

O abandono escolar perante os constrangimentos da exclusão e a atração do mundo do trabalho

The school dropout facing the constraints of exclusion and the attraction for the world of work

Antónia Barreto*

Amílcar Coelho**

Maria Dalila de Moura Mendes Baião**

Fernando Jerónimo**

Isilda Pereira e Silva**

José Manuel Pereira da Silva**

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43\(02\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43(02))

Resumo

A partir da década de 70, uma das principais apostas da educação em Portugal foi a construção de uma escola promotora da inclusão e da igualdade de oportunidades. Porém muitos desses impulsos reformistas vieram a ser marcadamente comprometidos, ou mesmo alienados, na falta de eficácia e de justiça da escola, incapaz de concretizar plenamente as aspirações individuais e colectivas de uma sociedade em mutação. O artigo aborda o problema do abandono escolar experimentado e vivido pelos jovens que não concluíram o ensino secundário e centra-se na análise de conteúdo de 30 entrevistas recolhidas numa amostra de conveniência do grupo dos que, tendo abandonado a escola, a ela voltaram para concluir um ou mais ciclos de estudos. Os resultados levantam duas questões que se abrem para o futuro: 1) Pode a actual rigidez do currículo ser compatível com uma escola determinada em preparar os indivíduos para a vida? 2) Estarão os agentes educativos, conscientes, empenhados e preparados para a prestação de um serviço educativo centrado nos alunos, suas necessidades, potencialidades e aspirações?

Palavras-chave

Papel da escola; inclusão; abandono escolar.

Abstract

One of the main challenges of education in Portugal, from the 70's decade, was the construction of a school truly promoting inclusion and equal opportunities. However, many of these reformist drives came to be markedly compromised, or even alienated, in the absence of effectiveness and school fairness, unable to realize the individual and collective aspirations of a changing society. This article focuses on school dropout, experienced and lived by the youngsters that did not conclude the secondary education, centered in the content analysis of 30 interviews collected in a conve-

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.

** Grupo de Investigação da Nazaré (GIN), Portugal.

nience sampling of those who returned to school to conclude their studies. The findings raise, in our research, two questions that open for the future: 1) can the current rigidity of the curriculum be compatible with school commitment to prepare individuals for life? And, 2) are the educational agents, conscious, committed and prepared for the provision of an educational service centered on the students, their needs, potential and aspirations?

Key words

School role; inclusion; school dropout.

1 40 ANOS DE REGIME DEMOCRÁTICO – OS PRINCIPAIS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Em termos gerais alguns dos principais traços da identidade portuguesa no domínio da educação são, por um lado, a persistência da taxa de analfabetismo em 5,2% (censos de 2011) e, por outro, o crescimento da percentagem da população com o ensino superior (de 6,8% em 2001, a 16,5% em 2014). Paralelamente, a taxa de desemprego situava-se nos 13,9%, em 2014, com o desemprego jovem a atingir os 30%.

Em vinte anos, a escolarização média cresceu a um ritmo constante de 1,4 anos por decénio, passando de 4,6 para 7,4 anos. Esse crescimento foi mais rápido entre a população masculina, durante a década de 90, e mais acentuado na população feminina, na década intercensitária seguinte (JUSTINO et al., 2014, p. 7). Porém a maioria da população ainda não atingiu o nível correspondente à escolaridade obrigatória de 9 anos. A manter-se o ritmo das duas últimas décadas, prevê-se que essa meta só será alcançada depois de 2021 (JUSTINO et al., 2014, p. 8). De acordo com o relatório *Education at a Glance* (2015), tendo

como referencial os 34 países da OCDE e economias parceiras, um em cada três portugueses não foi além do 6º ano de escolaridade (33%). Pior, só mesmo a Turquia, com 46%, sendo a média da OCDE de 7%. No total, a maioria (57%) da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos tem o 9º ano ou menos. Mas a disparidade das habilitações é tal que o país apresenta, apesar disso, uma das mais altas taxas de população com mestrado (17%), um valor muito superior ao da média da OCDE (11%).

No que se refere ao abandono *escolar*, tendo como referencial o conceito de interrupção da frequência do sistema de ensino antes da idade legalmente estabelecida para a escolaridade obrigatória, convirá salientar o assinalável progresso registado nas duas últimas décadas, tendo-se passado de 12,6%, no início dos anos 90, para 2,8%, no final dessa década, cifrando-se em 1,7%, dez anos mais tarde.

Por outro lado, relativamente ao *abandono precoce* ou *saída escolar precoce*, uma taxa calculada a partir da razão entre o número de indivíduos entre os 18 e 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar o sistema educativo

ou um curso de formação profissional (durante o mês anterior ao inquérito ou ao recenseamento em questão), e o total da população residente entre 18 e 24 anos, espera-se até 2020 a redução dessa população para uma percentagem não superior a 10%. Atualmente, a taxa de abandono precoce situa-se nos 20%.

Porém, a correlação entre abandono e insucesso, apesar de sugerir a existência de um forte desinvestimento do esforço pessoal de sucesso escolar, é ambígua quanto aos motivos do abandono (JUSTINO et al., 2014):

1 – o insucesso é uma antecipação de quem já optou, a prazo, pelo abandono, ou seja, o abandono tanto pode ser o resultado do insucesso, como este poderá ser o resultado de uma decisão antecipada de um abandono futuro;

2 – as condições sociais dos que abandonam, especialmente o papel que o capital familiar desempenha em termos de investimento na escolarização;

3 – a existência de percursos de aprendizagem que potenciam trajetos de sucesso, ou de insucesso, nomeadamente quando os alunos vivem histórias de retenção precoces, aumentando a probabilidade de insucesso reiterado e de abandono.

Nesses termos, se olharmos para os números da educação de um ponto de vista global, eles traduzem um progresso muito significativo de todas as variáveis do sistema de ensino (escolarização, abandono escolar, analfabetismo, atraso, acção social escolar, encargos com a educação, etc.), capaz de atestar hoje a

realidade dinâmica de uma sociedade educativa diversificada, integrada e sujeita ao exame crítico e moderador das organizações internacionais.

