
2. ERA UMA VEZ...

A REFORMA EDUCATIVA DOS ADULTOS

Alice Mendonça
Universidade da Madeira

Apesar das sucessivas Reformas Educativas que têm caracterizado as últimas décadas no nosso País, verifica-se a persistência de disparidades sociais, económicas e regionais que se repercutem no sucesso escolar dos alunos. Ou seja, não basta reformar o Sistema Educativo visto que este se aplica a um quadro de desigual desenvolvimento económico, cultural e social de várias zonas do país e dos seus diferentes grupos populacionais.

Uma vez que a razão de ser da escola são os alunos, é por eles que temos de começar a conhecer a realidade, os valores e os condicionalismos que as instituições efectivamente lhes transmitem. Afinal a escola é entendida de forma idêntica por todos?

A ineficácia que tem marcado a história educativa, é em termos estruturais, provocada por um desajuste claro entre os objectivos proclamados nas concepções e políticas enunciadas e os resultados limitados e não raro contraditórios, obtidos na sua aplicação. (Fernandes, 1991: 50)

Visto que o tema deste colóquio é “Educação em Tempo de Mudança” e, porque todas as mudanças educativas pressupõem a efectivação de reformas, gostaria por isso, de fazer uma breve análise do que efectivamente se entende por Reforma.

Assim, Weiler refere que o conceito de reforma educativa implica considerar uma multiplicidade de iniciativas que visam alterações no alcance e natureza da educação, passando ainda por mudanças nos currículos e conteúdos (cit. in Afonso, 1997: 92). Para Soltis as reformas são projectos mais circunscritos, que têm em vista renovar, melhorar ou redireccionar as instituições educativas (idem, *ibidem*).

Inserindo-se na primeira perspectiva, Canário afirma que uma reforma é “uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos [...]”. (cit. in Afonso, 1997: 93). Por seu turno, Benavente, ao declarar que “há momentos em que os governos, em determinadas conjunturas sócio-políticas, se assumem como grandes reformadores [...]” (idem, *ibidem*), coloca a ênfase nos aspectos legislativos.

Embora pareça não haver um consenso sobre o que é uma reforma educativa, os estudos referidos por Afonso (1997: 96) enfatizam o facto de as reformas não estarem necessariamente orientadas para a resolução de problemas educacionais, embora essa possa ser a sua razão de ser. E cita Carlson, quando este afirma que as reformas se transformam, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso, visto que apesar de terem alguns efeitos positivos, acabam por gerar contradições e dilemas que afectam a sua própria eficácia. (Afonso, 1997: 98)

De facto a eficácia de uma Reforma é bastante discutível porquanto a sua aplicabilidade dificilmente prevê as especificidades económicas, culturais e sociais de cada zona do País. A estes aspectos acresce o facto de todas as reformas do sistema educativo português surgirem integradas nos diferentes contextos que as produziram: económicos, sociais, religiosos e políticos, estando por isso direccionadas para objectivos específicos.

Perpassando as políticas educativas que marcaram a evolução do sistema educativo em Portugal é possível inferir da ausência de imparcialidade. Assim, cada uma delas expressou as modalidades de definição da problemática educativa, em consonância com os diferentes contextos sociopolíticos em que foi criada. Como consequência, as instituições educativas foram influenciadas pelas mudanças históricas de diferentes teores; económicas, políticas, ideológicas ou religiosas. O que significa que, quer as metodologias de ensino, quer os conteúdos a transmitir, foram sempre estruturados no seio de contextos históricos e políticos específicos.

Contudo, a configuração dos sistemas educativos constitui um processo dialéctico, vasto e diversificado, que envolve não apenas os ideais e as políticas vigentes, mas também, além da instituição escolar, outras instituições e as forças sociais existentes. (Pires, 1991: 13)

“Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente [...]” (Arroteia, 1991 : 55)

Com o objectivo de se atingirem as igualdades de oportunidades educacionais nos resultados escolares, implementaram-se padrões uniformes de valores, atitudes, hábitos, comportamentos, programas, currículos e métodos de avaliação. Contudo se os alunos advêm de contextos diferentes poderá a assimilação ser realmente idêntica?

