

A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EXCLUI:
UM OXÍMORO SEM
SOLUÇÃO*

Joaquim Azevedo

ARCO MAIOR

SOCIEDADE
E POLÍTICA

Rasgai o vosso coração, não as vossas vestes!

Joel, 2, 13

...o que dói às aves
Não é o serem atingidas, mas que,
Uma vez atingidas,
O caçador não repare na sua queda.

Daniel Faria, “A Casa dos Ceifeiros”

A escola inclusiva em Portugal é, ao mesmo tempo, uma realidade já concretizada e uma meta longe de estar alcançada.

A educação escolar democratizou-se nestes últimos cinquenta anos. Estamos todos de parabéns, porque foi sobretudo um investimento dos portugueses na procura de mais educação, a que os governos, uns mais outros menos, foram dando apoio. Devemos ter orgulho nisso mesmo. Hoje, todos chegam à escola; não há listas de espera; a educação melhorou substancialmente em muitos aspetos; os recursos são bastantes, apesar das limitações. Já os resultados, em termos de qualidade dos processos educativos e de igualdade de oportunidades de sucesso, ainda estão bastante aquém do esperado.

Em termos políticos, a escola portuguesa foi declarada inclusiva e muitos esforços diários se fazem para que esse modelo seja alcançado, num contexto em que, por exemplo, o crescimento da imigração faz desaguar nas escolas muitos milhares de cidadãos cuja integração requer esforços redobrados, a que as escolas não se furtam.

É preciso sempre lembrar que as desigualdades sociais em Portugal, 50 anos depois de abril, constituem o domínio das políticas públicas onde o progresso tem sido mais lento, o que muito nos deve envergonhar: 40% dos portugueses vive em risco de pobreza e exclusão, antes de prestações sociais; 20% vive em risco de pobreza já com a ajuda de prestações sociais. Um em cada cinco alunos encontra-se nesta situação. Porém, esta realidade revela-se de modos muito diversos segundo o contexto social e escolar, que são mesmo muito diferentes entre si.

A educação escolar continua a ser muito reprodutora das desigualdades sociais, sendo o espelho de um país a quatro ou cinco velocidades em termos de desenvolvimento e de bem-estar. Continuamos a ter muita dificuldade em lidar com quem é pobre, com quem vive em contextos socioculturais e económicos muito desfavorecidos, marcados também pela violência e o abuso, pela ausência de contexto cultural familiar favorável ao apoio que a escola exige, com a sua cultura específica que permanece predominantemente subordinada a um modelo educacional normalizador, centralizado, uniforme e competitivo. É a

* O artigo resulta da comunicação “A escola inclusiva exclui”, feita na Brotéria no dia 23 de setembro de 2025, no ciclo de conferências *Eutopos*.

escola sustentada pelo mito meritocrático e muito pouco disponível para promover a participação e a codecisão dos alunos, pouco democrática e que teima em não descolar do tempo da constituição dos Estados-nação e dos processos de industrialização, objetivos sociais e políticos que tão bem serviu, mas que já não são os nossos.

Apesar dos enormes progressos realizados na redução do abandono escolar precoce, mormente nos últimos 25 anos, permanecem fora do acesso ao ensino secundário completo perto de 10% dos cidadãos. A escola inclusiva exclui não só os que acabam por abandoná-la mas também muitos dos que resistem dentro dela, progredindo aos solavancos e aos empurrões administrativos. É verdade que todos acedem à escola, mas ela não é realmente para todos: deixa muitos milhares de adolescentes e jovens pelo caminho, geralmente os mais pobres, os que vivem em bairros mais degradados, em contextos profundamente desfavoráveis a uma progressão escolar, ainda por cima tão competitiva, normalizadora, uniformizadora e centralizadora.

É justo celebrar os enormes ganhos alcançados, mas não podemos fazê-lo lançando, ao mesmo tempo, uma cortina de fumo sobre a realidade, como faz a retórica dominante, seja nos governos, seja nos municípios, seja nas escolas. Falam sempre os dirigentes e os vencedores de cada momento e quase sempre para exibirem um belo quadro que teria neles o principal mérito. Os vencidos não falam ou é-lhes dada uma tribuna pontual e marginal.

