

DINÂMICAS RECENTES DA RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA EM CONTEXTOS URBANOS MATERIAL E SIMBOLICAMENTE DEPRECIADOS: RELATO DE UMA APROXIMAÇÃO, NO TERRENO, AO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

JOÃO QUEIRÓS

Instituto de Sociologia | Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Escola Superior de Educação | Instituto Politécnico do Porto

E-mail: jqueiros@letras.up.pt

Resumo

O presente artigo apresenta e discute alguns resultados de uma investigação sociológica em curso acerca das transformações sociais resultantes das intervenções urbanísticas e habitacionais promovidas pelo Estado no centro do Porto ao longo do último meio século. A investigação em causa é bastante abrangente – quer do ponto de vista do horizonte temporal que abarca, quer do ponto de vista temático –, pelo que neste artigo as atenções estarão centradas na enunciação, a partir da reconstituição empírica e analítica dos pontos de vista de educadores e professores de um agrupamento vertical de escolas, de algumas das dinâmicas recentes da relação das famílias com a instituição escolar em contextos sociais caracterizados por níveis elevados de privação económica e cultural e por processos vincados de segregação física e simbólica.

Palavras-chave: Desigualdades sociais; classes populares; investimento na escolarização; relação das famílias com a escola.

Abstract

This paper wishes to present and discuss some results of an ongoing sociological research on the social transformations resulting from the urban and housing projects put forward by the state in the last half century in Porto's city centre. Because of the broad timeframe and thematic diversity of this research, this paper

will focus its attention on a single purpose, which is the empirical and analytic framing, through the point of view of teachers and other education professionals, of the most recent dynamics in the relation between the families living in materially deprived and symbolically underrated urban areas and public schools.

Keywords: Social inequalities; working classes; schooling investment; family-school relation.

1. INTRODUÇÃO

Tratando-se, na investigação de âmbito mais geral a que o presente artigo se reporta, de estudar em profundidade as transformações operadas nas trajetórias e nos modos de vida de grupos sociais envolvidos em processos de desalojamento, transferência e realojamento populacional promovidos pelo Estado, ao longo do último meio século, na sequência de iniciativas de reconfiguração urbanística e habitacional de áreas localizadas no centro histórico do Porto¹, considerou-se oportuno constituir, tendo em vista a operacionalização do processo de pesquisa, alguns observatórios capazes de proporcionar uma perspectiva relativamente clara, *a partir de baixo*, acerca não apenas do quotidiano dosespaços de realojamento (o “bairro”), mas também – e sobretudo – das dinâmicas de relação dos portuenses neles residentes com a sociedade englobante.

Assim, na medida em que a escola pública constitui, depois da família, a principal instância de socialização dos grupos sociais sobre os quais se fez incidir o foco da investigação (designadamente dos seus membros mais jovens), e porque ela representa, idealmente, um primeiro e muito relevante local de confronto com a alteridade e a esfera pública e um contexto onde potencialmente se promove um questionamento e, eventualmente, uma dissociação relativamente aos “particularismos” do contexto de origem, julgou-se adequado utilizar um agrupamento vertical de escolas localizado junto de um destes espaços de realojamento como plataforma para um trabalho de indagação sociológica em torno da lógica de estruturação das relações sociais e das relações de sentido em vigor nas áreas da cidade que mais visivelmente denotam as marcas da desigualdade económica e cultural e que mais explicitamente revelam tendências de segregação social e de conflitualidade interidentitária.

Idealizado inicialmente como exercício de “fotovoz” [*photovoice*] (Stracket *al.*, 2004) a desenvolver com estudantes do agrupamento de escolas selecionado para estudo aprofundado (que, por questões de preservação do anonimato dos participantes na investigação, não será aqui identificado), o processo de pesquisa empírica que neste texto se faz referência acabou por circunscrever-se

1 Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, com participação do Fundo Social Europeu e de fundos nacionais do Ministério da Educação e da Ciência (ref.^a SFRH/BD/46978/2008).

à concretização de um programa de entrevistas dirigido a profissionais de educação e a membros das famílias dos frequentadores do agrupamento de escolas em causa, complementado por observação *in loco* e análise de documentação de enquadramento.

Não sendo possível no curto espaço deste artigo discorrer sobre a totalidade dos elementos empíricos obtidos através do processo de pesquisa mencionado, optou-se aqui pela apresentação e discussão dos elementos que se referem em exclusivo ao ponto de vista da dezena de educadoras, professoras e auxiliares de ação educativa contactada, deixando-se para outra ocasião a discussão aturada dos elementos mais diretamente respeitantes ao ponto de vista das famílias (nesse texto apenas indiretamente trazidos à colação). Não obstante as limitações que esta opção impõe à análise das temáticas em presença, parece adequado afirmar-se que os dados que seguidamente se apresentam e discutem fornecem acesso a indicações sociologicamente muito interessantes acerca das representações e práticas – face à escola, mas não só – dos jovens que inicialmente se pretendeu envolver na pesquisa e, em geral, sobre as estratégias de reprodução social das respetivas famílias, com especial atenção ao que, nessas estratégias, está relacionado com o investimento escolar. Neste sentido, acredita-se que o presente artigo contribui para fazer avançar o trabalho de explicitação de alguns dos complexos desafios com que a escola pública se defronta presentemente nos contextos mais deserdados da cidade contemporânea.

2. NOTA METODOLÓGICA

Antes ainda de proceder à apresentação e discussão de alguns dos elementos de teoria e de pesquisa empírica suscitados pelo trabalho de terreno desenvolvido no agrupamento vertical de escolas selecionado como plataforma de indagação sociológica no âmbito deste estudo, vale a pena dispensar umas quantas linhas do presente artigo à apresentação de alguns esclarecimentos de ordem metodológica.

Estruturada de acordo com uma metodologia de “caso alargado” (Burawoy, 1998), a investigação de âmbito mais geral que enquadra o estudo que aqui se relata parte da análise em profundidade de uma realidade histórica e socioterritorial específica – o centro histórico do Porto da segunda metade do século XX e primeira década do século XXI – com o objetivo de conhecer sociologicamente as consequências (pessoais e coletivas) resultantes das intervenções urbanísticas e habitacionais do Estado nela projetadas e concretizadas. Para tal, a investigação tem-se socorrido de uma multiplicidade de estratégias de acesso a informação empírica – desde a pesquisa arquivística à observação direta, passando pela análise documental, pelo tratamento de informação estatística de fontes secundárias e pela realização de entrevistas com graus de diretividade muito diversificados –, as quais têm sido exploradas com especial sistematicidade a propósito de um processo de desalojamento e transferência populacional envolvendo algumas centenas de famílias oriundas do centro histórico do

Porto realojadas num bairro camarário entretanto transformado num dos contextos socioterritoriais material e simbolicamente mais depreciados da cidade.