Embora a escola seja actualmente um bem ao qual todos têm acesso, tal facto não significa, como anteriormente se supunha, a existência de qualquer tendência

para a igualização social. De facto, numa época em se reduziram barreiras institucionais, se suprimiram discriminações legais e se atenuaram obstáculos económicos, como explicar a falência das sucessivas Reformas Educativas na promoção do sucesso escolar de todos os alunos?

É neste contexto que se perfilam várias teorias que no campo da sociologia das desigualdades educacionais, visam explicitar a génese dessas diferenças, pois o rendimento escolar é um fenómeno de tal modo complexo que não se restringe ao plano das capacidades intelectuais.

Assim, muitos estudos encetados sobre esta temática são unânimes em considerar que o relativo insucesso das políticas educativas face à uniformização das oportunidades de sucesso escolar, advém do facto de os alunos de estratos sociais mais elevados possuírem uma educação familiar mais consonante com os valores da aprendizagem escolar.

Este facto é notório se nos detivermos na apreciação das pautas de algumas disciplinas. Assim, naquelas que requerem mais estudo e/ou se encontram mais desligadas do quotidiano é possível verificar a existência de uma correspondência directa entre a origem social dos alunos e as suas classificações.

Com o intuito de se esbaterem estas desigualdades, têm sido implementadas, nas últimas décadas, todo um conjunto de medidas igualitárias no campo educativo.

Começo por destacar os apoios económicos que, legitimando a política de gratuidade da escolaridade obrigatória, são facultados às famílias mais desfavorecidas.

Esta promoção da gratuidade, embora possua qualidades meritórias, não consegue abranger todos os encargos decorrentes do cumprimento da escolaridade obrigatória. Embora alguns encargos directos sejam efectivamente suportados pela Acção Social Escolar, muitos outros incumbem às famílias e não é possível estimar o valor real que representam. Desde os encargos familiares decorrentes da incompatibilidade de horários entre a escola e a família, à necessidade de assegurar os materiais imprescindíveis para a concretização de algumas disciplinas acresce ainda a premência de assegurar o vestuário adequado para a frequência escolar, no sentido de o aluno “não se apresentar mal” face aos colegas. Afinal a gratuidade escolar é parcial, na medida em que exclui toda uma série de aspectos inerentes à condição de aluno.

No entanto, as diferenças de aproveitamento não advêm unicamente das desigualdades no campo económico. Aspectos como o nível cultural e o *habitat* da família, (que habitualmente estão associados), detêm também uma grande influência no sucesso escolar.

Enquanto que às zonas degradadas estão ligadas condições, quer de vizinhança, quer de qualidade dos alojamentos pouco propícias à aquisição de hábitos culturais e de estudo, consonantes com as exigências do sistema de ensino, o inverso acontece nos bairros mais abastados, onde os hábitos e as normas de convivência se coadunam com as escolares. No que respeita aos alunos economicamente desfavorecidos que residem em habitações isoladas, localizadas sobretudo nas zonas rurais, há que referir que este isolamento não se limita ao espaço físico, pois traduz-se frequentemente num isolamento social e cultural que constituem, conjuntamente, um distanciamento face aos saberes que a escola transmite.

Assim, viver num bairro suburbano degradado, ou num meio rural, são aspectos impulsionadores de um deficiente aproveitamento escolar e interpretados em termos de *handicap cultural*. Em ambos os casos a cultura de origem é diferenciada da cultura escolar e os currículos não se compadecem com os conhecimentos que estes alunos detêm. São por isso considerados conhecimentos escolarmente inúteis e inferiores. Por seu turno, o facto de os currículos não se relacionarem com os conhecimentos nem com as experiências que os alunos já possuem inviabiliza a sua assimilação.

Uma vez que as escolas não possuem autonomia para organizar e orientar as suas actividades educativas, nomeadamente mediante a escolha de programas, os quais são impostos pelo Ministério da Educação, torna-se impossível atender às especificidades de cada escola enquanto organização social preparada para atender as necessidades e a heterogeneidade dos indivíduos que as frequentam.

