonam

A redução desta taxa de “abandono escolar precoce” (AEP) foi surpreendente, nos últimos vinte anos, tendo passado de 45% (em 2002) para 8% dos cidadãos (em 2023). Embora o modo como são recolhidos e analisados os valores do abandono seja controverso e imperfeito (como têm assinalado, por exemplo, as auditorias do Tribunal de Contas), devemos tomar estes valores como ponto de partida para verificar o que se passa para continuarmos a excluir perto de 10% dos portugueses do acesso a este tão importante benefício pessoal e social (uma escolaridade de qualidade e de 12 anos de duração).

Parto do princípio de que o modo como a escola acolhe os mais pobres e vulneráveis constitui a verdadeira prova dos nove acerca da real dimensão da tão desejada escola equitativa e justa, ou seja, o fio de prumo da própria democracia. Pergunto: esta escola e esta democracia são para todos ou apenas para 90% dos cidadãos?

Na análise das causas do AEP, como se pode verificar em qualquer revisão de literatura, surgem sempre e à cabeça três razões que podem favorecer ou impedir a educação e promoção de todos e de cada um dos alunos-cidadãos: (i) as famílias, com as práticas da negligência, violência, abusos e abandono; (ii) as desigualdades sociais, com destaque para a pobreza e as péssimas condições de vida de muitos cidadãos e (iii) as políticas sociais e educacionais.

A escola raramente é incluída no radar da análise do AEP, como se fosse apenas a proprietária do palco onde estas cenas educacionais se desenrolam, permanecendo escondida atrás do cenário ou no “ângulo morto” dos processos sociais e escolares que antecedem o abandono.

Ora, a minha entrada nesta comunicação sobre o tema “escola, justiça e democracia” faz-se por esta quarta e desvalorizada porta: como trabalho quotidianamente com os alunos excluídos da escola pública e, como disse, já são várias centenas aos longo destes dez anos, não posso deixar de procurar perceber melhor o que aconteceu a estes cidadãos durante os seus percursos escolares anteriores à sua exclusão. Assim, é inevitável que retire a escola do “ângulo morto” e tente desocultar os mecanismos da

sua participação na exclusão escolar, a par das famílias e das desigualdades sociais e das políticas educacionais.

Para analisar os percursos escolares realizados pelos jovens ao longo dos oito ou nove anos em que permaneceram na escola, tomei por base os “Processos Individuais dos Alunos” (PIA), dossiês administrativos que estão arquivados nas escolas e que documentam, em geral com pormenor, a evolução escolar de cada aluno. Analisei 25 processos e cheguei a algumas conclusões que trago neste momento à nossa reflexão. O artigo está publicado⁵ e nele podem encontrar a revisão de literatura, as perguntas da pesquisa, a metodologia, os resultados e uma proposta de discussão dos mesmos.

As escolas, de um modo dissimulado, silencioso, contínuo, impercetível, oculto e despercebido, tomam um conjunto de microdecisões que, na prática, condenam estes alunos à marginalização e à exclusão (advirto para o facto de que apenas estudo casos de alunos que acabaram por “abandonar as escolas”, sendo certo que nem todos os alunos pobres e com problemas de falta de cuidado no apoio familiar as abandonam, havendo muito trabalho educativo escolar de qualidade e eficaz que “contraria” os “destinos traçados”, só que não foi esta a incidência da investigação).

A este conjunto de passos, ou “efeitos microscópicos”, como lhes chamam Dubet e Duru-Bellat (2020:56), chamo o *modo de produção da exclusão escolar* (expressão que tomei como título do meu mais recente livro), um *modo de produção* que inclui uma fase de exclusão interior que antecede o abandono ou a marginalização definitiva.

Esses passos são os seguintes, em síntese:

1. Precocemente, as escolas detetam as situações de desajustamento e conflito entre certos alunos e a escola (no 1º ou no 2º ano) e logo os identificam catalogando-os como “alunos em risco”, uma marcação que fica gravada e que nunca mais lhes sairá da pele.
2. A escola começa a produzir vários documentos de identificação e análise destas situações de desajustamento, elaborados seja pelos professores seja por técnicos (sobretudo psicólogos e psiquiatras), que lhes assinalam quase exclusivamente défices e patologias. São elaboradas listagens exaustivas de incapacidades, listagens que se sucedem e acumulam anos a fio.
3. A escola aciona um conjunto de dispositivos de apoio aos alunos, de entre um menu que o Ministério da Educação autoriza, e que é geralmente composto pelo reforço das aprendizagens disciplinares (os chamados “apoios”, com destaque para as disciplinas de Português e Matemática) e por “adequações curriculares”, que são sobretudo formas de proporcionar, respetivamente, mais do mesmo e menos do mesmo, pois o currículo uniforme permanece como uma referência intocável.
4. A documentação produzida começa a construir uma arquitetura analítica assente em debilidades pessoais (e doenças), défices familiares e de contexto (pobreza, negligência, violência, etc.), dificuldades escolares e

⁵ Artigo publicado (em Português e Inglês): Azevedo, J. (2023). School participation in marginalization and students leaving school: The case of Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 31(60). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7629>

desajustamentos comportamentais, contruindo-se lentamente uma autêntica “arquitetura da exclusão” (Flores, 2016, p. 4).

