

REDE SOCIAL E ABANDONO ESCOLAR DE ADOLESCENTES

LUIGI BARONE¹

Resumo

Este trabalho demonstra a produtividade teórica e operativa da metodologia da análise em rede abordando os fenômenos de abandono escolar e exclusão sócio-educativa na escola secundária. Em particular, além da importância dos fatores clássicos de interrupção e de abandono precoce dos estudantes (repetência, baixo desenvolvimento cognitivo, disfunção nos processos de relacionamento comunicativo entre professores e alunos, auto-avaliação e baixa autocrítica, atraso das práticas de orientação e do desenvolvimento da carreira), destacam-se alguns elementos processuais que fogem dos instrumentos investigativos da pesquisa estatística, como o empobrecimento dos conteúdos e das trocas na rede social dos indivíduos. Demonstra-se que tanto a forma como os conteúdos da rede sociais são particularmente influenciáveis pela mobilidade geográfica residencial do grupo familiar e das experiências ocasionais de desvio social, da familiaridade do abandono no ciclo de vida das gerações.

¹ O autor é Ph.D. em Psicologia e Filosofia, psicólogo, psicoterapeuta e juiz adjunto no Tribunal de Menores de Roma.

E-mail:

luigi152@inwind.it.

Riassunto

Questo lavoro dimostra la produttività teorica e operativa della metodologia della network analysis nell'approccio ai fenomeni di abbandono scolastico ed esclusione sócio-educativa nella scuola secondaria. In particolare, oltre all'importanza dei fattori classici di interruzione e di abbandono precoce degli studi (ripetenza, basso sviluppo cognitivo, disfunzionalità nei processi comunicativo-relazionali tra insegnanti ed alunni, autosvalutazione e basso grado di autoefficacia, arretratezza delle pratiche orientative e di "career development"), vengono individuati alcuni elementi processuali che sfuggono agli strumenti indagativi della ricerca statistica, quali la povertà di contenuti e di scambi nella rete sociale dell'individuo. Si dimostra che sia la forma come i contenuti delle reti sociali sono particolarmente influenzate dalla mobilità geografico-

Nota da editora: Por decisão do Conselho Editorial e respeito ao autor, este artigo — traduzido para o português (Portugal) — obedece às normas de padronização adotadas pelo autor.

residenziale del gruppo familiare, dalle esperienze occasionali di devianza sociale, dalla familiarita' dell'abbandono nel ciclo di vita delle generazioni.

Abstract

The study presented in article this article applies the methodology of the network analysis, both the theoretical as well as the operational perspectives, and its use to approach and understand school drop out and socio-educational exclusion phenomena in secondary schools. The discussion emphasizes, in particular, some of the processual elements that are usually unexplored in research. In this sense, the article takes into account the content and exchange process within the social network of the students. It actually provides an analysis that goes beyond the discussion of school retention, cognitive development, teachers/students communication processes, self-assessment and self-awareness; and delayed guidance processes for career development. There is evidence showing that the structure as well as the content of the social network are particularly influenced by family mobility, occasional exposure to deviant social experiences and being used to abandonment within the family context though generations.

Palavras-chave:

Rede social, abandono escolar, adolescência, menores infratores.

Introdução

O presente ensaio apresenta resultados de um estudo longitudinal na área do insucesso educativo e do abandono escolar. Este estudo não foi determinado por um projecto formulado em abstracto, mas por uma circunstância específica particular.

Entre janeiro e fevereiro de 1995 fui abordado por diretores e alguns professores de duas escolas superiores da periferia romana² para avaliar o grau de risco escolar de alguns estudantes e para elaborar, eventualmente, juntamente com aqueles, processos de recuperação educativa e didáctica. Tratava-se de um grupo de dez estudantes, pluri-repetentes, entre os 17 e os 19 anos de idade, dos quais nove eram rapazes frequentando o 3º ano e uma jovem do 1º ano. Os seus aproveitamentos, insuficientes em quase todas as disciplinas, e a prolongada ausência da escola eram acompanhadas, na maioria dos casos, por dificuldades relacionais que resultavam por vezes em conflitos abertos e em agressões verbais contra alguns docentes. Alguns deles eram induzidos em comportamentos socialmente reprováveis e ilegais. As repetidas experiências de insucesso didáctico, muito precoces em alguns casos, de frustração emotiva e de inadaptação, tinham produzido em cada um uma laceração de todos os elos de pertencer ao mundo da escola e a consequente decisão de separar-se quanto antes desta. Uma separação não desejada, se bem que escolhida, que continha as emoções mais dispares:

² As duas escolas situavam-se num distrito escolar de alto risco onde a taxa média de repetências nas escolas superiores supera a nacional em 5% e cujo crescimento contrasta com a tendência regressiva nacional.

ressentimento, raiva, impotência, derrota, desconfiança, apatia, inadaptação. O projecto de vida de cada um para além da escola, era pobre e confuso, mas suficientemente expressivo de uma necessidade de encontrar regras, valores, pontos de referência para construir uma qualquer identidade que os tornasse importantes para alguém, úteis e socialmente válidos. Seis alunos tinham em mente incorporarem-se nas forças da ordem³; os outros não tinham projectos definidos e viviam numa espécie de espera messiânica de acontecimentos e de pessoas que, aceitando-os incondicionalmente, os ajudariam a sair de uma condição psicológica confusa e geradora de sofrimento. As particularidades e a delicadeza da etapa evolutiva e educativa que atravessava este grupo, vinha assim a configurar-se como uma fecunda oportunidade para o aprofundamento das dinâmicas subjacentes às escolhas de não continuação dos estudos na adolescência, para a formulação de novos temas de pesquisas e, não menos importante, para a focalização de novos objectivos e estratégias de intervenção.

³ Nota da editora: Na Itália, as “forças da ordem” correspondem à organização policial.

⁴ O primeiro conjunto de conversas iniciou-se em março de 1995 e prolongou-se até junho do mesmo ano; o segundo conjunto iniciou-se em meados de setembro, no recomeço das aulas, e concluiu-se em fins de outubro. As conversas com os alunos que abandonaram a escola continuaram, não de maneira sistemática, até junho de 1996.

⁵ A minha intervenção estava centrada sobre a construção de competências comunicativas, cognitivas e negociais consideradas como variáveis cruciais para enfrentar situações problemáticas. Segundo a teoria do *coping* (enfrentar a dificuldade) o que é decisivo no processo de solução de um problema é a maneira como o indivíduo enfrenta o problema ou seja as suas competências cognitivas e comunicativas para lá da objectiva gravidade da situação.

