

# A ESCOLA INJUSTA E A EXCLUSÃO ESCOLAR NÃO SÃO UMA FATALIDADE: O PROJETO ARCO MAIOR.

Joaquim Azevedo

*CEDH-Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano/Universidade Católica  
Portuguesa (Portugal), [jazevedo@porto.ucp.pt](mailto:jazevedo@porto.ucp.pt)*

## Resumo

Partimos de uma primeira questão: será a escola democrática, construída nestes 42 anos, em Portugal, uma escola justa para com todos? Após uma análise dos principais indicadores de equidade e de “ineficácia” do sistema escolar atual, procederemos à enunciação do quadro teórico em que consideramos ser possível pensar a questão da justiça na educação escolar. Analisaremos, com mais pormenor, os principais mecanismos de exclusão interior e de “dropout” escolar. Uma segunda questão emerge então: será possível pensar uma política pública de educação que acolha estes excluídos do sistema escolar, sem qualificação escolar inicial? Ou eles já não fazem parte dela, não havendo nela lugar para os excluídos, pois estes já tiveram a sua oportunidade, como todos os outros cidadãos? Explicitaremos o modelo de educação que se gerou e gera no âmbito do Projeto Arco Maior, com sede no Porto, com destaque para o modelo pedagógico seguido, como uma outra forma de educar os excluídos das e pelas escolas da cidade. Defenderemos, com base na experiência de três anos, que a educação injusta não é uma fatalidade, nem para o modelo escolar, que não tem que repetir sempre os erros do passado, permanecendo rígido e burocrática, eficientista e competitivo, nem para os adolescentes, que são “centrifugados” pela maquinaria escolar, sem compaixão, para a marginalidade.

**Palavras-chave:** exclusão escolar, exclusão interior, educação justa, Arco Maior, inclusão social.

## Abstract

We start from a first question: the democratic school, built in these 42 years, in Portugal, is a fair school to all? After an analysis of the main indicators of equity and "inefficiency" of the current be possible to think the issue of justice in education. We will analyze in more detail, the main inner mechanisms of exclusion and "dropout" school. A second question arises then: can we think a public education policy that include those excluded from the school system without initial educational qualification? Or they no longer form part of the school, there is no place for the excluded, because they already had their chance, like all other citizens? We will explain the education model that is generated under the “Arco Maior” Arc Major Project, based in Porto, especially the teaching model followed, as another way to educate the excluded from the city's schools. We will defend, based on three years' experience, that the unfair education is not inevitable and a fatality.

**Keywords:** school exclusion, indoor exclusion, fair education, Arco Maior, social inclusion.

## 1. A (IN)JUSTIÇA ESCOLAR EM PORTUGAL: ALGUNS TRAÇOS

Os dados dos três últimos censos (1991, 2001 e 2011) puseram em evidência um aumento significativo da escolaridade média dos portugueses que, em duas décadas, passou de 4,6 para 7, 4 anos.

No mesmo período, a escolaridade média da população adulta ativa (24-64 anos) aproximou-se do 9º ano, enquanto a taxa de analfabetismo passou de 11% em 1991 para 5,2% em 2011. O abandono escolar (10-15 anos) passou de 12,6% em 1991 para um valor quase residual (1,7%) em 2011. Por outro lado, o abandono precoce ou saída escolar precoce, que nos dá a dimensão do número de indivíduos entre os 18 e os 24 anos que não concluem a

escolaridade de nível secundário (nova escolaridade obrigatória, desde 2009), e de acordo com os referidos censos, passou de 63,7, em 1991, para 27,1% em 2011, sendo a população feminina a que mais contribuiu para esta redução.

Todavia, o fracasso escolar é ainda muito avultado, o que origina taxas de retenção e desistência acima do que seria desejável, numa escolarização cujo regime de frequência é compulsivo até aos 18 anos. As taxas de retenção e de desistência englobam cerca de 15% dos alunos do 3º ciclo (do 6º ao 9º anos) do ensino básico (CNE, 2015:170) e 18% dos alunos do ensino secundário (do 10º ao 12º anos). Para rematar este desenho, diremos que o abandono escolar precoce ainda ascende a cerca de 20,7%, em 2014 (Pordata<sup>1</sup>; CNE, 2015:63).

Este abandono escolar é justificado, em parte, pelo insucesso ou retenção ao longo do percurso escolar. As taxas de atraso escolar (percentagem de indivíduos com pelo menos um ano de atraso em relação à idade normal de frequência de cada um dos ciclos) registaram uma redução em todos os ciclos. No entanto, em 2011, cerca de um terço dos alunos que frequentava o 2º ciclo e seguintes tinha, pelo menos, um ano de atraso escolar.

Ao longo das últimas décadas tem sido prática corrente, no desenho das políticas públicas de educação, a criação (de modelos nacionais) de cursos especiais e de percursos escolares paralelos à via *mainstream*, para fazer face ao problema deveras preocupante que é o insucesso reiterado, a retenção repetida e o risco de abandono de uma franja significativa da população escolar do ensino básico. Estes “segmentos” têm sido frequentados por entre 12% e 7,9% do total dos alunos no 3º ciclo (em 2007/08, eram 12%, inscritos sobretudo em “cursos de educação-formação” – CEF, ou seja, 11,8%) e, em 2014/15, eram 7,9%, maioritariamente a frequentar “cursos vocacionais”, ou seja, 6,3%).

Portugal é efetivamente um país europeu de democratização bastante recente (remonta a 1974 o momento de implantação da democracia), tendo sido realizado um esforço gigantesco para se recuperar um século de atraso na democratização do acesso à educação escolar (Rodrigues, 2014).

Todavia, esta escola democrática tem sido confrontada com sucessivas dificuldades em acolher todas as crianças e jovens no seu seio de um forma equilibrada e justa. De facto, as desigualdades sociais são imensas, repercutem-se nas desigualdades escolares e estas têm uma clara marca da desigualdade sociocultural de partida (CNE, 2015:110). Por exemplo, os percursos de sucesso no 3º ciclo ascendem a 71% quando as mães possuem como habilitação a licenciatura ou o bacharelato e ficam-se pelos 19% quando a escolaridade das mães é equivalente ao 4º ano de escolaridade (DGEEC: 2016). O risco de exclusão é maior para as crianças e jovens saídos dos meios mais desfavorecidos, mormente de “bolsas de pobreza” das principais cidades.

No Porto, a segunda cidade do país, uma cidade relativamente pobre, em que mais de 22% da sua população vive em bairros sociais e “ilhas” (estas são cerca de mil), o número daqueles que abandonam precocemente a escola é ainda mais elevado do que a média nacional.

Sempre que um aluno inicia um processo de insucesso reiterado e de absentismo, de comportamentos agressivos e de risco, a sua escola “comunica” esta situação a uma Comissão<sup>2</sup> municipal e interdepartamental, que tem por missão estudar a situação, acompanhar de perto o aluno e fazer a ponte com a sua família, “abrindo um processo” para cada aluno nesta situação, até que esta se resolva, até que o aluno reintegre a escola, seja enviado a um tribunal ou até que o aluno complete 18 anos e saia do “radar” da “promoção e proteção” social, sem ter concluído uma escolaridade mínima.

Em janeiro de 2016, as três Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) da cidade do Porto acompanhavam 2109 processos de alunos em risco, o que é muito para uma pequena cidade como o Porto<sup>3</sup>. A cidade conta com 29.000 alunos no ensino básico e

<sup>1</sup> Consulta da Pordata em 15/03/2016: <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educação+e+formação+total+e+por+sexo-433>. Dados provisórios da Pordata, relativos a 2015, situam esta percentagem de indivíduos que deixam de estudar sem terminar o secundário, em Portugal, nos 14,4%, enquanto a média da UE é de 10,9% e a meta de Portugal para 2020 aponta para um valor inferior a 10%.

<sup>2</sup> Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, designada CPCJ, é uma entidade oficial não judiciária, que agrupa vários departamentos que localmente concorrem para a proteção e promoção das crianças e jovens em risco (na cidade do Porto, existem três Comissões, uma para cada parte da cidade).

<sup>3</sup> Levantamento feito pelo autor juntos dos Presidentes das três Comissões.

14.300 no ensino secundário, em 2013/14 (incluindo todas as formações e vias), num total de 43.300, o que quer dizer que os processos abertos sobre os jovens em risco englobam 7% dos alunos, se considerarmos apenas o básico, e 5% se considerarmos todos os alunos dos ensinos básico e secundário. Uma parte significativa destes processos acaba por ser “arquivada” quando se perde o rasto ao aluno ou quando este faz os 18 anos, limite legal de frequência obrigatória do sistema escolar, outros há que continuando a ser acompanhados pelos sistemas de proteção social, nada encontram na escola que lhes seja produtor de significados positivos, de dignidade pessoal e de futuro.