5. Além desta desclassificação pessoal sistemática, os alunos são reprovados várias vezes e obrigados a repetir o mesmo ano de escolaridade (chegando às cinco vezes no mesmo ano!), com o mesmo currículo, do mesmo modo, passando a integrar, como repetentes, turmas com colegas cada vez mais novos, o que os segrega, desintegra e desmotiva ainda mais.
6. A transição do 1º para o 2º ciclo só agrava estas situações, em todos os casos estudados, incidindo nos 5º e 6º anos as ordens de saída da sala de aula, os procedimentos disciplinares e as suspensões.
7. Os alunos (a par das suas famílias), pelo menos através de informações-avaliações trimestrais, vão sendo sistemática e individualmente culpabilizados pelos seus comportamentos e resultados escolares, pois nunca aproveitam quer as capacidades que têm, quer as inúmeras oportunidades que a escola lhes oferece, a eles de modo especial.
8. Diante das atitudes e dos comportamentos disruptivos dos alunos e sempre que se repetem, a escola pune e pune cada vez mais severamente os alunos em falta, que, por sua vez, aumentam a gravidade dos comportamentos, num efeito de bola de neve, no quadro de uma ação não dialógica e desencorajadora, que está bem longe das finalidades pedagógicas que a lei prevê no Estatuto do Aluno.
9. Diante deste modo de atuar da escola, o aluno, a braços com a falta de adequada proteção familiar e com vários problemas no seu crescimento pessoal, vai desconectando da mesma, revelando cada vez maior desinteresse, mais elevado absentismo e uma recusa crescente da frequência das aulas, mesmo estando na escola e, ao mesmo tempo, vai acumulando uma crescente revolta.
10. Diante desta “espiral negativa”, que atribui ao aluno a principal responsabilidade pela sua situação (porque não aproveita quer as imensas oportunidades que a escola lhe dá, quer as suas próprias capacidades) e sendo-lhe negado o seu verdadeiro rosto (a sua identidade pessoal e sociocultural é desmembrada) (Esteban, 2008), o aluno assume cada vez mais o exercício do papel que lhe é atribuído pela escola: o que só revela incapacidades, o repetente, o malcriado, o rebelde, o que não tem nada a perder nem a ganhar.
11. A escola, ao fim de várias tentativas de aplicação de medidas de “apoio pedagógico”, de “recuperação” do insucesso e de repetição de ano de escolaridade, ainda encaminha o aluno, por vezes, para “modalidades especiais” de realização do percurso escolar (como Cursos de Educação e Formação, Percursos Curriculares Alternativos, Cursos Vocacionais, Programa Integrado de Educação e Formação), cursos a que se tem acesso através da acumulação de insucessos.
12. Construído na escola o aluno inensinável e ineducável, excluído da escolarização geral e mantido no interior da escola, aluno este que só consegue afirmar a sua identidade agindo contra a instituição, e envolvido num palco de tensão e de conflito crescentes, o mesmo aluno cede, começa

a faltar mais sistematicamente e acaba por concluir que “definitivamente este não é um lugar para mim” e abandona a escola.

A escola não exclui, mas alguns alunos são diariamente excluídos dela.

Assim, aqueles que a escola não quer vão sendo por ela convencidos (ensinados a pensar e a sentir) que não querem a escola, que “a minha escola não é para mim” (mesmo que estejam ainda abrangidos pela obrigatoriedade legal de frequência escolar).

Nenhuma escola, como é óbvio e para que fique claro, decide excluir qualquer um destes alunos, mas exclui-os sem ter tomado essa decisão. Tal decisão seria legal e moralmente inaceitável. Todavia, não havendo uma decisão, existem muitas microdecisões. De facto, estas escolas praticam um conjunto encadeado de decisões que corroem os fundamentos éticos e antropológicos da uma educação democrática e justa, que constituem, para mim, os princípios basilares da qualidade educacional.

A qualidade educacional de que falo é a que resulta da mobilização de toda a inteligência profissional das instituições escolares, com o apoio da cidade-comunidade, apostadas em gerar ambientes pedagógicos de diálogo, cuidado e reconhecimento, envolvidos num clima de bem-estar, liberdade, autonomia e responsabilidade, tendo em vista serem asseguradas propostas de educação substancialmente ricas, dialógicas e justas para e com cada um dos alunos e, em particular, para e com os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, social e pessoal.

Caixa

Excerto do relato de um caso de um PIA estudado, o do aluno Noé (nome fictício)

O Noé revelou vários problemas de desajustamento no 1º ciclo, beneficia de um Plano de Acompanhamento Pedagógico, desde o 3º ano, e de apoio tutorial, desde o 5º ano, e, no fim deste ano, a sua “apreciação global” regista que *“o aluno demonstrou falta de interesse, estudo e de trabalho em casa. Deve ser mais acompanhado pela encarregada de educação”*. E não refere mais nada, isto apesar de a escola conhecer as enormes dificuldades que a criança tinha na sua retaguarda familiar. No ano letivo seguinte, os desajustamentos entre aluno-escola continuam e é suspenso por um dia. Reprova. O seu pai morre num acidente. A sua “desmotivação” aumenta, as medidas disciplinares também, é sinalizado à CPCJ como aluno “de risco e perigo” e a escola elabora este retrato do aluno:

O Noé acumula duas retenções (3º e 6º anos)... no ano transato apresentou um comportamento conflituoso e com falta de autocontrole, tem dificuldade em interagir com os colegas e professores, tem um comportamento agressivo, quer física quer verbalmente, ...revela muita falta de estudo e de concentração nas aulas, não realiza as atividades propostas, ...falta frequentemente às aulas, sem justificação, estando no recinto escolar, ...o comportamento bastante perturbador agrava-se, não é assíduo nem pontual, ...o comportamento do Noé é de desinteresse e desmotivação pelas atividades escolares, não acata as chamadas de atenção dos professores, pede insistentemente, perturbando o bom funcionamento das aulas, para sair por momentos da sala de aula, alegando que não se encontra bem (dores de cabeça, má disposição, ...), mas nem sempre regressa à sala de aula, ...recusa-se a cumprir com as tarefas de aula, ...a mãe revela um grande sentimento de impotência em relação às atitudes do filho". Acrescenta ainda que, após o falecimento do pai, a mãe vem à escola e diz que o aluno está muito revoltado.

Neste ano letivo, em setembro, em outubro e em janeiro, tem participações de comportamentos disruptivos. É suspenso por oito dias. É-lhe também aplicada uma “medida corretiva” que consistiu na limpeza da escola. No mesmo ano, o Noé tem um outro “relatório” onde a Diretora de Turma acrescenta à lista anterior:

quando vem às aulas não traz o material necessário; não escreve o que os professores dizem, mesmo quando os colegas lhe arranjam papel e caneta para escrever; o Noé nunca compareceu às sessões de tutoria nem vai às aulas de apoio.

No final do ano, a sua ficha de avaliação contém nível 1 a todas as disciplinas. No ano seguinte, é obrigado a frequentar o 6º ano pela terceira vez e vai reprovar de novo, novamente na mesma escola, tendo-lhe sido oferecido o mesmo currículo, mesmo depois do que já se conhecia e de tudo o que se escreveu nos “relatórios” anteriores. Desta vez, abandonará a escola.

