

MODO DE PRODUÇÃO DA EXCLUSÃO ESCOLAR

Joaquim Azevedo

Professor Jubilado da Universidade Católica
Portuguesa

e Coordenador do Projeto Socioeducativo Arco
Maior

Introdução

Neste artigo dou conta de alguns resultados da investigação que empreendi para conhecer os percursos escolares daqueles que abandonam as escolas na sequência de lentos, longos, despercebidos e agressivos processos de marginalização e que chegam ao Arco Maior. A escola inclusiva exclui, mas esta prefere manter-se no “lugar do morto”, fazendo de conta que não existe e que é tudo fruto da ação dos outros, famílias, alunos e contextos sociais muito desfavorecidos. Sugiro que, diante dos constrangimentos políticos à mudança seja da “gramática escolar” seja das orientações políticas dominantes, precisamos de reinstitucionalizar a escola, uma tarefa política de décadas, mas urgente, num tempo em que ela pode deixar de ser relevante e até mesmo necessária.

A escola inclusiva exclui

A escola inclusiva exclui, continua a catalogar, a selecionar, a marginalizar e a maltratar alguns alunos. E os que hoje são excluídos, apesar dos enormes progressos realizados nos últimos 50 anos, sofrem essa exclusão de modo ainda mais cruel: são muito menos, o seu acesso à integração social é muito mais difícil numa sociedade muito mais escolarizada e a sua invisibilização torna-se mais fácil.

Eles são, como repetimos todos os dias nas escolas, aqueles a quem a escola deu todas as oportunidades e que nada aproveitaram, nem as medidas tão especiais para eles expressamente criadas. Mais, eles são aqueles que nem sequer aproveitam as capacidades que têm, pois muitos deles, como ouço frequentemente, “são alunos que até têm capacidades”!

Ao longo dos últimos doze anos, tenho coordenado um projeto socioeducativo chamado Arco Maior (www.arcomaior.pt), que acolhe e educa jovens que foram marginalizados nas escolas públicas das cidades do Porto e de Vila Nova de Gaia e que se encontram em abandono reiterado e em elevado risco de exclusão social.

Recebemos adolescentes, a partir dos 15 anos (por força da lei), que se encontram em situação de abandono reiterado. São, em geral, adolescentes oriundos de famílias pobres e a viver em bairros sociais, vítimas de negligência e abandono por parte de um dos pais ou de ambos, que cresceram em ambientes de violência familiar e de abusos, que evidenciam perturbações da sua saúde mental e que apresentam percursos escolares repletos de comportamentos disruptivos e de violência institucional.

No Arco Maior eles podem concluir um percurso escolar: o 6º e o 9º anos e, caso ainda estejam dentro do arco da escolaridade universal e obrigatória (que decorre até aos 18 anos), podem realizar também o 12º ano (mesmo com mais de 18 anos também o podem fazer).

O Arco Maior não é nem quer ser uma escola, é uma resposta socioeducativa transitória, gerida pela Associação Arco Maior, em estreita articulação com o Ministério da Educação, e apoia alunos que “abandonaram” dezenas de escolas públicas destas cidades e de concelhos vizinhos. Identificados pelas CPCJ, pelas EMAT e pelas Casas de Acolhimento, formamos turmas e inscrevemos estes alunos em três Agrupamentos com os quais temos um protocolo sancionado pelo Ministério.

Desde 2013, recebemos já mais de 550 jovens e temos, atualmente (ano letivo 2024/25), abertos quatro polos, com um total de 107 alunos.

À medida que acolhíamos e educávamos estas centenas de adolescentes em abandono escolar reiterado, perdidos na cidade e “invisíveis” nos seus bairros, deixados “cair” pelas escolas públicas, uma pergunta me surgiu vezes sem conta: o que é que aconteceu a estes cidadãos nas escolas, durante oito ou nove anos? Alguns chegam ao Arco Maior e nem sequer sabem ler e escrever! A grande maioria tem uma autoestima destruída e uma profunda aversão à escola.

A ela procurei responder durante dois anos, isolando a variável escola entre os quatros pés sobre os quais se analisa habitualmente o “abandono escolar precoce” (melhor seria falarmos de marginalização escolar): o contexto socioeconómico, a família, o percurso individual do aluno e a escola. Embrenhei-me na análise de 25 Processos Individuais de Alunos em situação de abandono reiterado e da investigação e das suas conclusões dei conta num artigo sobre “a participação da escola na marginalização e no abandono escolar (Azevedo, 2023) e num livro sobre o “modo de produção da exclusão escolar” (Azevedo, 2024).