## 2. A EXCLUSÃO INTERIOR E PARA O EXTERIOR DAS ESCOLAS

Este é um sintoma grave de uma cidade e de um sistema escolar que deixam na margem, pelo caminho, em cada década, milhares de adolescentes e jovens, entregues à sua própria desorientação pessoal, aos seus bairros pobres, à delinquência e à marginalidade.

A exclusão escolar não é algo de “misterioso e acidental” (Escudero, González & Martínez, 2009:51), é um processo, ora mais longo ora mais curto, que se inscreve nas trajetórias escolares e sociais dos alunos, marcadas por desconexões progressivas, onde as práticas educativas escolares e uma dada “ordem escolar” (ibidem: 52) vão construindo um caminho da inclusão inicial até à exclusão escolar. Uma ordem que engloba tanto valores e crenças, como aprendizagens e conteúdos que se ensinam e como se ensinam, metodologias e práticas pedagógicas, cursos e percursos oferecidos a uns e a outros alunos, que se classificam e ordenam (motivados/desmotivados, competentes/incompetentes, calmos/hiperativos e indisciplinados...), modelos de avaliação e de certificação, estes bem articulados com ordenamentos de excelência escolar pré-construídos e que deixam de fora uma boa parte dos cidadãos.

Assim, compreender a exclusão implica ultrapassar a análise binária dentro/fora, para caminhar para a análise de trajetórias sociais e pessoais por que os indivíduos passam, deslocando-se ao longo de um eixo de inclusão-exclusão em ambos os sentidos e ao longo do tempo (Subirats, 2005; Portela, Nieto & Toro, 2009). No campo da educação escolar, o abandono prematuro da escola, como dissemos acima, é um processo, muito mais do que um resultado momentâneo e abrupto (Lamb et al, 2011). A exclusão escolar é pois um processo lento de “seletividade da instituição escolar e dos processos escolares de marginalização e de relegação” (Janosz & Deniger, 2001:64), que vai declarando alguns alunos como “inensináveis” e “produtores de desordem escolar” (Millet & Thin, 2003:34). A primeira exclusão é interior às escolas (Millet & Thin, 2003; ), uma “exclusão silenciosa” (Lewin, 2007), gerando-se processos escolares lentos e graduais de “decantação”, enrolados numa “espiral negativa” (Thibert, 2013), que seleciona e que termina geralmente com a exclusão para o exterior da instituição e, também generalizadamente, para a desvinculação social e a marginalização.

Este processo começa geralmente bastante cedo e comporta uma multiplicidade de fatores que se conjugam para provocar um progressivo desinvestimento escolar e um progressivo investimento em outras dimensões da vida, como por exemplo o trabalho (Azevedo e Fonseca, 2007; Dale, 2010; Lamb e Markussen, 2011). Stephen Lamb (2011), com base em estudos de treze países ocidentais, sublinha, entre estes fatores, seis tipos principais: efeitos familiares (exemplo: educação parental e nível socioeconómico do agregado familiar), efeitos escolares (exemplo: qualidade do ensino e recursos, clima escolar e empenhamento profissional dos professores), efeitos dos pares (exemplo: papel dos amigos, cultura e comportamento dos pares), efeitos individuais relativos ao aluno (exemplo: absentismo e frequência escolar, desempenho académico), efeitos da comunidade envolvente (exemplo: características sociais e económicas das comunidades envolventes da escola, papel dos mercados locais de trabalho), efeitos do país e das políticas públicas (exemplo: organização do sistema escolar, gestão escolar e política relativa aos currículos).

A estas perspectivas haverá ainda que aduzir, no caso concreto da cidade do Porto, que existe uma forte percentagem da sua população a viver em bairros sociais e “ilhas” (cerca de 24%) e que alguns destes bairros concentram fenómenos de violência quotidiana, tráfico de droga e pobreza que funcionam como climas fortemente agravantes dos aspectos acabados de enunciar.

A curto prazo, um jovem que abandona prematuramente a escola pode estar associado a desemprego, a trabalhos precários e mal remunerados e a dificuldades de obtenção de um lugar no sistema de formação profissional. Os custos pessoais, económicos e sociais do abandono prematuro são tremendos. A Comissão Europeia (2011) estima que a simples redução de um ponto percentual no abandono escolar prematuro provoca um potencial adicional de quase meio milhão de jovens trabalhadores qualificados na economia europeia. O problema, sublinha a Comissão, é que entre 2000 e 2010 a redução foi de apenas 3,2%, muito aquém do estimado.<sup>4</sup>

Se é verdade que “está na “natureza” da escola reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares” (Dubet, 2003:34), e que a exclusão escolar ratifica ou mesmo provoca cada vez mais, pelo processo de democratização e de massificação escolar, a exclusão social, também é verdade que a “escola desempenha um papel autónomo na formação dos mecanismos de exclusão” (ibidem), ultrapassando uma função de simples reprodução das desigualdades sociais. Assim sendo, não estará na missão da educação escolar rever e alterar o tipo, a articulação e o resultado dos “efeitos” que lhe são próprios?

Esta exclusão “escolar” tem de ser pensada (desconstruída e reconstruída) no espaço público. Haverá certamente alguma dificuldade em se promover uma cuidada articulação interinstitucional e interprofissional, a missão e a intervenção das instituições educativas devem estar a passar por desfasamentos e desequilíbrios, muita energia social de promoção do bem comum parece dissipar-se ineficaz e ingloriamente, mas a promessa que está explícita na escola democrática, em termos de equidade e de justiça, não deveria ser reequacionada?

Acredito que é possível a co-construção social de uma escola realmente justa para com todos e com cada cidadão, promotora de todos e de cada um, pois só assim ela será realmente democrática. Uma cidade como o Porto dispõe de muitos milhares de servidores públicos devidamente qualificados e de muitas centenas de instituições sociais muito capazes, dotadas de recursos adequados.

### 3. UM HORIZONTE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DESTE TEMPO

De facto, a missão da educação escolar precisa de ser reequacionada, sem demora e no espaço público, pois esta é uma urgência política de primeira importância, face às enormes mutações socioculturais em curso.

Já no fim do século passado, o relatório da UNESCO “A educação, um tesouro a descobrir”, na melhor tradição das Nações Unidas, propunha que à educação fosse reservado o papel principal de “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (1996:73).

Dizia a Comissão Internacional que o elaborou: “é preciso assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar antes de mais na concepção de educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós” (idem:78). Da visão permanentemente instrumental, haveria que caminhar ao encontro da educação da pessoa toda e do seu desenvolvimento integral.

Além de ajudar a aprender a conhecer e a aprender a fazer, a educação escolar deve contribuir para “a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (idem:78). Por isso, além daqueles dois pilares da educação do presente e do futuro, aprender a conhecer e aprender a fazer, a Comissão assinala mais dois: aprender a viver juntos, a viver uns com os outros e aprender a ser. Eles tornam-se pilares centrais na medida em que se defenda que a educação deve preparar todo o ser humano “para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (idem:86).

Importa, pois, que educação escolar invista tudo em “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu destino.”

---

<sup>4</sup> Três países contribuem negativamente para este resultado: Espanha, Itália e Portugal.

(ibidem). Afinal, o tesouro escondido e a descobrir não mora numa qualquer instrumentalização ou funcionalização da educação escolar, o tesouro escondido é cada um de nós, na sua interioridade e na sua natureza relacional, seres humanos únicos e irrepetíveis, rostos que interpelam e pedem uma resposta.

À educação escolar pede-se, nestes tempos exigentes e conturbados, que se centre na revelação do tesouro escondido em cada pessoa, num movimento de dentro para fora (extraíndo) e de fora para dentro (interrogando e *provocando*), escapando assim a uma subordinação escravizante a quaisquer mandatos técnico-funcionalistas ou de grupos sectoriais, corporativos ou privados.

Ora, nem sempre as políticas que orientam a evolução da educação escolar vão de encontro a esta perspectiva acerca da sua missão. Muitas vezes elas estão subordinadas aos mesmos mandatos de competitividade, seletividade, concorrência e individualismo que predominam no modelo económico hegemónico e globalizado e/ou a mandatos privados de ministros ou de pequenos grupos que capturam a decisão política.

Aquilo a que assistimos é ao desaparecimento das humanidades e das artes das escolas e das universidades (Nussbaum, 2010), os currículos tornam-se muito extensos, descontextualizados e seletivos, as avaliações centram-se em performances individuais e marcadas pelo grupo sociocultural de origem dos alunos, em vez de apoiarem desempenhos e rasgarem horizontes pessoais, as escolas são sobretudo desafiadas pelo “eficientismo”, pela eficácia e pela concorrência e não pelo cumprimento da sua missão educativa e humana. Esta tendência foi enfatizada, em Portugal, nos últimos cinco anos.