Esta exclusão, mais ou menos silenciosa e despercebida, convive com a retórica da qualidade e da inclusão, pois a própria marginalização é “capturada pelo discurso da inclusão” (Esteban, 2008, p. 15), em processos escolares de uma inclusão realmente degradada.

Ao Gabriel (Azevedo, 2024, p. 81) a escola recomenda que “tem de mudar a sua atitude perante a escola”; ao Américo (idem, p. 84), a escola assinala que o aluno “deve reconsiderar a sua visão da escola”; ao Isaías, depois de o fazer frequentar cinco vezes o 6º ano de escolaridade, a escola diz que o aluno devia “aproveitar as capacidades que tem” (idem, p. 87), capacidades estas que a escola nunca enumera nem descreve. Ou seja, depois de a escola atirar à cara destes alunos, anos a fio, o “catálogo sombrio da

(sua) miséria” (Berridge et al., 2001, p. 5), ainda são os alunos que têm de mudar a sua visão da escola. É de facto impressionante e escandalosa a capacidade de a escola se esconder enquanto participante ativo na marginalização e exclusão de alguns alunos, exatamente os que constrói e declara como “inensináveis” (Bernot-Caboche, 2016). As considerações desqualificantes produzidas sobre cada aluno, ditas e reditas sistematicamente, negam a sua existência pessoal e concreta como sujeitos, aumentando-lhes as suas feridas (Jonker, 2006) e roubando-lhes a dignidade e a cidadania, o seu direito a ter um rosto.

Desenha-se, assim, lentamente, durante oito a dez anos, uma espiral de práticas “educativas” seletivas e humilhantes que expulsam estes alunos das escolas. A marginalização, como disseram Swadener & Lubeck (1995), sendo um produto institucional escolar nunca é considerado como tal, construído que foi cada um destes alunos como uma entidade “de risco”, com problemas familiares, incapacidades individuais e patologias pessoais.

As escolas produzem uma operação auto-ocultação, em dois movimentos interligados: Por um lado, as profundas desigualdades sociais, as situações de pobreza, de abandono e negligência familiares, as extremas vulnerabilidades são travestidas de problemas escolares dos alunos e de falta de apoio ao estudo por parte das suas famílias; por outro, os processos de progressiva marginalização escolar destes alunos, passam por ser naturalizados e considerados como incapacidade de os alunos aproveitarem as oportunidades criadas e, no fim da linha, como “abandono escolar precoce”. A escola maltrata e fere gravemente alguns alunos, como verifiquei nos 25 casos analisados, mas isso aparece sempre travestido de falta de empenhamento e estudo, de absentismo e insucesso escolar, de comportamentos disruptivos que urge sancionar, de agressividade crescente dos mesmos alunos, a que se adiciona a falta crónica de acompanhamento familiar.

Perpetua-se, assim, a instalação de práticas de seleção “doces, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e impercetíveis e despercebidas, tanto para quem as exerce como por quem as sofre.” (Bourdieu & Champagne, 1993: 73), e reproduz-se um sistema de ensino que está, ao mesmo tempo, aberto a todos e

reservado a uma parte, ainda que muito maioritária, um sistema que concilia a realidade da democratização com a realidade da marginalização escolar e da reprodução social, “proeza que se alcança através de um efeito de dissimulação, o que produz um efeito acrescido de legitimação social” (ibidem).

Assim talvez se perceba melhor como é que as escolas, sendo geralmente colocadas fora do radar que identifica as causas do abandono escolar, acabam por ser as instituições que mais microdecisões tomam para o favorecer.

Não são, pois, de estranhar, os crescendos de tensão e de violência institucional que se vão desenhando dentro de algumas escolas, entre estes alunos e professores, técnicos e diretores, situações que vão alimentar um mal-estar da parte de todos, mas que acabam por se repercutir sobretudo sobre o elo mais fraco, o aluno mais afastado do universo cultural escolar predominante, que se encontra mais desorientado e até mentalmente perturbado, que vai sendo continuamente catalogado, desclassificado e marginalizado e que acaba por sair pela porta para onde os dedos apontam como sendo o único e o melhor caminho (não o fazendo explicitamente, pois estes dedos apontadores permanecem geralmente escondidos atrás das costas). Através desta atuação política, as escolas, os diretores e os professores e técnicos, com a conivência de outras instituições sociocomunitárias e da própria administração educacional e das orientações políticas que lhe subjazem, aceitam desempenhar (repeto: muitas vezes despercebidamente porque naturalizado) um papel que é profundamente contrário à sua ética profissional: marginalizar crianças e promover a sua saída do palco escolar.

Em síntese, em primeiro lugar, é este modelo-pensamento-ação institucional, não é o exclusivo da escola X ou Y, o problema do professor A ou da professora B, um pensamento-ação deficitarista e meritocrata (a que se junta muitas vezes o patologista), que corrói a possibilidade de educar estas crianças-alunos em situação de maior vulnerabilidade, viabilizando-se, assim, a persistência do modelo assente na uniformidade, seletividade, normalização, burocratização e hipocrisia. Existe, de facto, um modelo de contrato social escolar que inclui a exclusão e importa desocultar essa realidade, para a podermos compreender como uma questão política, ou seja, como algo que diz respeito às escolhas de sociedade e de escola que fazemos.

Porque é que a escola exclui sem tomar a decisão de excluir?

No meu trabalho com as escolas e os professores e sustentado na reflexão de muitos autores e na minha própria análise, tenho vindo a identificar cinco condicionamentos políticos que se interligam e que contribuem para as práticas escolares excludentes. Descrevo-as aqui muito sumariamente (faço-o mais longamente no livro).

1. A subordinação a um modelo elitista, seletivo e padronizado, inscrito numa “gramática escolar” (Tyack & Tobin, 1994), seguido por todas as escolas, um ordenamento secular que assenta na fragmentação, no ensino por disciplinas estanques, com a sua hierarquia muito própria e incorporando um modo de definição e aplicação padronizada de programas nacionais prescritos, na medição e valorização de um conjunto muito limitado de saberes e competências do ser humano, num modelo rígido e uniforme de gestão curricular, de organização das aulas e dos horários, num esquema fixo e fechado de organização do espaço de ensino-aprendizagem, num modo de organização dos alunos em grupos-turma fixos (uma disciplina, um programa, um professor, uma turma, uma sala, um horário e uma mesma sequência), no culto de relações hierárquicas e frequentemente autoritárias entre professores e alunos, num modelo de avaliação fortemente classificativo e seletivo e num modo de certificação e de atribuição de credenciais reproduzidor de uma hierarquia de posições socioculturais e económicas de partida.