Procedimentos de marginalização escolar

Nesta pesquisa, constatei que existe um conjunto de procedimentos escolares-tipo que, muito esquematicamente, assinalo:

- precocemente, no 1º ciclo, a escola deteta desajustamentos e conflitos e cataloga alguns alunos como “crianças em risco” ou “alunos em risco”, “alunos problemáticos”;
- a escola elabora uma vasta documentação sobre os défices e patologias destas crianças-alunos, com apoio de psicólogos e pedopsiquiatras; constrói-se uma base técnico-científica que prova as incapacidades e a justeza dessa catalogação de “alunos de risco”;
- a escola aciona um conjunto de medidas especiais de “apoio pedagógico”, que são quase sempre ou mais do mesmo (mais aulas de MT e PT, por exemplo) ou menos do mesmo (ex. adequações curriculares);
- a escola elabora cíclica e sucessivamente listagens de incapacidades de cada um destes alunos, que escreve e exhibe nas avaliações trimestrais e/ou finais de cada ano letivo, enchendo páginas e páginas dos Processos Individuais;

- a arquitetura analítica que se vai armando produz um distanciamento entre os educadores e cada aluno “sinalizado”, afasta-os do processo educativo, serve para esconder a sua identidade e a sua diferença e para desclassificar estas crianças, quebrando a relação e a conexão com elas;
- os alunos são retidos, reprovam e repetem o mesmo ano, com o mesmo plano de estudos, várias vezes (um deles repete cinco vezes o mesmo ano de escolaridade, muitos repetem três vezes) e tudo se agrava;
- na transição do 1º para o 2º ciclo os problemas acentuam-se sempre, assiste-se como que ao desabrochar-se um drama latente;
- os alunos e as suas famílias vão sendo sistematicamente culpabilizados pelo insucesso na escola, pois “não aproveitam nem as imensas oportunidades que a escola lhes oferece”, nem “aproveitam as suas próprias capacidades” (que a escola raramente identifica);
- num quadro de tensão e diante dos crescentes comportamentos disruptivos, a escola pune e pune cada vez mais severamente estes alunos, com sanções e suspensões, abandonando a primazia da ação pedagógica inscrita no Estatuto dos Alunos;
- os alunos desconectam da escola e das aprendizagens, faltam cada vez mais, mesmo vindo para a escola, e aumenta o fosso que separa ambos e instala-se um clima de revolta;
- estes alunos vão exercendo cada vez mais e melhor o papel que lhes é atribuído, incapazes, repetentes, malcriados, rebeldes, agindo como gente que nada tem a perder nem a ganhar;
- a escola, ao fim de várias reprovações e de muitos conflitos, encaminha geralmente estes jovens para percursos especialmente desenhados para alunos já reprovados (CEF, PIEF, Cursos Vocacionais, ...);
- progressivamente desclassificados, culpabilizados, maltratados e marginalizados, estes alunos concluem que definitivamente “a escola não é um lugar para mim” e abandonam a escola em profundo conflito.

É tudo muito simples e está tudo muito naturalizado e acontece quase tudo despercebidamente: àqueles que a escola não quer, a escola faz crer que são eles que não querem a escola.

Quando debato os resultados a que cheguei em escolas da cidade, os professores ficam bastante perplexos e, inicialmente, têm bastante dificuldade em identificar estes seus procedimentos como passos sucessivos de marginalização escolar, de tal modo está tudo tão naturalizado e com o devido e

cuidado suporte legal. Não havendo qualquer ilegalidade e sendo a escola pública legalmente definida como inclusiva, como é que pode haver ao mesmo tempo marginalização e exclusão? Será, por isso, adequado chamar a este conjunto de procedimentos “modo de produção da exclusão escolar”?

Devíamos saber que a lei é muito importante para orientar a educação, mas não basta. É preciso que esta seja justa para com cada pessoa-sujeito-aluno-cidadão e promova cada uma.