Perfilhamos uma concepção de educação como a “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que só se *des-envolve*<sup>5</sup> verdadeiramente na medida em que é acolhida pelo outro, que lhe dá em si um lugar; é o outro que me *des-oculta* solidariamente, convocando toda a humanidade indizível que me habita. Primeiro e acima de tudo, os pais. Depois os educadores e os professores e os colegas. Por isso, a educação escolar e social<sup>6</sup> não se traduz apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduz-se antes e acima disso em percursos de personalização, de irrupção de cada um no confronto com os outros, em relações de dádiva e em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e de liberdade, de interrogação, contradição e de desafio, de busca da verdade e de abertura à dimensão transcendente constitutiva do ser humano.

Os “alunos”, todas as pessoas que aprendem, desde crianças até às idades mais avançadas, não são pois peças de uma qualquer máquina educacional, sujeitas às regras da competição, objetos de mercado e sujeitos de consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade (Baptista, 2005b).

No cerne da educação e da participação cidadã deve estar a garantia de acolhimento e reconhecimento da significação original testemunhada por cada rosto singular, cada pessoa, no “respeito pelo segredo interior” (Baptista, 2006).

A racionalização instrumental, económica e técnico-funcionalista não pode constituir o principal referencial de desenvolvimento da educação escolar, enquanto “prática antropológica fundamental” (Baptista, 2005b:107), apesar da força e até da violência com que essa racionalização se nos impõe. Todo o funcionalismo da educação é um conformismo e uma grave redução do sentido da educação humana.

A educação, na realidade, tem estado a ser remetida para um grave reducionismo epistemológico que a tem conduzido a um esvaziamento ontológico e axiológico, que vai subtraindo, aos gigantescos investimentos feitos pelos Estados, pelas Igrejas e pelas instituições particulares, grande parte das suas potencialidades e esperanças.

---

<sup>5</sup> Desenvolvimento é uma palavra cuja etimologia nos dá bem conta deste movimento pessoal que se faz humano apenas quando sai do seu invólucro, do fechamento sobre si mesmo, cabendo ao outro, a começar pelos pais e pelos educadores e professores, esse ato humano fundamental de des-envolver ou des-ocultar a pessoa que somos, cada um de nós.

<sup>6</sup> Usamos os termos educação escolar (a que se refere ao sistema de educação pré-escolar e ao sistema de ensino de todos os tipos, desde que realizada no contexto escolar, com programas de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar) e educação social (todas as modalidades de educação realizadas nos contextos sociais mais heterogéneos, sem características escolares, a começar pela família) para não cair na cilada de caracterizar algum tipo de educação com o prefixo *não* (p.ex. não-escolar, não-formal, etc.). A educação, por definição, não se pode explicar, à partida, com um *não*.

Como dissemos acima, são os programas extensos, é a redução das disciplinas e áreas das artes, expressões corporais e das humanidades, é a pressão excessiva exercida por exames que avaliam uma pequena parte das competências dos alunos, é a escola *fast food*, sempre a correr, sem um minuto para parar e pensar, são as rotinas instaladas e fortemente seletivas, oriundas do século XIX e aplicadas no século XXI, que impedem a descoberta, a pesquisa, a cooperação e o trabalho em equipa, a livre expressão artística, a ligação das aprendizagens escolares à vida e à comunidade, a renovação profunda das práticas pedagógicas e da organização escolar, é o entrave contínuo ao desenvolvimento da capacidade crítica e argumentativa e da criatividade.

O nosso ponto é este: só uma educação democrática promovida por uma escola justa, “orientada para a promoção do humano em cada homem (...) e ancorada em valores como hospitalidade, responsabilidade e bondade” (Baptista, 205: 102) parece estar em condições de cumprir esta missão, resgatando-a da progressiva asfixia a que está a ser remetida pelas políticas públicas dominantes dos últimos decénios, reféns dos modelos económico e político dominantes. Todavia, muitos cidadãos, imersos nesta corrente vertiginosa e dominadora, perguntam-se se a escola poderá ser realmente justa.

#### 4. A ESCOLA PODERÁ SER JUSTA?

A justiça é uma opção moral que decorre imperativamente desta concepção matricial da educação que acabamos de enunciar e que, em vez de encerrar a educação num quarto fechado e escuro da escola e da sociedade, e cada aluno sobre si mesmo, lhe abre os horizontes, favorecendo em todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e a um desenvolvimento multidimensional.

A democratização do acesso de toda a população à educação, a começar pelos seus níveis mais elementares, como a educação pré-escolar, é uma perspectiva social e política que contém em si mesma uma ideia generosa de justiça social (Bonal, 2015). A igualdade de oportunidades de acesso à escola constitui uma das mais importantes promessas da modernidade. Mas é preciso irmos um pouco mais longe e pensar também a incompletude deste grande investimento sociocultural contemporâneo, que se traduz também, como vimos acima, em níveis de fracasso e de abandono escolar muito elevados, em indisciplina e violência, em práticas reiteradas de exclusão escolar, implícitas e explícitas, internas e externas à escola.

De facto, cuidar sobretudo do acesso de todos os cidadãos à escola, descurando o percurso que cada um realiza e o sucesso de cada um na escola - conhecendo nós o desigual acesso de cada um aos diplomas escolares, pois comporta uma forte marca dos níveis socioeconómicos das famílias de origem, e o quanto estes condicionam a inserção socioprofissional - equivale a aceitar uma justiça parcial e incompleta, focada até no mais imediato e mais fácil.

O facto de a escola acolher todos ainda não nos diz muito sobre a sua capacidade para promover cada um de modo adequado e justo, exatamente porque a justiça é proporcionar a cada um aquilo que lhe corresponde, que é seu, com diz Gaurdini (Brandão, 2008; Febrer, 2010), que lhe é devido e o faz pessoa, sujeito em relação e em *desenvolvimento*.

Em nome desta justiça social educacional, que é incompleta, o sistema escolar pode estar a ser profundamente injusto para muitos daqueles que acolhe, apesar de o fazer, e bem, em nome da lei, da igualdade de oportunidades e, no limite, da própria justiça (como se constata nos breves números enunciados no princípio do texto).

A justiça baseia-se na lei e esta dirige-se a todos, mas o império da justiça nem sempre se alcança com o mero cumprimento da lei. Ou seja, a escola democrática pode ser uma escola injusta, pois na verdade salvaguardar o carácter geral da lei não é condição de justiça (Magdalena, 2007). Ou ainda, como diz Isabel Baptista, “o direito à justiça não se resume à justiça como direito” (Baptista, 2005b).

Maria Zambrano (1988) diz que “se fosse preciso definir a democracia, esta poderia dizer-se como a sociedade em que não só é permitido, como é exigido, ser pessoa” e a justiça pode ser definida como a ordem na qual o homem pode subsistir enquanto pessoa, como propôs R. Guardini.

Uma educação justa não pode, pois, expressar-se pela indiferença ou pela neutralidade quer face às dificuldades dos alunos, às contrariedades e fracassos escolares que muitas crianças e jovens experimentam na escola, quer diante da lenta exclusão escolar de que

tantos ainda são vítimas na nossa cidade. Há alunos que reprovam e repetem o mesmo ano quatro vezes, alunos que cujas matrículas são sistematicamente rejeitadas pelas escolas públicas da cidade, saltando de escola em escola, alunos que são remetidos para guetos dentro das escolas e para escolas-gueto dentro das cidades, até que se cansem e desistam da instituição que há muito deles desistiu (Azevedo, 2015).

Numa sociedade democrática e justa não pode haver um só cidadão-aluno deixado por conta, o insucesso é geralmente muito penalizador do desenvolvimento pessoal e social, o abandono escolar precoce é elevado e marca muito negativamente quem sai extemporaneamente da escola (cerca de 20% dos jovens portugueses, se adicionarmos ao que se entende por “abandono precoce” todos os que abandonam pelo limite etário, os 18 anos, sem terem concluído uma escolaridade obrigatória “sucedida”). A ninguém pode estar excluído o direito a ser social e educacionalmente abordado como rosto (Baptista, 2005).