Este é o meu ponto de partida. Quero deixar claro que amo a realidade tal como ela se nos apresenta, cada aluno concreto, cada contexto concreto, cada parte da cidade que é abandonada, cada família, mesmo as que não têm livros em casa e não apoiam o processo escolar dos filhos, mesmo os negligentes e dependentes de consumos. Sobretudo, amo esses que são deixados por sua conta, na margem da autoestrada dos enormes progressos escolares já alcançados. Tenho aprendido a amar esta realidade para não entrar, nem em arrebatamentos de propaganda e de heroicidade, nem na muito grave e omnipresente vaga de “performatividade exibicionista” ou, ainda, em distopias várias, à espera dos amanhã que cantam. Penso que a educação, a escolar e a social (também esta segunda tão pouco cuidada), pode ser muito mais democrática, sendo capaz de proporcionar a cada cidadão as condições para desabrochar, se desenvolver e realizar, num ambiente aberto e flexível, contando com a autonomia das instituições e dos profissionais.

O PROJETO SOCIOEDUCATIVO ARCO MAIOR E UMA PERGUNTA EMERGENTE

Alertados pelo Juiz Armando Leandro de que mais de 200 adolescentes, em cada ano, se perdiam completamente do radar das CPCJ (entre os

mais de dois mil que já tinham processos abertos), desde 2010 que, no Porto, pusemos os pés ao caminho para afirmar que a educação e a pedagogia não se dão por vencidas, mesmo depois de os alunos já terem sido marginalizados pelas escolas públicas e de as terem abandonado. Em três anos e com dificuldades várias de aceitação e de compreensão da nossa ideia, inclusive por parte do Ministério da Educação (ME), não desistimos. Em 2013, erguemos o Arco Maior.

O Arco Maior é um projeto socioeducativo, reconhecido pelo ME, integrado na oferta pública de educação. Acolhe e educa jovens de 14, 15 e mais anos, que foram marginalizados nas escolas públicas das cidades do Porto e de Gaia e que já se encontram em abandono reiterado e em elevado risco de exclusão social. São, em geral, adolescentes oriundos de famílias pobres, a viver em bairros sociais, vítimas de negligência e abandono por parte de um dos pais ou de ambos, muitas vezes detidos, que cresceram geralmente em ambientes de violência familiar e de abusos. Têm, por vezes, evidências de perturbações da sua saúde mental e apresentam percursos escolares marcados por elevado insucesso, com repetidos episódios de comportamento disruptivo. Diz-se pelo Porto que somos o “carro vassoura” que passa a recolher os adolescentes que caem das escolas públicas da cidade e ficam pelo caminho, aqueles de quem ninguém quer mais saber e que, de dia, vagueiam invisíveis entre as casas dos seus bairros, e, de noite, nos interstícios obscuros da cidade.

O Projeto organiza-se em turmas PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) e EFA (Educação e Formação de Adultos) e visa a certificação escolar do 6º, 9º e 12º anos e a integração socioprofissional. Existem três polos do projeto, dois no Porto e um em Gaia. Recebem cerca de 100 alunos por ano. Ao longo destes doze anos, no total, já trabalhámos com cerca de 600 adolescentes e jovens.

No quotidiano deste trabalho educativo, uma pergunta antiga foi emergindo à medida que os alunos passavam pelo Arco Maior. Sabendo nós que o Abandono Escolar Precoce em Portugal (AEP) tem quatro causas, habitualmente identificadas por todos — o contexto social, a falta de apoio das famílias, a falta de motivação e de investimento dos alunos nas aprendizagens e as políticas educativas fomentadoras da normalização e da competitividade —, por que razão a própria escola fica sempre no “ângulo morto” da análise?

Ao acompanhar estes alunos, constatava que havia quase sempre percursos escolares deprimentes e que as escolas, mesmo que de modo despercebido, participavam na marginalização destes alunos. Em certo momento, depois de sete anos de vida em comum, decidi agir e dar mais um passo. Decidi investigar formalmente esta problemática no quadro da Universidade Católica. Pedi autorização aos diretores dos três Agrupamentos Escolares com quem cooperamos e analisei,

página a página, 25 Processos Individuais do Aluno (sublinho que analisei apenas processos de alunos do Arco Maior).

Uma pergunta se impôs: além do que sucedeu a estes alunos em termos sociais (a pobreza, a vida no bairro, a fragilidade cultural, etc.), para lá da experiência de vida nas suas famílias (negligência, violência, maus-tratos, etc.), das suas atitudes individuais na instituição escolar (descompromisso, comportamentos disruptivos, absentismo, etc.), das características matriciais do modelo escolar dominante e das consequências das políticas educativas e dos seus constrangimentos para uma ação autónoma e mais capaz das escolas, o que é que aconteceu nas escolas antes do abandono escolar? Que passos foram dados nesses oito ou nove anos de presença na escola? Como é que a escola agiu?