Daqui se pode inferir que a cultura considerada digna de ser transmitida pela escola é aquela que é objecto de teorização e que, conseqüentemente, se encontra ao alcance dos alunos provenientes de famílias social e culturalmente mais favorecidas, que conseguem acompanhar os ritmos de aprendizagem.

As condições sócio-económicas estão frequentemente relacionadas com a ocupação diferenciada do espaço, quer no que se refere à distância geográfica da escola, quer às barreiras físico-geográficas que é necessário transpor para se chegar à escola. Em algumas situações, as longas distâncias obrigam os alunos a um esforço suplementar, visto que implicam trajectos morosos e/ou situações de espera pelos transportes. Senão vejamos:

Em alguns meios rurais do interior, o acesso à escola encontra-se dificultado por barreiras físico-geográficas que transformam uma distância curta num percurso moroso e cansativo, enquanto que nos grandes centros urbanos a longa duração do trajecto em sucedâneos transportes públicos se revela também cansativa.

Deste modo, não é unicamente a distância de casa à escola, que está em causa, mas os aspectos que lhe estão subjacentes, tais como, a qualidade e a morosidade do trajecto, que implicam fadiga e limitação de tempo para o estudo e para o descanso. Poderão estes alunos chegar a casa ao fim do dia (noite) e ter predisposição para estudar? Conseguirão realizar os trabalhos de casa requeridos pelos professores?

Urge assim, preparar a gestão dos recursos das escolas no sentido de atender os seus alunos que, por se encontrarem dependentes dos horários dos transportes, adquirem tempos de espera, à chegada ou à partida. As instituições escolares deverão manifestar preocupação pelos alunos até ao momento das suas trajectórias para casa, ocupando-os no interior do espaço escolar e evitando a deambulação pelas ruas.

Outro dos aspectos que influencia o aproveitamento escolar dos alunos é a cultura familiar que habitualmente é consonante com o meio de origem. De facto, não possuir livros em casa, porque tal não faz parte da cultura familiar significa apreendê-los como materiais estranhos. Os manuais escolares são quiçá importantes, porque transportam ensinamentos. Mas o que pensar dos livros/histórias para os momentos de lazer?

Actualmente confrontamo-nos com a implementação de um Plano Nacional de Leitura com intuito de promover nas crianças e jovens o gosto pela mesma. Embora reconhecendo o mérito desta medida e atendendo aos objectivos finais que dela se esperam, a sua eficácia parece-me duvidosa.

Este projecto, tal como muitos outros subjacentes às sucessivas Reformas Educativas, não faz mais do que "obrigar" os alunos de meios sociais desfavorecidos a valorizar a cultura "por excelência". Além disso, uma vez que nos meios sociais deficitários subsiste uma situação de pouco contacto com a cultura letrada, irão estes alunos ler os livros? Que interesse lhes despertam?

Enquanto para alguns alunos os primeiros livros apenas surgem na frequência do 1º Ciclo, para outros já fazem parte do seu quotidiano desde os primeiros anos de vida. De que modo as famílias que não valorizam a escola participarão neste projecto?

Para os alunos que saem de casa pela manhã e regressam à noite, não há tempo para o estudo nem para os trabalhos de casa. Então, como e quando, irão ler os livros impostos?

Embora esta medida apresente uma nova terminologia e se assuma como inovadora, lembro que há imensos anos que os professores de Língua Portuguesa promovem "Bibliotecas de Turma" onde se efectua o intercambio

dos livros cedidos pelos alunos. E aqui, os livros trocados não são os “sugeridos” pelo Ministério, mas aqueles de que os alunos efectivamente dispõem porque gostam.

Há imensos anos que a disciplina de Língua Portuguesa determina a leitura de obras literárias. Contudo, a imposição do estudo de obras que os adultos consideram adequadas para a faixa etária compreendida entre os 14-15 anos, que contempla por exemplo, “Os Lusíadas”, desmotiva qualquer jovem pelo gosto da leitura. Embora se trate de uma obra meritória, o problema desta leitura reside no facto de não se coadunarem com os interesses próprios destas faixas etárias. No entanto, se esta leitura constitui um desejo dos adultos e não vai ao encontro das aspirações dos mais jovens, a quem se destina a escola?

