

## **ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS E CAPACITADORAS**

**Ana Vieira**

**ESECS-IPL e CICS.NOVA.IPLeiria**

**Ana.vieira@ipleiria.pt**

A crescente complexidade da escola contemporânea portuguesa (VIEIRA, 2013), leva-nos a pensar sobre urgência de repensar o papel do Estado e das instituições educativas no ensinar a aprender a viver juntos (CARIDE, 2009; JARES, 2007; TOURAINE, 1998), para além do ensino cognitivo e das didáticas específicas das disciplinas consideradas nobre. Num mundo complexo onde a multiculturalidade é, cada vez mais o dia-a-dia das escolas por onde passam os alunos de forma obrigatória, urge, efetivamente, articular a educação e o desenvolvimento comunitário (CARIDE, 2007). Urge construir pontes e ligar a educação à sociedade e vice-versa. “Sem educação não há cidadão e a cidadania global não se constrói discriminando os grupos sociais subalternizados, violando os direitos políticos e civis, económicos e sociais, ambientais, todos eles interdependentes e a necessitarem de políticas que os legitimem” (PERES, 2002, p. 4).

A educação, mesmo a educação escolar, se quiser ser, efetivamente, para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes (FORQUIN, 1992; SILVA, 2007). Neste paradigma, a função do professor poderá passar a ser, essencialmente, a de um mediador de aprendizagens (CORTESÃO, 2000; SILVA, 2007; TEODORO, 2006)? E o professor tem sido, de facto, um mediador? Em que sentido? No sentido da construção das aprendizagens ou também no sentido intercultural e sociopedagógico (BAUDRIT, 2009a e b)? O professor é um mediador de aprendizagens ou, também, de tensões sociais, de conflitos, de culturas, um mediador intercultural, portanto, e um mediador sociopedagógico? (VIEIRA, 2011; VIEIRA, A., 2013). Isa Monteiro Silva afirma que o professor, efetivamente,

no exercício da arte de relação com o educando, é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquiteto de pontes entre saberes e pessoas. Esta é, desde os primórdios do professorado, em tempos remotos, a primeira missão do mestre. Mas as múltiplas tarefas a que o professor é atualmente convocado, os objectivos vastos e ambiciosos que o professor é impelido a atingir, na

contribuição para o desenvolvimento humano, fazem dele um mediador entre o educando e a própria vida”(SILVA, 2007, p. 119).

E será esta exigência concretizável só com os professores como mediadores que, efetivamente, o têm de ser, necessariamente, se quiserem ensinar a aprender? Na gestão da diversidade cultural na sala de aulas, a escola tem tido uma posição hegemónica. A escola tem considerado a diferença apenas do lado dos alunos e seus familiares, como matéria a formar e a modificar. Pouco se tem refletido politicamente sobre o que deve e pode mudar na própria escola para acolher todos os alunos sem os discriminar. Esta abordagem obriga a uma mudança de paradigma onde o professor terá de pensar a educação também para além da sala de aula porque é daí, das famílias e das comunidades, que vêm os alunos e suas identidades pessoais (VIEIRA, 2009) que se encontram no espaço escolar. Urge uma Pedagogia Social e uma Mediação Intercultural no campo educativo. Esse trabalho, também por parte dos educadores/professores, não tem constituído o seu papel tradicional. De resto, esta conceção aberta e dialógica da educação torna o processo e as profissões que lhe estão associadas muito mais complexos.