Ficou simplesmente a ver o que se passava ou participou ativamente e com que ações concretas?

Após os procedimentos habituais neste tipo de pesquisa e obtidas as devidas autorizações¹, analisei em profundidade 25 Processos Individuais do Aluno (PIA), respeitantes a jovens que tinham frequentado o Arco Maior.

OS PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA

Através da leitura destes PIA, foi-se desenhando lentamente na minha mente que está instituído um certo modo de produção da exclusão escolar, ou seja, um conjunto repetido de procedimentos que desclassificam, humilham e marginalizam alguns alunos que, na realidade, são milhares de crianças e de adolescentes.

Entre os procedimentos das escolas dos alunos observados, os que mais se repetem são estes:

— Precocemente, a escola deteta desajustamentos e conflitos e cataloga alguns alunos como “crianças em risco” ou “alunos em risco”; lentamente, deixam de ser o António e a Maria para passarem a ser apenas “alunos problemáticos”.

— A escola elabora uma vasta documentação sobre os défices e patologias das crianças-alunos, com apoio de psicólogos, pedopsiquiatras e assistentes sociais.

— A escola aciona um conjunto de medidas de “apoio pedagógico” que são sobretudo ou “mais do mesmo” (mais aulas de Matemática e de Português) ou “menos do mesmo” (adequações curriculares).

— A arquitetura analítica que se arma provoca um progressivo

1 A metodologia está descrita em Joaquim Azevedo, “A participação da escola na marginalização e no abandono escolar: o caso de Portugal”, *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* 31 (2023).

distanciamento, separação e afastamento, escondendo-se a identidade e a diferença, desclassificando e quebrando a relação.

— Os alunos são retidos, reprovam e repetem o mesmo ano letivo e as mesmas disciplinas várias vezes, incluindo aquelas a que tinham transitado (quase sempre duas e três reprovações, por vezes no mesmo ano de escolaridade — 6º, 7º); num caso, a reprovação aconteceu cinco vezes seguidas no mesmo ano de escolaridade.

— A transição do 1º para o 2º ciclo, ao passar da monodocência para o modelo de 10 a 12 professores, só agrava os problemas, como uma tensão que se liberta e explode.

— Os alunos e as suas famílias vão sendo sistematicamente culpabilizados pelo insucesso na escola, pois não aproveitam as imensas oportunidades que a escola oferece, nem os alunos aproveitam as suas próprias capacidades.

— Diante dos crescentes comportamentos disruptivos, a escola pune e pune cada vez mais severamente estes alunos: começa com um ou dois dias de suspensão e vai até aos 5, 10 e 12 dias.

— Os alunos desconectam da escola e das aprendizagens, faltam mais e mais às aulas, mesmo estando na escola.

— Estes alunos vão exercendo cada vez mais e melhor o papel que lhes é atribuído: incapazes, repetentes, malcriados, burros, rebeldes, porque nada têm a perder nem a ganhar.

— Ao fim de várias reprovações e de muitos conflitos, a escola encaminha estes jovens para percursos especialmente desenhados para alunos já duas vezes reprovados.

— Marginalizado, o aluno conclui que definitivamente a “escola não é um lugar para mim” e abandona a escola em grande conflito.

No livro que escrevi na sequência desta investigação², dedico bastantes páginas a apresentar relatos dos percursos escolares de 12 dos 25 alunos estudados. Considero que é muito importante, embora penoso, lermos um e outro e mais outro, até irmos percebendo o que nos factos, até ali, era despercebido, estranhando e entranhando. Só assim se poderá desocultar mais profundamente como funciona, no interior de cada um, o modo de produção da exclusão escolar.