2 O SENTIDO DA ESCOLA E OS CONSTRANGIMENTOS DA EXCLUSÃO

No entanto, questiona-se como interpretar a geometria da atualidade da educação, tendo em conta o paradoxo da escola para todos e da expansão das desigualdades que ela não cessa de gerar, que o próprio sistema de ensino tem permitido “espacializar”, ajudando a reforçar uma *nova era de desigualdades* (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997), replicando os signos da exclusão e da negação da dignidade da pessoa humana. Como avaliar as discrepâncias das qualificações escolares e profissionais, as dificuldades de acesso dos jovens ao mundo do trabalho, as insuficiências das próprias taxas de produtividade e de criação de emprego, ou a chamada “antropologia da exclusão que atinge o cerne da condição humana” (CARVALHO, 2012). Como compreender os constrangimentos e as mutilações da sociedade da exclusão, mesmo na perspectiva da sua possível e desejável “ultrapassagem” (CLAVEL, 2004).

Assim, o conceito de exclusão social tornou-se um ponto de referência comum aos decisores e aos investigadores, que o adotaram sem distanciamento crítico (ALVES; CANÁRIO, 2004, p. 982).

No mesmo alinhamento, o conceito de “exclusão escolar”, visto como

a principal fonte da exclusão social, espelhava já então o significado de uma verdadeira calamidade, quer a nível mundial, quer a nível nacional, sendo essa situação de precariedade considerada a principal causa da marginalidade, do desemprego, da fome, da miséria, do roubo organizado ou do crime violento (BATISTA, 2009-2010). A ideia de “escola” entendida como uma poderosa força de exclusão acabou por ganhar uma centralidade indiscutível e praticamente sem qualquer oposição digna de registo, tendo sido estabelecidas as múltiplas modalidades da exclusão fabricadas pela escola: a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora; porque põe fora os que estão dentro; porque exclui “incluindo”, ou exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido (BARROSO, 2006).

3 O LABIRINTO DA EXCLUSÃO

Em primeiro lugar, a questão que se coloca é a da própria referencialidade do conceito de exclusão: estamos perante um conceito impreciso e ilusório que convirá rejeitar, como é sugerido por diversos autores (MESSU, 2003; CANÁRIO, 2004; 2005)? Com efeito, distinguir o que depende da exclusão social e dos seus efeitos na escola, da exclusão escolar propriamente dita, não é evidentemente um desafio fácil de alcançar (TANGUY, 1999). Na verdade “quando um conceito permite designar tudo, não permite distinguir e discriminar praticamente nada” – e, como é o caso do conceito de

exclusão, isso só pode significar dificuldades acrescidas (CANÁRIO, 2005, p. 35).

Na verdade, uma das crenças mais difundidas dos movimentos de massificação da escola da época industrial era a de que o desenvolvimento da oferta escolar seria um factor de igualdade de oportunidades e de justiça. No entanto a expansão da escola de massas acabou por questionar inevitavelmente os fundamentos dessa crença (BOURDIEU; PASSERON, 1982; BAUDELLOT; GLAUDE, 1989), pondo em evidência que é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades (DUBET, 2003). Com efeito, quando se verifica a desvalorização dos diplomas e o aumento do desemprego, a seletividade escolar acaba por conduzir a níveis de degradação da qualificação e da precariedade do trabalho com consequências devastadoras para todos, incluindo a organização escolar e social.

Outro dos problemas é o da orientação dos alunos para trajetórias escolares relativamente desvalorizadas, no interior de uma hierarquia extremamente rígida, catapultando o problema para níveis de complexidade pedagógica e política cada vez mais críticos. A oligotomia social da erosão da riqueza cognitiva (TRAVI et al., 2009, p. 425-434), o fascismo societal dos espaços de estigmatização social (SANTOS, 1999), a perda de sentido da missão da escola (DUBET, 2003, p. 38), a erosão das suas expectativas sociais (DUBET, 1991), o mal-estar escolar (TORRES, 2001, p. 171-175), a entropia do escopo escolar (COELHO, 2006;

GOMES, 2014), a escola a tempo inteiro (NEVES, 2015, p. 535-557), os impasses da correção das próprias desigualdades, a biopolítica da exclusão (FOUCAULT, 1975), ou mesmo a (não) pertinência do conceito de exclusão (CANÁRIO, 2005) etc., são outros tantos “sinais” da extensão e profundidade preocupantes de uma crise de fundamentos e de uma tensão normativa e burocrática sem precedentes (BARRETO; COELHO, 2010), bem sintomáticos da extrema complexidade e pluralidade revelada pelo social. Com efeito, a escola afirma a igualdade de todos (igualdade de oportunidades, de talentos, potencialidades); porém as suas práticas não cessam de aprofundar os desequilíbrios até aos limites do absurdo (DUBET, 2003, p. 40).

Todavia a dimensão mais grave do problema a que chegámos é, sem dúvida, a própria fragmentação e abolição do sujeito, operada pela exclusão: “o sujeito ameaçado”. Com efeito, a exclusão é também uma experiência subjetiva de insucesso e de estigmatização (DUBET, 2003, p. 41). Essa subjetivação da exclusão e da perda de si não é mais do que a consciência de uma antecipação do percurso escolar de cada um, percebida pelos “excluídos”, não como um problema da escola, mas, essencialmente, como negação do valor da sua própria pessoa (PERRENOUD, 1995). Outros, talvez a maioria dos excluídos, respondem à “maquinação da exclusão” (WILLIS, 1977), optando pelos caminhos do desenraizamento, do conflito e da violência (HABERMAS, 2015), sendo

aquilo que se observa hoje, cada vez mais, nos chamados “bairros de exílio” da periferia das grandes cidades (DUBET; LAPEYRONNIE, 1994).

Assim, o conceito de exclusão social remete para um percurso descendente ao longo do qual se verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade, de tal modo que somos compelidos a ver na exclusão uma fase extrema do processo de marginalização, ou de agudização das desigualdades, não só em relação ao mercado de trabalho, mas, também, em relação ao campo social e pessoal das rupturas familiares, afetivas e de amizade (CASTEL, 1991; BRUTO DA COSTA, 1998). Na própria clarificação do conceito, transparece a possibilidade de entendimentos diversos consoante adotemos uma perspectiva francófona, sobretudo nos aspectos relacionais ou anglo-saxónica, com o foco em aspectos distributivos, portanto na pobreza (ROOM, 1995).