Aplica-se, em geral, um modelo pedagógico muito igualitário, rígido e fabril que gera e acentua desigualdades muito grandes, geralmente articuladas com as desigualdades sociais de partida, além de deixar pouca margem de “recuperação” aos que vão ficando pelo caminho, seja excluídos dentro da escola seja já excluídos do próprio sistema escolar público. Acresce o facto de os alunos serem segregados em função das escolas que frequentam ou podem frequentar (de qualidade muito diferente) e em função do tipo de cursos para onde são remetidos, com as marcas evidentes de uma seletividade que tem a marca da origem sociocultural das suas famílias.

Como bem propõe Hugonnier (2016), os sistemas educativos sofrem de seis tipos de imperfeições que os afastam dos principais objetivos e promessas da justiça social: (i) a discriminação, pois os alunos mais desfavorecidos têm acesso a uma educação que é, em média, de qualidade inferior à que recebem os outros alunos; (ii) a desigualdade, pois o desempenho escolar dos alunos pode ser tributário dos estabelecimentos frequentados; (iii) a segregação, pois os alunos oriundos de famílias com baixo rendimento económico e fraco capital cultural são mais orientados para vias vocacionais e profissionais que os outros; (iv) a parcialidade, pois os professores subvalorizam muitas vezes os desempenhos dos alunos oriundos de famílias e meios mais desfavorecidos; (v) a iniquidade, pois, em grande parte das situações, as escolas não são capazes de compensar os impactos do meio sociofamiliar de partida, de maneira que os alunos mais desfavorecidos apresentam, em geral, níveis de rendimento escolar inferiores aos outros; (vi) a disparidade, pois existe uma desigualdade real de resultados, na medida em que as escolas públicas e privadas usam as mais diversas estratégias para que os seus diplomas tenham mais “valor de mercado”.

Diante de um rol tão impiedoso de imperfeições dos sistemas escolares, que na verdade são injustiças sociais e injustiças escolares, consideremos o que poderá ser uma escola moral e eticamente justa.

## 5. UMA ESCOLA MORAL E ETICAMENTE JUSTA

Quando existe um quadro axiológico claro de justiça social para a educação, construído e reconstruído no espaço público, o que não tem sido o caso, em Portugal, no início do Século XXI, o que é que pode fazer a diferença real em termos de justiça educativa escolar?

As instituições educativas, a sua axiologia explícita e não a sua neutralidade implícita, os seus projetos educativos, as suas práticas pedagógicas e os seus recursos, as suas estratégias de fecunda articulação sociocomunitária e os comportamentos humanos dos seus membros tornam-se cada vez mais relevantes, sobretudo se articuladas em redes de entreajuda, na procura de um superior bem comum. Regressando às seis “imperfeições” de Hugonnier (2016), para que a escola justa prevaleça é preciso que as instituições educativas sejam pautadas por e pratiquem a não discriminação, a igualdade, a inclusão, a imparcialidade, a equidade e a não disparidade. Se precisamos de leis saídas do debate e da participação cidadã, em defesa de uma escola democrática e justa, precisamos também de instituições educativas efetivamente justas. A questão não é, pois, muito simples nem pode ser fechada, antes reclama abertura de espírito, reflexão aturada e disponibilidade política para seguir novos caminhos.

A escola precisa de ser não apenas moralmente justa, acolhendo todos e proporcionando mais oportunidades aos mais desfavorecidos, como precisa de ser eticamente justa, ou seja, tem de adoptar regras e procedimentos quotidianos que impeçam a persistência das imperfeições acima referidas, que antecipem um desenvolvimento humano multidimensional

e justo para com cada um e não se concentrem na remediação dos estragos produzidos, apelidando-os de insucesso e abandono e responsabilizando cada cidadão pela injusta distribuição dos percursos e das credenciais. O tratamento precoce de qualquer problema de desenvolvimento e de acesso ao conhecimento, toda a literatura especializada o demonstra, está entre os traços institucionais mais claros de uma escola justa.

Parece bem claro que só uma escola justa conduz a uma educação justa e só uma educação justa constrói uma escola efetivamente democrática. Isabel Baptista, na senda de E. Lévinas, fala da “lei do rosto”, do persistente “compromisso da educação na realização do direito universal ao rosto”, um direito ameaçado no espaço público, o que requer que “a lei do rosto seja a referência ética de todas as dinâmicas de cidadania”. Por isso, como diz Gadotti, a educação para todos, supõe todos pela educação. Este compromisso arrasta e é arrastado por dinâmicas sociais subordinadas ao triângulo virtuoso do desenvolvimento social: sociocomunitário, solidário e policêntrico, como advogamos (Azevedo, 2007).

Equidade confunde-se, por vezes, com igualitarismo, entendido aqui como os modos de proporcionar a todos os alunos exatamente as mesmas condições, oportunidades, recursos, trabalhos, exigências, resultados. Alcançar a equidade implica abeirarmo-nos dos clamores de justiça, as mais das vezes silenciosos e silenciados, ainda que de grupos minoritários nas escolas, mas ainda assim, gritos de pessoas que carecem de toda a atenção e cuidado, porventura de cuidados redobrados e inventivos, para que lhes seja proporcionada uma educação realmente justa, que não se afaste, mesmo sem se aperceber, da linha da justiça desejada.

Como dissemos acima, os nossos alunos são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de subjetividade, de personalização e de sociabilidade. Ora isso requer necessariamente o exercício de uma inteligência pedagógica e de uma responsabilidade institucional que implicam a mobilização de todo o tipo de recursos pedagógicos, metodologias, espaços e tempos, conteúdos, procedimentos e atitudes, para que a cada um - que é obrigado a frequentar tão longamente esta instituição - seja proporcionado o melhor caminho pessoal possível de acesso ao conhecimento e ao seu singular desenvolvimento.

As instituições escolares e os professores devem exercer pois a capacidade de estarem atentos a cada um dos seus alunos, usando do poder e da autoridade que lhes foram conferidas pela sociedade e pelos pais, apoiando de modo particular os que precisam de mais apoio, porque mais vulneráveis, debilitados e abandonados, muitas vezes pela própria família.

Para estes, é preciso colocar em ação e mobilizar toda a inteligência profissional de educação das instituições, com o apoio da comunidade, tendo em vista assegurar propostas de educação substancialmente enriquecidas, inovadoras e atraentes. Todavia, existe uma solução bastante habitual que claramente recusamos: inventar soluções educativas pobres para pessoas 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 bem maiores como o não saber/poder acolher o diferente, não saber construir aprendizagens significativas em múltiplas dimensões da inteligência humana, o não saber/poder ouvir e escutar o clamor dos alunos mais atarantados e perdidos no percurso escolar *mainstream*, o não saber/poder construir propostas flexíveis em calendário e em módulos formativos, em metodologias ativas e projetos integradores, em novas e muito mais válidas modalidades de avaliação e certificação, acessíveis a todos.

Será que os alunos oriundos de meios muito desfavorecidos, sem apoio familiar, que acumulam insucesso escolar, estão condenados ao exercício da violência contra a escola e contra os professores, como “um protesto não declarado e uma maneira de construir a sua honra e a sua dignidade contra a escola” (Dubet, 2003:42). Sendo esta violência dos excluídos dentro da escola a antecâmara da exclusão escolar e social, não haverá outros processos educativos, geradores de outras oportunidades de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento, com todos e com cada um?

Não é fácil nem deve constituir um propósito razoável definir-se publicamente um modelo único de promoção da justiça na educação. Mas parece imprescindível, pela via da participação no espaço público, colocarmos as instituições de educação do país no caminho exigente, inteligente, permanente e sociocomunitário dessa procura, com a consciência de que a escola enfrenta sérias dificuldades em fazer mais do que aquilo que a comunidade está disposta a fazer e que a regra de ouro consistirá na disponibilidade (da parte de todos, sobretudo da escola) para escutar e responder responsabilmente a cada pessoa que se

desenvolve dentro de cada um dos alunos, em particular dos que estão em situação de “risco e perigo”.

A sociedade terá de desenvolver a responsabilidade moral e ética para saber provocar as ruturas epistemológicas, as transformações axiológicas e as mudanças organizacionais escolares que acompanhem, com efetiva justiça, a sua decisão legislativa de que aos cidadãos não é permitido, até aos 18 anos, fazer outra coisa na *sua* vida que não seja frequentar esta mesma educação escolar (tenha ela a qualidade e a justiça que tiver).