Inscritas num país tão desigual, as escolas continuam a ser seletivas e segregadoras, a praticar uma “inclusão degradada” (Tarabini, 2008, p. 7), mesmo depois de tantos anos e tantos esforços feitos em prol da qualificação, da equidade e da justiça, e isso deve fazer-nos pensar sobre o que é que mudou realmente e sobre o que persiste e resiste.

2. Este modelo secular precisa de se atualizar e legitimar em permanência, sob pena de ir perdendo a sua capacidade de congregar os diferentes intervenientes. O modo mais acelerado, simplificado e eficaz de alcançar esta legitimação tem consistido em olhar para o centro do mundo, para países como a Finlândia ou a Coreia do Sul, e para organizações internacionais amplamente legitimadas, como a OCDE e a UNESCO, e para a Comissão Europeia, no caso de Portugal, e reproduzir as suas orientações, as prioridades e copiar-aplicar as “melhores práticas” que vão sendo por elas veiculadas.

É como se estivesse instituído e bem organizado um poderoso “sistema educativo mundial”, como lhe tenho chamado (Azevedo, 2000; 2007), onde se fixam, qual síndrome heliotrópica, boa parte dos olhares dos atores escolares, inebriados por estes referenciais programáticos supranacionais dirigidos às políticas educativas de cada país e de cada escola que, sabemos bem, se encontram em busca de sentido e de preciosas fontes de legitimação (em particular os governantes).

3. O que acabo de assinalar tem pressionado a subordinação de cada política educativa nacional e de cada escola a mandatos técnico-funcionalistas e produtivistas, orientados para a competitividade e para a produção normalizada e uniformizadora de certos resultados e para a prestação de contas, indutores do individualismo e da concorrência entre os estudantes e entre as escolas, num quadro de performatividade exibicionista⁶, (Luengo & Saura, 2013) o que acaba por induzir as escolas a atuarem como se participassem numa corrida de obstáculos onde cada escola segue isolada na sua pista e onde cada aluno luta por si e para si. Estas escolhas e facetas são as mesmas que predominam no modelo económico hegemónico e globalizado, injusto e sustentado na desigualdade social, características que são interpretadas e recompostas e dão origem a mandatos que as referidas organizações internacionais, bem como partidos e decisores políticos, a nível nacional e local, bem como as direções escolares interpretam e assimilam, reordenam formulam.

4. Um quarto condicionamento político refere-se à ideologia da igualdade de oportunidades meritocrática. O mito meritocrático impregna a educação escolar sustentado no argumento de que o sucesso escolar dos alunos se baseia sobretudo no

⁶ O conceito de “performatividade exibicionista” precisa de ser explicitado, pois a ele recorro várias vezes neste texto. Trata-se de um modelo de “desempenho institucional” baseado na construção de uma cultura de escola e de sucesso escolar assente em: recurso a avaliações externas e comparação de resultados escolares medidos por padrões uniformes, nacionais e internacionais; burocratização dos processos educativos e escolares, ao serviço sobretudo da rentabilidade e da eficácia, produzindo incansavelmente dados, indicadores, tabelas, comparações e classificações, o que alimenta em boa parte a proletarianização do trabalho dos professores e está conforme com uma autoavaliação institucional heterodeterminada e uniforme; desvalorização constante de um profissionalismo docente baseado nas crenças e experiências, na intuição e na imaginação, na cooperação e no compromisso com a aprendizagem, a favor da produção de efeitos, resultados e metas de desempenho organizacional “porque tem de ser assim”; substituição progressiva da ética institucional e da deontologia profissional por artifícios e cosméticas, focados no desenho e no culto de uma nova e boa “imagem pública”. Assim, este modelo contribui para a desvalorização quer dos complexos processos educativos, quer da densidade e espessura do clima relacional escolar e, deste modo, distancia as escolas e os professores de um perfil humanista da educação e aproxima-os de um perfil tecnocrático e fantasioso, de fuga aos desafios da realidade atual e local.

seu mérito individual, no seu talento e no seu esforço e trabalho, num quadro de igualdade de condições de partida.

A força da “ideologia meritocrática” (Tarabini, 2015, p. 358) pressupõe a existência de uma escola bastante neutra e omite o efeito das relações, identidades e subjetividades destes alunos, oriundos de meios pobres e discriminados, sobre o fracasso escolar e, assim, produz um triplo efeito: evita compreender o “conflito cultural” (Smyth & Hattam, 2001, p. 412) subjacente a estas histórias pessoais; centra sobre cada aluno (e família) a responsabilidade sobre o seu percurso escolar e sobre o futuro; e, ao rotular estes alunos como insuportados e ao patologizar (com os devidos relatórios técnicos) os seus comportamentos e os seus insucessos acumulados, externaliza para as famílias, os tribunais e as prisões a possibilidade de realizar uma ação educativa adequada e eficaz. Este é um veneno que se derrama todos os dias nas escolas, saindo despercebidamente da boca de quase todos os intervenientes e que é responsável pela aniquilação de grande parte dos esforços em prol da inclusão e da qualidade educacional, legitimando as desigualdades e o abandono de alguns alunos (adiante dedico-me a abordar melhor esta questão).

5. Além disso, cada escola-labirinto, sempre única e diferente, encontra-se isolada das restantes (até dentro do mesmo agrupamento) e é incentivada a investir sobretudo numa boa dependência vertical face à administração educacional centralizada, locus de onde emanam a uniformidade, as normas para tudo, a burocracia asfixiante e aquela segurança distante e securizante, quando não mesmo desresponsabilizante.