Independentemente do foco, a verdade é que do seu campo semântico fazem parte os conceitos de pobreza, desigualdade e desemprego, discriminação e marginalidade. Com efeito, trata-se de um conceito com uma natureza cumulativa, dinâmica e persistente, encerrando processos de reprodução geracional e evolução persistente de múltiplas rupturas na coesão social das quais fazem parte as situações de privação de recursos, a marginalização e o sentimento de autoexclusão, isto é, “uma espiral crescente de rejeição” (BRUTO DA COSTA, 1998, p. 17-19).

4 O ABANDONO ESCOLAR NA VOZ DOS SEUS PROTAGONISTAS

“Que significados atribuem os inquiridos, que por insucesso não concluíram o ensino secundário, às vivências experimentadas nos seus trajetos escolares?”

É uma abordagem orientada no sentido da compreensão do abandono escolar a partir das vozes dos alunos que o vivem ou viveram. *Voz que evocam as múltiplas vivências duma experiência, cujo sentido se pretende reconstruir*, no plano da compreensão possível, das teorias verossímeis e do pensar crítico e pragmático que, a partir delas, se abre.

4.1 Questões de metodologia

Para podermos “*escutar*” essas vozes, optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas captadas com gravação áudio para posterior transcrição, *verbatim*, e respectiva análise de conteúdo

O guião da entrevista foi estruturado para que se pudessem recolher as informações relativas:

A) Às características sociodemográficas: 1) idade; 2) ano curricular e idade do abandono; 3) contexto de residência (rural/urbano); 4) escolaridade dos pais; 5) situação pessoal face ao emprego e 6) situação dos pais face ao emprego à época do abandono;

B) Às categorias de análise e à experiência profissional dos investigadores, com impacto no abandono: 1) motivo explicitado; 2) desempenho es-

colar; 3) gosto pela escola; 4) influência dos professores; 5) influência dos pais e 6) papel da escola.

No desenho da investigação, deparámo-nos não só com as respetivas exigências metodológicas, mas também com as necessidades práticas e logísticas daí decorrentes, que impõem a consideração de três grupos distintos para a população dos alunos e alunas que abandonaram o sistema formal de ensino: 1) os que, tendo abandonado, voltaram à escola para concluir um ciclo ou mais de estudos; 2) os que tendo ingressado no mercado de trabalho e não podem, ou não querem, voltar a estudar e 3) os que se encontram noutras situações, designadamente de exclusão e/ou de marginalização social.

As condições de concretização deste estudo exploratório, dados os meios disponíveis, condicionaram, por isso, a escolha do primeiro grupo como base inicial do trabalho de campo.

4.2 Amostra

Pela facilidade de acesso ao campo dos inquiridos, decidiu-se que essa amostra se deveria orientar pelo critério de conveniência entre a população dos alunos e alunas que frequentam os cursos Educação e Formação de Adultos (EFA's), residentes nos concelhos de Caldas da Rainha, Marinha Grande e Nazaré (Região Centro-Litoral de Portugal/Distrito de Leiria) e que, presentes nas aulas, em dias determinados, se mostrassem disponíveis para participar no estudo depois da apresentação,

pelos membros da equipa de investigação, dos objetivos e das garantias éticas e de confidencialidade.

Os cursos EFA's são uma oferta de educação e formação para adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que pretendam elevar as suas qualificações (completando qualquer ciclo de ensino até ao secundário), constituindo uma possibilidade de aquisição de habilitações escolares e/ou competências profissionais, com vista a uma inserção ou progressão no mercado de trabalho.

São alunos e alunas que, apesar de terem enfrentado a decisão de abandono escolar, porfiam em demonstrar pelo seu regresso aos estudos e à possibilidade de concluir um ciclo formal de ensino, por convicção ou por necessidade, a sua crença no valor da escola como uma mais-valia extremamente significativa para as suas vidas e projetos pessoais.

O bom acolhimento e, até, o entusiasmo com a natureza e os objetivos do estudo, permitiram a recolha de entrevistas a 16 alunas (53,3 %) e 14 alunos (46,7 %) que constituem uma amostragem cuja caracterização se apresenta no quadro no Anexo 1 da qual, em síntese, convirá destacar:

A maioria dos respondentes (70%) tem idade igual ou inferior a 24 anos, sendo alunos e alunas que abandonaram a escola, sobretudo, nos anos do ensino secundário (63,3 %); é um número que reflete a evolução das políticas relativas à escolaridade obrigatória que, em Portugal, passou a ser até aos 15 anos de idade, em 1986, tendo sido alargada

a todas crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, a partir de 2009;

Os restantes (33,7%) correspondem a alunos e alunas cujas idades variam entre os 26 e os 56 anos e cujas declarações achámos interessantes, em termos comparativos, para a hipótese de se poderem verificar diferenças geracionais com relevo para a investigação relativamente às variáveis implícitas nas questões da entrevista, e cujo abandono se verifica, sobretudo, nos ciclos anteriores ao secundário;

Relativamente à escolaridade dos progenitores, verifica-se a corroboração de algumas conjecturas da literatura que apontam para a fraca escolaridade dos pais dos alunos que abandonam a escola: nessa amostra, a escolaridade de 6 anos dos filhos é coincidente para pais e mães em 66,7% de casos; por outro lado, com escolaridade igual ou superior ao secundário (12 anos), a percentagem de pais é de 20%, sendo superior para as mães em 30% de casos;

À data da entrevista, 66,7% dos respondentes encontravam-se empregados, com igual distribuição por género;

À data do abandono, a situação de emprego dos pais confirma-se, na amostra, que apenas 3,3% se referem a casos com ambos os pais desempregados; em 16,7% dos casos, apenas um dos pais tinha emprego e, em 80%, ambos os pais estavam empregados, ou, pelo menos, um empregado e o outro reformado.

4.3 Recolha e análise de dados

As entrevistas foram realizadas em três escolas com cursos EFA's, durante o período de aulas (entre outubro e novembro de 2015), com os alunos e alunas que, depois da apresentação da investigação e dos seus objetivos pelos membros da equipa, se mostraram disponíveis para participar.

Os entrevistadores encontraram graus diferenciados de participação, vontade e abertura nos entrevistados e, embora se tenha utilizado sempre o mesmo guião, as declarações variaram, em tempo, entre os 15 minutos e uma hora de material gravado; essa diferença traduziu-se, igualmente, numa variação quanto à riqueza da informação contida nos depoimentos; por isso, das 40 entrevistas realizadas, apenas 30 foram selecionadas para transcrição.