No início deste novo século, regista-se o desenvolvimento, a par de uma escola inclusiva de todos os cidadãos, “uma escola democrática a agir como uma sociedade antidemocrática” (Tognon, 2016). Esta conclusão tem exercido também uma força de ação contracorrente, levando muitas escolas a reconstruírem-se como organizações socioeducativas acolhedoras e promotoras de conhecimento e desenvolvimento multidimensional de todos os alunos, com uma atenção particular para com os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade e risco (Tiramonti, 2016; Lamb et al, 2011). Trabalha-se a articulação da escola com os grupos comunitários a que pertencem os alunos, procura-se gerar novos vínculos entre a escola e as culturas juvenis, geram-se inovações curriculares na organização das aulas, na distribuição dos alunos, nas práticas pedagógicas, na agregação de conteúdos, procura-se uma nova articulação entre aprendizagem e desejo, mas, conclui Tiramonti (2016), o núcleo duro da escola permanece intocado. De facto, em vez de construir guetos dentro e fora das escolas, trata-se cada vez mais de reconstruir institucionalmente a escola democrática (Azevedo, 2011). Este caminho exige uma “mudança epistemológica e uma nova transposição didática que inclua, como parte do ensino, o processo de produção do conhecimento no qual o aluno seja protagonista, o docente seu guia e orientador e as novas tecnologias da informação funcionem como mediadores em todo o processo de aprendizagem” (Tiramonti, 2016:174).

Creio mesmo que só a densificação antropológica da educação, como eixo central desta re-institucionalização escolar, constitui o lastro de uma resposta política que tem de resultar seja da participação no espaço público sobre o que fazer e como, mobilizando os recursos da comunidade (incluindo os dormentes), seja da participação dos alunos.

Caso a mudança não seja epistemológica e sustentada numa orientação humanista, é enorme o risco de se produzirem pequenas mudanças parcelares e desarticuladas, sem “coerência institucional” (Guarro, 2016), produzindo e reproduzindo as desigualdades sociais. A coerência institucional é “a relação significativa entre os distintos aspetos, dimensões, processos e políticas que constituem a cultura escolar, construída com a intenção de melhorar as aprendizagens dos alunos.” (ibidem:39) e de cada um deles.

## 6. O ARCO MAIOR E A PROMOÇÃO DA JUSTIÇA

O projeto socioeducativo Arco Maior<sup>7</sup> nasceu em 2013, na cidade do Porto, fruto de uma iniciativa de cooperação entre a Universidade Católica (Porto), o Ministério da Educação (ME), o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e instituições privadas, onde se destacam a Santa Casa da Misericórdia do Porto<sup>8</sup>. Destina-se a todos os adolescentes e jovens excluídos ou que se excluam dos sistemas formais de educação e formação, sem terem completado a escolaridade obrigatória, preferentemente, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, podendo acolher também jovens com idades inferiores e superiores.<sup>9</sup> Neste momento, julho de 2016, acolhem-se pouco mais de 55 jovens, em dois polos, na cidade do Porto.

O Arco Maior não é uma alternativa aos percursos escolares de insucesso reiterado que existem nas escolas, percursos porventura desgastantes e injustos, mas destina-se apenas a jovens que já tenham abandonado efetivamente as escolas, na sequência de processos mais ou menos complexos de absentismo reiterado. Cada jovem “contratualiza” a permanência de um certo número de horas de aprendizagem e o Projeto promove um trabalho socioeducativo com cada adolescente e jovem tendo em vista a reconfiguração de um projeto de vida e a posterior reinserção escolar, formativa ou profissional.

<sup>7</sup> Mais informação sobre o modelo socioeducativo pode encontrar-se em [www.arcomaior.pt](http://www.arcomaior.pt)

<sup>8</sup> A estas instituições muitas outras se juntaram, seja da área da segurança social e da justiça, que trabalham com menores, seja autarquias e associações dos mais variados tipos.

<sup>9</sup> No primeiro ano, por força de uma decisão do MEC, o grupo que acolhemos foi de idades posteriores. Atualmente, este grupo dos 14-17 é o foco da nossa atenção.

O Projeto Arco Maior não é pois uma escola, é um dinâmica socioeducativa que tem um carácter transitório, que serve de apoio à reintegração escolar e social dos jovens, com uma evidente “marca” escolar<sup>10</sup>, mas devidamente renovada, flexível, personalizada e inovadora.

O nosso primeiro propósito consiste em (re)criar elos, estabelecer meios de comunicação que nos permitam chegar perto destes jovens. É um caminho que reclama hospitalidade, tempo, paciência e capacidade de aceitação recíproca. Cada jovem que procura um (novo) trajeto de vida, de que esta proposta socioeducativa pode ser o trampolim, precisa de saber não só que essa possibilidade existe, mas também, antes disso, precisa de reconhecer a premência desse novo modo de vida.

O trabalho inicial (que será permanente) consiste então em revelar o mosaico que está desenhado dentro de cada um, fazendo com que cada um nos transmita de que modo percepciona ser possível sair desse lugar onde se encontra para chegar a um outro, mais humano e portador de maior realização pessoal e bem estar. É um trabalho em “câmara escura”, espaço propício ao emergir das imagens que a película contém em si e quer revelar e libertar (Azevedo e Afonso, 2016). É preciso, pois, centrarmo-nos em cada um dos jovens como sendo esse o lugar exato onde temos de intervir, fazendo aparecer, aos poucos, aos olhos deles e aos nossos, um futuro melhor e, desse modo, uma educação e uma “escola” justas.

Cada um vai descobrindo que a sua opinião conta, que existe espaço e tempo para ouvir cada um contar tudo, mormente o que na escola de onde saíram nunca foi tido como importante. É nestes momentos que se descobre um outro ser, que é diferente daquele que nos chega à porta, e um outro ser e um outro ainda que, como nas *matrioskas* russas, desfila diante dos nossos olhos em diferentes dimensões. Descobrir o outro para nos unirmos a ele e juntos olharmos para diante, é o cerne da nossa primeira intervenção. Então, em geral, os caminhos abrem-se: o ânimo reaparece, a autoestima faz levantar a cabeça, o acesso aos saberes vai fazendo outro sentido, o exercício de responsabilidades ganha outro horizonte. É um trabalho silencioso, sem metas predefinidas, sem papéis de suporte e sem planificações.

A educação escolar hegemónica deixa marcas, por vezes bem profundas, na vida destes jovens, tornando-os os autores únicos e/ou principais responsáveis da sua própria exclusão escolar, iludindo as suas próprias debilidades institucionais e a marca da sua seletividade profundamente injusta e desumana.

Este trabalho que fazemos é um navegar que não tem lugar para a indiferença, pois as histórias de vida são muito longas (apesar da curta idade) e cheias de feridas e muitas delas estão em carne viva. Os caminhos são diversificados, mas todos eles procuram conduzir o jovem até si, até à sua interioridade: umas vezes recorre-se à conversa intimista, outras vezes são escritas cartas personalizadas, outras vezes é provocado o confronto, apresentando-se propostas radicais que abalam as convicções, habitualmente superficiais, mas enraizadas (um paradoxo que impossibilita, tantas vezes, a compreensão sobre o melhor modo de agir). Neste registo quotidiano, neste modo de ser “escola” se conquista a maior parte dos jovens, sobretudo quando vão adquirindo confiança.

A gestão do tempo, de um outro tempo, o tempo que for necessário, um tempo exigente e aberto de oportunidades, esta é uma marca distintiva do Projeto. Numa avaliação feita em 2015, junto dos jovens recebidos no primeiro ano de atividade, refere-se: “aquilo que nele [no Arco Maior] mais valorizam é a hospitalidade, o tempo que existe e lhes é dedicado, sem pressas (na escola “é sempre a andar”, “passou, passou; não passou, passou sempre à frente”), com uma grande disponibilidade e “paciência.” (Azevedo, 2015).

Todas as semanas existe uma “Assembleia” que é um momento de encontro de todos os jovens, que começa por ser um espaço de exposição perante os outros e de conhecimento mútuo. Cada um é confrontado com a diversidade de opiniões, exige-se capacidade de explanação e de argumentação, obriga-se à fundamentação das opiniões expressas,

---

<sup>10</sup> Com base num diagnóstico das aprendizagens escolares, dos saberes práticos e das competências sociais de cada adolescente e jovem, é realizado um projeto de acompanhamento ao desenvolvimento pessoal, seguido por cada docente e por todos eles, num trabalho cooperativo. As áreas nucleares da formação são, no Arco Maior1, Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Língua Estrangeira/Inglês e Cidadania e Empregabilidade e, ainda, as Práticas Oficiais, que se desdobram em Restauero, Restauração/Cozinha, Artes e Ofícios e TIC-Multimédia. No Arco Maior 2, as áreas oficiais são Restauração/Cozinha, Jardinagem e Música.