No seio de todas as considerações que tenho vindo a tecer, gostava de salientar Roberto Carneiro que, no prefácio da obra de Jorge Cotovio questiona *quando deixará a escola de ser monótona*. Também Perrenoud refere que “a escola está contra a vida”. Se é deste modo que os alunos entendem a escola, não é de estranhar que esta instituição seja preterida por tudo o que a rodeia e se encontra no seu exterior.

Aliás, se atentarmos na disposição física das salas de aulas, constatamos que estas tendem a tornar-se mais rígidas, menos flexíveis e mais hierarquizadas à medida que os alunos ascendem nos ciclos escolares. Enquanto no ensino pré-escolar o tipo e a disposição do mobiliário são compatíveis com o tamanho das crianças e com as propostas de trabalho, a partir do 1º ciclo enfatiza-se a disposição das cadeiras. Verifica-se um estreitamento crescente do espaço individual, assim como uma eliminação do diálogo entre professores e alunos numa perspectiva de partilha do quotidiano.

Também as perguntas e respostas dos professores são cada vez mais, restritas às propostas dos livros e parecem ter a real finalidade de manter os alunos ocupados e quietos até finalizar a aula e se iniciar a seguinte, donde se infere que as propostas de trabalho agravam o quadro de monotonia e repetição. Ou seja, a escola não é lúdica nem interessante, é antes da mais uma obrigação, para pais, professores e alunos.

Retomando a questão da desigualdade patente no aproveitamento escolar dos alunos, considero que o apoio ao estudo e ao trabalho de casa constituem factores determinantes para o sucesso escolar. Contudo, nem todos beneficiam de pais escolarizados, com tempo e predisposição para auxiliar nas tarefas escolares, do mesmo modo que nem todos beneficiam de explicador. Assim, que aproveitamento terão os alunos cujos pais são pouco escolarizados ou analfabetos, que desvalorizam a escola e não têm poder económico para pagar a um explicador?

Esta questão encontra-se actualmente resolvida em algumas escolas de 1º Ciclo (poucas) que funcionam em Regime de Tempo Inteiro e onde a disciplina de “Estudo” se destina à realização dos trabalhos de casa. Contudo, nas escolas de 1º Ciclo que funcionam com um turno e nos ciclos de ensino subsequentes, as diferenças de aproveitamento subsistem e por vezes acentuam-se, fruto de um deficiente ou mesmo inexistente apoio no trabalho escolar. Afinal porque não se criam disciplinas destinadas à realização de trabalhos de casa? Será lícito enviar trabalhos de casa, de segunda a sexta-feira, a crianças e jovens que já se mantêm na escola cerca de oito a nove horas por dia?

O pouco tempo que permanecem em casa acaba por se traduzir numa “luta” contra o tempo para a realização dos trabalhos para o dia seguinte. Acresce o facto de nas famílias mais empenhadas, esta tarefa envolver um ou mais membros do agregado familiar. O regresso a casa, ao invés de figurar como momento de lazer, tranquilidade e convívio familiar acaba por se constituir numa complementaridade e num retomar do trabalho escolar. Para quando uma Reforma Educativa que contemple o papel do aluno enquanto membro de uma instituição familiar?

Um estudo que realizei em 2006, envolvendo alunos do 3º ciclo, residentes em meios rurais e que utilizavam transportes públicos entre a casa e a escola, permitiu concluir que a maioria iniciava o dia de aulas jejum. Esta circunstância advinha do facto de se deitarem extremamente tarde e, pela manhã, ensonados, prolongarem o mais possível o tempo de permanência da cama. Estes são os alunos familiarmente desacompanhados, sem quaisquer regras e entregues a si próprios.

Neste contexto a Reforma Educativa mais do que mudar as linhas tendenciais do sistema escolar tem de promover uma Reforma Educativa dos Adultos, dos responsáveis porquanto progenitores e Encarregados de Educação.