“Advogar uma sociedade educativa não é o mesmo que defender a escolarização da sociedade” (BAPTISTA, 2005, p. 61). Por outro lado, este paradigma não unívoco da educação, obriga a pensar nas tensões como facto normal da relação entre estas várias instâncias sociais e educativas. Por isso, também, é necessário conhecer muito bem o sistema de comunicação entre a família e a escola (PERRENOUD, 1995, p. 90). É que a diferença que se regista na sala de aulas é uma diferença que só aparentemente é exclusiva da ordem individual, no sentido psicológico da coisa. A diferença é pessoal, no sentido da simultaneidade individual e grupal que se recriam em cada sujeito (VIEIRA, 2009; VIEIRA, A., 2013) numa mestiçagem caleidoscópica: “Todas as pessoas, todas as culturas, participam inexoravelmente de outras culturas, inclusivamente com relações de conflito e domínio. O ser humano é fundamentalmente intercultural e mestiço” (JARES, 2007, p. 42). Portanto, a diferença é também social e cultural, o que implica pensar não apenas no aluno, mas na pessoa do aluno, que não está só na escola, mas, também, entre a escola e o lar (VIEIRA, 1992; PERRENOUD, 1995). Ter em conta quer essas diversidades quer esse processo complexo de pensar o processo educativo “entre”, seja entre a escola e a família, seja entre a escola e a

comunidade, seja entre a comunidade e a escola, é ter de estar sensibilizados e preparados para a tensão permanente (TARDIF E LESSARD, 2008).

Por outro lado, a frequência da escola para todos tem como consequência direta a transformação dos problemas sociais em problemas escolares (resultantes da pobreza, do desemprego, da desigualdade de classes, toxicodependência, violência juvenil, sida, desestruturação social, exclusão social, etc.). E isto leva a que se pense no alargamento das funções dos professores, perspetivando a profissão como algo próximo do trabalho social e entendê-la na lógica do serviço, numa dinâmica relacional, para responder aos apelos dos outros aos quais não podemos ficar indiferentes (BAPTISTA, 1998 e 2005). Em alternativa, ou complementarmente, pode-se pensar em novos profissionais para atuar na escola a par dos docentes (VIEIRA, A. 2013).

Como refere David Rodrigues (2006, p. 311), a propósito de “Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva”,

a escola regular, se quiser ser capaz de responder com competência e rigor à diversidade de todos os seus alunos, necessita recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc.) e dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados. Enfim, necessita de ser uma organização diferenciada de aprendizagem [...].

A escola, pelo seu carácter obrigatório e universal nas sociedades ocidentais, acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de determinadas classes etárias, independentemente do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa. Assim, a escola, mais do que qualquer outra instituição social, integra todas as diversidades sociais e culturais presentes na sociedade. Nesse espaço social cruzam-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões da cidadania e da participação ativa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da indisciplina à violência, da coexistência das diversidades até à (re)construção das identidades pessoais e culturais (JARES, 2007; VIEIRA, 2009).

Neste sentido, Dannequin (1989, p. 89) refere que,

Cada vez mais, professores ou directores de escolas passaram a reconhecer a necessidade de trabalhar com parceiros exteriores à escola. O isolamento dos professores, sozinhos numa turma ao longo do ano, é também uma das causas do mal-estar da profissão docente e contribui frequentemente para atrapalhar os melhores projectos educacionais por desânimo; nenhuma ação é repetida por outros professores (daí a importância de formar uma equipa na mesma escola) e os recursos locais são ignorados ou subutilizados.

Seja com a intervenção direta e exclusiva de professores ou de outros profissionais da educação e da mediação, a comunidade escolar constitui-se num potencial palco de Educação Social, num verdadeiro território educativo, no sentido de aprender a viver com o outro sem se tornar no outro mas sendo influenciado pelo outro e recebendo e dando do outro e ao outro. O pensamento é que precisa de treinar-se para ser mais plural, mais mestiço e menos monolítico e autocentrado (LAPLANTINE E NOUSS, 2002).

A complexidade do cruzamento cultural nos espaços escolares, entronca-se, ainda, em Portugal, com a coexistência, por uma lado, de um ensino obrigatório e gratuito, público ou privado e, por outro, por um movimento paralelo de colégios e escolas privadas, com um ensino elitista e seletivo que, provavelmente, constrói trajetórias e projetos de sucesso económico mas, por outro lado, separa as crianças, jovens e adultos da socialização multicultural, problemática, por vezes, contrastante tantas vezes, mas que, mediada de certa forma, pode ser um laboratório rico de aprendizagem e Educação Social para a vida de todos os dias (JARES, 2007; VIEIRA, A., 2013).