5 RESULTADOS

5.1 Motivo do abandono

Se “exclusão” quer dizer apenas “expulsão” (afastamento, retirada), ou “eliminação” (corte, supressão), então é preciso dizer que a voz dos alunos entrevistados neste estudo vale manifestamente bastante mais do que a simples voz amputada ou silenciada dos excluídos, visto que, confrontados com o *facto* do seu próprio abandono escolar, dele dão uma representação que configura, antes de tudo, o sentido de uma decisão responsável e autónoma, se bem que tomada num contexto

crítico de limitação ou restrição do seu próprio sucesso, mas que traduz, ainda assim, uma vontade de compromisso inequívoco com o valor social da escola, isto é, na base do reconhecimento desta como instância significativa de desenvolvimento pessoal e de indispensável via para o mundo do trabalho.

Abandonei... por decisão conjunta com a minha mãe... Deixei a escola porque tinha coisas mais importantes para fazer. Tivemos uma grande crise económica em casa. Comia mal. Tive que ir trabalhar por necessidade económica. Como me alimentava mal já não me conseguia concentrar nas aulas. (Sara)

Estava a ver que não estava a conseguir realizar nada para o meu futuro; foi por aí que eu acabei por desistir... para não estar a criar mais aflição à minha mãe, e como tive que apoiar a minha mãe e o meu irmão, acabei por desistir da escola e ir trabalhar (Sílvia).

São vários os significados, sejam exclusivos ou simultâneos, invocados como experiência, expressos como sinais significativos nos diferentes depoimentos:

1 - Os *problemas familiares*, não explicitados em detalhe, que muitas vezes se manifestam em comportamentos sensíveis que a escola não aceita e reprime e que levam a um progressivo afastamento, sobretudo na fase da

adolescência, em que a construção da individualidade se pode tornar mais problemática ou mesmo conflituosa:

Primeiro fui eu que falhei... por teimosia e orgulho...um bocadinho rebelde, com alguns problemas familiares... acabei por me desleixar (Carolina).

2 – *A vivência das dificuldades com a aprendizagem e o insucesso sentida como particularmente pungente* e que *carreiam* factores que, conduzindo à desmotivação e à fragilização da pessoa do aluno, podem antecipar a exclusão e reforçar a decisão de abandono:

Mas a desmotivação era tanta e os módulos (em atraso) foram-se sempre acumulando... Mas eu não consegui, eram tantos módulos em atraso que não dava para fazer (João B).

Acho que nunca fui muito de pedir ajuda. Sentia que já não conseguia mesmo e depois também não tinha possibilidades para ter apoio extra, extra escola e então desisti. Senti que não ia conseguir mesmo, não dava (Sandra).

Ou outras, ainda, que abrem a porta a saídas experimentadas como capazes de conferir mais sentido às suas vidas precárias já bastante abaladas, como seja a tentativa de *reconstrução de alguma autonomia*:

Soube que tinha chumbado e fiquei desmotivado. Precisava de dinheiro e não queria pedir a ninguém (Luís).

Fui eu que decidi abandonar. Tinha algumas dificuldades de aprendizagem. Não desisti por causa do aproveitamento, mas sim pelo objetivo de ter emprego para comprar as minhas coisas. (Diogo).

3 - *A perda de sentido da escola* está bem viva em Vanessa e Pedro, para quem “trabalhar”, “ter uma profissão” são opções preferíveis à escola; não se trata apenas de operar uma mudança de sentido da sua própria vida, como tentar também refazer o próprio caminho de uma vocação que não foi suficientemente ancorada na vida escolar:

Acho que há coisas melhores para além da escola. Eu gosto mais de trabalhar. Sempre me senti melhor a trabalhar do que na escola (Vanessa).

Foi uma decisão só minha... eu queria era aprender uma profissão (Pedro).

Porque a escola pode “*cansar*”, justifica que se mude de direção e se definam novas escolhas de vida:

Como já estava cansado da escola fiz uma pausa para ganhar balanço. Decidi abandonar. Acabei o nono ano e fui trabalhar na padaria do meu pai para ter algum dinheiro para os meus gastos sem ter que pedir aos meus pais (Jorge).

Ou, simplesmente, fazer uma *pausa* a fim de *engajar* um novo começo. Nesse sentido, o abandono escolar é percebido essencialmente

como “*desistência condicionada*”, mas amplamente consciente da *janela de oportunidade* que ele representa e que poderá encorajar uma decisão destinada a reorientar um percurso escolar atribuído devido à diversidade de situações que aqui se vão desvelando e superando:

Abandonei por decisão própria. O objetivo era tirar a carta de condução. Trabalhar algum tempo e depois recomeçar a estudar (João X).

4 - *Ser autónomo, independente, “ter as suas coisas”*, propósitos assumidos com assertividade:

Se trabalhar, tenho o meu dinheiro... *Desenrasco-me...* foi a minha opção, para sair da escola, foi ir trabalhar (Jeca).

E que, para o Flávio, pode mesmo constituir o principal factor de decisão em abandonar:

Eu já queria ter de certa forma a minha independência... Foi isso que me motivou e como os meus pais nunca tiveram grande possibilidade para me ajudar naquilo que eu precisava, então decidi ir trabalhar para poder ter as minhas coisas... o meu abandono foi por livre e espontânea vontade (Flávio).

Assim, quando se fala aqui no motivo de abandono, quase todos os inquiridos convergem na visão do esvaziamento do sentido da escola enquanto trajetória significativa do seu próprio desenvolvimento social e pessoal, desig-

nadamente no que se refere ao esgotamento do seu papel quanto à facilitação da entrada no mundo do trabalho.

5.2 Desempenho escolar

As *dificuldades de aprendizagem* e os *maus resultados escolares* são evocados pela maioria dos entrevistados quando são chamados a avaliar a sua experiência de alunos.

Das respostas emergem diferenças ineludíveis, mas também traços comuns que podem constituir-se como um quadro de significados e atribuições particularmente sintomáticas de um problema extremamente complexo e com consequências implacáveis:

1 - Essas dificuldades são associadas às disciplinas mais identificadas como “*duras*” no currículo, sobretudo à Matemática e às Ciências. O Português é também um obstáculo considerado pertinente:

Sempre tive mais dificuldade a tudo o que tivesse a ver com números, sim. Por exemplo, Física, Química e Matemática [...]. Nunca pensei que o 10^º ano fosse assim... um choque tão grande (Neuza).