O papel principal da atuação de cada escola está escrito, mas por outrem que não os órgãos de cada escola, sobredeterminando-os, sendo um papel hiperburocraticamente heterodeterminado, o que faz com que, em vez de ser construído localmente e de modo participado, seja um papel decorado e representado. Convenhamos que é mesmo muito diferente decorar e representar um papel escrito por outrem, atuando isoladamente, num cenário previamente montado, do que ser ator-autor do sentido e do rumo da sua própria ação.

Em síntese, descritas sumariamente estas cinco condicionantes, devo sublinhar que elas convivem com esforços gigantescos em prol da inclusão escolar e com contínuas práticas

de melhoria da educação, procurando gerar nas escolas ambientes de ensino-aprendizagem-avaliação que promovem todos e cada aluno-cidadão. Todavia, por mais belos que sejam os princípios e até as prioridades dos Projetos Educativos das escolas (e até dos Projetos Municipais de Educação), eles não valorizam suficientemente - e por isso esbarram com - estes obstáculos políticos e esta cultura escolar, perdem nesta refrega tão desigual uma boa parte da sua força mobilizadora e da sua eficácia, vão secando e correm o risco de ficar ociosos, gerando cansaço e frustração, tão isolados e desvalorizados se encontram escolas e professores.

À medida que se acentuam estes condicionamentos políticos, corremos sérios riscos de assistirmos a um lento e progressivo esvaziamento ontológico e axiológico da educação enquanto bem comum, esvaziamento este que vai subtraindo aos gigantescos investimentos feitos pelo Estado, pela sociedade, pelas famílias, pelas escolas, pelos professores e pelos alunos, grande parte das suas potencialidades e esperanças. As escolas enredam-se em processos de liofilização institucional, perdem-se nos seus modelos organizativos e ações contraditórios, num líquido amniótico de ambiguidade, o que as coloca à mercê de soluções fáceis e externamente impostas, a começar pela algoritmização e individualização progressivas da educação.

A centrifugação de uma parte dos alunos para os canais do insucesso, do mal-estar e da marginalização escolar constitui uma das expressões mais claras desta tendência para o esvaziamento ontológico e axiológico. Muitas vezes, em vez de se mobilizar toda a inteligência profissional das instituições, com o apoio da comunidade, como referi acima, inventam-se soluções educativas pobres para os alunos pobres (Rochex e Crinon, 2011; Azevedo et al, 2014). Quantas vezes a criação de guetos de pobreza educativa dentro das escolas esconde, varrendo para debaixo do tapete, dificuldades institucionais e políticas bem maiores.

Pergunto: só porque os resultados escolares publicamente ostentados se aproximam dos 100% de sucesso escolar já atingimos a meta da qualidade educacional? Não nos apercebemos de que, como dizem Dubet e Duru_Bellat (2020:78), para uma parte dos alunos, “a escola de massas de hoje é menos injusta, mas porventura mais cruel”? E, se

nos apercebemos disso, não há volta a dar? Já fizemos o que tinha de ser feito (ouço tantas vezes dizer que “por estes alunos, já fizemos tudo o que havia a fazer)?

Numa perspetiva de densificação relacional e axiológica da educação escolar, não seria preciso e imprescindível substituímos dois conceitos básicos que diariamente nos moldam (entre outros, certamente)?

Primeiro, o conceito de aluno pelo de criança-aluno-sujeito-cidadão? Ou seja, devíamos ser sempre capazes de olhar e ver as “pessoas que moram nos alunos (como sugeri no livro “Avenidas de Liberdade”, em 1994), alunos que são sempre crianças e jovens que carregam uma subjetividade única e que carecem ontológica e profundamente do reconhecimento dos outros e da comunidade, para aprenderem e para saberem viver juntos, trampolins para uma cidadania ativa e para uma vida decente.

Segundo, não seria também oportuno e pertinente substituímos o conceito de “abandono escolar precoce” pelo de marginalização escolar⁷. Será que, no atual quadro político, não haverá lugar para que escolas e agrupamentos escolares, em termos institucionais (ética institucional), reflitam aprofundadamente sobre esta realidade, reconheçam estes procedimentos, não os desejem perpetuar, criem dispositivos para os neutralizar, e formulem, no seu seio e, de preferência, com as autarquias e num quadro sociocomunitário e de autorização-cooperação do Ministério da Educação, projetos de tolerância zero à marginalização escolar, um caminho de promoção de cada um, não deixando nunca, sob que pretexto for, uma criança pelo caminho, humilhada, marginalizada e excluída?

Ou seja, não seria profundamente diferente, como sugeriram Beth Swadener e Sally Lubeck, já em 1995, ouvir e escutar, olhar e ver, acolher e cuidar cada uma destas crianças e jovens como alunos “at promise” (em promessa) e não “at risk” (em risco)?

Em síntese, antes de prosseguirmos esta reflexão, procurando equacionar respostas a estas perguntas, é preciso fechar este ponto com uma conclusão: é de facto um certo modo de produção escolar que está em questão. Se queremos que, na teoria e na

⁷ O mesmo tem sido sugerido por outros autores, como Paulo Freire, em 1991, após a sua experiência como Secretário da Educação no Município de São Paulo, no Brasil (1991, p.35).

prática, a escola universal e obrigatória seja uma escola alinhada com a equidade e a justiça, temos mesmo de considerar cada criança-aluno-sujeito-cidadão em toda a sua dignidade, unidade e complexidade e passar a combater a humilhação e a marginalização escolares, abandonando as tradicionais práticas de combate ao “abandono escolar precoce”.

Substituir conceitos será apenas um passo, dirão, mas creio que isso fará a diferença. Trata-se uma transformação que começa no ver e olhar, no sentido que damos a tudo o que fazemos. No princípio de qualquer mudança está a palavra (o verbo), o conceito ou a expressão de um desejo que antecede a ação. Como quando viajamos por uma estrada e, antes de uma nova localidade, surge diante de nós, em primeiro lugar, uma placa com o seu nome. Assim, passamos a saber em que nova terra entramos e qual o território que vamos atravessar e, porventura, desejar permanecer. Mudar conceitos (ou de nomes), fruto de aturada e territorializada reflexão-ação, pode espoletar a transformação de políticas e de ações concretas.

A igualdade de oportunidades meritocrática: uma ideologia que serve a injustiça social.

Mais uma questão: pela sua importância no efeito de dissimulação da marginalização escolar de alguns alunos, não seria útil e pertinente fortalecermos uma visão crítica que nos permita abandonar a lógica da igualdade de oportunidades meritocrática?