Selecionado pela sua *exemplaridade* e, portanto, pela sua *elevada produtividade teórica potencial*, o caso em estudo não é “representativo” – em sentido estrito, estatístico – do universo dos “bairros camarários”, mas é antes aquilo que Bourdieu (2001, p. 4), seguindo os termos de Gaston Bachelard, designa como um “caso particular do possível”, isto é, “um caso que figura num universo finito de configurações possíveis”. Do mesmo modo, e descendo um pouco mais na escala de análise, o agrupamento de escolas retido para estudo não constitui “amostra estatisticamente representativa” do “universo” de agrupamentos escolares da cidade do Porto ou do “universo” de agrupamentos escolares que, em Portugal, se localizam em áreas urbanas marcadas por acentuadas assimetrias socioculturais. Tampouco deverão os pontos de vista das professoras, educadoras e auxiliares de ação educativa entrevistadas ser tomados como “amostra estatisticamente representativa” do “universo” de pontos de vista característicos dos profissionais que desenvolvem atividade na rede pública de estabelecimentos de ensino de nível pré-escolar e básico.

Trata-se, também aqui, vale a pena repeti-lo, de estudar realidades revestidas de forte *exemplaridade* e de inegável *produtividade teórica potencial* (Small, 2009). Com efeito, o agrupamento vertical de escolas a que aqui se faz referência – localizado numa zona urbana fortemente assimétrica do ponto de vista da sua composição social; abrangendo crianças e jovens provenientes, na sua maioria, de espaços habitacionais material e simbolicamente desvalorizados; confrontado com índices relativamente elevados de abandono e, sobretudo, de insucesso escolar; constituído em “território educativo de intervenção prioritária”²; afetado por um processo de descapitalização do seu universo estudantil decorrente de movimentos de saída protagonizados por alunos oriundos de famílias com maiores volumes globais de recursos económicos e culturais – apresenta um conjunto de propriedades que o tornam contexto especialmente adequado para olhar sociologicamente os desafios que a persistência de níveis elevados de desigualdade social e de insidiosos processos de segregação física e simbólica, entretanto agravada pelo fechamento do horizonte de possibilidades de inserção socioprofissional e de mobilidade social das famílias, hoje coloca à escola pública.

No mesmo sentido, os agentes sociais entrevistados – educadoras, professoras e auxiliares de ação educativa empregadas nos jardins-de-infância, escolas do primeiro ciclo e escolas do segundo e terceiro ciclos do ensino básico do agrupamento –, constituem, mais do que simples informantes portadores de histórias pessoais e de vivências profissionais e institucionais singulares, verdadeiros “analísadores práticos” (Bourdieu, 1993b, p. 1100) de algumas das mais

2 Sobre os TEIP, vd. <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/TEIP/Paginas/default.aspx>. A informação de caracterização deste agrupamento em particular pôde ser obtida em CMP/GTCEP (2007) e através de consulta de documentação policopiada obtida localmente.

relevantes transformações em curso quer na instituição escolar, quer no espaço social em que esta se insere, quer ainda, e principalmente, na relação que entre estes dois universos se estabelece. De facto, na medida em que desempenham um papel de charneira entre escola e sociedade, os ocupantes de posições como aquelas que caracterizam as entrevistadas supramencionadas estão geralmente em condições de providenciar uma visão límpida e atualizada acerca da dinâmica das estratégias de reprodução social das famílias (neste caso, das famílias mais descapitalizadas) e do modo como tais estratégias se vão ajustando, através das mais anódinas práticas quotidianas, aos mecanismos que regulam o funcionamento do mercado de trabalho, do mercado escolar, das políticas sociais e de habitação, etc. “Situados em pontos onde as estruturas sociais ‘trabalham’ e trabalhados por esse facto pelas contradições dessas estruturas, eles são estrangidos, para viver e para sobreviver, a praticar uma forma de autoanálise que dá acesso, muito frequentemente, às contradições objetivas que os envolvem e às estruturas objetivas que através delas se exprimem”, nota Bourdieu (1993b, p. 1100). Seguindo esta linha de raciocínio, e contrariamente ao que seria mais intuitivo pensar-se, pode dizer-se que quanto mais fundo se consegue ir na exploração das dificuldades “pessoais”, na exposição das tensões e contradições em aparência mais estritamente “subjetivas” vividas por estes agentes sociais, mais fácil é geralmente perscrutar nos seus relatos os fatores estruturais que as produzem (Bourdieu, 1993b, p. 1099).

Neste sentido, pode dizer-se que que o espírito deste artigo, por mais contraditório que o enunciado possa parecer, integra-se num horizonte de problematização que, na linha da proposta de Pinto (2007), e partindo de uma aproximação, no terreno, ao ponto de vista de educadores e professores, visa produzir uma perspectiva *não escolocêntrica* dos processos sociais que direta ou indiretamente estruturam a relação das famílias com a escola, isto é, uma perspectiva capaz de reconstituir analiticamente, senão todos, pelo menos alguns dos “fios condutores que, no plano societal, são responsáveis pela reconfiguração das oportunidades de emprego, de modelos familiares, de valores e sistemas culturais de referência, de quadros de sociabilidade, de recursos cognitivos e até de sistemas de aspirações que se cruzam e confrontam, ainda que de forma implícita, nos atos educativos concretos” (Pinto, 2007, p. 121).

3. DINÂMICAS RECENTES DA RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA EM CONTEXTOS URBANOS MATERIAL E SIMBOLICAMENTE DEPRECIADOS: ALGUNS ELEMENTOS DE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ainda que o nosso país só mais recentemente tenha visto surgir alguns trabalhos de grande fôlego acerca das formas concretas através das quais se materializa a relação das famílias com a escola, designadamente no interior dos grupos sociais dotados de menores volumes globais de capital (cf. Silva, 2003; 2010; Almeida, 2005; Stoer e Silva, 2005; Diogo, 2008), a verdade é que o tópico do investimento dos grupos domésticos na escolarização dos seus

membros mais jovens ocupou sempre um lugar central nas preocupações dos estudiosos do fenómeno educativo. Sabe-se, aliás, pelo menos desde que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron estudaram pela primeira vez de forma aprofundada o sistema de ensino francês, na década de 1960 (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970), que as diferenças constatadas entre as probabilidades objetivas do sucesso escolar de acordo com a origem social se devem essencialmente à “herança cultural” – ou ao “capital cultural”, como Bourdieu lhe chamaria mais tarde – que cada família transmite aos seus membros mais jovens. Com efeito, é a desigualdade cultural – e, em particular, o domínio desigual da língua escolar – que está na origem da desigualdade das probabilidades de sucesso escolar. Ao tratar de forma igual o que era, na verdade, diferente, a escola “emancipadora e democrática” contribuía, notaram Bourdieu e Passeron, com os seus métodos pedagógicos, os critérios de avaliação aplicados, os procedimentos de orientação e de seleção utilizados, o conteúdo da cultura transmitida, para favorecer os que já de si eram mais favorecidos e desfavorecer os que eram mais desfavorecidos, facilitando a reprodução social, sob a aparência de promover exatamente o contrário³.