Confirmei que a maior parte das ações das escolas, dos professores e dos técnicos são realizadas de forma desgarrada, sem que sequer os seus autores tomem consciência clara da crueza e da gravidade. Já discuti estes resultados em escolas e constato que os professores ficam admirados com a concatenação e a espiral de marginalização que as suas, muitas vezes, despercebidas ações desenham. Algumas delas rondam os maus-tratos. Àquilo a que chamamos “abandono escolar precoce”, focando a análise

sobre o aluno e a sua família, deveríamos chamar muito mais propriamente “marginalização escolar”. Mas é mais fácil fugir aos problemas do que enfrentá-los, passo a passo. Há, de facto, uma «exclusão interior»³ que precede a exclusão para o exterior. Por isso, é preciso parar e pensar, em cada escola, perguntando-se porque é que as instituições educativas escolares atuam deste modo, refletindo sobre as práticas.

A retórica e as práticas de inclusão são capturadas pelas práticas de exclusão, assistindo-se, assim, àquilo que forma uma inclusão degradada, que nega a identidade de alguns alunos, no quadro de escolas incapazes de se reformularem profundamente para os acolher e ensinar-educar, de ajudarem a criar laços e a fazer nascer o desejo de aprender a aprender.

Devemos perguntar-nos se não estamos a trilhar um caminho inundado de bons princípios morais e com muita escassez de ética. Quando é preciso sujar as mãos — esse é o trilho da ética — e elas ficam atadas, com mil e um álibis e rotinas instaladas, há uma deontologia profissional que não se exerce e uma ação concreta que desumaniza. Os princípios ficam, também eles, atados aos papéis. Na realidade, criamos baixas expectativas em relação a estes alunos; somos exímios a inventariar os seus défices; aplicamos soluções pedagógicas estandarizadas sem os escutar demoradamente; agimos sob o efeito perverso da ideologia da igualdade de oportunidades meritocrática, que diz que eles “não chegam lá”, porque não querem, não estudam, não se esforçam e não trabalham como os outros.

Como disse e repito, o modo de produção da exclusão escolar não resulta de ações deliberadas dos professores, técnicos e escolas, mas de microdecisões, «pequenos-nadas»⁴ como lhes chamam Dubet e Duru-Bellat, que corroem toda a retórica proclamada e as suas boas-intenções. Por isso, é preciso questionar: se nos pequenos gestos profissionais agimos assim, como agiremos nos grandes? Sublinho, nos gestos, não apenas nas palavras.

PRINCIPAIS CONDICIONALISMOS POLÍTICOS

Não sendo propriamente este o tema que aqui me ocupa, é importante registar cinco condicionantes políticas:

— A subordinação a um modelo escolar elitista do passado que entrou, sem alterações de fundo, pela escola democrática dentro. Traduz-se numa gramática escolar muito dependente da uniformidade e da competitividade, organizada para a seletividade social e para a produção de resultados, o que quer que isso seja.

3 P. Bourdieu, P. Champagne, “Les exclus de l’intérieur”, *Actes de la recherche en sciences sociales* 91—92 (Paris: Editions du Seuil, 1992), 71—75.

4 François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L’école peut-elle sauver la démocratie?* (Paris: Seuil, 2020).

— Os mandatos que são constantemente formulados pelas organizações internacionais, como a Comissão Europeia e a OCDE, que acentuam a tendência para o heliotropismo, que faz com que as políticas de cada país sejam um reflexo das orientações destas organizações, determinadas pela competitividade e o eficientismo.

— A prevalência da ideologia da igualdade de oportunidades meritocrática, um produto corrosivo e tóxico que inunda profunda e diariamente as escolas, os professores e os técnicos, além dos decisores políticos.

— A cultura da performatividade exibicionista induzida pelas políticas públicas e pelas referidas organizações internacionais, que consiste em escolher como caminho trabalhar para os resultados e fabricar para o exterior uma boa imagem da escola.

— Um modelo de administração educacional que persiste centralista, burocrático, uniforme e castrador da dedicação, do profissionalismo e da disponibilidade para fazer diferente e melhor.

Por mais belos que sejam os projetos educativos das escolas, as suas práticas diárias estão muito condicionadas e, algumas delas, contradizem-nos a toda a hora. Há como que uma mó, a que alguns chamam «gramática escolar», que a todos ata e amarra, puxando para um lado escondido e obscuro da escola, aquele que nunca se apregoa nem faz parte dos projetos educativos, mas que fomenta aquilo a que alguns chamam a «pedagogia negra»⁵.