Não há um culpado concreto, uma escola, um professor, pois esta amarga realidade trespassa a educação escolar como um todo e relaciona-se com a realidade social do país e com as opções políticas e pedagógicas que se tomam: desde as desigualdades e injustiças tão graves, que persistem 50 anos depois do 25 de abril, até às políticas sociais e urbanas inconsequentes e desarticuladas entre si, e que acabam, sem o desejarem, na promoção da segregação social, até um modelo escolar que teima em ser seletivo e elitista, uniformizador e credencialista, centralista e subordinado à eficácia e à produção e publicitação de resultados sustentados nas aquisições cognitivas em cada momento. De facto, qualquer escola está envolvida nesta realidade, por vezes em contextos socioeconómicos muito diferentes, e é constrangida a “produzir” os resultados que “eles querem”, procurando trabalhar e ficar o melhor possível na fotografia-imagem pública.

Tirar a escola do ângulo-morto

Resgatar da invisibilidade estas realidades de humilhação e exclusão escolar (no livro descrevo com pormenor vários casos de percursos escolares que vão da inclusão à exclusão) tornou-se para mim um imperativo ético e político.

Para estas crianças que socialmente enfrentam condições de vida degradadas e humilhantes, uma instituição de socialização e de educação como é a escola, de frequência muito longa e “muito obrigatória”, quando assim age, tem de ser vista como um presente envenenado que a sociedade lhes proporciona.

Existem e estão institucionalizados procedimentos de um modo de produção da exclusão escolar que todas as medidas de inclusão não conseguem anular e é preciso pensar bem porquê, o que se passa e como se poderia ultrapassar, dado que até hoje as soluções não foram as adequadas, pelo menos para uma franja de alunos-sujeitos-cidadãos (que ronda os 10%, em média).

Manter e tudo fazer para manter a escola no “ângulo morto” da análise constitui o maior erro diariamente repetido. A escola e a pedagogia não podem tudo, não podem anular, bem o sabemos, uma sociedade ainda tão vergonhosamente desigual e injusta, 50 anos depois de abril. Mas a escola e a pedagogia podem fazer muito mais e melhor se deixarem de catalogar, classificar e desclassificar, elencar sistematicamente as incapacidades de alguns alunos, roubando-lhes a cidadania e a sua identidade pessoal.

Será bem mais pertinente, útil e justo assumirmos isto e conversarmos sobre a exclusão escolar que se pratica (mesmo em escolas com avaliação “excelente” na avaliação externa da IGEC, como pude verificar em vários casos) e sobre eventuais programas sociocomunitários de tolerância zero face à marginalização escolar, do que continuarmos a encher os projetos educativos das escolas com a retórica da inclusão, como se o palavreado fizesse o milagre da inclusão social da escola, como se a “performatividade exibicionista” das escolas fosse a nova regra de ouro ou a nova fatalidade.

Ou seja, é muito claro que o adiamento de mudanças mais estruturais do modelo de educação escolar, mormente a sua seletividade, competitividade, normalização e controlo burocrático só adia a possibilidade de a escola ser para cada um e para todos um estaleiro de revelação e promoção da humanidade única que nos habita e nos faz ser, cada um e cada uma diferentes e únicos.

Cinco condicionamentos políticos sobre a escola

Sem aprofundar aqui cada argumento, deixo assinaladas cinco condicionantes políticas que subjazem aos procedimentos de marginalização e exclusão escolar acima apresentados.

1. a subordinação a um modelo escolar elitista que entrou, sem alterações de fundo, pela escola democrática dentro, uma “gramática escolar” muito dependente da uniformização, da competitividade, organizada para a seletividade social (no pós-25 de abril acabamos, e bem, com o antigo ensino técnico, e elegemos o liceu como o modelo escolar da democracia, um modelo que bem acentua aquelas características, mormente a seletividade);

2. os mandatos das organizações internacionais para a educação (ex. União Europeia, OCDE, Banco Mundial, Unesco¹), que acentuam a tendência para o heliotropismo de governos e escolas (seguem a fonte de luz, conforme esta se movimenta), fazem com que as políticas nacionais dependam sobretudo das orientações políticas destas organizações, independentemente dos contextos concretos de cada escola, que se disfarçam ou ignoram, a que acrescem ainda mandatos e modas de múltiplas organizações e entidades nacionais e locais (incluindo o ME e as Câmaras Municipais);