Nestas famílias o futuro não oferece perspectivas de melhoria e a escola raramente é encarada como uma instituição susceptível de promover a mudança económica e social dos indivíduos. Além disso, subsiste a transposição para os alunos do sentimento de que na escola não se aprende nada que tenha utilidade imediata. Nestes contextos a inserção no mercado de trabalho não surge directamente relacionada com a escolaridade adquirida. Famílias e alunos interrogam-se: afinal porquê estudar mais se o destino está pré-determinado. Torna-se pois premente reformar as mentalidades das gerações menos jovens, marcadas por sucessivos desencontros com a instituição escolar.

Na esteira destas considerações considero oportuno referir Benavente quando esta alerta para o facto de a diferença de oportunidades não se verificar apenas entre meio urbano e meio rural. Estende-se a todos os grupos sociais desfavorecidos,

visto que a cultura destes meios é essencialmente prática, virada para a acção imediata e para a utilidade quotidiana. Ou seja, os limites do universo destes alunos são geralmente muito estreitos, pois se nascem no campo não conhecem a cidade, se vivem na cidade às vezes nunca saíram do bairro, nunca viram o mar, nunca andaram num comboio ou mesmo num avião, razão pela qual, “medem o mundo a partir do que conhecem”. (Benavente, 1976: 22)

A este propósito gostaria de referir uma situação que presenciei há cerca de uma década. Num autocarro que efectuava um percurso moroso no interior do nosso País, viajava com a mãe uma criança do sexo feminino, que aparentava cerca de 8 a 9 anos. Seguia de pé encostada à janela assimilando a paisagem que sistematicamente se lhe deparava, apesar desta se pautar pela monotonia das planícies. Contudo, ao passar por uma pequena albufeira junto da qual bebiam algumas vacas, um grito de estridente alegria encheu o autocarro “Mãe, olha o mar!”.

É neste cenário de contradição e desigualdade social que se encerram as discrepâncias que os alunos encontram entre os princípios, as normas e os valores veiculados pela escola e os do meio onde se inserem. Neste pressuposto, as reformas educativas não se podem limitar à realidade escolar enquanto instituição na sua mera acepção física. É necessário repensar o papel das organizações escolares enquanto agentes educativos integrados em contextos específicos e abrangendo grupos sociais heterogéneos.

Podemos ainda equacionar os resultados de diferentes medidas implementadas, nomeadamente os Planos de Recuperação Individuais, os Currículos Alternativos e ainda os Cursos Profissionalizantes. Os seus objectivos são comuns: promover o sucesso, legitimado por um actual diploma do 9º ano de escolaridade e integrar os alunos no mundo laboral.

É evidente que todas estas medidas são meritórias. No entanto, embora estatisticamente os seus efeitos reais sejam os esperados e os desejados, encerram contradições e dilemas que permitem equacionar a sua eficácia. Ou seja, os alunos ficam com um diploma de concretização da escolaridade obrigatória, mas o seu percurso escolar foi interrompido e os conteúdos ministrados compreenderam um grau de exigência reduzido. Entram precocemente no mundo do trabalho, habitualmente precário e mal remunerado, e além disso continuam funcionalmente analfabetos, incapazes de estabelecer qualquer contacto com a cultura letrada. Contudo, com o seu diploma aumentam as taxas de sucesso escolar (que se pretendem cada vez mais elevadas) permitindo demonstrar a eficiência do sistema educativo português na real concretização da escolaridade obrigatória.

Actualmente, todos os indivíduos têm consciência de que as dificuldades em ingressar no mercado de trabalho se têm vindo gradualmente a acentuar. Ser portador de um diploma académico não é sinónimo de empregabilidade nem de obtenção de estatuto consonante com as habilitações. Assim, enquanto os grupos mais favorecidos continuam a investir na instituição escolar para manutenção do estatuto que detêm ou para ascender socialmente, a escola transmite aos grupos sociais mais desfavorecidos a imagem de que existe inutilidade naquilo que tem para oferecer, pois não articulou saberes, capazes de dar resposta às necessidades individuais e sociais. Ou seja, a escola deixou de fazer sentido.