Desde que entrei na escola sempre tive as minhas dificuldades. As principais dificuldades desde o quinto ano foram a Matemática. Passei sempre com algumas negativas a Matemática ou Ciências. Não conseguia passar nos exames... Tentei fazer vários anos os exa-

mes, mas não, nunca consegui (Vanessa).

Reprovei só a Matemática do 10º ano e depois não continuei, fiquei. Fiz todas as disciplinas, acabei o 12º apesar de ter a Matemática em atraso. Problemas de aprendizagem, mesmo. Não me conseguia focar em Matemática, desligava muito rápido (Sandra).

2 - Alguns dos inquiridos referem-se igualmente à sua trajetória pessoal de *reprovação consecutiva*:

Chumbei três vezes durante o percurso escolar. Não tinha muitas dificuldades nas aulas. Não me chamavam muito à atenção. Tinha noção que as notas que interessavam era a partir do 9º ano. Por isso nos anos anteriores não ligava muito aos resultados. Era o mínimo para passar. A Matemática precisa de estudo. Gostava e percebia a disciplina mas era preciso estudar (Luís).

Chumbei no 8º ano... mas eu nunca tive grande cabeça para a escola... Nunca fui assim muito bom aluno... ia fazendo as coisas... nunca tive grande pachorra para a escola, pronto, é este o termo... Matemática era sempre certinho que não fazia (Flávio).

Na escola tinha algumas dificuldades porque me sentia um bocadinho perdida no mundo da escola e porque também

passava algumas dificuldades e fases difíceis em casa. Foi o que me levou a ter um bocado de dificuldades e se calhar a não ter-me agarrado com mais força na altura. Chumbei uma vez no 5º ano, chumbei uma vez no 9º e depois acabei por chumbar no 12º segundo e não dei mais continuidade aos estudos (Sílvia).

3 - A evocação de um desempenho escolar “negativo” aparece contextualizada através de uma argumentação centrada numa dificuldade de adaptação ao sentido do trabalho escolar, expressa sob a fórmula ambígua de “*falta de estudo*” (“desleixo”, “preguiça”, “falta de vontade” etc.), às vezes respeitante à aula propriamente dita, outras, ao trabalho de casa ou, ainda, a outras prioridades:

Nunca estudei muito. O trabalho, que fazia no computador, fazia-o na escola. O trabalhito de casa, que tinha para fazer, copiava-os pelos colegas (João X).

Às vezes é preciso um bocado de esforço, é preciso estudar, e às vezes havia também essa falta de vontade de estudar (João).

Considero-me uma pessoa capaz e se me conseguir esforçar por alguma coisa eu consigo ter... mas foi mesmo por não querer e má vontade... porque saídas à noite... muitas horas perdidas no computador... dava mais valor a coisas,

não inúteis, mas que não eram tão importantes como a escola (Bruno).

Eu chegava a casa: - Vou estudar. Abria um livro, começava a olhar para aquilo, depois fechava. A minha mãe dizia: estuda! E eu acabava por não estudar. Eu não sei estudar (Vanessa).

Acho que sempre fui muito preguiçosa. Quando as coisas não me cativam, eu desligo e então desliguei (Sandra).

4 - O desempenho escolar é vivido também como um *transtorno* de adaptação crítica às *mudanças de turma e de ciclo*, transições que, nalguns casos se manifestam de forma dramática, sobretudo na mudança do 3º ciclo para o ensino secundário:

Até ao meu 10º ano tinha muito boas notas [...]. Por poucos valores não entrei para o Quadro de Honra... Sim era um bom aluno e estudava, gostava. Depois no 10º ano... (João).

Nunca fui uma má aluna. Fui razoável, no 5º e no 6º ano, até foram os meus melhores anos. Tirei assim, boas notas,... pronto, depois tornei-me uma aluna razoável, nem má, nem boa, depois houve a mudança do 9º para o 10º ano, foi um bocado chocante. Eu não estava à espera, a escola era a mesma, mas mudei de turma (Neuza).

Eu, no 1º Ciclo, era bom aluno, esforçava-me, gostava da escola... depois fui para o 2º e 3º ciclo e continuei a ser um aluno razoável... o que começou a descambar foi a partir

do Secundário... a disciplina que eu não consegui fazer foi Físico-química... Foi só mesmo o exame... o que falhou, foi só a Físico-química (Ricardo).

A associação das dificuldades de aprendizagem e dos resultados escolares, que se agravam em determinadas disciplinas, a experiência de reprovação repetida, a falta de estudo e as mudanças tempestuosas de ciclo emergem de forma marcante nas experiências individuais de insucesso, mesmo quando, quase paradoxalmente, os próprios inquiridos se representam como detentores de uma trajetória pessoal de resistência não inteiramente irrelevante.

5.3 Gosto pela escola

Apesar de uma ou outra voz dissonante, particularmente no que se refere ao valor da escola como espaço de interação informal, os inquiridos revelam uma apreciação relativamente crítica da escola que frequentaram durante os anos da sua escolaridade obrigatória.

Os aspectos positivos revelam a escola como um lugar de vida, de construção de relações, onde se convive com os amigos, onde se gosta de estar, ou seja, a escola como espaço social de cuidado e do relacionamento:

O ambiente era bom. As aulas não eram aborrecidas exceto nas disciplinas que eu pensava que não serviam para nada (Luís).

Gostava de ir para a escola porque... claro que toda a gente

gosta de aprender, mas principalmente gostava de estar com os meus amigos, gostava de andar com a malta porque, propriamente, as aulas em si era um bocado de sacrifício estar lá (Flávio).

Eu gostava... só porque saía de casa... depois havia aquela rebeldia ou porque não gostava do professor e não ia (Vânia).

Mas mostram a escola também como lugar de trabalho e apropriação de sentido com vista à construção de si mesmo:

Gostava... a escola nunca perdeu o sentido para mim...eu sempre fui apologista de que a escola é importante (Carolina).

Gostava de andar na escola. Dava-me bem na escola. Gostava de todo o trabalho da escola (Sara).

Pelo contrário, outras “vozes”, referem esse “não gostar”, por não encontrarem na escola uma orientação suficientemente motivadora para uma ligação afetiva, justa e eficaz:

Depende, havia dias que sim... por exemplo, quando eu estava na outra escola eu adorava estar na escola... só que o professor deu-me a volta à cabeça numa maneira que eu... não, eu vou sair daqui... porque eu não aguentava (Maria).