Como dissemos acima, o mito meritocrático impregna a educação escolar sustentado no argumento de que o sucesso escolar dos alunos se baseia sobretudo no seu mérito individual, no seu talento e no seu esforço e trabalho, num quadro de igualdade de condições de partida e no pressuposto da existência de uma escola neutra.

Ou seja, quem tem sucesso e ocupa posições de poder e prestígio olha a sua “posição” como sendo um fruto das suas capacidades, esforços e virtudes; quem não tem esse sucesso e é um trabalhador por conta de outrem, em atividades com pouco reconhecimento social ou é um precário, é porque falhou, não se esforçou o suficiente, não lutou o necessário nem aproveitou as oportunidades que o sistema escolar proporciona a todos. Nesta perspetiva, os sistemas escolares fazem sempre tudo o que

é preciso ser feito com e para cada um, mas alguns alunos falham e deixam passar as oportunidades que lhes são proporcionadas (não só as gerais como até as especiais, como a “educação especial”, os apoios e as oportunidades compensatórias e de “discriminação positiva”).

O que é e como se “cultiva” o mérito na escola? Para sermos breves e nos focarmos num ponto sistematicamente repetido nas escolas, digamos que esforço não é igual a mérito e que é preciso repensarmos os termos desta equação. Esforço e mérito requerem a consideração de um conjunto de condições de “cultivo”, tais como: ambiente cultural familiar, objetivos e expectativas da frequência escolar, tipo de relações humanas e sociais próprias do contexto de vida de cada criança-aluno, talentos “do berço” (que são dom e não mérito) e talentos construídos, clima escolar e sua qualidade relacional. Todos estes elementos têm um papel central no des-envolvimento⁸ de cada criança-aluno e na construção dos sujeitos. Olhar todas as crianças-alunos como iguais, um olhar que está fundado sobre um universal abstrato e pessoalmente desfocado, e depois oferecer-lhes o mesmo modelo pedagógico, rígido, uniforme e imposto, classificá-los segundo o esforço, empenho, talento e traduzir tudo isso em classificações e credenciais, constitui uma forma de camuflar as desigualdades de partida, que são, como vimos nos casos aqui relatados, a pobreza, a baixa escolarização dos adultos de referência, a negligência, a doença mental e as características identitárias de toda e de cada criança-aluno; o olhar da igualdade de oportunidades meritocrática, fundado sobre as celebradas ideologias do déficit e do mérito individual, corresponde a uma forma de desresponsabilização da escola e de outras instituições sociais e de culpabilização de certas crianças-alunos e suas famílias, o que facilita a persistência desse modelo escolar seletivo, uniformizador, burocrático e hipócrita. Uns merecem o sucesso, outros o insucesso.

As condições herdadas e as condições sociais de cada criança-aluno não são culpa nem mérito, representam sempre um ponto de partida único a partir do qual cada uma e todas devem ter, na escola, acesso ao reconhecimento, ao acompanhamento, ao estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento. Só assim se pode pensar numa escola

⁸ A palavra desenvolvimento (des+envolvimento) designa literalmente o ato de desfazer o novelo, o envolvimento ou fechamento e, assim, poder fazer brotar toda a graça de que cada ser humano é feito, cada um a seu modo.

que não nivela, nem por cima nem por baixo nem pelo meio, antes promove cada uma e todas, simplesmente porque nivelar não é a missão da escola, representa antes a sua negação. Ao considerar as oportunidades e os talentos como mérito individual e ao definir caminhos estreitos e exclusivos de sucesso e de mérito, a escola cava a sua sepultura como instituição de educação e aproxima-se rapidamente de uma visão dos fracos resultados escolares, produzidos pelo aluno e pela escola, como equivalentes de falhanços pessoais, resultados de faltas cometidas e acumuladas, como imérito merecido. Fica assim aberta a autoestrada da marginalização.

Mais do que um ideal igualitário e um remédio para as desigualdades, assente no esforço, talento e dedicação de cada estudante, a ideologia meritocrática deve ser considerada um produto social e “educacional” corrosivo e tóxico, por quase todos adotado, que acaba por justificar e legitimar essas desigualdades, sendo a sua essência “a mobilidade restrita e não a igualdade” (Sandel, 2020:159). Muito presente no modelo escolar (e na sociedade, em geral), a apelativa ideologia do mérito, que supostamente está acessível a todos os que se esforçam e trabalham, tende de facto a esconder a desigualdade social e cultural existente entre os alunos, tomando-os a todos como um tipo ou uma norma (classe média, autóctone, bom capital académico e cultural familiar, ...) e considerando qualquer desvio a esta norma como um défice, seja da parte da família seja da parte do aluno, a maior parte das vezes de ambos.

Basta lembrar os “relatos de vulnerabilidade” que incluí nesta obra; percebe-se bem, em casos como o do Nicolau, como lentamente a sua identidade e a sua vulnerabilidade são catalogadas e marcadas escolarmente como défices e como a escola não só abandona o aluno, como o culpabiliza e à sua família (e de modo muito contundente) pelo não aproveitamento das inúmeras oportunidades que a escola lhe oferece (e que são, na verdade, tão limitadas!). Esta sobrançeria cultural e esta construção social de conceitos de normalidade e de défice familiar levam à recusa de olhar e reconhecer cada criança e cada aluno *per se*, com atenção e cuidado, o que rapidamente transforma a pobreza e a desigualdade em falta de apoio familiar e na ausência de empenho nos estudos (Tarabini, 2018). É, assim, uma construção social e educacional assente na injustiça, mesmo sendo apelidada de “igualdade de oportunidades”, porque sustentada seja na

negação de identidades e de direitos básicos de cidadania seja na uniformidade e exclusividade de certas práticas pedagógicas seletivas.

A soberba domina esta ideologia que visa reproduzir um modelo escolar construído para uma elite (para quem o modelo liceal serve como uma luva), afastando-se assim substancialmente do referencial de uma escola democrática e justa. Retomando o conceito de meritocracia avançado por Michael Young, em 1958, M. Sandel afirma que a meritocracia foi convertida em “aristocracia hereditária” (2020:156).