A questão central é, pois, política. Diz-nos respeito e tem de nos fazer despertar. O que hoje ainda é assim, pode vir a ser diferente, se disso nos apercebermos com espírito crítico e mais clareza, se nisso nos empenharmos, anos a fio, em redes de cooperação e entreajuda. O tempo dos heróis da transformação social já passou, se é que alguma vez existiu. As desigualdades sociais que persistem em Portugal, 50 anos depois de abril, bem como este modelo escolar fabril, anacrónico e focado no credencialismo, estão a fazer de nós prisioneiros numa gaiola. É preciso re-agir, agir de novo, fazer aquilo que ainda não foi feito e fazer de outro modo o que já é feito e bem feito por alguns milhares de educadores, geralmente de modo isolado, pontual e disperso, sem redes efetivas de cooperação e de suporte.

A PEDAGOGIA DO ARCO MAIOR, UMA GOTA DE ÁGUA FRESCA

Quando iniciámos o Arco Maior, sabíamos pouco sobre o modo como acompanhar e ajudar este tipo de jovens. Mas a nossa primeira resposta à exclusão foi dizer “sim”. Tem sido este o trabalho diário junto de cada

jovem que nos é confiado, acompanhando-os e ajudando-os a erguer-se como alunos-sujeitos-pessoas-cidadãos. Isso tem-nos educado a educá-los. Crescemos educacionalmente em conjunto, educadores e educandos. Os jovens foram e são o nosso mais importante recurso educacional.

Em Equipa Pedagógica (EP), em cada polo, refletimos e agimos em conjunto, professores e técnicos, dia a dia, semana a semana. Tudo está sempre em aberto. Não há caminhos pré-formatados. O acompanhamento da EP a cada aluno/a vai-nos dizendo qual será o melhor trajeto de aprendizagem e de desenvolvimento a seguir.

O que sabemos hoje, volvidos estes anos?

Desenvolvemos uma pedagogia assente no paradigma educacional do cuidado, que hoje pode ser declinada nos seguintes pontos:

Criação de laços e de relações de confiança. Procuramos criar laços num clima de hospitalidade, em que se cultiva o espaço e o tempo para cada um ser, estar e crescer, o espaço e o tempo que forem necessários; a aceitação recíproca, sem recriminações e sem rótulos — a paciência. Estas são marcas distintivas de uma pedagogia que nos permite comunicar e olhar juntos para diante. Num quadro social e político que tende a liofilizar a educação, o Arco Maior procura torná-la humanamente mais espessa, gerando relações de confiança. Aprendemos que a ternura cura, pois é isso que os jovens nos dizem. De uma coisa estamos certos, alunos e educadores: acreditamos na “força dos laços frágeis” e no poder educativo do amor que envolve as nossas ações.

Re-conhecimento. O que mobiliza os professores e técnicos é co-construir, com cada jovem, um novo conhecimento sobre si mesmo e sobre o contexto, um novo olhar e uma re-descoberta feita de histórias e vivências em comum, de respeito por identidades-percursos de vida tão duros e complexos, com tantos sofrimentos e traumas, por vezes com danos aparentemente irreparáveis. Por isso e para isso, aproximamo-nos dos alunos, com a distância a que o respeito pelas suas fragilidades obriga, e colocamo-nos ao seu lado, com disponibilidade e como um apoio permanente, como “erguedores”. Aprendemos que sem reconhecimento não há progresso.

Atenção e escuta. Sem as atitudes de atenção e de escuta permanente por parte dos educadores (professores e técnicos, em equipa), é impossível respeitar e compreender as pessoas que temos diante de nós, nem conseguimos descobrir com cada aluno os “interesses” e as capacidades que os podem fazer erguer sujeitos-pessoas-cidadãos. Repetimos sempre entre nós: «se não escutas, não fales». Mesmo assim, é grande o risco da reprodução diária de estereótipos, bem como a nossa escandalosa inaptidão para co-construir como educadores um outro modo de ensinar-aprender que envolva e acompanhe os alunos e não os catalogue e selecione.