Linhas metodológicas

A tomada a meu cargo deste grupo de *perdedores*, se bem que temporária, obrigava-me, primeiramente, a uma acção de amparo, mais do que de estudo e de análise dos seus percursos educativos. Através de conversas individuais⁴ tentei dar a estes jovens amparo, pontos de referência significativos e instrumentos para que enfrentassem de modo socialmente vantajoso – e responsável – as dificuldades em que se encontravam⁵. Conduzindo as conversas em profundidade e orientando-as em algumas direcções, tentei recolher com o máximo detalhe a complexidade, especificidade e unicidade dos casos particulares, sem perder de vista a referência às variáveis gerais e de contexto que naquele caso se reflectiam e constituíam.

Além das conversas utilizei fichas-diário em que cada aluno anotava, durante 15 dias consecutivos, as pessoas encontradas especificando a idade, o sexo, a profissão e a residência, o motivo, o lugar, o conteúdo e a duração do encontro; aqueles que eventualmente tinham feito de intermediários, a natureza, a antiguidade dos elos que o unia à pessoa encontrada. Este instrumento oferece a possibilidade de colher os elementos processuais e dinâmicos das relações interindividuais que escapam à observação directa em campo e aos instrumentos indagados pela pesquisa estatística. Permitia penetrar na fina rede das relações sociais entre as quais o indivíduo está submerso no momento do seu desenrolar e colher as motivações profundas que o levam a comportar-se de uma maneira e não de outra. A riqueza e extensão das informações recolhidas pelas conversas e pelas fichas-diário traziam à luz a grande variedade dos percursos do insucesso educativo, de onde saíam experiências de marginalização e de desvio psico-social diversos. Submeti esta enorme variedade de casos a uma análise comparativa para individualizar factores constantes e de particular força interpretativa dos processos de insucesso escolar e da escolha de interrupção dos estudos.

Alguns destes factores, que aparecem há tempo na literatura científica, foram igualmente confirmados pela minha análise. Tratam-se de factores que agem no interior do sistema escolar: repetências, dificuldades cognitivas, distorção no processo de orientação escolar, desmotivação para o estudo, dificuldades de relação com os professores. E, contudo, a minha pesquisa pôs em evidência a importância de outros factores, menos notados e mais descuidados pela literatura científica, os quais, na minha opinião, desempenham um papel crucial nos processos de abandono escolar. Refiro-me à mobilidade geográfico-residencial do grupo familiar, às características das redes sociais dos jovens sob observação (redes segregadas, pobres de conteúdos e de recursos), às experiências de desvio psico-social durante o decorrer dos estudos e também a factores de “familiaridade” para os quais o abandono escolar se apresenta como um acontecimento apelativo no ciclo de vida de mais do que uma geração.

Com este estudo não tinha qualquer intenção de prevenir gerações quanto ao tema do abandono escolar. O meu objectivo era o de aprofundar e eventualmente desenvolver novas hipóteses quanto aos processos de insucesso educativo na adolescência que pudessem ser assumidos produtivamente no âmbito da pesquisa; alargar e enriquecer o campo de observação para pôr em evidência novos problemas que dificilmente emergem à superfície da experiência. A produtividade analítica do caso não está no que este tem de generalizável, mas na amplitude de incidências estruturais que nele se manifesta através da multiplicidade e profundidade das interacções que o constituem.

Factores de abandono

1. Pluri-repetências

Que a repetência é um factor de choque para sair do sistema educativo é agora uma certeza sobre a qual convergem todos os estudiosos e pesquisadores que há anos trabalham no âmbito da dispersão escolar.

Num dos trabalhos mais interessantes sobre problemática da adolescência editado nos Estados Unidos da América, em 1990, há uma inteira secção dedicada à relação entre insucesso escolar e abandono de estudos.

Estar atrasado na escola, em relação aos da mesma idade – afirma-se naquele trabalho – é um forte indicador de abandono escolar. Pesquisas em larga escala demonstraram que a repetência, sobretudo a ocorrida na escola básica está maioritariamente difundida nos dropouts (aqueles que saíram do sistema escolar), mais do que naqueles que conseguiram um título de estudo da escola superior. Smith e Shepard sublinham que a repetência aumenta entre 20 e 30% a possibilidade de sair da escola entre a população de estatuto sócio-económico semelhante. Num distrito escolar da Flórida, a população dos que tinham abandonado a escola

*antes de obterem um título de escola superior era assim composta: 55% eram representados por aqueles que tinham um ou mais anos de repetência; 40% por aqueles que estavam atrasados um ano e 5% por aqueles que tinham uma situação regular nos estudos.*⁶

No último relatório Istat⁷ “A seleção escolar nas escolas superiores” aparece com toda a evidência como o aumento do fenómeno do abandono escolar está largamente difundido entre a população dos repetentes.

Os resultados – lê-se no relatório – indicam a reprovação como factor determinante para as saídas do 1º e 2º ano das escolas superiores (...) Nos dois primeiros anos, as repetências constituem mais do que 3/4 dos estudantes que abandonaram os estudos (respectivamente 76,6% no primeiro ano e 79,7% no segundo).

Ainda que o efeito da reprovação se enfraqueça nos últimos anos “esse parece ser um factor bastante relevante para determinar as saídas do sistema escolar.”⁸

No grupo de estudantes que acompanhei, o atraso escolar era de 2,5 anos. Entre setembro e outubro de 1995, mal começou o ano lectivo⁹, cinco alunos em dez abandonaram definitivamente a escola; destes cinco, três tinham reprovado a primeira vez no ensino básico. Sai assim reforçada a tese de que a repetência reduz a probabilidade de sobrevivência no mundo da escola e que uma reprovação no ciclo obrigatório aumenta o risco de saída do sistema educativo.

⁶ DRYFOOS JOY, *Adolescents at risk*. Oxford University Press, N.Y., 1990, p. 83.

⁷ Nota da editora: <<http://www.istat.it>>.

⁸ *La selezione nelle scuola superiore*, Rapporto Ustat, 1996.