Razoável... Havia dias que sim, e havia dias que não me apetecia muito... às vezes por causa de

algumas disciplinas que não me interessavam muito (João B)

Eu nunca gostei muito da escola, não é pelos professores. Eu nunca gostei, estudar não, não gosto, seja de dia, seja de noite. Não, não gostava, acho que há coisas melhores para além da escola. Eu gosto mais de trabalhar. Como eu não gosto da escola, acho que já nada na altura me conseguiria cativar (Vanessa).

Na realidade, não encontramos aqui *vozes*, literal e negativamente de oposição à escola. Os alunos evocam as *transacções* em que estiveram envolvidos e a partir das quais atribuem sentido às suas vivências, construindo, desse modo, uma representação “*confortável*” da sua relação de pertença com a escola. Mas o que demarca significativamente essas *vozes* é o *imperativo crítico* relativamente ao facto de a escola *não ter cuidado suficientemente da sua pessoa* (e da sua vocação), despromovendo, conseqüentemente, a orientação fundamental que lhe deveria ser exigida nesse contexto (“*cativação*”, “*interesse*” etc.) com vista a uma inserção plena e inclusiva de todos os alunos.

5.4 Influência dos professores

A forma como os professores influenciam as vivências experimentadas, nos trajectos escolares desses alunos, é desigualmente considerada nessa amostra, assumindo, para alguns deles, o reconhecimento de um papel positi-

vo e francamente isento de quaisquer responsabilidades relativamente ao seu insucesso ou à sua decisão de abandono da escola.

Pelo apoio prestado, pela empatia criada, pela orientação prestada, diz-se:

Eu sabia que quando tinha negativas, a culpa era só minha, que eles não tinham culpa, que não tinham faltado com nada (Vanessa).

Os professores eram simpáticos e tentavam ajudar (Ricardo).

E eu arrependo-me de na altura de não ter aproveitado aquela professora... porque ela explicava muito bem e já me acompanhava desde o 7º ano... o que é muito importante a Matemática e a outras disciplinas como o Português (Carolina).

Não tenho razões de queixa de nenhum dos professores... todos me tentavam ajudar... as minhas dificuldades não tinham a ver com essa falta de apoio... acho que já vinha de trás, não sei por quê... Parece que sempre tive dificuldades (Flávio).

Para outros, porém, o que não é menos significativo, a ação dos professores não é dissociável da sua trajetória pessoal de insucesso, em grande parte devido “à falta de atenção” que os terá empurrado para o vazio de um anonimato doloroso feito de “ostracismo” e de “solidão”. Como se o foco do professor

fosse mais sobre o cumprimento formal do currículo e do ensino, na ignorância deliberada da pessoa do aluno, ou, pelo menos, descurando a diversidade e as circunstâncias individuais do ato de aprender, quer dizer, ignorando o ambiente de aprendizagem enquanto dinâmica transacional e interpessoal:

Era matéria, matéria, ... e não conseguia, por exemplo, se nós perguntássemos “pode voltar a explicar isto?” e ela dizia “olhem apanhassem”...”não, não vou voltar a explicar” (Maria).

Um ou outro professor deveria ter estado mais atento porque, no meu caso, a falta de concentração tinha como razão a má alimentação (Sara).

A professora também não ajudava muito, havia ali... pronto, não havia uma boa relação... Tanto que chegou-se uma altura que eu deixei de ir às aulas (João).

Como eu faltava muitas vezes, nunca tive uma relação assim, muito boa. Era um bocado tipo ignorado. Como não tinha grandes notas e como faltava, não me davam muita atenção (Rafael).

Eu não estava a conseguir perceber e perguntei-lhe por várias vezes se me podia explicar aquilo da melhor maneira. E ela acabou por me dizer diretamente na cara, que eu era burra e eu

não gostei daquela reação, pois, estava ali para aprender (Sílvia).

Havia alguns de que não gostava... ou porque eram muito bruscos... ou porque, se os alunos não percebiam, eles passavam à frente e passavam aos alunos que percebiam (Vânia).

Estas são algumas das “vozes” que evocam a influência marcante dos professores nas trajetórias de vida que conduziram à decisão de abandono escolar; quer essa importância se manifeste em sentido positivo ou negativo, o que é aqui desvelado inequivocamente é que os alunos nunca são indiferentes às relações que desenvolvem com os seus professores.

5.5 Influência dos pais

A influência dos pais manifesta-se, sobretudo, através do cuidado e da compreensão, não destituída de conflitos, como se notará, e que se faz sentir desde ambientes familiares extremamente tensos até ambientes mais facilitadores e promotores de auxílio e ancoramento, embora não se possa dizer que tal relação tenha sido determinante, no seu significado causal, quanto à questão do abandono escolar dos seus filhos.

Há os pais compreensivos, capazes de atender aos motivos invocados pelos filhos mesmo não concordando com eles:

Os pais reagiram bem ao abandono escolar porque tinha

trabalho. A mãe queria que continuasse os estudos (Jorge).

A minha mãe era mais presente... sempre me incentivou, e nunca me tive que preocupar a fazer nada em casa (Vanessa).

Compreenderam... porque expliquei o que estava a pensar e na altura eu já queria ter de certa forma a minha independência... claro que disseram para eu continuar... para acabar o décimo segundo (Flávio).

E há também os que mostraram o seu desacordo, e procuraram influenciar a continuidade dos estudos, ou mesmo impô-la, sem sucesso:

Os meus pais sofreram um choque, mas eu não me sentia motivado... dado que já andava desmotivado acharam bem que fizesse uma pausa. Várias vezes, pensei interromper a escola e ir trabalhar, mas a família foi contra (Luís).

A minha mãe preocupava-se muito... gritava muito comigo, punha-me de castigo... Depois perguntava-me o que é que ela podia fazer, se podia ajudar. E eu ignorava sempre, tudo (Rafael).

O ambiente em casa era muitas das vezes ralhar, e o meu sentido neste caso de responsabilidade era para o meu irmão que é mais novo e um bocado de preocupação pela minha mãe. Porque o meu pai tinha uma vida a três, tinha uma outra

pessoa fora do casamento, eu convivi com aquilo, claro que aquilo ainda mexe... O meu pai ralhava muito, que a minha mãe tentava fazer o seu melhor para criar os dois filhos... A partir do 10º ano [comecei a] pedir-lhe a ela que o abandonasse, porque eu ia trabalhar se fosse possível (Sílvia).