Intencionalidade e sentido. Identificamos e construímos, em equipa de educadores e com muito cuidado e discernimento crítico, a

intencionalidade educativa de tudo o que fazemos e do que decidimos não fazer. Procuramos impregnar de sentido todo o trabalho escolar e todas as atividades de alunos e educadores, tendo como finalidade favorecer o lento e progressivo desenho de novos sentidos, de renovados projetos de vida. Só nesse ambiente de busca permanente de sentido educativo podemos mobilizar cada um para as aprendizagens e para o seu próprio desenvolvimento — os “pequenos nada” que nos ajudam a fazer o caminho ao contrário, não já para marginalizar, mas para amar e acolher e acompanhar. Exemplos: uma visita de estudo, um debate, uma assembleia de alunos, um gesto/atitude diante de um comportamento disruptivo, as palavras que se usam nos momentos de tensão e de celebração, as atividades educativas na cozinha, o modo de estar à mesa, os gestos e as palavras que acompanham uma refeição, um trabalho prático na oficina, a reflexão individual sobre a falta de assiduidade e pontualidade, a reflexão pessoal sobre os comportamentos inadequados, e, à força de procurar o sentido em tudo o que fazemos e não fazemos, os educadores e os jovens, muitas vezes, descobrem-no. Aprendemos que tudo o que fazemos (e o que não fazemos) tem de ter uma intencionalidade educativa.

Participação. Valorizamos uma ativa e permanente participação dos alunos no seu percurso educativo, uma das condições-base para o seu ressurgimento positivo como alunos-pessoas-cidadãos. A participação estende-se por muitos domínios, não habituais em contexto escolar tradicional, desde o currículo à avaliação, da definição das regras de funcionamento da “escola” à organização e gestão dos espaços, das saídas e das visitas de estudo à organização dos turnos na cozinha, das regras relativas aos telemóveis aos “estágios semanais” em instituições empregadoras da comunidade. Realizamos assembleias de alunos pelo menos uma vez por semana e aí tudo pode ser debatido e redefinido. Aprendemos que a participação é a chave do compromisso.

Valorizamos diariamente a mesa comum. Em cada dia um grupo de alunos prepara a refeição (todos os alunos participam nesta atividade uma vez por semana), com o apoio de um formador de cozinha, e todos os dias almoçamos juntos. Nunca tínhamos suspeitado que a mesa fosse uma fonte tão rica de aprendizagens quanto ao saber estar e ao saber ser, ao aprender a ouvir, a falar com mais correção, a respeitar o outro e a desenvolver a empatia. Aprendemos que a mesa é uma fonte muito poderosa de aprendizagem e de desenvolvimento.

“Um peixe por dia”. Damos valor às pequenas pedras que vão sendo recolhidas diariamente, mesmo se de forma despercebida, pois será com elas, esperamos, que cada jovem poderá vir a construir um novo projeto de vida, a “dar a volta” e (re)começar a trilhar um novo percurso de desenvolvimento, com sentido para si mesmo e apoiado pela comunidade. Apoiamos os jovens tanto na sua inserção socioprofissional imediata

no mercado de trabalho como, depois disso, enquanto precisarem de nós. E vários precisam ainda de nós ao fim de dez anos de terem saído do projeto. Entre estas pedras estão uma conversa realizada com um educador que gerou alguma satisfação e até alguma alegria; uma visita à cidade que gera oportunidades de convivência e até possibilidades de inserção social; a escrita de um texto, ainda que pequeno, depois de tanto tempo sem escrever; a realização de um desenho que narra uma história pessoal e que obriga a olhar de novo para o percurso e os intervenientes; a realização de um exercício ou de um jogo do princípio ao fim, adquirindo autoestima; uma apresentação que se conseguiu fazer aos colegas acerca dos resultados de uma pesquisa; um passeio a pé, para uma conversa difícil mas saborosa com um educador. Aprendemos que é fundamental sermos pacientes e persistentes.

O espaço é um importante educador. Aprendemos a decorar os espaços que nos são disponibilizados, envolvendo sempre os alunos na criação de ambientes acolhedores e propícios ao diálogo e ao encorajamento. Ao longo dos anos, refizemos muitos espaços, desde os refeitórios aos corredores e às salas de aula, tornando-os promotores de uma educação verdadeiramente inclusiva, envolvendo sempre os alunos e os projetos interdisciplinares, para que os sintam seus.

Nunca desistimos de qualquer aluno ou aluna. Somos, muitas vezes, identificados pelos alunos, pelas suas famílias e pelos seus técnicos de apoio socioeducativo (quando estão institucionalizados) como pessoas que acreditam mais neles do que eles próprios. Procuramos sempre a via do encorajamento e da responsabilidade, em vez de seguirmos aquela, herdada das escolas anteriores, da desistência e da punição repetida. Aprendemos que temos de estar sempre aqui para acompanhar e cuidar.