Ora, a distribuição desigual de recursos, mormente culturais, entre as famílias ocupando lugares distintos do espaço social funda modalidades também elas diferenciadas de transmissão do capital cultural e, portanto, de relacionamento com a escola e a escolarização. No caso das famílias mais descapitalizadas, a experiência de uma cultura escolar desfasada ou em clara divergência com a cultura de origem e a percepção de que as vantagens da frequência escolar prolongada seriam bastante limitadas – porque improvável seria, desde logo, a consecução de um trajeto escolar longo – tendiam a traduzir-se, habitualmente sob a forma de dissensão, desinteresse e autoexclusão, numa conformação das estratégias, pontos de vista e práticas escolares destas famílias ao destino escolar provável dos seus membros (“*não gosto*”; “*não tenho jeito*”; “*não é para nós*”).

Importantes transformações operadas no sistema escolar, no mercado de trabalho e nas relações entre estes dois universos têm, entretanto, contribuído para alterar de forma significativa o cenário que Bourdieu e Passeron encontraram em França nos anos 1960 (cf. Mauger, 2012, pp. 16 e seguintes). O aumento que, nas últimas décadas e na maioria dos países, se vem verificando no que diz respeito à propensão média das famílias para o investimento na obtenção de diplomas escolares é disso um bom exemplo. Tal fenómeno, a que Portugal não se tem furtado, tem caminhado a par da ampliação da oferta educativa pública e da generalização do acesso a uma escolaridade obrigatória progressivamente mais alargada, da modernização dos sistemas produtivos, que se tornaram mais exigentes em matéria de qualificação da força de trabalho, e, bem assim, da difusão de expectativas acerca do que a escola pode fazer pela melhoria das pro-

3 Um balanço atual e muito útil sobre a chamada “teoria da reprodução” pode ser encontrado em Mauger (2012).

habilidades de inserção em trajetórias profissionais qualificantes e em percursos de mobilidade social “ascendente”. Sabe-se, de resto, que o contacto precoce e prolongado com a instituição escolar significa, em especial para os filhos dos grupos sociais providos de menores volumes globais de capital, uma oportunidade não apenas de alargamento do leque de saberes e dos horizontes culturais, mas também de contacto com estilos de vida e padrões de sociabilidade distintos dos seus, podendo a escola funcionar, a prazo, como espaço especialmente apto à concretização de reconversões identitárias significando rutura, às vezes total, com os valores estabelecidos, os quadros normativos, o sistema de autoridade familiar e os sistemas de aspirações sociais realisticamente conformados ao horizonte de possíveis herdado (Pinto, 2007; Pinto e Queirós, 2010).

Não surpreende, por isso, que a larga maioria dos alunos e dos encarregados de educação da cidade do Porto, quando questionada sobre a importância da escolarização, hoje concorde que esta “ajuda a ter um futuro melhor” e pretenda garantir, para si própria ou para a sua descendência, um percurso escolar prolongado (CMP/GTCEP, 2007). Consentaneamente com opiniões como a que acaba de se expor, os índices de escolarização da população portuguesa têm vindo a aumentar. Para dar apenas um exemplo, confira-se a evolução recente da percentagem de pessoas que, no Porto, detém nove ou mais anos de escolaridade: em apenas dez anos, entre 1991 e 2001, num quadro adverso de perda e envelhecimento populacionais, ela passou de 44,3% para 62,9% (CMP/GTCEP, 2007, p. IV-9).

O que não significa que não persistam, em especial nas regiões mais deserdadas do espaço social, importantes resistências a uma plena adesão às promessas que o investimento na escolarização contém. Na verdade, verificando-se uma clara diminuição da autoeliminação e das formas mais brutais de seleção precoce feitas pela instituição escolar, por via do alargamento da oferta pública, do prolongamento da escolaridade obrigatória, da generalização dos discursos em torno da importância do prosseguimento de estudos e da introdução de sistemas de fileiras escolares múltiplas e hierarquizadas, com o objetivo de fazer permanecer na escola aqueles que outrora dela saíam muito cedo, não deixou o sistema de ensino de reproduzir diferenças sociais e culturais de partida, através, designadamente, daquilo que alguns autores designaram como “formas brandas de relegação” ou “eliminação diferida” dos filhos das classes populares (OEuvrard, 1979; Mauger, 2012). O que se verifica, com efeito, é que muitos dos jovens das classes populares recém-chegados aos níveis mais elevados do sistema de ensino vão compreendendo que não basta ali chegarem para que lhes seja garantido o acesso às posições sociais que outrora o cumprimento desse feito assegurava aos que o alcançavam – o que estava ligado precisamente ao facto de os filhos das classes populares nessa altura não chegarem tão longe em termos escolares. Com a desvalorização resultante da multiplicação dos títulos e dos seus detentores, a “terra prometida” da escolarização tende a transformar-se, para muitos destes jovens e das suas famílias, numa “espécie de horizonte que recua

à medida que se avança em direção a ele” (Bourdieu e Champagne, 1993, p. 918). Principais resultados deste facto? Dúvida, recalcitração, mal-estar.

A relação relativamente desencantada (realista?) que assim se vai estabelecendo com a escola e o que ela pode providenciar no plano da realização profissional e da promoção social tenderá, entretanto, a reforçar-se sempre que a configuração das estruturas económicas impedir a inscrição no horizonte de possíveis das camadas juvenis de oportunidades efetivas de contornamento do desemprego e da precariedade. Em contextos socioterritoriais, como aquele que tem sido estudado no âmbito da investigação a que este artigo se refere, em que há forte acumulação e sedimentação de carências económicas e culturais, em que as experiências de passagem pela escola foram tantas vezes curtas e dolorosas, em que as imagens auto e heteroproduzidas acerca dos residentes (designadamente na e pela escola) tendem a ser depreciativas, em que o cenário é o da prática ausência de oportunidades de inserção socioprofissional – o que dizer da situação dos bairros camarários portuenses, onde a condição de desempregado, inativo ou reformado engloba frequentemente, segundo dados oficiais, quatro em cada cinco residentes? (Azevedo e Baptista, 2009, p. 104) –, parece adequado admitir-se a possibilidade de persistência de acentuado ceticismo relativamente às oportunidades que a sociedade englobante, por via da escola, pode oferecer.

Este ceticismo – a que também se chama, com especial incidência nas escolas com populações de extração maioritariamente popular, “*desinteresse*”, “*retração*”, “*desconfiança*”, entre outras expressões sinónimas – encontra frequente correspondência no modo como se processa o quotidiano escolar, quer através das atitudes dos alunos, expressas sob forma de absentismo, dissensão na sala de aula, hostilidade relativamente aos professores e a outros representantes da autoridade da escola, abandono, etc., quer nas atitudes dos pais e encarregados de educação, expressas sob a forma de indiferença, passividade, manifestações mais ou menos explícitas de incompreensão ou impotência, agressividade, entre outras.