Os meus pais nunca ligaram muito. Tenho um irmão mais velho, e ele é que se encarregou sempre das minhas notas. Porque também não tinham habilitações, ora aí está, então acabaram por não conseguir e encarregaram o meu irmão, que já tinha o 12º (Sandra).

Era um inferno... eles querem o melhor para mim, mas às vezes exageram... tiro uma negativa e parece que é o fim do mundo... e ia muito nervoso para os testes e para o exame... se não passasse no exame... eles pressionavam muito... era mesmo muito complicado (Ricardo).

Ouvia bastante... (quando tinha negativas), diziam que o meu futuro estava em risco... e via da parte deles o esforço que faziam pelos filhos não era correspondido (Bruno).

A minha mãe deu-me na cabeça... tens que tirar o 12º custe o que custar... os meus pais diziam “tens que continuar, não vais desistir, nem penses... isso não vai acontecer”... foi uma fase complicada (Maria).

5.6 Papel da escola

Poderá a “escola”, como conceito e categoria abstrata, ser assumida e reificada pelos alunos nos seus discursos sobre o abandono, na sua resposta à pergunta “o que poderia a escola ter feito para que não a abandonasses?”. O conjunto das respostas obtidas mostramos que sim, que a escola enquanto entidade múltipla de pessoas e processos é assumida como algo em concreto que “pode” ou “não pode” fazer a diferença.

Para uns, a “escola” fez alguma coisa daquilo que devia ser feito em termos de apoio e diálogo:

Tive apoio escolar nas dificuldades a nível da compreensão com uma professora de apoio. A escola sempre me ajudou nas dificuldades e problemas (Sara).

Algumas pessoas na escola tentaram convencer-me a continuar, mas abandonei porque tinha como objetivo trabalhar (Diogo).

E não foi não ter ajuda por parte da escola que me fez desistir, foi mesmo por ter uma ideia fixa (João).

Eles fizeram tudo o que podiam fazer de melhor... Como não gostava da escola, já vinha às vezes aborrecida de casa por vir para a escola (Vanessa).

No entanto, para outros, a “escola” esteve *ausente*:

Nunca conversaram comigo no sentido de não abandonar, mas mesmo que o tivessem feito não teriam tido sucesso porque tinha mesmo que desistir por dificuldades económicas. Precisava de ir trabalhar (Sara).

Quando decidi abandonar a escola, ninguém da escola tentou influenciar-me no sentido de alterar a decisão (João X).

Sim podia, sem dúvida... [a escola] podia ter investido mais em mim... se tivessem mais atenção a quem não percebia, se tentassem explicar de outra maneira, se calhar talvez houvesse um bocadinho menos de abandono escolar porque a pessoa está ali na aula e chega a uma altura e pensa é pá eu sou muita burra, isto não é para mim (Vânia).

A instituição escolar emerge como uma promessa de sucesso não cumprida, que não cuidou suficientemente dos alunos com mais dificuldades, e que acabou por deixar estes à mercê das vicissitudes e contingências extremas da sobrevivência escolar. O papel da escola é visto como alguma coisa que, apesar de tudo, “faz a diferença”; e a representação que dela dão essas vozes é fortemente marcada pelo efeito de *desencantamento* que vai de uma *participação convergente* com a aceitação da escola ao *abandono*, passando pela *rejeição* e pela *participação apática*. Perante o sentido negativo da escola

como “maquinaria de exclusão”, essas vozes preferem pensar a possibilidade de recomposição das suas trajetórias de vida mediante a instância redentora do trabalho, particularmente no propósito de fazer reverter condignamente a *fragilidade* da sua experiência escolar. Ameaçados no âmago do ser pessoa digna e valiosa, as vozes aqui expressas não se dão por vencidas e a *identidade* que delas emana não é, de modo nenhum, indiferente ao sentido da realidade da escola que lhe foi dado viver.

6 DISCUSSÃO

Com este estudo, pretendemos uma abordagem exploratória e inicial do problema do abandono escolar que tem como base metodológica a tentativa de compreensão dum fenómeno, complexo e multidimensional, a partir das vozes dos que o vivenciaram/experimentaram, como opção individual e deliberada, numa determinada circunstância de vida, mas sem recusar um retorno, uma retoma, porque para eles e elas, apesar de tudo, a *perda de sentido da escola* e dos seus benefícios terá sido assumida como algo transitório, ou não definitivo. Porque para eles e para elas, a escolaridade, a valorização da qualificação ou dos saberes que a escola pode proporcionar, ainda se constitui como uma ferramenta de construção dos seus horizontes de vida.

O *design* da investigação foi por isso centrado nos alunos: queríamos *ouvir* as “vozes” dos que experimenta-

ram a vivência do abandono escolar e, por isso, optámos, nesta primeira fase do estudo, por dar voz apenas ao grupo daqueles que voltaram à escola para concluir um ou mais ciclos de estudos com o objetivo de obterem a certificação formal duma qualificação que, para eles, se parece revelar importante para o seu projeto de vida; ficaram, assim, por *ouvir* os outros: 1) aqueles que seguiram a sua vida no mundo do trabalho e, 2) aqueles em que se revela o lado mais negro e mais fundo dum abandono que pode ser, ao mesmo tempo, sinal e prenúncio da exclusão e, tantas vezes, da própria marginalidade social.

Os que aqui se *ouviram*, deixam transparecer traços comuns mas também diferenças com os quais se pode começar a construir um quadro de compreensibilidade da problemática do abandono, na medida em que se aflo-ram os elementos de uma determinada *situação social objetiva*, a partir da qual esses alunos são interpelados no seu projeto de vida: a escola é, certamente, um elemento central da sua vida, mas não a sua vida; podemos aqui elencar, em síntese e relevando, esses elementos tal como os sublinhámos nos resultados apresentados:

1 – Parece claro que a decisão do abandono se estabelece num quadro de deliberação individual, resiliente aos constrangimentos externos, à influência dos *outros*, sejam eles da parte da família, dos professores ou da própria *escola*;

2 – Decisão fundada nas vivências do *insucesso*, na percepção das *difícil-*

dades de aprendizagem, na assunção da existência de *problemas familiares*, que levam à *desmotivação*;

3 – Mas, também, pelo apelo da necessidade da construção de alguma *autonomia*, no curto horizonte da necessidade imediatista do acesso ao “*ter as suas coisas*”, apelo capaz de levar ao apagamento, à perda ou, pelo menos, à secundarização de um *sentido para a escola* face à urgência de um *acesso ao trabalho* e aos meios que ele proporciona para a possibilidade dessa *autonomia*.