3. a lógica prevalecente da igualdade de oportunidades meritocrática, um produto corrosivo e tóxico que inunda as escolas, baseado na ideologia que afirma que os alunos podem, todos e cada um, fazendo esforço e um esforço semelhante, obter os mesmos resultados, ignorando as profundas desigualdades socioculturais de partida; é como se a escola, como assinalam Dubet e Duru-Bellat (2020), dissesse que uns merecem o sucesso e outros merecem o seu fracasso, ignorando, ao mesmo tempo, que existem muitas e muito diferentes processos, modos e expressões de mérito e de “excelência” humana;

4. um modelo de administração-descentralização-autonomia educacional centralista, burocrático, uniforme e castrador da dedicação, do profissionalismo e da disponibilidade para fazer diferente e melhor, que existe em cada escola e em cada comunidade, um modelo que desvaloriza a autonomia profissional, o trabalho colaborativo e a responsabilidade dos professores e técnicos e dos poderes locais e as iniciativas da comunidade local;

5. Infelizmente, como explico no texto, a ambiguidade e a hipocrisia acamparam nas escolas (e em outras organizações, certamente) e um conjunto de pressões políticas e sociais, como acabei de assinalar, têm impulsionado o desenvolvimento de um modo de pensamento e de ação escolares que constitui, aparentemente, uma razoável saída para tantas tensões e contradições, a cultura da “performatividade exibicionista”.

Ou seja, atados à mó da “gramática escolar” do passado, optamos por cultivar uma boa imagem exterior, “trabalhar para os resultados”, o que quer que isso seja, resultados estes que se arranjam e fabricam conforme o mandato dominante determinar em cada momento, ou seja, “eles querem isto..., nós trabalhamos para isso! Eles querem aquilo... trabalharemos para lá chegar”.

¹ Mandatos estes que não são consensuais e até chegam a ser contraditórios, mas que globalmente têm acentuado o primeiro dos constrangimentos referidos.

De facto, o que se está a fabricar, no fim do dia, quando dizemos uma coisa e fazemos outra, quando anunciamos urbi et orbi o sucesso de todos e marginalizamos alguns, quando “passamos” os alunos sabendo que eles não sabem, não dominam o essencial dos códigos em que se sustenta a leitura, a escrita, o cálculo, o pensamento crítico, o que se fabrica é o cansaço, o desgaste, a desmotivação dos alunos, dos professores e de todos os profissionais, é o próprio cansaço e desnorte institucional, a perda de sentido para o trabalho escolar, ou seja, a perda de sentido da própria escola como instituição educativa. O desinteresse pelo trabalho escolar (não tanto pela escola) não para de crescer.

Pergunto: queremos escolas com uma avaliação externa da IGEC de “excelente” e “muito bom” e que marginalizam alguns alunos ou queremos escolas “suficientemente boas” (como Winnicott dizia a respeito das mães) que constroem, sem descanso e sem hesitação, com foco e com envolvimento sociocomunitário, passo a passo, projetos de qualidade educacional, por exemplo programas coconstruídos de tolerância zero à humilhação e à marginalização?

Conheço bem os constrangimentos legais associados aos resultados da avaliação externa e aí está mais uma razão para que tenhamos de trazer isto para a luz do dia, em vez de esconder os problemas debaixo do tapete, fazer o que “eles querem” e procurar obter o “excelente” a qualquer custo.

Cada aluno é alguém e alguém capaz

Simone Weil lembra que o mais importante trabalho pedagógico a realizar com crianças-alunos que vivem nestas condições humilhantes consiste em “educá-las aos seus próprios olhos” e explica: “a primeira coisa a fazer com eles é ajudá-los a recuperar ou preservar, conforme o caso, o sentimento da sua dignidade” (Weil, 2005, 61). Só isso pode transformar em confiança a revolta e o ódio que tantos destes alunos-crianças carregam. Abrir feridas em cima de feridas não pode ser tolerado como uma ação digna de uma comunidade local e de uma escola. Não é maltratando que se diz a alguém que pode ser alguém e alguém capaz.

As escolas existem para dar início a algo, o que eu chamo uma aventura fascinante, que bem pode contrariar os destinos anunciados e felizmente contraria em muitos casos. Começar por colocar rótulos é, como este meu livro bem evidencia, começar muito mal. Listar pormenorizadamente as incapacidades e esfregá-las, pelo menos trimestralmente, na cara dos alunos e dos encarregados de educação é prosseguir por um caminho profundamente errado.