Parecendo adequado rejeitar, com Vieira (2005), a tese, claramente desfasada da realidade dos nossos dias, de uma “*demissão*” generalizada das famílias das classes populares relativamente ao envolvimento na vida e trajeto escolares dos seus membros mais jovens, afigura-se igualmente pertinente a veiculação da hipótese de uma adesão das famílias ao projeto e promessas da escola “*democrática*” *variável consoante a respetiva posição no espaço social*. No caso dos grupos sociais mais descapitalizados, esta adesão, a verificar-se, não deixará de ser, com maior probabilidade do que noutros contextos, uma adesão *distanciada*, em particular por causa dessa tensão, que atravessa a vida escolar de muitos destes jovens e das respetivas famílias, entre duas perceções contraditórias: a de que as habilitações que a escola lhes reserva e a que podem realisticamente aspirar não chegarão, em especial numa situação economicamente regressiva como a que nos últimos anos se tem vivido, para materializar as suas pretensões de inserção

profissional e de mobilidade social; e a de que a falta de escolarização decorrente de uma saída precoce do sistema de ensino os colocará numa situação muito desfavorável face à competição por um posto de trabalho – qualquer que ele seja – e, conseqüentemente, face à possibilidade de concretização de um trajeto pessoal e familiar minimamente estável (Bourdieu e Champagne, 1993, pp. 915 e seguintes; Queiroz e Gros, 2002, pp. 41 e seguintes; Pinto, 2007, pp. 145 e seguintes). “Pode assim compreender-se”, conclui Gérard Mauger (2012, p. 23), “que o sistema escolar seja ao mesmo tempo objeto de todas as esperanças (suscitadas pela ‘escola democrática’) e de todas as decepções (suscitadas pelos mecanismos correntes da ‘reprodução’).”

4. DINÂMICAS RECENTES DA RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA EM CONTEXTOS URBANOS MATERIAL E SIMBOLICAMENTE DEPRECIADOS: O PONTO DE VISTA DE EDUCADORES E PROFESSORES

Colocados no centro desta tensão, como veem os educadores e professores a evolução recente da relação das famílias com a escola nos meios em que mais visivelmente tal tensão se expressa?

Um elemento que se destaca nos discursos das educadoras e professoras entrevistadas diz respeito, precisamente, à constatação de que persistem, quer em significativos segmentos do coletivo de alunos, quer entre os respetivos pais e encarregados de educação, importantes distâncias, desconfianças e incompreensões face às aprendizagens escolares e face às vantagens que estas podem representar em termos de inserção profissional e de promoção social futuras. Expressa, por vezes, em jeito de desabafo ou de ironia pesarosa, sob a forma de generalizações lapidárias (“as aulas não lhes dizem grande coisa”; “não querem saber de nada”; “não ligam à escola”), esta opinião apresenta-se, na maioria das ocasiões, sob a forma de visão cindida que opõe “uma minoria” que se “interessa” e “colabora” a uma “maioria” “desinteressada” e “pouco envolvida”. Integram o primeiro grupo as famílias mais qualificadas que, num quadro de desqualificação socioprofissional tendencial do universo de grupos domésticos com membros integrados no agrupamento, se vão mantendo fiéis, pelo menos “por enquanto”, aos respetivos estabelecimentos de ensino e as famílias pertencentes às classes populares que, não obstante a sua condição de relativo desmuniamento económico e cultural, se diferenciam das suas congéneres através da mobilização de formas de lateralização do descrédito e de revalorização identitária, de que a restrição sociabilitária e a aposta na obtenção da melhor qualificação escolar possível para os seus membros mais jovens constituem os principais exemplos. No segundo grupo, reúnem-se as famílias mais descapitalizadas e que mais “desinteresse” manifestam face ao trajeto escolar dos seus filhos, destacando-se, no seio destas, as que se sabe ou se pensa estarem envolvidas em formas *subterrâneas* de atividade económica.

Na leitura de uma antiga educadora de infância do agrupamento, esta clivagem entre os dois grupos de famílias tem vindo a acentuar-se, com reforço do

segundo grupo, num processo que é aqui descrito como correspondendo a uma “degradação” da relação dos alunos deste território com o quotidiano escolar:

Eu acho que será um bocado isso, que é assim: uma grande parte daqueles meninos não tem realmente... não têm motivação nenhuma, porque os pais não lha dão, não é? E depois são meninos que têm tudo... (...) têm tudo e, portanto, eu acho que eles pensam um bocado assim: “Porque é que eu hei de estudar, fazer alguma coisa, se afinal os meus pais têm uma casa boa, têm uma vida, têm tudo?”. (...) Eu notava que esses miúdos, filhos desses que estavam mais ou menos bem [por beneficiarem da participação na economia dita subterrânea], eram agressivos... mesmo o modo deles falarem pròs professores... não eram miúdos... E foi-se degradando, degradando... e o que é que aconteceu depois? Houve realmente pais que tiraram os meninos [da escola do bairro]... Apesar de [a escola] estar ali, muitos dos pais que trabalham por ali... No bairro não há só pessoas que vivem de... há honestas e trabalhadoras, mas que foram retirando... Quem ficou depois ali? Aqueles pais – que é mesmo o termo – que despachavam os meninos para a escola “pra não estar aqui a estorvar” e foi-se degradando, realmente.

A divisão entre os pais que intervêm ativamente na vida escolar dos filhos e aqueles que simplesmente os “despacham” para a escola encontra idêntica expressão nos elementos de análise contidos no “projeto educativo” do agrupamento, a que foi possível ter acesso no âmbito das atividades de pesquisa empírica realizadas localmente. Apesar de o documento destacar, num primeiro momento, e de forma genérica, “que as famílias não apostam numa boa educação dos seus filhos, pois desacreditam a escola e têm fracas expectativas em relação a ela”, há espaço nas suas páginas para a constatação de que se observam no agrupamento “pequenos (grandes) sinais de algum aumento de interesse”, como atestam as recentes constituições de associações de pais (DAE, S/d, pp. 16-18).

O facto de algumas famílias mostrarem preocupações explícitas quando à duração e qualidade do percurso escolar dos seus membros mais jovens, designadamente através do envolvimento ativo nas atividades da escola e no associativismo parental e da seleção, ainda que dentro de certos condicionamentos, dos estabelecimentos de ensino mais adequados à consecução deste propósito, abona claramente a favor da tese da diferenciação interna das classes populares, ao revelar que estas não se limitam a observar passivamente e à distância o mundo escolar e o que este pode providenciar aos seus filhos. Mas a constatação reiterada desta realidade por parte de educadoras, professoras e até auxiliares de ação educativa tem muitas vezes como efeito a cristalização de representações dicotómicas acerca das famílias destes meios (“no bairro não há só..., também há...”; “se há uns que se preocupam, por que é que os outros não o fazem?”; “há pais que compreendem a importância, outros acham

que isto é só para tomar conta dos filhos”) que, traduzidas, consciente ou inconscientemente, em critérios de percepção e avaliação do quotidiano escolar e das possibilidades de sucesso dos alunos, podem redundar em práticas de tratamento diferenciado, portanto tendencialmente reprodutoras, da situação dos grupos assim definidos.