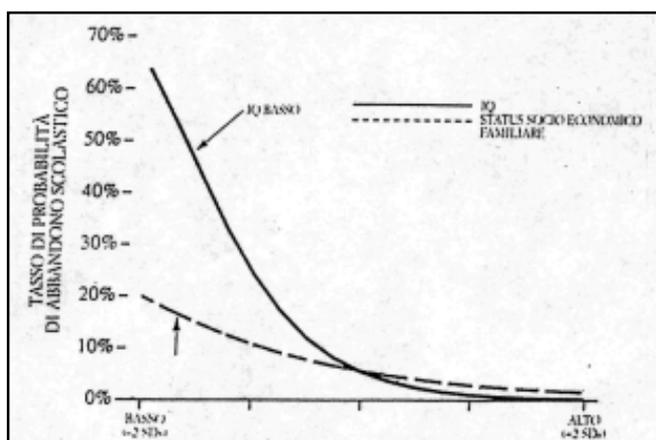
⁹ Nota da editora: Cabe lembrar que o ano letivo na Itália inicia-se em setembro, estendendo-se até junho.

¹⁰ HERRENSTEIN RJ, MURRAY C., *The bell curve*. [Intelligence and class structure in American Life, The Free Press., N.Y., 1994, p. 149-372.

2. Desenvolvimento cognitivo

Na maioria dos casos tomados em exame as estruturas organizadoras do pensamento eram dominadas pelo pensamento concreto e pouco pelo pensamento formal (abstracto). Isto tornava frustrante e difícil o estudo de disciplinas concebidas sob conceitos abstractos, hipotéticos e formais. Oito estudantes em dez obtinham baixas pontuações no grupo matemático e literário e no seu comportamento social eram predominantes os traços de impulsividade e de passagem imediata à acção.

As características das capacidades cognitivas individuais podem ser assumidas como referência significativa para a previsão do insucesso educativo e do abandono escolar? Herrenstein e Murray, autores de uma imponente pesquisa que originou um aceso debate no mundo académico e político, sustentem que há uma correlação directa entre nível de inteligência e os actuais problemas da sociedade americana: delinquência, droga, alcoolismo, pobreza, desemprego, baixo rendimento, abandono escolar. Em relação ao tema que nos diz respeito, os autores asseguram que a probabilidade para um indivíduo de não completar um curso de estudos superiores depende em grande medida das suas capacidades intelectuais e do estatuto sócio-económico da família e que, de facto, na amostra indagada 2/3 dos que abandonaram a escola sem conseguir um título superior académico, tinham um QI abaixo do nível médio¹⁰.



Probabilidade de abandono definitivo da escola (Herstein-Murray, 1994)

Os resultados da pesquisa de Herstein e Murray, se por um lado são discutíveis porque “engolem” a teoria segundo a qual o QI é largamente hereditário e não pode ser modificado significativamente pelo ambiente¹¹, por outro lado valoriza um dos resultados da minha análise e repropõe a necessidade de assumir o factor cognitivo como variável crucial e que intervem para barrar os fenômenos de interrupção e abandono dos estudos, de marginalização e de exclusão social.

A concepção da estrutura cognitiva individual, de facto, não é um obscuro destino biológico, mas é influenciável e está sujeito “a um processo gradual que pode durar muito e que na ausência de uma educação específica pode não acabar igualmente, como acontece em alguns adultos”.¹² O próprio Piaget, na sua teoria do desenvolvimento, escreve: “O desenvolvimento intelectual do adolescente não é inevitável (automático) nem uniforme em todas as culturas e pode depender de experiências de vida de cada indivíduo”¹³. Esta enunciação é ulteriormente desenvolvida por Piaget, na direcção, muito interessante, de “como” o ambiente deve operar para favorecer a maturação do pensamento. O contexto educativo, segundo Piaget, deve solicitar a actividade da criança e do adolescente; deve estimular a sua capacidade interpretativa dos acontecimentos e promover o impulso para a construção de hipóteses e de experimentação¹⁴. A elaboração de percursos didácticos que favorecem a observação, a hipótese, a reflexão sobre a estrutura lógica das relações usadas, a experimentação, a discussão, etc, podem isolar-se como uma estratégia vantajosa e promissora para elevar e ampliar o nível de competências cognitivas individuais e para reduzir as probabilidades de risco de abandono escolar¹⁵.

¹¹ Idem, p. 105-110.

¹² PETER G., *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 104.

¹³ PIAGET J. *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*, in “Human Development”, 1972, n. 15 (1), p. 1-12.

¹⁴ GINSBURG H. - OPPER S., *Piaget's theory of intellectual development*, Prentice Hall, N. Jersey, 1969, p. 69-70.

¹⁵ Os recentes documentos da Comissão Europeia para o Emprego e Assuntos Sociais sugerem reclassificar os sistemas educativos em função de um alargamento e flexibilização dos standards das competências cognitivas como último caminho para vencer a batalha do desemprego juvenil. Cfr. DELORS J., *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie per entrare nel XXI secolo*, Libro Bianco, Lussemburgo 1993; CRESSON E., *Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*. Libro Bianco, Lussemburgo, 1995.

3. Disfuncionalidade dos processos comunicativo-relacionais entre professores e alunos

O grupo, na sua quase totalidade, expressava durante as conversas uma profunda animosidade em relação aos professores, não tanto pela sua competência profissional, mas sim pela sua capacidade comunicativa e relacional. Ouçamos alguns testemunhos significativos:

Os professores não devem ser pagos só por aquilo que ensinam, mas também por aquilo que dão aos alunos.

A professora de Italiano sabe tudo, tem uma preparação superior a muitos professores. Esta professora é porém odiada pela maioria dos alunos porque é fria.

Nestes dois testemunhos emerge o elo profundo e a acentuada interdependência entre o processo de aprendizagem e o processo relacional e está patente a necessidade do adolescente de assumir o professor como ponto de referência, para além do *setting* didáctico para responder a interrogações existenciais decisivas para o seu crescimento e à construção da identidade no plano psicológico e social. A fractura ou a “patologia” da relação comunicativa e relacional entre professor e aluno enfraquece a motivação para aprender, reduz a probabilidade de sucesso e de sobrevivência no mundo da escola e constitui um obstáculo, às vezes traumático, no processo evolutivo do adolescente.