Considerar todas e cada uma das crianças-alunos como alguém e como alguém capaz (Esquirol, 2024), nisso consiste o árduo trabalho de tantas escolas e de tantos professores, um labor que sabemos ser desafiante, exigente, complexo, demorado, a reclamar proximidade, paciência, perseverança, respeito, encorajamento, tempo e recursos. Um labor que implica redefinir a missão da escola e as suas práticas concretas, os pequenos gestos diários, as suas microdecisões. Um objetivo e um árduo trabalho que felizmente é o timbre de algumas escolas que, trabalhando em contextos socioeconómicos desfavoráveis e semelhantes, não deixam um só aluno para trás.

A escola tem de se reinstitucionalizar

Temos pela frente tempos muito exigentes, aqui e em todo o mundo. A educação escolar passa por momentos críticos que não se podem menosprezar.

Corremos o risco de estar a liofilizar a educação escolar, de deixar perder lentamente a sua espessura relacional, de abandonar as escolas como lugares de encontro entre todos os cidadãos, que se juntam para descobrirem o mundo e a herança cultural que nos foi legada e para se descobrirem a si mesmos e aos outros, para aprenderem e para se desenvolverem em conjunto, uns com os outros. Todos “os outros”, os pobres, negligenciados, abandonados e migrantes têm de ter lugar à mesa da escola, pois é na escola que toda a sociedade tem de apostar para a sua sobrevivência como comunidade convivência e de paz. Não há outro modo.

A “escola digital” está a crescer e a singrar, apoiada por excelentes plataformas eletrónicas de ensino; é muito mais barata e muito mais eficaz na produção das tão desejadas credenciais escolares e favorece sobretudo os favorecidos, o que lhes soa muito bem. A colonização escolar em torno da eficácia, da competitividade, da uniformidade, da normalização e dos resultados fabricados a qualquer preço têm na e-escola o seu paradigma. E é para aí que estamos a caminhar, com bastante determinação.

Todavia, ao mesmo tempo, hoje como nunca, a escola tem de alicerçar a sua cultura reinstitucionalizando-se, ou seja, repensando-se não como organização ao sabor de ventos e marés que a agitam e desfiguram, ao sabor das oligarquias bilionárias e dos políticos que as servem ou ao serviço de exibicionismos inúteis, mas como instituição de educação promotora de cada um e de todos, sem exceção, num mundo dominado pela Inteligência Artificial, sem tempo, que roda a uma velocidade vertiginosa, envolvidos no descontrolo da produção da verdade e da mentira, um mundo que

permanece profundamente desigual. A escola devia ser capaz de afirmar a sua diferença face ao contexto sociocultural dominante, acentuando a separação e a diferença: onde tudo é fluxo e agitação, vincar a serenidade; onde o que interessa é a atualidade, ajudar a compreender o passado e a história; onde tudo é instantaneidade e sincronia, propor e trabalhar a diacronia; onde tudo é superficialidade e requer um segundo de atenção, aprender a “olhar fixamente” e a cultivar a atenção, o cuidado e a visão crítica; onde tudo parece subordinado à eficácia e à competitividade, cultivar o silêncio, a empatia, a compaixão e a paciência; onde tudo conflui para acentuar as ilhas de mesmidade, reconstruir e celebrar o bem-comum.

A escola é o mais precioso tesouro que nos pode manter como sociedades humanas sobre a Terra, capazes de viver juntos e em paz.

Só a solidariedade humana nos pode inundar de sentido e resgatar da catástrofe!

Temos, pois, muito trabalho pela frente! Estamos juntos, mas temos de estar cada vez mais próximos e entrelaçados, em redes de cooperação interprofissionais e interinstitucionais para a reinstitucionalização da educação escolar. Só juntos e determinados conseguiremos fazer o que tem de ser feito, libertando o esplendor de humanidade que em todos habita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2023). *School participation in marginalization and school dropout: the case of Portugal. Education Policy Analysis Archives*, 31 (60). Existe a versão em PT na mesma edição: *A participação da escola na marginalização e no abandono escolar. O caso de Portugal*.
- Azevedo, J. (2024). *Modo de produção da exclusão escolar. Olhar a escola a partir dos excluídos. Fundação Manuel Leão*.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie? Seuil*.
- Esquirol, J. M. (2024). *A escola da alma. Da forma de educar à maneira de viver. Paulinas Editora*.
- Weil, S. (2005). *Espera de Deus*. Assírio e Alvim.