As estratégias mobilizadas por muitas direções escolares para “atraírem” os “melhores alunos” e “afastarem” os “piores”, ou para concentrarem em certas turmas dos respetivos estabelecimentos de ensino cada um destes dois grupos de estudantes – numa tentativa de manter um estatuto de “qualidade” ou “excelência” ou, eventualmente, de “potenciar” as oportunidades do punhado de “bons alunos” remanescente –, são resultado desta apreciação dicotomizada do público escolar. Acontece, inclusivamente, serem as próprias educadoras e professoras a sugerir – numa contribuição paradoxal para o nivelamento dito “por baixo” das respetivas turmas – a saída dos alunos com melhores resultados para estabelecimentos de ensino considerados mais aptos a uma valorização do seu desempenho escolar.

Sendo dominante, entre as profissionais do setor da educação entrevistadas, a convicção de que a presença de um certo nível de diversidade social e cultural no interior dos estabelecimentos de ensino e das salas de aula é vantajosa para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no caso dos alunos com mais dificuldades – e embora “compreendam” (por identificação) e até incentivem, como se referiu, a procura de uma escola “melhor” por parte de algumas famílias –, é geralmente com apreensão que estas educadoras e professoras observam o processo que tem vindo a verificar-se nos últimos anos de pauperização da população dos estabelecimentos de ensino em que a sua atividade se exerce. A evasão dos filhos de “quadros superiores” e a circunscrição da população das escolas do agrupamento a uma maioria de crianças oriunda do “bairro” são fenómenos que as docentes entrevistadas não deixaram, em diversos momentos, de destacar.

Corolário desta evolução mais ou menos recente da extração social dos alunos do agrupamento é, para as educadoras e professoras entrevistadas, o modo como a larga maioria dos pais se relaciona com a vida escolar dos filhos e com as atividades académicas e para-académicas promovidas pelos estabelecimentos de ensino. Com efeito, parece ser bastante difícil encontrar aqui os pais que Stoer e Cortesão (2005, pp. 84-86) incluíam, na tipologia que elaboraram a propósito das relações que hoje as famílias mantêm com a escola, na categoria do “pai parceiro”, isto é, do encarregado de educação que contacta a escola e os professores regularmente, que se envolve ativamente na vida escolar dos filhos e que acompanha de perto a respetiva evolução académica e o trabalho pedagógico dos docentes. Por outro lado, parece igualmente correta a constatação de que os encarregados de educação “indiferentes” ou mesmo “hostis”, para recorrer ainda à terminologia de Stoer e Cortesão (2005), são hoje, também eles, minoritários.

A ideia de uma adesão relativamente *distanciada e parcial* – às vezes mais “indiferente”, outras vezes mais “interessada”, por vezes “agressiva”, outras vezes “resignada” – parece, também neste caso, caracterizar a lógica predominante das relações das famílias com a escola. Na linha do que alguns estudos recentes têm constatado noutros contextos socioterritoriais igualmente caracterizados por baixos índices de capital cultural (Zago, 1997; Diogo, 2010; Pinto e Queirós, 2010), o que se verifica nos jardins-de-infância e escolas deste agrupamento, de acordo com as educadoras, professoras e auxiliares de educação entrevistadas, é que, inexistindo um acompanhamento plenamente informado e sustentado, por parte da generalidade dos pais, do trabalho propriamente escolar dos filhos – facto certamente não alheio à impreparação académica que aqueles geralmente detêm –, há hoje exigências assinaláveis feitas pelos encarregados de educação quanto a funções como as de guarda, fornecimento de refeições e acompanhamento educativo complementar e, bem assim, quanto ao papel e obrigações de educadores e professores, os quais são frequentemente responsabilizados pelas dificuldades de progressão escolar dos filhos (“*discriminam certos alunos*”), por alegadas falhas no cumprimento dos programas (“*não fazem as fichas*”) ou mesmo por exorbitância no exercício do seu poder disciplinar (“*não admito que deem castigos*”). Vão neste sentido as declarações desta educadora de infância recém-chegada ao agrupamento:

Eu acho que as complicações que aqui há é exatamente isso: vêm muito com [a ideia d]a função de guarda [da escola]. Eu, pessoalmente, sinto neste momento [que] tenho tido um trabalho intenso no sentido de, tanto aos auxiliares como aos pais, passar a informação [de] que há uma aprendizagem a fazer; não é só guardar meninos, não é só o que o menino come, o que o menino bebe, o que o menino não sei quê, não é?, que o menino também tem que ter determinadas autonomias, que há muitas coisas a fazer...

O diálogo entre os dois mundos – o da escola e o das famílias –, muito dificultado pelo afastamento relativamente às normas culturais e linguísticas predominantes no universo escolar característico da maioria das famílias do agrupamento, tende a centrar-se em torno de aspetos não diretamente relacionados com a ação pedagógica e traduz-se em desconfiança mútua, chegando mesmo a redundar em táticas de culpabilização cruzada, como denuncia a opinião desta educadora de infância:

[Há m]uita desconfiança e depois... Ou então chegam à conclusão, chegam a dizer que somos nós que não ligamos ao filho e que o discriminamos; já têm dito isso também. “Ah, ele é discriminado! Vocês só gostam dos meninos que são ricos e só gostam dos meninos que vêm muito bem vestidos” – porque eles até vêm mais bem vestidos do que os outros, repare, não é? “Vocês até discriminam...”. Tentam deitar a culpa sempre para a escola ou para o adulto que está com ele, percebe?

Nunca se culpabilizam a si próprios, como é evidente também, não é? Culpabilizam a escola, a escola é sempre a culpada.

A constrição a que recentemente a estrutura de oportunidades de inserção socioprofissional de muitas das famílias deste meio tem assistido, em virtude da diminuição do dinamismo produtivo da cidade e da região e do assinalável decréscimo do volume de emprego disponível, traduzindo-se numa degradação das condições de vida, numa crescente descrença nas vantagens do investimento escolar e reforçando, em certos casos, a atração por trajetórias desviantes, parece, entretanto, estar a agudizar os desafios com que a escola pública se vem confrontando. Uma auxiliar de ação educativa de um dos jardins-de-infância do agrupamento dá a sua opinião desassomburada sobre o assunto:

Não, não entra [a tendência das famílias para investir na escolarização dos seus membros mais jovens]. Não entra. Mesmo aqueles que podem, não entra. É isso que eu noto. Há aqui pessoas que podiam muito bem investir, até pôr... ou pô-los noutra sítio. Não. É aqui e o menos possível. Até vêm de Gaia pràqui, muitos. Andam aqui miúdos de Gaia. Têm escolas lá. Não sei se é por ser barato, se é por terem aqui os avós... estão aqui todo o dia. (...) [E]stão aqui todo o dia, os pais levam-nos, os pais andam aí e não fazem nada... os miúdos estão aqui... porquê? (...) Veem os pais a não fazer nada, pra eles... pra quê estar... (...) Não veem que é importante [estudar], porque o pai está em casa.