Escolas isoladas e sós, hiperburocraticamente controladas

As escolas, a braços com tantas tensões e contradições e cansadas de seguir as orientações externas e as prioridades políticas e técnicas que outros definem, e exaustas pela procura constante de legitimação fora de si mesmas e da reflexão-ação dos seus atores-autores, que são sobretudo executores de ordens, envolvidos em tarefas burocráticas sem sentido e desligados dos contextos socioculturais concretos e de objetivos educacionais rigorosos e socialmente amassados, as escolas, dizia, tendem a baixar os olhos e fixá-los nos seus próprios pés.

Regra geral, cada escola e agrupamento está por sua conta e risco no sistema educativo português. Cada escola-labirinto, sempre única e diferente, encontra-se isolada das restantes (até dentro do mesmo agrupamento) e é incentivada a investir sobretudo numa boa dependência vertical face à administração educacional centralizada, locus de onde emanam a uniformidade, as normas para tudo, a burocracia asfixiante e aquela segurança distante e securizante, quando não mesmo desresponsabilizante.

A construção de sucessivas plataformas eletrónicas de “comunicação”, vertical e distante, entre as escolas e a administração central (já serão perto de trinta!), constituíram aceleradores deste isolamento. Como assinala Licínio Lima, estas novas plataformas “reforçaram a racionalização, padronização e formalização” dos processos administrativos, “garantindo um controlo central mais veloz, fiável e eficaz, isto é, operando uma racionalização técnica e instrumental de tipo hiperburocrático” (Lima, 2020:177).

Além disso, em Portugal e neste contexto político em que os próprios governos constituem uma “fonte primordial do processo de inovação” (Lima, 2020:174), processo e direito que se nega às escolas (salvo raras exceções), mantendo-as “heterogovernadas”, nunca as associações pedagógicas foram fortes ou geraram movimentos de cooperação e entreajuda muito consistentes.

A perspectiva da ligação de cada escola com o seu contexto social seria interessante e promissora se não correspondesse também a uma espécie de cereja em cima do mesmo bolo do centralismo burocrático e da descapitalização das instituições-atores-autores locais. Ou seja, entregue a si mesma, ainda que crescentemente “ligada” às suas cidades-comunidades locais, o que quer que isso seja (pois o novo quadro de descentralização administrativa-autonomia escolar-responsabilização sociocomunitária continua por equacionar, debater, definir e aplicar), “heterogovernada” e fortemente dependente dos serviços centrais, cada escola fica cada vez mais acantonada sobre si mesma, mais frágil e desamparada, procurando equilibrar-se sozinha, com múltiplas vozes-mandatos a zumbir na sua cabeça, cambaleando de um lado para o outro, refugia-se na tradição, na secular “forma escolar” de educar e no perfil organizacional de sempre (Canário, 2005), e detém-se no ativismo desenfreado (com centenas de iniciativas e projetos por ano) e na produção do seu próprio cenário de ambiguidade, provavelmente o único jogo institucional possível.

Projetos de tolerância zero face à humilhação e marginalização?

O que esta análise permite perceber com clareza é que existe, usando a expressão de Pedroza (2021), uma espécie de “pedagogia negra” nos interstícios da escola inclusiva. Não basta a adoção de uma parafernália de leis e regulamentos, de Projetos Educativos que produzem uma espécie de “excesso de moral”, de tão excessiva e repetitiva que é a enunciação do que deve ser (tão excessiva que até tende a substituir a sua aplicação prática), adoção essa que convive com ações que revelam falta de ética. Explico-me: enquanto a moral recorre a princípios e certezas e pode sempre ser declarada e encher a boca de todos os intervenientes, a ética implica passar à ação e sujar as mãos (Aranguren, 2021, p. 194), não para fazer de conta, ou para proporcionar mais ou menos

do mesmo, mas para acolher e promover, de facto, as capacidades de todos e de cada aluno-pessoa-sujeito-cidadão.

Precisamos de nos interrogar se o excesso de moral e a escassez de ética não é a outra face da moeda da “performatividade exibicionista”, essa grande doença institucional da atualidade, que faz com que as escolas “se produzam” ou engalanem, fabricando um certo tipo de resultados escolares e de um certo modo, para efeitos de imagem e de consumo externo, empurradas pelas já referidas condicionantes políticas (por exemplo: produzir elevadas taxas de sucesso escolar ou produzir elevados resultados em exames nacionais, nem que para tal se tenham acionado fortes e controversos mecanismos de seletividade que obrigaram a deixar ficar alguns alunos-cidadãos para trás). Quando as situações de ensino-aprendizagem-avaliação são tão complexas e desafiantes e obrigariam a promover, em cada escola e em cada cidade-comunidade, outro tipo de escolarização e uma redobrada atenção à transformação dos processos educativos (p. ex., os modelos de gestão do currículo, a participação dos alunos, o agrupamento de alunos e de professores, etc.), o foco na produção de resultados constitui uma pobre e muito injusta solução, que tende realmente a produzir perda de sentido, cansaço e exaustão.

A escola portuguesa, em ambiente democrático há 50 anos, parece por vezes uma jangada à deriva no mar das desigualdades, com dificuldade em se amarrar a uma cultura escolar efetivamente democrática, equitativa e justa. Como se este fosse um assunto sempre sumariado, mas a sua abordagem mais concreta e rigorosa, fica adiada para a aula seguinte, sempre por falta de tempo e de condições.

Mas, como sabemos e podemos concluir desta reflexão, o sistema escolar é uma construção social, um subsistema social que resulta de um longo percurso histórico de sedimentação e da interação dos atores sociais em presença em cada momento e que, por isso, nada tem de imutável e de inelutável.

Neste quadro, importa voltar à pergunta: será possível virmos a ter, nas nossas cidades-comunidades, políticas e projetos e práticas de tolerância zero face à humilhação e marginalização, ou seja, escolas que trabalham em prol da qualidade educacional para todas e com cada uma das crianças? Ou estamos perante uma condenação: para uns, a

maior parte, a escola tem atitudes de exigência, confiança e otimismo, que favorecem o sucesso escolar e, para os outros, basta o pessimismo, a desclassificação, o inventário de incapacidades e o insucesso?