O sacrifício escolar, outrora patente em famílias economicamente debilitadas, tornou-se um fenómeno raro. Ao confrontarem-se os investimentos escolares, realizados a longo prazo, com os benefícios que os conhecimentos facultados por esta instituição poderão futuramente proporcionar, considera-se que é preferível ingressar no mercado de trabalho. Na actual sociedade de consumo valoriza-se o *imediato* e neste exclui-se a escola. Que Reforma Educativa poderá servir estas gerações? Como mudar mentalidades?

Uma vez que o grau de escolaridade dos pais, a par com o seu poder económico e capital cultural constituem aspectos relevantes no prosseguimento e aproveitamento escolar dos alunos é por estes que deve começar a Reforma Educativa... dos Adultos.

Gostaria de concluir a minha prelecção enfatizando algo que necessita de ser urgentemente reformado: a reprovação.

Nenhum indivíduo, em nenhuma sociedade convive harmoniosamente com o insucesso. O ofício de aluno que actualmente tem a duração de nove anos pauta-se por padrões de sucesso e insucesso escolar que não são inócuos. As reprovações, desencadeiam sentimentos de frustração, de falta de confiança e de desinteresse face ao saber escolar. Além de o aluno reprovado ficar com a sua auto-estima reduzida e adquirir o estatuto de “incapaz” perante os colegas e sociedade em geral, acresce o facto de ser retirado do grupo onde estava integrado (Pinto, 1995:61), correndo ainda o risco de ser excluído do novo grupo que vier a integrar.

A repetência constitui em si mesma, uma das principais causas da repetência, pois ao invés de ser entendida como uma forma de possibilitar ao aluno, superar as suas dificuldades ao nível da aprendizagem, provoca a [sua] estigmatização. “[O] aluno reprovado, (...) passa a ser visto como diferente ou deficiente.” (Silva cit. in Abramowicz, 1997 : 37). A reprovação, ao invés de apresentar efeitos pedagógicos, não faz mais do que suscitar o desalento, pois quem reprova uma vez, tende para a cronicidade. Além disso acresce o facto de se adquirir o estatuto de *repetente/incompetente*.

O facto de o aluno que reprova ter de repetir todas as disciplinas, mesmo aquelas onde teve sucesso, constitui um factor de desigualdade e mesmo de injustiça. Além de ter sido penalizado com a reprovação, o discente é duplamente penalizado ao ter de repetir todas as disciplinas, integrado numa nova turma onde automaticamente adquiriu o estatuto de *incapaz* e se encontra marginalizado. Aliás, todos nós sabemos que quando um aluno se matricula com o estatuto de repetente, obtém frequentemente aproveitamentos inferiores aos do ano anterior, mesmo nas disciplinas em que havia obtido bons resultados. Para quando uma nova reforma educativa que permita ao aluno progredir em conformidade com o seu ritmo de aprendizagem? Repetir, sim, mas apenas nas áreas onde não se efectuaram as aprendizagens.

Para concluir gostava de citar Benavente quando esta afirma que "a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, [pois] o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela." (1976 : 7)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. (1997). *Para uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas - A Reforma Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica no Ensino Básico (1985 -1995)*, Dissertação de Doutoramento e Educação, na área de conhecimento de Sociologia da Educação, apresentada à Universidade do Minho, Braga : Universidade do Minho (policopiado).

ARROTEIA, J. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.

BENAVENTE, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte.

FERNANDES, A. S. (1991). " A Problemática Social da Educação Escolar" in *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: ASA, pp. 48-60.

MENDONÇA, ALICE, (2007). "Sucesso/Insucesso: Percursos da Organização Escolar" in Sousa, Jesus e Fino, Carlos, *A Escola Sob Suspeita*, Porto: Edições ASA, pp.397-414.

MENDONÇA, ALICE, (2007). *A Problemática do Insucesso Escolar – A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em Finais do Século XX (1994-2000)*, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira, Funchal : Universidade da Madeira (policopiado).

PIRES, E. L. ET AL. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*, Rio Tinto: ASA.

PINTO, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*, s.l. : McGRAW-HILL.

SILVA, C. D. ET AL. (1997). " De Como a Escola Participa da Exclusão Social: Trajetória de Reprovação das Crianças Negras" in ABRAMOWICZ, Anete, et al. *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas, São Paulo : Papyrus Editora, pp. 27-46.