Referindo-se mais explicitamente aos efeitos da adesão a modos de vida marcados pela participação em atividades económicas ilícitas, uma educadora de outro jardim-de-infância do agrupamento dá conta das dificuldades que crescentemente sente para lidar com alguns dos pais e dos filhos que frequentam o estabelecimento:

As pessoas ficam muito mais excitadas, ficam muito mais nervosas. Não aceitam que uma pessoa chegue à beira deles: “O seu filho hoje não está muito bem. O que é que se passou? Passou-se alguma coisa em casa que o tivesse perturbado? Porque ele hoje esteve muito perturbado, bateu muito nos outros colegas...”. “Ah, não, não, ‘tá tudo bem, ele é qu’é assim”. Até dizem palavrões. Quando eu sei, pela própria criança – na reunião de grupo, da parte da manhã, falamos sempre um bocadinho da vida deles –, eles próprios falam e eles dizem: “Sabes, ontem esteve lá a bófia, a bófia esteve na minha casa e o meu pai foi preso”. Os miúdos vivem todos muito estas situações. Isso depois cria a tal agressividade nos outros meninos, nos comportamentos deles, mais até a nível comportamental, pronto. Mas, se nós falamos com as mães, elas acham que não, que está tudo bem, que não se passou nada, percebe? (...) Se falarmos de profissões, por exemplo, é uma coisa que até me impressiona bastante, e aqui há tempos falou-se muito de profissões, o que

é que fazia o pai, o que é que fazia a mãe, mais para trabalharmos a identidade deles... Alguns deles, e não foram assim tão poucos como isso, alguns deles disseram assim: “Quando eu for grande? Quando for grande não quero trabalhar”. “Não queres trabalhar? Tens que trabalhar, tens que ter uma profissão, tens que ganhar o teu dinheiro, para depois teres a tua família, comprares as tuas mobílias, comprares a comida, comprares as coisas para os teus filhos”. “Ah não, eu quando for grande vou vender droga”. Logo uma assim... E outro disse, respondeu-me assim: “Quando eu for grande acho que vou ser gatuno”. “Vais ser gatuno, mas isso não é uma profissão”. (...) É a noção que eles têm, percebe?

Para lá da inquietação que o relato que acaba de ser exposto possa eventualmente provocar no leitor ou na leitora menos familiarizados com as particularidades de realidades sociais como esta, o que de sociologicamente mais relevante há aqui a reter é o que o excerto nos revela acerca dos efeitos que a atração das famílias por trajetórias desviantes e o contacto precoce e reiterado dos seus membros mais jovens com a informalidade económica podem ter na desmobilização das apostas em escolarização e no enviesamento e encurtamento, também eles prematuros, dos percursos académicos. Nestas condições, a ação já de si muito difícil da escola para garantir o interesse expressivo e o envolvimento ativo dos alunos oriundos de meios mais afastados da cultura escolar nas atividades que nos estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino são promovidas (atividades quer de âmbito mais lúdico, quer, sobretudo, de âmbito propriamente académico) parece assumir contornos de verdadeira impossibilidade, como revela, em jeito de complemento, a educadora de infância responsável pela citação anterior. A imagem transmitida é a de uma profecia de fracasso que inapelavelmente se cumpre a si mesma:

Nota-se [diferença no desenvolvimento destes alunos] porque esses são os que mais faltam e depois não acompanham as atividades diárias. Começa logo por aí. Eles, no dia que vêm à escola, ficam espantados, ficam assim a olhar para os outros, quando estamos a falar de determinada situação, de determinado jogo, sei lá... numa literacia que estamos a desenvolver, dum jogo de matemática, porque eles não conseguem acompanhar e, como não conseguem acompanhar, também rejeitam participar, não querem participar. Não querem, não [lhes] apetece, porque não estão seguros. Eu acho que eles não têm segurança, porque não têm outras aprendizagens feitas que o grupo entretanto conseguiu fazer.

Perante a dimensão e complexidade dos problemas em presença e, bem assim, perante o pesado lastro das origens sociais e dos vieses muito cedo impostos às trajetórias dos membros mais jovens das famílias oriundas de contextos material e simbolicamente depreciados, não surpreende que uma jovem formadora

de alunos envolvidos em percursos escolares de segunda oportunidade – destinados precisamente àqueles jovens destes meios que mais precocemente se confrontaram com o fracasso escolar (trata-se, neste caso, de alunos de um “curso de educação e formação” conducente à obtenção de um diploma correspondente ao nono ano de escolaridade) – seja bastante moderada na avaliação que faz das probabilidades de sucesso escolar e, sobretudo, de inserção profissional qualificante ao dispor dos frequentadores deste tipo de fileiras escolares “alternativas”:

E o que eu rezo mais é para quando o curso acaba, e eu vejo o crescimento deles, que eles não voltem para o mundo onde estavam. É isso que eu lhes digo: “Vocês acabam o curso, têm o nono ano e agora? Vão pròs cafés ou vão trabalhar? Como é que é?”. Eles sabem distinguir o bem do mal, todos eles. Eles não sabem é fazer a ponte pra praticar o bem e não o mal. (...) Que se pode querer? É o contexto onde eles vivem, é a educação que eles têm, portanto isto torna-se constantemente um ciclo que eu, nós, ali, tentamos quebrar, mas com consciência que é assim: os resultados são visíveis, mas não são pra todos (...).

5. DUPLAS DEMANDAS, DUPLOS CONSTRANGIMENTOS E USURA DOS PROFISSIONAIS DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

A dureza da realidade social que os profissionais de agrupamentos escolares da rede pública localizados em áreas especialmente deserdadas da cidade contemporânea têm de enfrentar no seu dia-a-dia laboral é propícia à geração de sentimentos de cansaço, frustração, desmotivação, impotência e mesmo de repulsa relativamente à sua atividade e àqueles que a mesma visa. Expressões como “os resultados são visíveis, mas não são para todos”, “os professores estão fartos de tudo”, “o desgaste é muito grande”, “não sabemos bem o que fazer”, “a escola tornou-se um depósito”, “não temos capacidade de resposta”, “a escola está cada vez pior”, “o professor não pode fazer tudo” – todas expressões retiradas dos discursos dos agentes sociais entrevistados no âmbito do trabalho de terreno a que este artigo se refere – são hoje bastante frequentes e expressam um “mal-estar docente” que, parecendo típico, numa leitura mais míope, de quem renunciou à “missão”, é, na verdade, alimentado por formas cada vez mais ostensivas de “mal-estar discente” (Pinto, 2007, p. 133).