A escola parece hoje mais familiarizada com as problemáticas sociais que a envolvem e que, consequentemente, nela emergem:

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar) exprime não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo trabalho. (CANÁRIO et al., 2001, p.147).

Face à evidente e crescente multiculturalidade na escola contemporânea portuguesa, torna-se fundamental refletir sobre a importância desta como meio possível de atenuar desigualdades sociais (ROSALES, 2009) entre os diversos grupos sociais e também como meio de resposta às necessidades destes grupos, no sentido de proporcionar equidade e autonomia, uma alternativa à colonização cultural. Neste sentido, não devemos esquecer que

a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. [...] Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças

individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural. (CARVALHO E BAPTISTA, 2004, p. 17).

Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual (ROSALES, 2009). Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática. Trata-se, exatamente, do contrário. As diferenças são valorizadas em vez de criticadas e inibidas. Deste ponto de vista, o normal é o aluno diferente e o “aluno-padrão” não existe. O que urge transformar é, nesta esteira, o paradigma escolar, para ser mais plural, e não apenas os alunos dissonantes com a forma escolar (BOURDIEU, 1975).

A aprendizagem cooperativa pode ser considerada uma boa estratégia para fomentar a educação intercultural na sala de aula. Se a escola pode ser considerada um microcosmos da sociedade, então a escola e a sala de aulas podem ser espaços de aprendizagem da convivência (JARES, 2007) e de saber viver juntos, assumindo como normal, as diferenças e as igualdades entre os humanos. John Dewey é considerado um dos precursores da aprendizagem cooperativa, a propósito do que escreveu na sua obra clássica, *Democracia e Educação*, em 1916, uma obra em que, segundo Arends (1995, p. 365),

A concepção de educação de Dewey era a de que a sala de aula deveria espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real. A pedagogia de Dewey exigia aos professores que criassem, dentro dos seus ambientes de aprendizagem, um sistema social caracterizado por procedimentos democráticos e processos científicos.

O papel do professor, ao orientar uma aula de aprendizagem cooperativa é o de mediador de aprendizagens sendo que “o tempo é gasto a ajudar os alunos a trabalhar juntos e não a apresentar e a demonstrar os materiais de aprendizagem” (ARENDS, 1995, p. 384). O professor constitui grupos heterogêneos e estimula a troca de conhecimentos e a aprendizagem intragrupos e intergrupos e premeia as equipas que alcançarem critérios predefinidos:

o sucesso da equipa depende das aprendizagens individuais realizadas por cada um dos seus membros. Com efeito, ao melhorarem os desempenhos escolares, os alunos trabalham para a sua equipa, quer sejam bons, médios ou fracos. O essencial não é tanto «fazer alguma coisa em equipa, mas aprender alguma coisa em equipa» (SLAVIN, 1995, in BAUDRIT, 2009, p. 74).

Se é verdade que este sistema de aprendizagem parece remeter, também, para a competição e, não apenas, para a cooperação, a verdade é que a competição saudável

faz parte, também, da vida social. Neste sentido, ensina a aprender a perder e a ganhar funcionando como um bom modelo de aprendizagem da cidadania democrática que considera a heterogeneidade cultural e o trabalho entre pares como estratégias privilegiadas para a aprender a respeitar e a conhecer o outro, nas suas diferenças e semelhanças, e a reduzir o estereótipo e os preconceitos. Claro que, também aqui, tem de ser pensada uma formação para os professores menos familiarizados com a educação intercultural e aprendizagem cooperativa porque, efetivamente, não basta reunir rapazes e raparigas ou alunos com características étnicas diferentes para que automaticamente se rompam estereótipos e se estabeleçam laços de amizade e cooperação entre eles.

Os trabalhos sobre os mecanismos que levam a escola a transformar as desigualdades sociais e culturais em desigualdades escolares fizeram Perrenoud interessar-se por temas como o ofício de aluno, o trabalho pedagógico nas escolas, a formação do professor, as políticas de educação e de formação e, também, o quotidiano dos professores e dos alunos. Na obra “Pedagogia diferenciada: das intenções à acção”, Perrenoud (2000) refere as pedagogias diferenciadas como forma de garantir o objetivo da escola que é de que todos os alunos atinjam uma cultura de base comum. A grande questão da pedagogia diferenciada é, justamente, a de como ter em conta as diferenças de cada aluno sem deixar que cada um se feche na sua singularidade e exclusivamente na sua cultura de origem.