4. Distorção do processo de orientação escolar

A escolha do curso de estudos superiores que os estudantes fizeram não foi uma escolha autónoma e responsável, sustentada e orientada pelo corpo docente, desde os professores do ensino básico, orientada para a individualização e valorização das capacidades e atitudes individuais. Foi sobretudo uma escolha heterodirecta, extemporânea, confusa, influenciada por pais e amigos. Em dez alunos quatro mudam, pelo menos uma vez, de curso, após uma reprovação. Transcrevo integralmente o que dois alunos afirmaram acerca disto:

Escolhi o instituto X. Não tinha bases na escola secundária pois pensavam mais nos ciganos do que em mim. Basta fazer uma composição sobre os ciganos e passam-te. Os meus pais pensavam que obtinha o diploma e depois ia trabalhar. Preferi continuar porque o trabalho é pesado. No instituto X, os professores queriam ajudar-me mas diziam-me que aquela escola não era para mim, pois não tinha bases. Depois reprovaram-me e inscrevi-me aqui.

Queria ir para o ensino artístico, mas o meu pai aconselhou-me o industrial porque trabalha no sector. Inscrevi-me no industrial onde já andava a minha irmã. Reprovaram-me no primeiro ano e agora inscrevi-me nesta escola. Alguns colegas tinham-me dito que aqui é mais fácil e que os professores falavam com os alunos.

A orientação escolar como factor activo nos processos de selecção e de insucesso escolar é também um dos pontos de atenção do último relatório Istat. Segundo este relatório, rapazes que no final da escola obrigatória apresentam carências na formação de base são orientados para cursos que só aparentemente pareciam menos exigentes¹⁶ e que não estão em condição de valorizar as capacidades e atitudes individuais devido à rigidez dos processos formativos. Este é um dos motivos pelos quais muitos alunos que sofrem frequentes reprovações nas escolas secundárias estatais se transferem para as escolas privadas que, pensa-se, podem oferecer uma alternativa e uma simplificação do plano de estudos¹⁷.

5. Interação profunda do insucesso e da autodesvalorização

Nove em cada dez estudantes demonstram desconfiança acerca das suas capacidades¹⁸ e alimentam fortes dúvidas quanto à oportunidade de continuarem os estudos apesar das repetidas “derrotas” registradas. Tinham interiorizado a noção de irrecuperabilidade expressa pelos professores e reforçada por uma opinião semelhante, expressa abertamente, pelos colegas. Não sentiam qualquer ligação à escola; esta, para eles, era um acontecimento residual e não constituía já uma referência válida para o seu futuro. Tinham já decidido abandonar a escola e confiarem no acaso. A experiência de derrota no plano pessoal, a passividade (o deixar andar), a desconfiança nas próprias capacidades positivas experimentada durante muito tempo na escola, associada à irreprimível necessidade da adolescência de “fazer parte”, de ser reconhecido, valorizados e aceites, constituíam uma condição psicológica fértil que os predispunha a socializarem-se com o “desvio” e a tomarem em consideração a oferta de cooptação em ambientes moralmente equívocos ou em circuitos ilegais.

¹⁶ Trata-se de institutos profissionais, onde cada ano reprovam 22,9% dos alunos, seguidos dos institutos técnicos (18,2%), dos magistérios (13,5%) e Liceus 9,3%. Rapporto Istat, cit, p. 22.

¹⁷ Idem, p. 22.

¹⁸ Segundo o relatório Istat, nas variáveis que determinam as saídas do sistema escolar é tomada em consideração a “auto-exclusão”. “*Se bem que o fenómeno (das saídas) tenha muitas vezes causas conducentes ao tecido social e económico, mais do que a factores inerentes à escola, os jovens, muitas vezes inconscientes da multiplicidade dos motivos que influenciam a interrupção dos estudos acabam por auto-seleccionar-se, conduzindo a sua escolha para aspectos subjectivos, ligados à sua inadequação relativamente ao sistema*” (relatório Istat, cit., p. 38).

6. Desmotivações estruturais em relação ao estudo e sedução precoce por actividades ilegais ou socialmente reprováveis

Todos os componentes do grupo estavam estruturalmente desmotivados para estudar. Tal facto era alimentado e sustentado mais do que pelos factores atrás descritos, pela rotina da cadeia de expectativas que da escola conduziam à inserção no mundo do trabalho. Estavam profundamente convencidos que a obtenção de um título de estudos não lhes garantia um privilégio para o acesso ao trabalho e que era inútil continuar a frequentar a escola. Isto porque era seguro para eles, como o é no imaginário colectivo, a ideia de escola como um lugar de cultura e de relações significativas onde uma pessoa se toma cidadão completo, livre, responsável, cumpridor de regras de convivência civil e democrática.

Outro impulso para a desmotivação para o estudo era constituída por fortes necessidades consumísticas e pelo excessivo valor atribuído ao dinheiro. Alguns deles recebiam somas de dinheiro por prestações em actividades que a sociedade julga condenáveis e que podem desembocar com facilidade em circuitos ilegais. Um ou outro iniciara-se em pequenos furtos sem ter a percepção das consequências das acções realizadas. Os testemunhos de dois rapazes, que em outubro de 1995 abandonaram a escola, são esclarecedores acerca disto.

O meu instrutor de body building propôs-me que o acompanhasse uma noite a determinado local. Havia dois rapazes da minha idade que se exibiam num espectáculo de strip tease e os espectadores tocavam-lhes. Naquela noite o meu instrutor perguntou-me se eu estaria disponível para exhibir-me. Por vinte minutos de espectáculo pagava-me 250.000 liras¹⁹. Aceitei. Era muito dinheiro. Fui lá algumas vezes. Antes de iniciar o strip tease bebia meia garrafa de whisky porque tinha muita vergonha. Ultimamente propuseram-me ir fazer uma tournée na Sardenha, por três milhões de liras. Talvez não vá.

À noite, com outros amigos, não sabíamos o que fazer; pegávamos no carro e andávamos pelos bairros e pelo centro. Se víssemos algo de que gostássemos ou nos servisse, roubávamos: o pedal de uma motorizada, o espelho de um carro, uma aparelhagem. Não são roubos, são ninharias. Nunca roubámos nos apartamentos.

Até aqui expusemos aqueles factores que frequentemente encontramos na literatura corrente e aos quais se referem há muitíssimos anos quer os operadores para elaborarem projectos de prevenção do fenómeno do abandono escolar, quer os administradores para estruturarem cursos de formação para os professores.