Com efeito, não há de ser difícil imaginar a tensão, para alguns transformada em drama pessoal, em que diariamente vivem os educadores e professores confrontados com as contradições resultantes da colisão entre as crescentes demandas sociais que lhes são feitas em contextos como aqueles a que aqui se tem feito menção (“pede-se à escola que resolva tudo”) e os escassos meios ao seu dispor para a tais demandas dar seguimento (“não temos capacidade de resposta”). Quando o que está em causa é a gestão das “esperanças” e “desesperanças” suscitadas pela instituição escolar, esta tensão tenderá a adquirir uma premência ainda maior, já que os educadores e professores sabem que aquilo que a escola promete e no qual os filhos das classes populares são instigados a crer apenas

poderá ser garantido a uma parte, muito provavelmente minoritária, de todos aqueles que tal promessa pretende abranger (Bourdieu, 1993a, pp. 344-345).

A formadora de cursos de educação e formação citada no final da secção anterior deste artigo fala num “milagre” ao referir-se àquilo a que a sua ação e a ação das suas colegas pode objetivamente aspirar. Com efeito, é muitas vezes neste registo – o de um sentido dos limites muito autocontido, quando não fatalista – que se avaliam os horizontes de possibilidade de ação da escola em contextos socioterritoriais como este. A dimensão e nível de complexidade dos problemas com que a ação em causa aqui tem de se defrontar exigiram, para que outras linhas de intervenção pudessem ser exploradas e para que outros resultados pudessem ser alcançados, um volume de recursos materiais e, sobretudo, humanos que as escolas, regra geral, não possuem, como denuncia esta professora do primeiro ciclo do ensino básico com responsabilidades ao nível da coordenação da escola:

Eu, na minha escola, são cento e dez alunos. Vinte alunos são de educação especial e quase trinta têm apoio educativo (...). Não há resposta. Enquanto [que] eu já trabalhei noutras escolas em que poucas crianças tinham educação especial e apoio educativo, aprendiam por si só, não precisavam de apoios, tinham apoio em casa, ali não. Ali, se nós pedirmos para a criança fazer um trabalho de casa de pesquisa ou seja o que for, o aluno não faz, porque não sabe, portanto está limitado o nosso trabalho.

A pauperização que vem caracterizando, neste agrupamento de escolas da rede pública, a evolução da composição social do seu universo de recrutamento – e que decorre, como atrás se viu, não apenas da situação socioeconómica regressiva que atualmente se vive, mas também da fuga destes estabelecimentos de ensino dos alunos de famílias material e culturalmente mais afluentes, num processo que não deixa de contar, por vezes, com a participação ativa dos próprios docentes – tende a acentuar os problemas existentes, colocando às escolas e aos seus profissionais desafios para os quais estes nem sempre estão preparados, quer em virtude de insuficiências nas respetivas formações de base, quer por inexperiência profissional (em sentido absoluto – poucos anos de prática – ou, mais habitualmente, em sentido relativo – pouca prática em contextos material e simbolicamente depreciados e/ou em turmas relativamente homogêneas do ponto de vista da sua extração social).

Perante este cenário, não surpreende que muitos educadores e professores claudiquem e que, em consequência, a rotatividade do corpo docente, traduzida em instabilidade na concretização do projeto educativo do agrupamento, seja elevada. A tensão que em contextos como este diariamente se experimenta, a “agressividade” com que é preciso lidar, traduz-se em cansaço, usura, “trauma”, como sublinha esta professora do primeiro ciclo do ensino básico de outra escola do agrupamento:

Houve colegas que saíram de lá tão traumatizadas que nunca mais voltaram e que, às vezes, me telefonam e, às vezes, até sonham com alguns meninos e algumas cenas lá da escola, porque é difícil manterem-se, e isso aí é pena, porque falta depois um bocado de confiança aos pais. (...) E depois também tem havido casos de agressividade para professores, o que faz com que o corpo docente... “Bem, aquele colega foi agredido...”, vão todos embora. Vai tudo embora porque ninguém quer continuar. Mas isso acontece muito. [Na minha antiga escola,] em dois anos, já aconteceu duas vezes dois colegas serem agredidos, um deles foi agredido fisicamente, o outro foi quase e, portanto, nesses dois anos, o corpo docente... só eu é que fiquei com a turma e o resto foi tudo embora. O que é pena porque... isto faz com que a população retire de lá os meninos, porque não dá confiança, infelizmente. (...) É, tem que haver [uma maior vinculação e estabilidade do corpo docente]. Agora, o Estado é que devia criar umas certas regalias para certos professores que lá estão, para criarem raízes naquelas escolas. (...) Incentivos, porque é muito mais fácil trabalhar numa escola em que uma pessoa ensina, o aluno aprende e que os pais, tudo bem, não reclamam, à partida, do que numa escola em que os pais são muito problemáticos e as crianças têm muita dificuldade em aprender. (...) Criar uma equipa com mais psicólogos, com mais assistentes sociais... criar assim uma equipa que estivesse por detrás dos professores. Só assim, porque senão nós não conseguimos (...) – essa é que é a questão: o professor não tem que fazer tudo.

Uma professora do segundo e terceiro ciclos do ensino básico reforça a descrição de um corpo docente “desgastado” e a ideia de que é preciso dotar a escola de outra capacidade para fazer face ao “avolumar de problemas” que à sua volta se observa:

Os problemas foram-se avolumando a nível social e económico à nossa volta, as crianças foram sofrendo cada vez mais e é uma escola que também nos desgasta muito e, portanto, mudando o corpo docente, saindo aquela estrutura mais tradicional de acompanhamento, chegam professores muito novos, acham que vão mudar aquilo tudo, que não pode ser assim, que não pode ser assado, e depois criam-se conflitos disciplinares – houve um período em que havia muitos conflitos disciplinares. (...) [P]orque as famílias estão desestruturadas, com muito desemprego, com muita mãe a ficar em casa de manhã – eles já têm esse exemplo em casa ao longo do tempo –, por isso, para eles, trabalhar num horário certinho, nove às cinco, é impensável, não aguentam. (...) A escola é secundária, perfeitamente secundária, e depois, tal como as aulas estão estruturadas, eles também acham que, realmente, aquilo não é nada. Faltar a uma aula para eles... se eles realmente tivessem amor ao que estavam a fazer e estivessem muito interessados, mas não, a maioria das aulas, para eles,

não lhes dizia grande coisa e, por isso, “vamos embora”, quer dizer, não têm sentido de responsabilidade nenhum (...). Nós depois, numa reunião, nem temos quase cara para estar a tentar defender uma política de crescimento, porque não é isso que se faz, o professor está tão desgastado, tão farto daquilo... Uma das frases que se ouvia mais era: “Estou farto do povo, deem-me queques” [ri], porque há muitas pessoas que começam a ficar desgastadas, porque é o palavrão contínuo, já ninguém se preocupa em educar... Aquilo só com um corpo docente muito preparado e com uma intervenção realmente a nível de comunidade é que nós podemos começar a ver resultados a médio prazo.