O insucesso escolar do aluno tem sido explicado, na maior parte das vezes, como um problema do próprio aluno ou da sua família, o que constitui um senso comum. Essa explicação para o insucesso assenta na ideia de incapacidade ou na situação socioeconómica da família. Porém, embora possa existir alguma situação em que isto se coloque, não se pode generalizar e, muito menos, transformar esta situação numa relação de causa/efeito. Raul Iturra (1990b), ao estudar o insucesso escolar numa aldeia da Beira Alta, Portugal, dá conta da interiorização do «ser incapaz» por parte das crianças e suas famílias de responder à «cultura nacional» e, por isso, intitula um livro de “A construção social do insucesso escolar” que dá conta do insucesso da escola em vez do insucesso das crianças. O título dum outro livro “Fugirás à escola para trabalhar a terra” (ITURRA, 1990a) remete, justamente, para essa ideia de desalento, por parte das crianças e dos seus pais, em conseguirem ter sucesso na escola, ainda que o sucesso na vida camponesa local lhes sorria. Reproduz-se essa profecia e o imperativo desse título – fugirás... – uma vez que as crianças preferirão optar pela cultura local, relegando para segundo lugar a importância da escola: “Efectivamente, só se aprende

alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto, a questão central da escola é a construção do sentido” (CANÁRIO, ALVES e ROLO, 2001, p. 152).

Gera-se, assim, uma autoexclusão, por vontade própria quando os alunos e suas famílias optam por investir na produção e reprodução social local e renunciam à lógica da escola.

Na escola, como vimos, abunda hoje a heterogeneidade cultural e os alunos com diferentes religiões, modos de vida, e experiências culturais diversas constituem da realidade das escolas de hoje. Neste sentido, poderá a escola ficar indiferente a estas diferenças?

Segundo Perrenoud (2001), pelo contrário, deve-se utilizar a diferenciação intencional em benefício dos alunos, fazendo discriminações positivas com a finalidade de atenuar as desigualdades e criar alternativas para ajudar os alunos com menos rendimento escolar. A adequação da situação didática ao grupo com que se está a trabalhar é fundamental, podendo o caminho usado funcionar num grupo noutro não. Daí a importância do ensino diferenciado. Diferenciar um aluno, para Perrenoud (2001), é orientar as atividades para que o aluno use situações didáticas o mais significativas possível para o seu background cultural (ITURRA, 1990a e b; VIEIRA, 1992).

Trata-se de uma personalização-individualização no contexto biográfico de cada aluno e não de construir um currículo para cada um. Desta forma, o professor deve procurar que o grupo de alunos se consciencialize das suas diferenças de modo a construir uma identidade ao mesmo tempo coletiva e cooperante.

Praticar o ensino diferenciado implica pôr de parte uma série de preconceitos: rejeitar a ideia de que o insucesso escolar é uma fatalidade, vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, considerados agressivos, indisciplinados, etc. Assim,

O currículo, como sequência organizada de experiências formativas, é, em última instância, individual: dois alunos sentados lado a lado não vivem a mesma jornada, mesmo em uma pedagogia frontal. A discriminação negativa instala-se em grande parte no currículo oculto. Nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de amor, de humor, de confiança, etc. E, com frequência, essas diferenças reforçam as desigualdades (PERRENOUD, 1984 e 1993d). [...] Se um professor nunca se perguntou com quais critérios trata os pedidos dos alunos, ignorando alguns, levando os outros mais ou menos a sério, ele não domina a parcela de desigualdade que, nas interações didáticas, está relacionada ao simples facto de que ele só ouve de forma regular e real, uma parte de seus alunos e não se dirige a todos do mesmo modo e com a mesma frequência” (PERRENOUD, 2001, p. 25-26).