Passamos agora a considerar outros factores que a literatura científica ignora ou desvaloriza e que a minha pesquisa pôs em evidência como factores relevantes

¹⁹ Nota da editora: Este valor corresponde hoje a U\$ 125 ou R\$ 340.

examinados por mim em todos os casos para determinar a “escolha” de abandonar os estudos. Estes factores (mobilidade geográfico-residencial, familiaridade com o insucesso, características da rede social) constituem campos fecundos de observação que podem enriquecer e aprofundar as nossas consciências e possibilidade de intervenção sobre a dispersão.

7. Mobilidade geográfico-residencial do grupo familiar

Na minha pesquisa ganha força o facto da mobilidade geográfico-residencial ser um acontecimento significativo (“*life-event*”) no percurso do insucesso escolar em 60% dos casos. Durante o ciclo da escola obrigatória as famílias de seis alunos (dois dos quais abandonaram a escola), num total de dez, mudaram-se da VI Circunscrição²⁰ (alguns da XVI) para a Circunscrição onde foi elaborada esta pesquisa. Alguns abandonaram casas alugadas para comprarem casa própria, outros iam morar para junto de parentes próximos, outros mudaram de residência por motivos laborais.

A mobilidade geográfico-residencial, como está agora provado por abundante literatura científica²¹, é um acontecimento *stressante* que impõe ao núcleo familiar a adopção de estratégias de adaptação ao novo contexto ambiental e de auto-transformação interna (esquemas relacionais, regras de papéis a desempenhar, conteúdos de comunicação) que se resultarem inadequados ou pobres poderão causar verdadeiras patologias ou agravar as existentes. O testemunho de um jovem realça o sofrimento e a dificuldade da mudança de casa de família que provoca uma fractura na continuidade da sua vida escolar e social²².

Até os dez anos vivi em Centocelle, na Via delle Liane. Depois mudámo-nos para Colli Aniene porque Centocelle era barulhenta, mas eu tinha bons amigos. Em Colli Aniene vivia o meu avô que ficara só após a morte da minha avó. Comecei a ter problemas na escola. Estava sempre sozinho e não tinha amigos. Aqui ainda não tenho amigos e estão todos fartos de mim porque tenho complexos e problemas. Apaixonei-me por uma rapariga muito mais nova do que eu mas ela não me quis. Em janeiro pesava 40kg. Tinha perdido a vontade de viver e de fazer o que quer que fosse. Se penso que vou ver as pautas e estou reprovado não volto para casa.

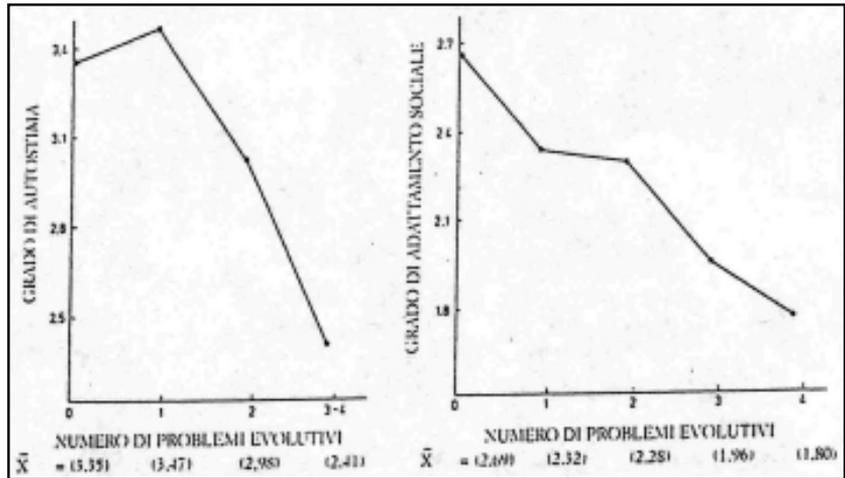
A mudança de residência do núcleo familiar é um acontecimento *stressante* de longa duração de que sofre, de maneira particular, o adolescente devido à quantidade e profundidade das mudanças que deve enfrentar. A adaptação a um novo contexto residencial é uma tarefa para o adolescente que, somada às tarefas de desenvolvimento (afastamento das figuras paternas, autonomia, individualização, confronto com a autoridade, com os colegas, etc), pode manchar duas funções fundamentais para a sobrevivência e o sucesso na escola: a capacidade de adaptação social e o sentimento de auto-estima. Os dois gráficos ilustram como estas duas funções de auto-estima e adaptação psico-social, atingem valores mínimos quando o adolescente está em situação de enfrentar e resolver simultaneamente três ou quatro problemas evolutivos²³.

²⁰ Nota da editora: O termo, na língua portuguesa, equivale a Bairro.

²¹ FRIGESSI CASTELNUOVO D.-RISSO L., *A mezza parete*, Einaudi, Torino, 1971; KORTTEINEN M., *Suburb. Study about Change in the Ways of Life*. Otava, Helsinki, 1982.

²² Refere-se a janeiro de 1995. Este testemunho é de maio de 1995.

²³ COLEMAN J. C. *The focaltheory of adolescence. A psychological perspective*, in HURRELMANN K., *Social world of adolescence*, De Gruyter, Bonn. 1989, p. 43-55.

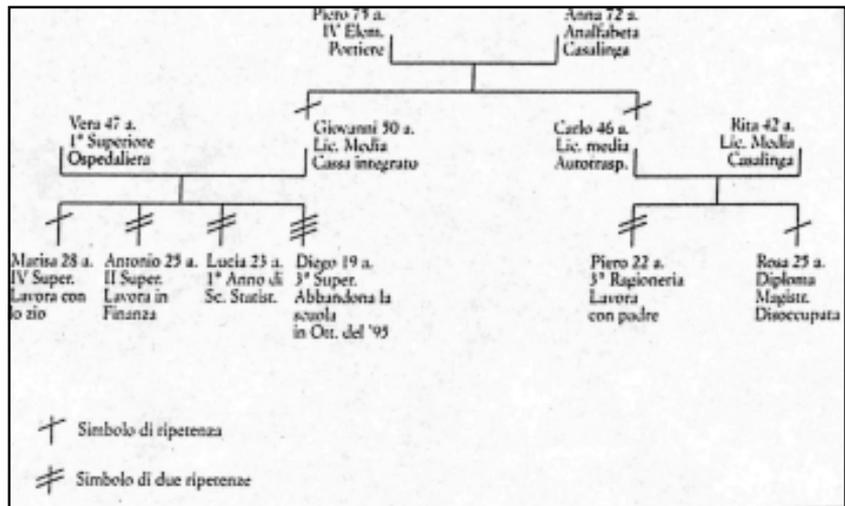


Pontuação do grau de adaptação social e de auto-estima num grupo de jovens de 13 anos com base no número de problemas evolutivos que têm de enfrentar

8. Familiaridade do insucesso

Uma análise atenta e interpretativa dos percursos de insucesso e abandono escolar não podia descuidar o ambiente familiar como lugar de relações significativas e de transmissões geracionais de comportamentos, de atitudes, de significados sociais e de competências comunicativas e negociais. A reconstrução das genogramas²⁴ dos dez alunos pôs em evidência a maneira como o insucesso escolar, mais do que um acontecimento “anómalo” e “excepcional”, se apresenta como um *pattern* familiar, estruturado e corrente no ciclo de vida de várias gerações.