A formação completa-se com outras aprendizagens que visam favorecer a autonomia e a inserção social, como a realização de visitas e estágios. Aos jovens são proporcionadas, na medida do seu mérito, certificações escolares do 6º e do 9º anos.

aprende-se a conhecer e respeitar o ponto de vista do outro e desenvolve-se a capacidade analítica e de síntese. É um local potencialmente conflituoso, mas potenciador de participação, sendo para muitos jovens a primeira experiência de participação democrática. Saber ouvir, saber aceitar, para ser ouvido e para ser aceite, assim se exercita a sua inteligência intrapessoal e interpessoal, valorizando-se os contributos de cada um como modo de afirmar a diversidade das idiosincrasias e o respeito mútuo.

Todos os dias a refeição do almoço é confeccionada por um grupo de alunos e todos almoçam em conjunto no mesmo espaço, professores, formadores, alunos e convidados, quando estes nos visitam. Este espaço constitui uma enorme fonte permanente de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, além de ajudar a fortalecer os laços que nos unem.

No início de cada dia são realizados telefonemas a quem não aparece a horas, tendo em vista perceber se há novos problemas e incentivando o “despertar para a vida”, para uma nova vida, que requer força de vontade, ritmos diferentes, outros hábitos. Substituímos a lógica da desistência (da parte do jovem e das escolas públicas) pela da insistência (da nossa parte, integrados na política pública), transmitindo assim proximidade, interesse, compromisso. Nunca desistimos e já percebemos que essa é uma marca que fica, pois ao fim dos três primeiros anos de atividade, os jovens, em entrevistas realizadas autonomamente pelos “media”, é raro não enfatizarem este mesmo aspeto, dizendo: “nunca desistiram de mim e isso foi o mais importante”!

## 7. O ARCO MAIOR E A PEDAGOGIA DA MISERICÓRDIA

O *ethos* deste projeto de educação justa é o amor incondicional, uma dádiva contínua da parte dos adultos de referência, professores e formadores das áreas oficiais, permanentemente geradora de inovação e de oportunidades de desenvolvimento pessoal, num ambiente marcado pela expectativa sempre positiva face a cada jovem. Esta relação de amor é “quebrada” apenas, ainda por amor, quando os jovens passam uma linha vermelha, previamente bem debatida e esclarecida, que consiste na agressão física ou verbal, na violência e na destruição do património.

Há regras e sanções, devidamente debatidas, estabelecidas, revistas e reestabelecidas, em Assembleia de Jovens, que se desenvolve como prática democrática semanal. Cada vez que um comportamento, uma atitude, uma forma de estar, um silêncio demasiado prolongado, uma alegria inusitada surgem e quando as “linhas vermelhas” comumente estabelecidas são ultrapassadas, o recomeço começa sempre pelo diálogo sereno, pela revisão o mais aprofundada possível do sucedido, pela reflexão, pelo amadurecimento lento, pelo estabelecimento de novas etapas e de novos compromissos.

De facto, aquilo que nos mobiliza é o amor, pois só o amor redime e é capaz de trazer de volta a paz e o saber viver juntos, duas realidades que estas vidas, em boa parte desorientadas e até perdidas, sem retaguardas familiares estáveis e positivas, não conquistam facilmente. Queremos que cada um aceda à sua beleza interior, por si mesmo, pois ninguém faz esse caminho por alguém, certamente com o nosso apoio permanente, no respeito mútuo e no debate contínuo sobre as atitudes, os comportamentos e os modelos de vida, nunca desistindo, pois só aí reside a coragem para lutarmos, enlaçados, pela construção de novos projetos de vida.

A ternura é o que melhor caracteriza os gestos dos que trabalham no Arco Maior, o que, importa sublinhá-lo sempre, repousa sobre muita firmeza, muita exigência e muito rigor no trabalho que se faz, em cada dia. Dias estes que se sabe como começam e nunca se sabe como decorrem e acabam. Tudo pode explodir de um momento para o outro e é preciso recuo, paz, capacidade para ousar dar uma nova oportunidade para cada um(a) recomeçar, uma vez realizado o devido trabalho de reflexão e análise das falhas.

Paulo Freire fala de amorosidade; no seu livro “Professora sim, tia não” diz: “é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual o seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. [...] não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades do seu que-fazer” (Nascimento, Azevedo & Ghiggi, 2013).

Tudo tem de ser continuamente reinventado e adaptado, constituindo esse o maior desafio aos professores, muitos deles apenas “treinados” para uma leccionação tradicional, previsível e rotineira, sustentada sobretudo no programa que é preciso lecionar e na seletividade “que se tem de executar”.

Um dos maiores reptos que temos por diante, em cada dia, consiste em desconstruir a escola que temos dentro de nós, adultos e professores, profundamente enraizada, dando lugar à construção concreta e real de uma escola profundamente humanizada, apta a elevar cada jovem à participação em “pequenos projetos” de aprendizagem, de desenvolvimento de novas atitudes e de novas competências. Nós mesmos, os professores (quantas vezes nos damos conta!), somos o principal problema do Arco Maior, porque olhamos estes jovens com os olhos com que sempre olhámos os alunos antes, porque aplicamos os mesmos procedimentos do “ensino regular”, onde lecionamos<sup>11</sup>, porque colocamos em marcha as mesmas rotinas, porque não sabemos reinventar em cada dia propostas educativas, face aos pequenos e grandes desafios com que esbarramos, construindo aprendizagens significativas de modos realmente abertos, num clima que é extremamente exigente do ponto de vista humano e profissional.

O currículo tradicional que o ME nos “obriga” a cumprir é então transformado num percurso pessoal, com uma certa quantidade de horas de trabalho “escolar” que cada um se compromete a realizar. A concretização deste compromisso assume características muito diversas e ocupa tempos muito diversificados. No caso do grupo que acolhemos no Arco Maior<sup>12</sup>, como, em geral, este compromisso é assegurado com muito absentismo e, por isso, com muita irregularidade, acontece que as 475 horas (relativas à preparação para o 6º ano) e as 950 horas de trabalho (de preparação para o 9º ano) tanto podem ser realizadas num só ano letivo como em dois ou três.

A certificação escolar “prometida” no termo destes percursos educativos funciona para os jovens como um atrativo mobilizador, um “produto imediato e com valor de mercado”, pois a obtenção do 9º ano de escolaridade, mesmo que precedida da conquista do 6º ano<sup>13</sup>, representa o acesso a empregos formais e a outros instrumentos básicos de inclusão social (como contrato de trabalho, carta de condução, etc.).

#### Arco Maior nº1: entradas por ano letivo e percursos realizados (2013-2016)

	Novas entradas	Transitaram do ano anterior	Concluíram		Abandonaram	Continuaram no ano seguinte	Outras situações
			B2-6ºano	B3-9ºano			
2013-14	20	-	3	4	1	10	2 (1)
2014-15	19	10	1	8	1	15	4(2)
2015-16	18	15	2	6	1	18	6 (3)

(1) 1 foi preso e 1 foi para a Holanda. (2) 3 obtiveram emprego e 1 por decisão do tribunal. (3) 2 suspenderam por gravidez, 1 por prisão do marido, 1 por pulseira electrónica, 1 por doença grave e 1 encontrou emprego.

Na realidade, os jovens como que “contratualizam” um conjunto de horas de trabalho educativo escolar, ao longo dos meses, e procuram cumprir esse contrato, cabendo aos adultos aproveitar esse tempo precioso para conquistar a sua atenção e extrair deles o potencial de desenvolvimento humano que os habita, a cada um (e em cada um à sua maneira).

As oficinas de Restauo, Restauração/Cozinha, Artes e Ofícios e TIC-Multimédia ou Jardinagem constituem alicerces importantes tanto para se desenvolverem “aprendizagens

<sup>11</sup> Os docentes do Arco Maior não são selecionados pelo Projeto, são-nos afetos pelo Agrupamento Escolar ou Escola mais próxima das nossas “casas”, a quem o Ministério da Educação deu a responsabilidade formal de apoiar o Projeto com os recursos adequados (inscrevendo aí estes jovens como mais uma turma do Agrupamento). Existe, obviamente, o cuidado em escolher os professores que à partida surjem como melhor preparados para acolher e incentivar o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento destes jovens.

<sup>12</sup> Este grupo tem jovens entre os 18 e os 24 anos, fora da idade relativa à escolaridade obrigatória de doze anos, tendo sido reconhecido pelo ME como um curso equivalente a um EFA (Curso de Educação e Formação de Adultos).

<sup>13</sup> Muitos dos jovens que recebemos para realizarem conosco o 9º ano, não têm sequer o 6º ano realizado.

significativas e para se adquirirem competências relevantes, como para cada um se re-encontrar consigo mesmo. Quantas vezes a Cozinha/Restauração e a confecção diária do almoço, que quotidianamente se come em comum, como vimos, são os lugares nucleares em torno dos quais rodam as aprendizagens principais do dia!