Diferenciar é disponibilizar-se para construir estratégias para trabalhar com os alunos considerados mais difíceis. As incertezas serão uma constante e as receitas não servem aqui. Também a avaliação deve ser diferenciada e essencialmente qualitativa. Mas diferenciar não deverá ser pondo autonomamente todos os semelhantes numa turma alternativa. Isso, em parte, é o que se fez com os currículos alternativos. Trata-se, antes, de flexibilizar, curricularmente, de forma que o mesmo currículo possa fazer sentido para cada aluno.

Perrenoud (2001, p. 26-27) dá, mais recentemente, a seguinte definição possível de diferenciação do ensino: “diferenciar é organizar as interações e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”.

O desafio que se põe à escola de hoje é o de receber, ensinar e lidar com todos estes alunos sem impor uma cultura homogeneizante (ROSALES, 2009), para que ninguém se sinta excluído, ou desenquadrado num espaço que é de todos e para todos, especialmente, aqueles alunos que não se reconhecem na cultura da escola. Em boa verdade, defender a não exclusão é apostar numa boa utopia, de facto. Mais, uma sociedade sem exclusão acaba por ser uma ilusão (CANÁRIO, ALVES E ROLO, 2001). Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, duas faces da mesma moeda e um não pode existir sem o outro. Inclusão é, em última instância, a luta contra as exclusões. Considerados, assim os conceitos, é de admitir que sempre existirá a luta por uma educação mais inclusiva. Se as exclusões sempre existirão, a inclusão não pode ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão é, assim, sempre, um processo de construção (ROSALES, 2009).

Atualmente, qualquer política de inclusão tem que ter em conta questões que são de ordem epistemológica, social, cultural e política e não apenas de ordem psicológica. Qualquer reducionismo, seja de natureza económica ou epistemológica, é criticável. Não que as abordagens particularistas não sejam importantes para todo o processo de inclusão. O problema é quando se reduz o processo, que é complexo, a uma única dimensão e se faz dela o centro para prosseguir com as políticas de inclusão.

A propósito da gestão da diversidade na escola, vale a pena convocar e citar a Declaração de Salamanca (1994, p. 11-12) que defende que

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas comunidades.

Incluir todos, nas suas diferenças, possibilita aumentar o conhecimento, as aptidões cognitivas, bem como a dimensão social e pessoal, concebendo oportunidades para que os alunos aprendam em conjunto, fazendo da(s) diversidade(s) a principal fonte de aprendizagem. A escola inclusiva deve, assim,

ser para todos [...] todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho. [...] Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando (TEODORO e SANCHEZ, 2006, p. 70-71).

Criar novas situações de aprendizagem perante a diferença passa a ser um desafio para a escola e para os professores que devem aproveitar esta situação para desenvolver a sua criatividade. Trata-se de aprender a trabalhar com a diferença, para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo. Mas incluir não é tolerar o outro. Não se trata de tolerar. Trata-se de respeitar. Respeitar é bem diferente de tolerar. Tolerar não basta. Tolerar só pode ser o primeiro degrau da escada do respeito para com os outros (VIEIRA, 2011). Como reforça Skliar (2006, p. 30), “Tolerar o outro é deixar claro que ele é moralmente censurável, detestável, e que nós somos generosos ao lhe permitir continuar vivendo – ou sobrevivendo – nessa «condição» de diversidade de alteridade”. Já discorremos, acima, sobre a necessidade da diferenciação pedagógica como forma de construir uma escola inclusiva e emancipatória. Cabe agora uma necessária alusão, ainda que breve, ao valor das palavras e, neste caso, ao sentido dos conceitos de Inclusão/exclusão, apesar de já termos referido não existirem um sem o outro. Referindo a importação do conceito de exclusão social da Sociologia para tantos domínios políticos e sociais, Canário (2003, p. 92) alerta para o perigo de utilização do termo enquanto problema para

grupos sociais definidos de forma tão diversa como: pequenos agricultores e camponeses; idosos e pensionistas; deslocados e refugiados; minorias étnicas; crianças, sobretudo órfãs e pertencentes a famílias ditas desestruturadas, desempregados; trabalhadores

desqualificados e com empregos precários; trabalhadores de média idade despedidos no âmbito de processos de reestruturação empresarial; analfabetos formais ou funcionais; portadores de doenças socialmente estigmatizadas (como a Sida, a tuberculose ou a hepatite B); indivíduos com incapacidades mentais ou físicas; mulheres em situação de monoparentalidade [...].