²⁴ O genograma é uma técnica que se vem a desenvolver ao longo de 20 anos no campo médico e da terapia familiar. Permite obter de modo gráfico informações preciosas sobre “*pattern* patológicas” (gravidez e casamentos precoces, abortos, alcoolismo, divórcios, suicídios, relações simbióticas ou conflituais entre pais e filhos, doenças mentais etc.) que se repetem numa família estudada num arco de duas ou três gerações e permite igualmente avaliar a “toxicidade” de um ambiente familiar. Cf. MCGOLDBRICK M_ GERSON R., *Genograms in family assessment*, W.W. Norton & Company, N.Y., 1985.



Genograma de Diego - 19 a., três repetências

O genograma de Diego (quadro acima) revela, com particular ênfase, que o insucesso escolar é uma *performance* repetitiva que abrange três gerações, quer em linha directa, quer em linha colateral. Em famílias tão profundamente tocadas por experiências de “derrota” no mundo escolar é muito difícil que o adolescente encontre os *feedbacks* que o motivem a participar activa e responsabilmente na vida escolar e a enfrentar com resolução eventuais dificuldades didácticas e/ou relacionais. Isto não significa que se deva concluir uma teoria de insucesso com base hereditária, tanto mais que as informações sobre os percursos escolares recolhidas através do genograma oferecem a possibilidade de avaliar o grau de risco a que estão expostos os alunos que vivem em famílias marcadas por insucessos no mundo escolar. E sobretudo, que tais informações, se focalizadas na atenção de todo o núcleo familiar, podem bloquear a cega repetição de modelos comportamentais perdedores e assinalar o início de uma profunda mudança nos percursos escolares do indivíduo e das gerações sucessivas.

9. Características estruturais e funcionais da “rede social”

No final do mês de outubro de 1995, cinco alunos do grupo que acompanho, abandonaram definitivamente a escola enquanto os outros cinco continuaram, se bem que com dificuldades e com muitas ausências, a frequentar a escola até à conclusão do ano lectivo. O grau de risco que tinha avaliado para cada um deles dava para prognosticar que todos, sem excepção, cansados das sucessivas derrotas no plano didáctico e relacional e pobres em recursos cognitivos e negociais, teriam “escolhido” abandonar a escola definitivamente. E, contudo, cinco continuam e cinco saem.

Qual foi o factor discriminante que está na base de escolhas tão contrastantes e opostas? O que levou, em igualdade de risco, uma metade a continuar na escola e outra metade a abandoná-la? Para resolver este enigma, para além de recorrer a explicações psicológicas nem sempre verificáveis, tomei em consideração as características da “rede social” de cada aluno, ou seja, o conjunto de relações que mantinham com amigos, familiares, vizinhos. E centrei a minha atenção sobretudo nas relações que eram definidas como de “grande amizade”. E neste âmbito que pude verificar como a estrutura e funcionalidade da rede social fazia a verdadeira diferença das escolhas e comportamentos dos dois sub-grupos²⁵.

No sub-grupo que escolheu abandonar a escola, as redes sociais são pobres, com uma esfera de relações e conhecimentos limitados; enquanto as redes de relação com os amigos íntimos são do tipo “*maglia stretta*” e caracterizadas por traços singulares (isto é com um único conteúdo). Nestes casos as redes sociais não desenvolvem qualquer função de suporte relativamente à escola e as redes de amizade íntima exprimem normas e valores desconexos e por vezes antagónicos em relação aos perseguidos pela instituição escolar resultando assim estruturalmente disfuncionais em relação a uma permanência proveitosa na escola e à superação das dificuldades escolares.

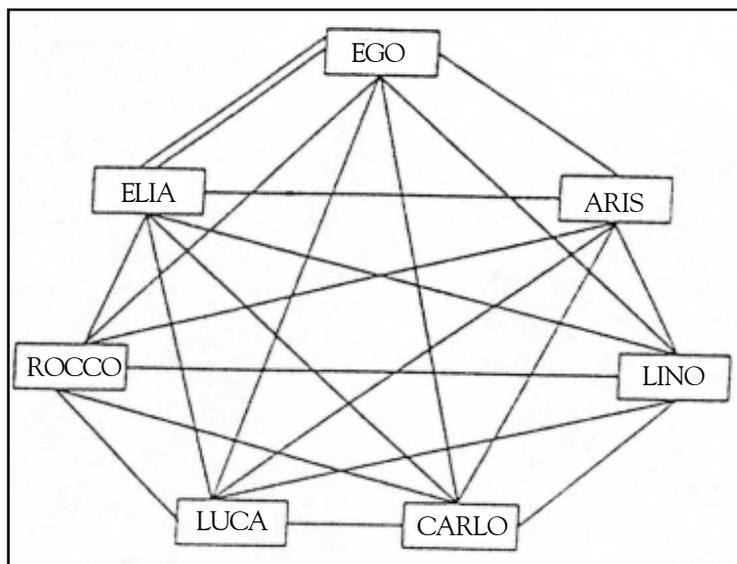
²⁵ Alguns estudos recentes sobre “networks analysis” evidenciaram como as redes sociais influenciam de modo determinante, desde a infância, os percursos de socialização, o sucesso escolar, os processos de construção de identidade e de formação do sistema cognitivo. A pesquisa mais completa relativa a estes problemas foi desenvolvida por Cochran e colegas. (Cfr University Press, Cambridge, 1990). Como guia para a compreensão da “network analysis”, como instrumento científico e didáctico para o estudo dos recursos e dos condicionalismos sociais, cfr., PISELLI F., *Reti*, Donzelli Ed., Roma, 1995.