Iniciámos a construção de vários projetos multidisciplinares e integradores de saberes e competências, em que vários professores cooperam na leccionação com um grupo de alunos (por vezes com todos eles), mas ainda não adquirimos a experiência suficiente para nos tornarmos peritos neste modo de ensinar e aprender, que reconhecemos estar cheio de virtualidades.

Em termos pedagógicos, estamos “condenados à inventividade” (Rakovitch, 2015:142), uma vez que a cada momento se têm de recriar programações, deixar cair propostas já iniciadas, lançar reptos re-estruturadores de caminhos que já não vão ter saída, escapar a bloqueios repentinos e acolher e ultrapassar frequentes descontrolos emocionais.

A equipa pedagógica de cada Arco Maior vai aprendendo lentamente a gerir os “percursos de personalização” e de crescente autonomia pessoal através de (i) uma reflexão conjunta e semanal, (ii) do recurso a debates entre todos os docentes dos dois polos, (iii) do apoio dos “documentos fundadores” e (iv) de uma permanente disponibilidade para nos sentarmos e refletirmos sobre o que se acabou de passar e nos surpreendeu.

Trata-se de uma co-construção educativa, que requer muita disponibilidade dos docentes para desaprenderem e re-aprenderem, o que nem sempre é fácil, pois aos professores sempre lhes disseram que eles sabiam tudo e que deviam era ensinar os outros, crianças, jovens ou adultos, e que quem não aprendia era porque não era capaz e devia ser penalizado.

O clima é, pois, muito exigente, de grande liberdade e de muita responsabilidade. Reconhecemos que este projeto exige um grande investimento em inteligência pedagógica e didática, pois os caminhos que se é chamado a percorrer são bem diferentes dos que dominam o “normal” exercício profissional dos professores, o quadro institucional habitual das escolas e as políticas públicas de educação. Como refere Corchuelo (2016) é absolutamente desaconselhável que se tente incluir, com esquemas rígidos, alunos já em risco de exclusão, seguindo um plano prescrito, repetindo desgraçadamente o caminho que levou à exclusão. Ou, como dizem Escudero & Martínez (2011), a educação inclusiva requer um ensino democrático, justo e equitativo.

## 8. REFLEXÃO FINAL

O Arco Maior, projeto infelizmente em expansão, sinal evidente do crescimento de situações de exclusão social e escolar em Portugal, é um modelo socioeducativo que rompe com o modelo escolar hegemónico, sendo sustentado na justiça e misericórdia, focado em acolher, reconhecer, cuidar e empoderar com novas “capabilidades” (Gough, 2007; Nussbaum, 2010) jovens abandonados pelas escolas públicas no espaço público da margem das nossas cidades.

O Arco Maior não existe para fazer a demonstração sobre o que é uma educação justa. Nunca foi esse o seu propósito. Mas também não existe para esconder a educação injusta que gera a exclusão ou o “desperdício humano” (Azevedo, 2014) que nos bate à porta. O Arco Maior só existe porque há um modelo escolar fabril, inumano, seletivo, eficientista, que estamos determinados não só em desvelar, com base nas histórias de vida destes jovens, como em denunciar. Ao mesmo tempo, o Arco Maior constitui uma enorme fonte de vida e de coragem para o fazermos, cada vez com maior determinação, perseverança e esperança.

Não há pessoas, logo alunos, inensináveis e inaprendentes, pois a educabilidade e perfectibilidade habitam todos os humanos. A exclusão silenciosa e a seleção/rejeição de alunos, que são escandalosamente praticadas nas escolas públicas da nossa cidade, produzem um barulho ensurdecador (para quem tiver ouvidos para ouvir) e deixam um rasto de injustiça e destruição humanas que urge combater sem piedade. A escola democrática não pode agir como instituição antidemocrática e capitular como instituição educativa, dizendo baixinho que nada pode fazer contra as desigualdades de partida ou contra as desigualdades de motivação e de percursos escolares.

Só no quadro de uma re-institucionalização humanista da educação escolar, escapando ao grave reducionismo epistemológico que provoca o seu esvaziamento ontológico e axiológico, será possível equacionar os modelos e as práticas pedagógicas próprias de uma escola

justa. Isto implica ruturas com o modelo escolar hegemónico, seja na sua pedagogia, seja na sua organização, seja na sua gestão como *res publica*. A escola só pode ser para todos se for uma escola com todos e com cada um e cada uma. Lembrando as imperfeições que Hugonier assinalava, a escola pública, democrática e seletiva, produtivista e eficientista, tem um longo caminho a percorrer para ser uma escola justa. Como assinalam Fraser & Honneth (2006), esta evolução sob o signo da justiça social depende sobretudo da capacidade de exercermos a nossa responsabilidade, de participarmos no espaço público, escola e outras instituições e atores sociais, na busca de quadros de reflexão, co-construção, coavaliação, e melhoria progressiva.

A questão é, pois, política e como tal diz-nos respeito a todos, tanto a inclusão como a exclusão. É nosso firme desejo que o trabalho cooperativo interprofissional e interinstitucional, em cada comunidade territorial, se deixe sempre interpelar, inundar e orientar pelo sólido e fino fio do amor, que tudo perpassa e tudo vence, num emaranhado de ações muito exigentes, inovadoras e determinadas, como o Arco Maior bem comprova no seu labor com os excluídos do sistema escolar.

Como testemunho do que aqui disse, termino com um excerto de uma história de vida de uma aluna do Arco Maior, recolhida em maio deste ano de 2016. Está em curso uma nova pesquisa baseada em histórias de vida, de que aqui se revela apenas um excerto, seja na primeira pessoa, seja no modelo de entrevista.

“Chamo-me Célia, tenho 16 anos. Moro no Porto, com mais quatro irmãos, três meninos e duas raparigas. Eu sou a segunda mais velha. Moramos juntos, mas não com o pai, a minha mãe mora com outro homem, mas é como se fosse nosso pai, é ele que nos está a criar. Eu fui a única que não fez um percurso escolar normal, os outros fizeram. Andei no pré-escolar na Fonte da Moura, até ir para o primeiro ano e depois vim para a escola primária na Pasteleira, onde estudei até ao quarto ano. No quinto fui para a Leonardo, que é lá à beira.

*Gostavas da escola quando foste para o primeiro ano na Pasteleira?*

Gostava. Só não comecei a gostar quando fui para o quarto ano.

*E o que aconteceu no quarto ano?*

Chumbei! Chumbei no segundo, no quarto, no quinto, e sexto, sexto, sexto. (...)

*Que é que vocês faziam nas aulas [do 5º ano]?*

Nada, quase ninguém trabalhava. Nem tirávamos os cadernos da mochila, p'raí uns cinco, os outros tiravam. Entrávamos e ficávamos sentados. Os professores mandavam vir connosco e eu dizia para falarem para a parede que a parede também ouve, a parede tem ouvidos. Foi assim um ano inteiro. Também fui suspensa. Mandava-me a toda a gente, virava-me aos “setores”. Agora já não. Nesse quinto ano reprovaram uns quinze, os piores, passaram alguns e ficamos outra vez esses quinze na mesma turma. Sim, depois passamos todos. Fomos para o sexto. Chumbamos, chumbamos até que passamos.

Chumbei! Chumbei no segundo, no quarto, no quinto, e sexto, sexto, sexto. (...)

*Que é que vocês faziam nas aulas?*

Nada, quase ninguém trabalhava. Nem tirávamos os cadernos da mochila, p'raí uns cinco, os outros tiravam. Entrávamos e ficávamos sentados. Os professores mandavam vir connosco e eu dizia para falarem para a parede que a parede também ouve, a parede tem ouvidos. Foi assim um ano inteiro. Também fui suspensa. Mandava-me a toda a gente, virava-me aos “setores”. Agora já não. Nesse quinto ano reprovaram uns quinze, os piores, passaram alguns e ficamos outra vez esses quinze na mesma turma. Sim, depois passamos todos. Fomos para o sexto. Chumbamos, chumbamos até que passamos. (...)

*Vamos um bocadinho atrás. O que é que aconteceu no quarto ano. Fizeste o teu percurso normal, depois no quarto ano, de repente, achaste que aquilo não fazia sentido nenhum para ti, era?*

Não gosto de escola.

*O que é que tu não gostas na escola?*

De tudo! Não gosto de estar na escola, não aguento estar fechada numa sala tantas horas.

*Mas é isso que te custa mais? Estar fechada? E os professores? A maneira de eles darem as aulas? Isso não tinha influência?*

Alguns tinha.

*O quê, por exemplo? Diz lá uma coisa que, sei lá....*

Não sabem levar os alunos, nem cativá-los. (...)