Como vimos acima, se a escola humilha e é violenta para alguns alunos (e são muitos milhares), o que aparentemente ninguém deseja, é porque existem elementos estruturais subjacentes e que permanecem ocultos que envolvem estas práticas numa ambiguidade que amarra todas as racionalidades em presença a uma mó. E, como dissemos, é sobretudo sobre esta pesada pedra, sobre o modelo escolar dominante e sobre a sua ética, organização e funcionamento, que é preciso trabalhar, não apenas em um, dois ou três dos referidos pilares, mas sobre os quatro. A questão central é profundamente política. E isso é bom, porque nos diz respeito. E será isto possível? Não estaremos perante uma impossibilidade prática? Daqui a outros cinquenta anos não estaremos a rodar sobre este mesmo eixo? Onde se poderão adquirir os “módulos” de inovação educacional para injetarmos miraculosamente esta transformação na nossa escola?

Novos passos políticos, novos modelos de organização escolar, com os esteios da autonomia e do diálogo-concertação-ação-avaliação-melhoria entre os vários protagonistas-atores-autores locais, construídos de modo mais reflexivo, participado e crítico e com menos ambiguidade, orientados por uma qualidade educacional fundada nas aprendizagens e no desenvolvimento e bem-estar de alunos⁹, professores e técnicos, e na equidade e na justiça, fruto de uma alargada participação democrática, pela mão dos atores sociais localmente implicados, isso não está à venda no hipermercado das inovações escolares em que as escolas são tentadas a ir comprar os novos passos a dar.

⁹ Não me parece razoável e prudente, porque não será educativa, qualquer tentativa de separar as aprendizagens a realizar por cada aluno do seu desenvolvimento pessoal. São dois fios de uma mesma hélice que, por mais que os separemos, descreve um só movimento, e só este assegura o desenvolvimento de cada aluno-criança-sujeito-cidadão, seja em termos de aprendizagens disciplinares seja em atitudes e valores. Um aluno que não se consegue concentrar ou autocontrolar emocionalmente dificilmente aprende o que a escola lhe propõe. Por isso, a escola não deve deixar de lhe propor aprender Português ou Ciências, mas tem de o fazer num quadro de trabalho escolar que, ao mesmo tempo, enfrente as mencionadas dificuldades.

E felizmente, pois essa é a nossa vida e o nosso compromisso com este tipo de qualidade educacional. Sabemos que, sendo esta tão difícil, nada permanece fechado e, todos os dias, tantas e tantos a constroem e reconstroem.

Deixem-me ainda dizer-vos, para terminar, o quanto amo as escolas imperfeitas, muito mais do que as “muito boas” e “excelentes”. Imperfeitas, etimologicamente, quer dizer isso mesmo: que ainda se estão a fazer, que agem e refletem com humildade sobre a ação e que adotam projetos de melhoria, participados e focados, que falham e corrigem as falhas, que ousam sempre um pouco mais e melhor educação e que não deitam ao chão a toalha que está sempre ensopada em dificuldades. Quando uma escola ufanamente se autointitula como “excelente” ou toma emprestada essa titularidade, pergunto-me se já capitulou, se já decidiu jogar o jogo da “performatividade exibicionista” e da imprudência e se já abandonou tanta estrada que, em educação, sempre há para andar. E fico a pensar nas escolas que tudo fazem para serem “suficientemente boas” (à maneira de D. Winnicott), nunca perdendo a esperança, a principal qualidade que tem de nortear qualquer ação educativa.

A esperança, 50 anos depois, está viva um pouco por todo o lado, de modo assimétrico! Ela precisa, qual braseiro, do nosso perseverante e cuidadoso sopro.

Referências bibliográficas

- Aranguren, L. (2021). *É o nosso momento. O paradigma do cuidado como desafio educativo*. IPAV e Fundación SM.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade: reflexões sobre política educativa*. Edições Asa.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa. O neo-profissionalismo e o sistema educativo mundial*. ASA.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (Coord), Oliveira, A., Azevedo, M., & Melo, R. (2021). *Mapping of early school leaving in Portugal*. CEPCEP & Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2023). School participation in marginalization and students leaving school: The case of Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 31(60). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7629>
- Azevedo, J. (2024). *Modo de produção da exclusão escolar. Olhar a escola a partir dos excluídos*. Fundação Manuel Leão.

- Bernot-Caboche, C. (2016). «Les jeunes «invisibles». De l'émergence d'un problème à l'élucidation des conditions de construction de réponses cohérentes. [Tese de doutoramento não publicada]. Université Lumière-Lyon 2.
- Berridge, D., Brodie, I., Pitts, J., Porteous, D., & Tarling, R. (2001). The Independent effects of permanent exclusion from school on the offending careers of young people. *RDS Occasional Paper, 71*. Research, Development and Statistics. <http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs/occ71-exclusion.pdf>
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1993). Les exclus de l'intérieur. In *Actes de la recherche en sciences sociales* (pp. 71-75), vol. 91-92. Editions du Seuil. <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>
- Canário, R. (2005). *O que é a escola. Um "olhar" sociológico*. Porto Editora.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares: 3º ciclo do ensino público geral*. [http://www.dgeec.mec.pt/np4/316/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/316/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf)
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II – 2.º Ciclo do Ensino Público Geral*. http://old.spzc.pt/files/DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2020). L'école peut-elle sauver la démocratie? Seuil.
- Esteban, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 5-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.13917>.
- Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, 46*, 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- FREIRE, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez.
- Jonker, E. F. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work, 19*(2), 121-140.
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Número Especial, 172-192*.
- Luengo, J. & Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11* (3), 139-153.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 11*, 29-43.
- Pedroza, R. (2021). *La crueldade en la escuela. Intimidación-violencia-terrorismo*. Octaedro.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Dir), (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires.
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito. Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Schmidt, E-E. (2018). *O lutador de sumo que não conseguia engordar*. Marcador

- Smyth, J., & Hattam, R. (2001). 'Voiced' Research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of School. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=021847/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=021847/(100)).
- Swadener, B., & Lubeck, S. (Eds.) (1995). *Children and families "at promise": Deconstructing the discourse of risk*. State University of New York Press.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la educación*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Te Riele, K. (2006b). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145. DOI: [10.1080/02680930500499968](https://doi.org/10.1080/02680930500499968)
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.