No sub-grupo que escolheu continuar na escola, as redes sociais são mais amplas e heterogêneas: as redes de relação com amigos íntimos são de “*maglia larga*” e caracterizam-se por múltiplas relações (isto é, dois ou mais conteúdos). Nestes casos as redes sociais e sobretudo as redes de amizade íntima transmitem valores e mensagens convergentes ou pelo menos não antagónicas, no que diz respeito às finalidades e aos objectivos da instituição escolar e portanto, não obstante as reprovações recebidas pelos alunos no mundo da escola, orientam-nos e apoiam-nos na decisão de completar o curso de estudos superiores.

Tentarei agora ilustrar brevemente o funcionamento destas duas tipologias de redes de grande amizade em relação à escolha entre abandonar ou continuar os estudos que foram feitas por alguns alunos pertencentes aos dois sub-grupos.

A. Rede social de Ego, 19 anos, duas reprovações. Abandonou a escola em outubro de 1995, quando frequentava o 3º ano do Instituto Técnico Industrial.

A rede social de Ego é limitada e acaba por coincidir com a dos amigos particularmente íntimos que é composta por seis pessoas: Elia, 30 anos, Aris, 28, Rocco, 22, Lino, 21, Carlo, 19 e Luca, 22.



Rede de amigos de Ego que abandona a escola

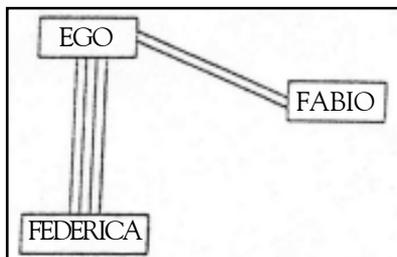
Quatro deles (Rocco, Lino, Luca e Carlo) interromperam os estudos depois de terem conseguido o diploma médio e tiveram experiências de trabalho nos mercados gerais e em restaurantes. Não conseguiram fazer o mesmo trabalho mais do que um mês, porque eram despedidos. Aris interrompeu os estudos no segundo ano do liceu científico; fuma haxixe e trabalha como comparsa no mundo do cinema. Elia abandonou a escola durante o biénio do instituto para géometras, trabalha como instrutor num ginásio de *body building* e contratou Ego para espectáculos de *strip tease*. Nas horas nocturnas Ego encontra-se habitual e exclusivamente com este grupo de amigos íntimos, passando com eles entre 4/5 horas.

Esta rede de Ego tem duas propriedades estruturais muito importantes para o nosso discurso. Uma das propriedades é que se trata de uma rede de “*maglia stretta*” na medida em que todas as pessoas que a compõem se conhecem e interagem entre si. Esta propriedade faz com que cada actor da rede exerça sobre o outro uma forte pressão normativa para ser conforme às atitudes e comportamentos divididos pelo grupo. Implica também que o grupo inspire aos seus membros sentimentos de força, segurança, mas também de irresponsabilidade individual e solidariedade em relação a acções desviantes.

A outra propriedade é que se trata de uma rede de vínculo “*simples*” (*single stranded*) no sentido em que a relação entre os componentes desta rede tem um só conteúdo (o passatempo) com a excepção da relação que liga Ego a Elia que tem duplo conteúdo (*double-stranded*) e é representada graficamente por duas linhas de conexão. De facto Elia é igualmente instrutor de *body building* de Ego. Esta apertada rede, caracterizada por uma única modalidade de interacção, o “errar”, não oferece qualquer apoio para os problemas pessoais (dificuldades escolares, problemas de ocupação, conflito com os pais, com os professores, com os empregadores) que digam respeito a um ou outro dos seus membros. De facto, através de uma comunicação centrada na diversão, evasão, e até na transgressão, distorce, elimina e apaga completamente tais problemas.

Também a ligação de “duplo-conteúdo” que une Ego e Elia, mais do que promover segurança e apoio nas escolhas importantes da vida, acaba – como vimos antes – por condicionar Ego de modo pesado contra as suas próprias inclinações e aspirações. Na rede de Ego coloca-se um único sentimento: o de grupo, de onnipotência, de separação do mundo. Um único conteúdo da relação interpessoal: o “errar”, o divertimento é projectado e perseguido em todas as ocasiões de encontro através de condutas transgressivas e ilegais²⁶. O *network* de Ego não podia por isso constituir, pela pobreza dos conteúdos e pelas fortes pressões para o compromisso, uma referência funcional para a elaboração e solução dos seus problemas escolares e conflitos pessoais. Nem Ego podia tomar a iniciativa de introduzir na rede mudanças comunicativas interpessoais, conteúdos individuais desconexos dos colectivos e momentâneas perseguições do grupo. O medo de exclusão, de uma segunda marginalização para além da escolar, tinha tomado ascendência sobre o seu sonho de adolescente quando o conheci: o sonho de construir carros de corrida após a obtenção do diploma.

B. Rede social de Ego, 19 anos e três repetências. Escolheu continuar os estudos e frequenta o 2º ano da escola superior.



Rede de amigos de Ego que prossegue os estudos.

²⁶ Na véspera de Natal de 1995, Ego, dois meses depois de ter abandonado a escola, entra, noite dentro, juntamente com os seus colegas, num restaurante onde um deles tinha trabalhado durante 20 dias e cujas chaves possuía. Roubam presunto, queijos, pratos, uma máquina de cortar presunto, urna broca e 80 litros de vinho. De regresso são interpelados pela polícia com o produto do roubo e acabam por ser processados por flagrante delito. São condenados a oito meses de prisão ou em alternativa ao pagamento de uma multa de 7.500.000 de liras.

A rede social de Ego é composta por numerosos actores, mas aqueles que Ego define como amigos próximos são dois: Fabio, 17 anos e Federica, 23 anos.

Fabio é primo de Ego; frequenta o terceiro ano do liceu científico e reprovou uma vez: Ego encontra o primo por ocasião de jantares de família (uma ou duas vezes em quinze dias) e encontra-se com ele habitualmente às quartas e sextas-feiras das 16h às 17h30min para trabalhar com ele no computador. Com o primo fala sobretudo da escola e recebe uma ajuda deste em Matemática. Federica, 23 anos, é uma vizinha de casa, que vive com os pais e um irmão mais novo que frequenta o terceiro ano para géometras. Federica está inscrita no terceiro ano da licenciatura em letras modernas e repetiu o primeiro ano do liceu científico.