*E o que é que mais te irritava num professor? Que é que te deixava mais fora de ti?*

Nunca se calam, estão sempre a “palrar”

*Para ti uma aula é sempre um professor a palrar?*

Fogo!

*E achas que as aulas são sempre isso, e é isso que te deixa mais..*

Não, não gosto de estar fechada numa sala, muitas horas.

(...)

*Mas não sentias nenhum gosto em fazer nada?*

Não gosto da escola “stor”! Eu odeio. Preferia trabalhar.

*E não gostas de nenhuma disciplina sequer?*

Só inglês e TIC.

*Preferias trabalhar, estavas tu a dizer. Se te tivessem dado uma coisa para fazer, um trabalho, ias? E fazias isso normal, mesmo tendo de cumprir um horário?*

Sim, ia na mesma.

*Mas também são sítios fechados, rapariga!*

Fazia na mesma. Prefiro trabalhar do que estar na escola.

*E se a escola fosse trabalhar?*

Estava a trabalhar, nós trabalhamos.

*Voltando ao sexto ano e ao comportamento. Tu reprovaste duas vezes no sexto ano por mau comportamento. Foste suspensa alguma vez?*

Fui! Para aí trinta vezes ou mais. O pior foi quando me virei à “stora”. Só lhe mandei um estalo e saltou-lhe os óculos (ri-se). Oh “stor”, mete piada a contar agora!

*Que é que ela fez?*

Mandou-me para a p\*ta que pariu.

*Disse mesmo literalmente?*

Os meus amigos passaram-se todos com ela.

*E tu mandaste-lhe um estalo?*

Claro. Outra vez gozei uma “stora”, porque ela era maluca, falava para as canetas. Vim outra vez suspensa.

*Ela falava para as canetas?*

Sim e uma colega chegou lá e disse: “Tás a ladrar para quem?”. Eu ri-me e vim logo suspensa. Eu, ela e mais uma.

(...)

*Há alguma coisa que façam aqui no Arco Maior que tu sintas que é diferente daquilo que faziam na escola? Que te motive a vir?*

Gosto de estar aqui, por exemplo.

*Mas, isto é uma escola também.*

Nah, isto parece uma casa.

*Achas que o edifício em si também é diferente? Também ajuda?*

É, e tem o espaço lá fora, podemos estar ali a fumar, não é como na escola que temos que fumar às escondidas.

*Mas o que é que te cativa mais aqui? É só isso?*

É os professores. Cativam os alunos, ligam para casa, a perguntar “porque é que os alunos não vêm”. A “Stora” Isabel liga sempre. Gosto de vir, mas só que se não venho é porque não posso e porque me dá preguiça. Tenho de apanhar o autocarro, tenho que me levantar cedo. Mas aqui é diferente, claro, preocupam-se com os alunos, preocupam-se comigo. Gosto de estar aqui, foi o que eu disse à “stora” Isabel. Não gosto de escola, mas gosto de estar aqui. Porque isto não é uma escola, é uma casa. E não é igual a uma escola, isto parece mais uma família, dão-se todos bem.

*Estás a gostar e queres acabar.*

Quero!”

(depoimento recolhido em Maio de 2016)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.
- Azevedo, J. (2011). Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2014, novembro). O desperdício humano das escolas contamina a democracia. Público.

- Azevedo, J. (2015). Arco Maior: quando são os jovens a falar. Avaliação do primeiro ano de funcionamento do projeto Arco Maior, em 2013/2014, na perspectiva dos seus alunos. Porto: UCP. Policopiado.
- Azevedo, J., & Afonso, A. (maio, 2016). Arco Maior: pour une éducation miséricordieuse et pour une école juste. In J. Azevedo (Coord.), Justice et miséricorde dans l'éducation et l'école contemporaine. Colóquio organizado por ACISE, Cracóvia.
- Azevedo, J.; Gonçalves, D.; Gonçalves, J.L.; Silva, C.; Nogueira, I.; Sousa, J.; Moreiras, L. (2014). O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar no projeto Fénix. Porto: ESEP-UCP.
- Baptista, I (2005). Dar um rosto ao futuro: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições.
- Baptista, I (2005b). Educação, cidadania e transcendência. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 4, 101-109.
- Baptista, I. (2006). Para uma pedagogia de proximidade humana. In Américo Peres & Marcelino Lopes (org.). Animação, Cidadania e Participação (pp. 243-248). Chaves: Portugal: APA.
- Baptista, I. (2007). Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica. Porto: Edições Afrontamento.
- Bauman, Z. (2003). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo Vinteuno de España Editores.
- Belavi, G & Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 5(1), 13-34.
- Bonal, X. (2015). Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. Investigar em Educação, 3, 23-32.
- Brandão, S. R. (2008). A educação do jovem diante dos desafios contemporâneos. Revista Internacional d'Humanitats. 14, 79-84. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/brandao01.htm>
- CNE (2015). Estado da Educação 2014. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2016). Parecer sobre a organização da escola e a promoção do sucesso escolar. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Comissão Europeia (2011). Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020. Bruselas: Comisión Europea.
- Comissão Pontifícia Justiça e Paz (2005). Compêndio da Doutrina Social da Igreja. Lisboa: Principia.
- Corchuelo, C.; Aránzazu, C.M.; González-Faraco, J. C. & Morón, A. (2016). Al borde del precipicio: las escuelas de segunda oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. International Journal of Educational Research and Innovation, 6, 95-109.
- Dale, R. (2010). The dark side of the whiteboard: education, poverty, inequalities and social exclusion. Ghent: NESSE.
- DGEEC (2016). Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, 119, 29-45.
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 85-105.
- Febrer, R.F. (2010). La noción de persona em Romano Guardini (ensayo sobre una teoría cristiana del hombre). Espiritu, 59(139), 301-319.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). Redistribución o reconocimiento? Un debate politico-filosófico. Madrid: Paideia.
- Funico, C.A. & Soares, J. B. (2009). Guia metodológico. Interromper percursos marginais. Lisboa: IAC.
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado com nuestra teoría de las necesidades humanas. Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, 100, 177-202.
- Guarro, A. (2016). Escuelas democráticas y coherencia institucional. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 5(1), 35-55.
- Hawkins, J. D. et al. (2000). Predictors of youth violence. Juvenile Justice Bulletin, NCJ 179065, 1-11.
- Hugonnier, B. (2016). Vers une justice éducative. In Azevedo, Justice et miséricorde dans l'éducation et l'école contemporaine. Colóquio organizado por ACISE, Cracóvia.

- Janosz M. & Deniger, M-A. (2001). Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. 1998-2000. Montréal: (s.n.).
- Lamb, S. & Markussen, E. (2011). School Dropout and Completion: an International Perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy (pp. 1-18). New York: Springer.
- Levin, B. (2003). Approaches to equity in policy for lifelong learning. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OCDE. (s.l.): Equity in Education, 40 p. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf>. Consultado em 06/09/2016.
- Levinàs. E. (1988). Totalidade e infinito. Lisboa: Edições 70.
- Lewin, K. M. (2007). Create pathways to access. Improving access, equity and transitions in education: creating a research agenda. Disponível em <http://www.create-rpc.org/research/findings/>. Consultado em 20/10/2015.
- Magdalena, G. J. (2007). El espíritu del educador. Madrid, PPC.
- Millet, M. & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais. Actes de la recherche en sciences sociales. 149, 32-41.
- Murillo, J. & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio em educación, 9(4), 7-23.
- Nascimento, L.; Azevedo, G. & Ghiggi, G. (2013). O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar. In Resumos do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: Centro Paulo Freire - estudos e pesquisas.
- Nussbaum, M. (2010). Not for profit. Why democracy needs the humanities. New Jersey: Princeton University Press. Disponível em <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educação+e+formação+total+e+por+sexo-433>. Consultado em 15/03/2016.
- Portela, A., Nieto, J. & Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. Profesorado, 13(3), 193-218.
- Rakovitch, J. (2015). Où vont les pédagogues? Philippe Meirieu et la pédagogie. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Rochex, J.-Y & Crinon, J. (2011). La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Rennes: Presses Universitaires.
- Rodrigues, M. L. (2014). 40 anos de políticas de educação em Portugal. Coimbra: Almedina.
- Subirats, J. (dir) (2005). Análisis de los factores de exclusión social. Barcelona: Fundación BBVA; Generalitat de Catalunya.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité Veille et analyses IFÉ, 84.
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre a configuração de la desigualdad educativa en América Latina. Revista Internacional para la Justicia Social, 5(1), 163-176.
- Tognon, G. (2016). La démocratie du mérite. Trocy: Éditions de la revue Conférence.
- UNESCO (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- ZAMBRANO, M. (1988). Persona y Democracia, Barcelona: Antrophos.