O que parece verificar-se, porém, de acordo com a opinião de várias das educadoras e professoras entrevistadas, é que o caminho tem seguido exatamente no sentido inverso daquilo que seria desejável face à realidade com que hoje se defrontam agrupamentos escolares como este de que aqui se tem falado. Com efeito, é pedida a uma cada vez mais raquítica e periclitante “mão esquerda” do Estado que resolva os problemas gerados por uma cada vez mais ostensiva e vigorosa “mão direita”⁴. Ao mesmo tempo que aumentam as demandas que ao Estado-Providência – e à escola em particular – são feitas pelos que mais atingidos são pela degradação da situação económica e pela persistência de insidiosos níveis de desigualdade social, diminuem os recursos ao dispor daquele setor da atuação estatal, aumenta a precariedade interna e externa dos respetivos profissionais, diminuem as condições para a inovação pedagógica e a reflexão intra e interprofissional, enfim, diminuem as possibilidades de conceção e materialização de uma ação sistemática e de longo prazo adequada à especificidade das demandas que a realidade de todos os dias produz.

A opinião desta professora do segundo e terceiro ciclos do ensino básico é, a este propósito, reveladora:

Nós fomos perdendo as condições. Nós tínhamos duas enfermeiras permanentes na escola e uma assistente social com um gabinete próprio, com quem nós lidávamos muito bem; diretamente, essa gente ia a casa dos alunos. Depois fomos deixando de ter essas colaborações. (...) Agora temos animadores socioculturais, temos imensa gente na escola, mas, para já, não têm a capacidade de trabalho que anteriormente se via. Não saem da escola, ficam a fazer trabalho que se acumula, que de certa forma vai esbarrar com o trabalho já anteriormente feito pelos diretores de turma e mesmo com o dos professores e, portanto, as crianças até ficam meias divididas. Um diz uma coisa, outro diz outra. Não funciona. Em termos de comportamento, a escola continua a ter muitos

4 Retoma-se aqui a distinção sugerida por Bourdieu (1993a) entre uma “mão esquerda” do Estado, dedicada às suas funções sociais, e uma “mão direita”, representando a “austeridade” económica e a autoridade estatal.

problemas com as crianças mais pequenas, não há uma equipa formada para tratar a sério esses problemas, nós tentamos realmente implementar o processo tutorial para todos os alunos, que era um dos objetivos da direção regional, (...) mas depois nem toda a gente tem o perfil adequado para determinadas tarefas; é nisso que eu acho que as escolas falham – é não haver no início do ano uma entrevista individual a cada docente, com tempo, para ver o que é que eles pretendem fazer; não é distribuir horário e andar a facilitar a determinados docentes determinados dias da semana e não pensar nos alunos e não pensar no perfil que cada profissional tem; isso é fundamental. (...) A escola não está ótima nem nunca vai estar. A escola só vai estar a melhorar lentamente quando os pais estiverem envolvidos na escola, quando nós criarmos... ali, no fundo, é quase uma instituição de apoio ao jovem e aos encarregados de educação. Só assim é que aquilo pode melhorar. (...) [Era preciso um projeto que visasse] trabalhar diretamente na comunidade, uma equipa de psicólogos, médicos, sociólogos, pronto, teríamos uma equipa que trabalhasse diretamente na escola. E porque não criar uma equipa que fosse uma equipa do agrupamento, mas que andasse no terreno? (...) A escola está cada vez pior! Realmente chega-se a uma altura em que as pessoas desistem. Eu aceito que desistam porque estão realmente muito cansadas a nível mental, muito stressadas e... eu acho que isto tem que voltar para trás, que isto para a frente não pode continuar assim.

Não sendo propósito deste artigo discutir as soluções mais adequadas a uma reconstituição da vitalidade da escola pública enquanto espaço de emancipação ao dispor dos grupos sociais mais vulneráveis, espera-se, ainda assim, que os argumentos apresentados – e, muito em especial, os testemunhos de educadoras e professoras a que aqui se deu eco – possam fornecer algumas pistas para ajudar a dinamizar um debate que, sendo um debate sobre a relação das famílias com a instituição escolar, é, afinal, um debate sobre o papel do Estado no combate às desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Ana Nunes de (2005). O que as famílias fazem à escola: pistas para um debate. *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 579-593.
- Azevedo, Joaquim; Baptista, Isabel (Coords.) (2009). *Porto Solidário – Diagnóstico Social do Porto*. Porto: Universidade Católica Portuguesa/CLASP/Fundação Porto Social.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1993a). La démission de l'État. In Pierre Bourdieu (Dir.). *La Misère du Monde*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 337-350.
- Bourdieu, Pierre (1993b). Les contradictions de l'héritage. In Pierre Bourdieu (Dir.). *La Misère du Monde*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 1091-1103.

- Bourdieu, Pierre; Champagne, Patrick (1993). Les exclus de l'intérieur. In Pierre Bourdieu (Dir.). *La Misère du Monde*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 913-923.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Razões Práticas. Sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta.
- Burawoy, Michael (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory*, 16 (1), pp. 4-33.
- Câmara Municipal do Porto/Grupo de Trabalho da Carta Educativa do Porto [CMP/GTCEP] (2007). *Carta Educativa do Porto – Relatório Final*. Porto: CMP/GTCEP.
- Diogo, Ana Matias (2008). *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Oeiras: Celta.
- Direção do Agrupamento de Escolas [DAE] [Nome] (S/d). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas [Nome]* (documento policopiado).
- Mauger, Gérard (2012). A “Teoria da Reprodução” Posta à Prova da “Massificação do Ensino”. Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- OEuvrard, Françoise (1979), Démocratisation ou élimination différée?. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 30, pp. 87-97.
- Pinto, José Madureira (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Porto: Afrontamento.
- Pinto, José Madureira; Queirós, João (2010). Relação com a escola e modelo de desenvolvimento. In José Madureira Pinto; João Queirós (Orgs.). *Ir e Voltar. Sociologia de uma colectividade local do Noroeste Português*. Porto: Afrontamento, pp. 275-318.
- Queiroz, Maria Cidália; Gros, Marielle Christine (2002). *Ser Jovem num Bairro de Habitação Social*. Porto: Campo das Letras.
- Silva, Pedro (2003). *Escola-Família. Uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.
- Silva, Pedro (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia – Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX, pp. 443-464.
- Small, Mario Luis (2009). “How many cases do I need?”. On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10 (1), pp. 5-38.
- Stoer, Stephen; Silva, Pedro (Orgs.) (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, Stephen; Cortesão, Luiza (2005). A reconstrução das relações escola-família. Concepções portuguesas de “pai responsável”. In Stephen Stoer; Pedro Silva (Orgs.). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp. 75-88.
- Strack, Robert et al. (2004). Engaging youth through PhotoVoice. *HealthPromotionPractice*, 5 (1), pp. 49-58.
- Vieira, Maria Manuel (2005). O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer?. *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 519-545.
- Zago, Nadir (1997). Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, pp. 29-54.