A PEDAGOGIA PODE MUITO

Ao fim de doze anos de trabalho socioeducativo e tendo já acolhido perto de 600 jovens, as nossas três prioridades são claras: primeiro a pedagogia, segundo a pedagogia e, terceiro, a pedagogia. É a pedagogia que nos interessa e não uma parafernália de técnicos a intervir em cima de cada aluno e uns em cima dos outros. É o *paradigma educativo do cuidado* que pode fazer renascer vidas destroçadas e ajudar a reparar mentes profundamente perturbadas. A pedagogia não pode tudo, já o percebemos, com alguma insatisfação, frustração e realismo, mas pode imenso. A verdade é que esta pedagogia, desenvolvida neste contexto escolar alternativo concreto, tem sido o alfobre de imensos milagres de renascimento, de resiliência e de superação.

Simone Weil lembra que o mais importante trabalho pedagógico a realizar com crianças-alunos que vivem em condições humilhantes consiste em «educá-las aos seus próprios olhos», ou seja, e explica,

«a primeira coisa a fazer com eles é ajudá-los a recuperar ou preservar, conforme o caso, o sentimento da sua dignidade»⁶. Só isso pode transformar em confiança a revolta e o ódio que tantos destes alunos-crianças carregam.

Cabe notar que esta pedagogia comporta um modelo de gestão curricular muito específico e um modelo organizacional também peculiar que, aqui, não posso desenvolver.

REMATE

Disse Saint-Exupéry, em *O Príncipezinho*, que o que torna belo o deserto é que ele esconde um poço em algum lugar e que, se o escutarmos, acordamos o poço e ele põe-se a cantar.

No Arco Maior, cada dia é um tempo de escuta, de cuidado e de recomeço; um tempo de esperança, pois nada está fechado e tudo ainda pode acontecer. Isso é a educação. Conquistamos muita liberdade para o projeto, é certo. Não precisamos de repetir o que quer que seja, só porque sempre fizemos assim.

O facto de a escola inclusiva excluir é muito mais do que uma provocação, é uma realidade bem mais presente do que nos possa parecer. Envolve uma exclusão interior muito mais significativa do que aquela que o abandono escolar precoce mede. O modelo dominante de escolarização comporta em si a marginalização e a exclusão, o que nos põe diante de um oxímoro sem solução.

Uma escola de qualidade, isto é, que seja democrática e justa, que acolhe todos e que encoraja cada um a alcançar plenamente as suas potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento, de mil modos possíveis, continua, aqui e por todo o mundo, por edificar.

Diante de tantas vítimas de injustiças sociais e escolares, é preciso permanecer de pé, não claudicar e ser bálsamo para o sofrimento que percorre as veias de crianças e jovens e os interstícios de escolas e comunidades mais abandonados e desprotegidos.

As instituições escolares e os seus profissionais, em cooperação com o seu contexto, são desafiados a desempenhar hoje e no futuro um papel sociocultural de extrema importância, quase como reservas de humanização da humanidade, ou seja, como lugares, tempos e templos privilegiados de diálogo entre todos os cidadãos, de encontro multicultural e de aprendizagem do saber viver em comum, uns com os outros, com todos os outros, incluindo os mais desfavorecidos e os estrangeiros e os migrantes, todos e cada um, sem qualquer exceção, seja sob que pretexto for. Serão as escolas os lugares, tempos e templos de resistência que nos restam? Seja como for, são tesouros

sociocomunitários a que precisamos de nos agarrar, se queremos viver em sociedades abertas e justas e em paz. Programas sociocomunitários de tolerância zero à marginalização e ao abandono poderiam manter viva a esperança, que é a seiva da educação.

Precisamos de parar e pensar as práticas e, repito, precisamos de mais coragem para amar. Só amando as pessoas concretas — alunos, famílias, professores e assistentes operacionais —, conversando com elas a todo o tempo sobre os significados e os sentidos das coisas e dos acontecimentos, e conhecendo e envolvendo profundamente a comunidade local e as suas instituições, poderemos escapar à tirania do pensamento acrítico, do exibicionismo e do autocomprazimento. Estar com, ouvir, interrogar, nunca julgar; cuidar, rir, chorar, dançar, partilhar a mesa e desenhar em comum passos e possibilidades; e, ainda e sempre, o que é muito importante na educação, saber provocar a reflexão e a ação que nascem da visão oblíqua, do desconforto, do desequilíbrio. Como bem sabemos, é na queda para o abismo que despertamos. Despertados pela queda, aprendemos o essencial da vida e do viver em comum.