O conceito fica, assim, abrangente de tanto fenómeno que fica gasto, e com pouca utilidade e valor conceptual. A banalização e coisificação de todos estes processos, sem serem explicados em termos de tensão ou conflito social, leva ao uso e abuso do conceito de exclusão social que surge, assim, mais como uma “novidade de linguagem” do que “novidade em termos de factos sociais” (CANÁRIO, 2003, p. 92).

Urge, pois, pensar nos fenómenos de exclusão e nos ditos «problemas sociais» como processos de tensão e fabricação situados e contextualizados ao invés de coisificados. A escola é um dos mais interessantes contextos para construir a exclusão/inclusão. O futuro dos jovens de hoje depende da formação obtida e do emprego conseguido, estatuto social e recursos para concretizar um projeto de vida. Mas, como recorda Clavel (2004, p. 101), “esta equação não parece funcionar para as populações mais vulneráveis (desempregados de longa duração, beneficiários do RMI, famílias monoparentais...), para as quais se constata uma taxa de insucesso escolar importante”. Em Portugal, tem havido alguns trabalhos de investigação (BENAVENTE ET AL., 1994; ITURRA, 1990a e b, entre outros) que mostram que a desilusão e o fracasso repetidos em conseguir alterar a trajetória social e as condições de existência, em resultado, simplesmente, do sucesso escolar, têm construído mais vontades de fugir da escola para a condição social e cultural de partida do que para nela continuar, sofrendo com a descontextualização curricular e a violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Clavel (2004, p. 101) refere, a este propósito que

Nos bairros desfavorecidos, o peso da cidade-gueto acaba por se impor. Tais comportamentos relativamente à escola são, no nosso entender, o produto de determinações objectivas, factores de exclusão: urbanização, condições de habitabilidade, nível de recursos, situação relativamente ao emprego, qualidade dos laços familiares... Mas este processo de exclusão está instalado no próprio sistema escolar que funciona como um campo relativamente autónomo em relação aos outros campos sociais.

É como se a escola fosse apenas para quem já lá anda, e lá consegue andar, e não para a melhoria de vida, a mobilidade social e alteração de projetos dos outros. É como se, lembrando as palavras de Bourdieu e Passeron (1975), a escola fosse um lugar de educação apenas para os seus destinatários legítimos, já que para os mais

desfavorecidos e distantes, da mesma, além de construir a vontade de dela partir, serve, também, para uma certa «desculturalização» (CLAVEL, 2004) ou para o renunciar à cultura de origem, como acontece com os «oblatos» (VIEIRA, 1999a e b, 2009, 2011). “Fugir da escola para trabalhar a terra”, metaforicamente falando (ITURRA, 1990a), dá origem a outro processo de exclusão social, a auto-exclusão:

A auto-exclusão é a forma última da exclusão social. Este modo simbólico da exclusão tem uma eficácia bem maior do que os constrangimentos e as violências físicas ou materiais. [...] Mas é verdade que a profundidade desta forma de interiorização negativa permanece relativa: inúmeros comportamentos violentos, agressivos ou delituosos, «a raiva», ou o «ódio» manifestados pelos jovens dos subúrbios traduzem formas de resistência à autoexclusão, que inibem o desejo de aderirem à cultura dominante (CLAVEL, 2004, p.114).