Ego conhece Federica há nove anos e, sobretudo nos dois últimos, encontra-a diariamente. Identifica-a como a sua “única amiga”. Fala com ela com prazer dos seus problemas escolares e desilusões amorosas, recebendo conselhos e ajuda sobretudo nos estudos. Vão muitas vezes ao cinema e por vezes a concertos de jazz. Uma vez por mês Ego leva Federica de carro para fazer as compras no supermercado; conserta-lhe a motorizada e os electrodomésticos quando se avariaram.

A rede de Ego tem duas propriedades muito diferentes das descritas até aqui.

Uma propriedade é que se trata de uma rede de *maglia larga*, ou seja, as duas pessoas com quem Ego interage habitualmente não se conhecem entre si. Isto permite a Ego manter íntegra a responsabilidade e estar ciente das suas escolhas pessoais que não se ressentem excessivamente de controlo e pressão normativa da parte do outro.

A outra propriedade é que se trata de uma rede de laço múltiplo (*multi-streinded*) no sentido que a modalidade e os conteúdos com que Ego entra em relação com os outros actores da sua rede são múltiplos e diversos: suporte material e efectivo, ajuda na actividade escolar, ajuda recíproca em situações de emergência, divisão dos tempos livres e *hobbys*, participação em encontros familiares. A riqueza de conteúdos de troca presentes nesta rede e congruentes com valores e mensagens divididos socialmente constitui para Ego uma fonte única e preciosa que sustém a sua escolha de continuar os estudos, apesar dos inúmeros insucessos de que está impregnada a sua carreira escolar.

Considerações Finais

1. A dispersão escolar, como qualquer outra “patologia social”, é o produto de factores que mudam no tempo e cujo “peso causativo” é determinado em larga medida pelas ordens e metas económico-sociais e culturais da sociedade. Na minha pesquisa evidenciei nove factores de insucesso e de risco de abandono escolar que mereceriam um tratamento mais amplo do que, por razões de espaço, produzi neste trabalho. Entre esses nove factores o respeitante à “estrutura e função da rede social” do indivíduo e em particular da sua rede de “amizade íntima” parecia ser o diferenciador de base, em igualdade com as condições de risco da escolha de abandonar ou continuar a escola. A objectiva complexidade do fenómeno e as reflexões tiradas no decorrer da pesquisa favorecem a ideia de múltiplos factores na origem do abandono escolar. Trata-se de vários factores que combinados entre si formam “constelações” mais ou menos arriscadas para a sobrevivência do adolescente no mundo da escola. Uma das “constelações” mais devastadoras que individualizei no decorrer deste estudo abarca três factores: baixo nível de competências cognitivas, conflitualidade relacional aluno-professor, pobreza de conteúdos e de trocas na rede social do indivíduo.

2. Os nove factores no seu conjunto co-responsabilizam todos os partners institucionais (escola, entidades locais, sindicatos, universidades, tribunais de menores, institutos para a criança, casa, família, associações) que directa ou indirectamente têm um peso decisivo na estruturação dos contextos da vida do menor. Através de projectos inter-institucionais, convergentes e integradores, seria preciso, preparar com a rapidez que exige, o estudo evolutivo do adolescente, processos sincrónicos e equilibrados de mudança que favoreçam o desenvolvimento da personalidade do menor e o seu crescimento.

3. A partir do momento em que, na nossa sociedade, a família, por processos de desagregação a que está exposta (*broken home*), se torna cada vez menos um lugar de referência educativa e de sustento afectivo e emotivo para os seus componentes, a centralidade da escola, nos projectos de prevenção e de recuperação da indigência de menores a qualquer nível, deve ser recuperada, reforçada e promovida sem ulteriores atrasos e hesitações. A rotura da cintura protectora escolar, na falta de uma rede familiar de suporte provoca, inevitavelmente para os mais desprotegidos, a queda progressiva e inexorável para a ghetização, a desocupação, a pobreza e sobretudo para a criminalidade. Esta última é uma das faces mais inquietantes da dispersão e da razão pela qual se tornou há muitos anos a esta parte um dos temas centrais das políticas sociais dos governos de todo o mundo. A tabela que se segue é uma síntese extraordinária dos efeitos a curto e a longo prazo consequentes ao abandono escolar²⁷.

²⁷ DRYFOOS JOY G.,
cit., p. 86.

Comportamento	Breve Termine	Lungo termine
basso apprendimento	mancata promozione	abbandono scolastico
bassa qualificazione	assenze scolastiche	mancanza di titolo di studio
non promozione	- bassa autostima - poca partecipazione alle attività scolastiche - problemi di comportamento	abbandono scolastico
abbandono scolastico	- disoccupazione - bassi salari - depressione - alienazione - bassa qualificazione - delinquenza - gravidanza precoce - aborto	- mancato ingresso nel mercato del lavoro - dipendenza dall'assistenza pubblica - lavori di basso livello - frequenti cambiamenti di lavoro - rimpianti postumi - problemi di salute mentale - ignoranza - carriera criminale, prigione - instabilità conjugale - divorzio - gravidanza precoce - costi social: mancate entrate fiscali, spese sociali per Passistenza pubblica

Consequências do insucesso e abandono escolar.

4. Os seis meses após o abandono escolar constituem o arco temporal para o ingresso do estudante que abandonou a escola no circuito de actividades ilícitas ou ilegais como constatei no decorrer desta pesquisa. É imprescindível uma acção desenvolvida pelos Observatórios de Área²⁸, sobre a dispersão escolar, sobre os percursos de vida de todos aqueles adolescentes que abandonaram a escola.

5. Uma escola de qualidade aligeira e otimiza o trabalho de todos os serviços territoriais (forças da ordem, tribunais de menores) que têm por missão sustentar, recuperar e controlar socialmente os menores.

6. Seria necessário realizar e encaminhar nas áreas de risco de abandono escolar os projectos de formação e de inserção laboral lançados pela União Europeia para jovens com baixa escolaridade entre os 15 e os 22 anos. Evitar-se-ia assim a formação de um bloco de adolescentes que estão por vezes de “conspiração” com as redes de micro-criminalidade local e que exercem um poder de contágio e de atracção para os jovens em risco de saírem definitivamente do sistema escolar.

²⁸ Nota da editora:

Espaço criado na Itália, em 1996, para enfrentar o abandono escolar. Trata-se de uma estrutura constituída por representantes de vários segmentos – como escola, saúde, justiça, organizações não-governamentais, pais etc.