Os resultados permitem-nos concluir algumas observações no sentido do questionamento de alguns dos elementos que são evocados:

1 – Será que a escola, que se pretende como instrumento de preparação para a vida dos indivíduos, poderá cumprir a sua função social mantendo-se centrada num currículo cuja rigidez faz depender a noção de *sucesso/insucesso* dum conjunto fechado de determinadas disciplinas?

2 – Até que ponto estão os agentes educativos, sobretudo os professores, conscientes, empenhados e preparados para a prestação dum serviço educativo centrado nos alunos, em suas necessidades, potencialidades e aspirações?

7 CONCLUSÕES

Os alunos inquiridos viveram uma experiência significativa de abandono, entre outros aspetos, quanto ao significado da inclusão, da qualificação escolar e da formação.

Por um lado, eles evocam o *abismo da exclusão* - as suas vivências são *signos de fogo*; por outro, ao invés do fatalismo ou do “azar dos vencidos”, a despeito da insuficiência dos resultados e das marcas pessoais do insucesso, torna-se manifesto que não estamos perante uma *nulidade* que a trajetória escolar lhes terá procurado confirmar.

Extraordinariamente, os alunos ameaçados de exclusão, querem ser proativos e sentem-se encorajados a dar uma nova oportunidade à escola, bem conscientes, no entanto, dos li-

mites das suas práticas organizacionais, particularmente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem. Sob a *atração luminosa* do mundo do trabalho, eles querem redescobrir o sentido pleno de um projeto de sucesso, sentido esse que, de algum modo, lhes foi *penosamente sequestrado* durante o tempo da escolaridade e que não pode ser dissociado do imperativo *crítico* assumido a respeito da falta de cuidado e de orientação da instituição escolar relativamente às suas próprias práticas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; CANÁRIO, R. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, Lisboa, v. XXXVIII, n. 169, p. 981-1010, 2004.
- BARRETO, M.; COELHO, A. Percursos recentes da construção da profissão docente em Portugal caminhos controversos que implicam valores. CONGRESSO AFFIRSE, 18. *Actas...* Lisboa, 2010.
- BARROSO, J. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2006.
- BATISTA, J. Inclusão para o desenvolvimento: a face oculta da exclusão escolar. *Gestão e Desenvolvimento*, Lisboa, n. 17-18, p. 123-140, 2009-2010.
- BAUDELLOT, C.; GLAUDE, M. Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant. *Économie et Statistique* [online], v. 225, n. 1, p. 3-15, out. 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRUTO DA COSTA, A. *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- CANÁRIO, R. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva* [online], Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004.
- _____. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.
- CARVALHO, A. *Antropologia da exclusão ou o exílio da condição humana*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2012.

- CASTEL, R. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- CLAVEL, G. *A sociedade da exclusão – compreendê-la para dela sair*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.
- COELHO, A. *O cidadão como pessoa e os paradoxos da cidadania – matemática e pessoa*. Porto, Portugal: ISET, 2006.
- DUBET, F. *Les Lycéens*. Paris: Seuil, 1991.
- _____. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, n.119, p. 29-45, jul. 2003.
- DUBET, F.; LAPEYRONNIE, D. *Les quartiers d'exil*. Paris: Seuil, 1994.
- FITOUSSI, J.-P.; ROSANVALLON, P. *A nova era das desigualdades*. Oeiras, Portugal: Celta, 1997.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- GOMES, A. A. A Escola Pública: formas de exclusão e de controle. *Perspectiva em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, MS, v. 1, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2014.
- HABERMAS, J. *Teoria política: obras escolhidas*. Lisboa: Edições 70, 2015. Vol. IV.
- JUSTINO, D.; PASCUEIRO, L.; FRANCO, L.; SANTOS, R.; ALMEIDA, S.; BAPTISTA, S. *Atlas da educação – contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Portugal 1991-2012. Lisboa, Portugal: CESNOVA, 2014.
- MESSU, M. *La pauvreté cachée*. Une analyse bachelardienne du concept de pauvreté. Paris: Editions de l'Aube, 2003.
- NEVES, A. Programas de apoio à família. In: RODRIGUES, M. (Org.). *40 Anos de educação em Portugal*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2015. Vol. I.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- ROOM, G. *Beyond the threshold: the measurement and analysis of social exclusion*. Bristol, Inglaterra: Policy Press, 1995.
- SANTOS, B. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES*, Coimbra, Portugal, n. 135, jan. 1999.
- TANGUY, L. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 67, p. 48-69, ago. 1999.
- TORRES, C. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- TRAVI, M.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L.; SANTOS, G. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 26, n. 81, p. 425-434, 2009.
- WILLIS, P. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough, Inglaterra: Saxon House, 1977.

Sobre os autores:

Antónia Barreto: Doutora em Ciências da Educação pela Université de Bordeaux I, Bordeaux, França. Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. Docente e investigador do Grupo de Investigação da Nazaré (GIN). **E-mail:** antonia@ipleiria.pt

Amílcar Coelho: Doutor em Filosofia Contemporânea (especialidade de Filosofia da Educação) pela Universidade Nova de Lisboa. Docente e Investigador do GIN. **E-mail:** amilcarcoelho@gmail.com

Maria Dalila de Moura Mendes Baião: Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Huelva. Professora do Quadro de Agrupamento, no Agrupamento de Escolas Lima de Freitas, em Setúbal. Investigadora do GIN. **E-mail:** dalilamourabaiao@gmail.com

Fernando Jerónimo: Professor Aposentado. Docente e investigador do GIN. **E-mail:** fernando.jeronimo@hotmail.com

Isilda Pereira e Silva: Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Huelva. Professora de Filosofia na ESEACD e investigadora do GIN. **E-mail:** silva.isilda60@gmail.com

José Manuel Pereira da Silva: Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Huelva. Professor do AERBP e investigador do GIN. **E-mail:** jmpereiradasilva@gmail.com

Recebido em novembro de 2015.

Aprovado em junho de 2016.