E quantos jovens não desistiram da escola ou por crescimento do sentimento de não ser capaz ou por uma objetiva não adesão e identificação à cultura que aí se vive, transmite e premeia? O assunto ganhou novos contornos e pode ser pensado, hoje, em Portugal, a propósito da continuidade dos estudos mesmo já dentro da universidade. Muitos abandonam-na e não ficam, necessariamente, com empregos menos bem remunerados. Nem sempre essa auto-exclusão é uma questão de insucesso escolar. É, também, de fragilidade económica para continuar a frequentar estudos superiores e, também, tantas vezes, a assunção clara de não querer passar 3 ou 4 anos a estudar coisas que nada lhe dizem e num método que pouco mudou relativamente a séculos passados. Já agora, valeria a pena pensar nisto: insucesso da escola ou coragem e sucesso social buscado fora da escola?

## Referências:

- ARENDS, R. *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1995.
- BAPTISTA, I. Profissão: Educador, *A Página da Educação*, 71, ano 7, 1998. p. 21.
- BAPTISTA, I. *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições. 2005.
- BAUDRIT, A. A tutoria em diferentes domínios: situação actual e pistas possíveis aa explorar, in VEIGA SIMÃO; Ana Margarida, CAETANO, Ana Paula e FREIRE, Isabel (Orgs.). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa. 2009 a. p. 11-22.
- BAUDRIT, A. *A Tutoria. Riqueza de um método pedagógico*. Colecção Ciências da Educação, 25, Século XXI. Porto: Porto Editora. 2009 b.
- BENAVENTE, A. et al. *Renunciar à Escola – O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século. 1994.

- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1975.
- CANÁRIO R.; ALVES N.; e ROLO, C. *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa. 2001.
- CANÁRIO, R. e MATOS, M. Introdução, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, Escola e Territórios, 2003, p. 3-7.
- CARIDE, J. A. Mediar y/o Educar, *A Página da Educação*, 172, ano 16, 2007. p. 17.
- CARIDE, J. A. Los derechos humanos en las políticas educativas, in CARIDE, J. A. (Coord.). *Los derechos humanos en lá educación y la cultura*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 27-72.
- CARVALHO, A. D. e BAPTISTA I. *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora. 2004.
- CLAVEL, Gilberto. *A Sociedade da exclusão, compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora. 2004.
- DANNEQUIN, C. Apprendre à l'école et autour de l'école, in CHAVEAU, G. e DURO-COURDESSES, L. (Orgs.). *École et quartiers*. Paris: Editions L'Harmattan, 1989. p. 85-104.
- FORQUIN, J. *École et Culture*. Bruxelles: De Boeck Université. 1992.
- ITURRA, R. *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher. 1990a.
- ITURRA, R. *A construção do insucesso escolar*. Lisboa: Escher. 1990 b.
- JARES, X. R. *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições. 2007.
- LAPLANTINE, F. e NOUSS, A. *A mestiçagem*. Lisboa: Instituto Piaget. 2002.
- PERES, A. "Interculturalidade" in *Página da Educação* n.º 112, Ano XI, 2002. p. 4.
- PERRENOUD, P. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- PERRENOUD, P. *O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora. 1995.
- RODRIGUES, D (Org.). *Inclusão e Educação, Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. 2006.
- ROSALES, C. L. *Valores sociales e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Andavira Editora. 2009.
- SKLIAR, C. A inclusão que é «nossa» e a diferença que é do «outro», in RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus, 2006. p. 15-34.
- TARDIF, M. e LESSARD C. (Org.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes. 2008.
- TEODORO, A. *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições. 2006.

TEODORO, A. e SANCHEZ, I. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*, 8. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2006. p. 63-84.

TOURAINÉ, A. *Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?*. Lisboa: Piaget. 1998.

VIEIRA, R.; MARQUES, J.; SILVA, P., VIEIRA, A. e MARGARIDO, C. *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento. 2016.

VIEIRA, A. e VIEIRA, R. *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)Formações*, Porto: Profedições. 2016

VIEIRA, A. *Educação Social e Mediação Sociopedagógica*. Porto: Profedições. 2013.

VIEIRA, R. *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher. 1992.

VIEIRA, R. *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento. 1999 a.

VIEIRA, R. *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições. 1999 b.

VIEIRA, R. *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri. 2009.

VIEIRA, R. *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL. 2011.