



Seminários e  
Colóquios

Conselho Nacional de  
Educação

**Diversidade e equidade  
em educação**



# Diversidade e equidade em educação



Conselho Nacional de  
Educação

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

**Título:** Diversidade e Equidade em Educação

[Auditório do Conselho Nacional de Educação, 17 de abril de 2012]

**Autor/Editor:** Conselho Nacional de Educação

**Direção:** Ana Maria Bettencourt (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

**Coordenação:** Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

**Organização e apoio à edição:** Carmo Gregório e Teresa Catarina Ribeiro

**Composição e montagem:** Paula Antunes

**Edição Eletrónica: junho de 2013**

**ISBN: 978-972-8360-74-0**

© CNE – Conselho Nacional de Educação  
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa  
Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093  
Endereço eletrónico: [cnedu@cne.min-edu.pt](mailto:cnedu@cne.min-edu.pt)  
Sítio: [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)

## SUMÁRIO

<b>ABERTURA</b>	<b>7</b>
<b>Ana Maria Bettencourt</b> - Presidente do Conselho Nacional de Educação	<b>9</b>
<b>Sikander Jamal</b> - Presidente do Conselho Nacional da Fundação Aga Khan/Portugal	<b>17</b>
<b>CONFERÊNCIA</b>	
Valorizar a diversidade como fator de inclusão. A perspectiva da Aliança das Civilizações	<b>21</b>
Jorge Sampaio	<b>23</b>
<b>MESA REDONDA</b>	
Vias para a equidade na educação	<b>31</b>
Caroline Arnold	<b>33</b>
João Teixeira Lopes	<b>51</b>
<b>MESA REDONDA</b>	
Autonomia e equidade	<b>63</b>
Carlos Silva	<b>65</b>
Armandina Soares e Sandra Bergamo	<b>69</b>
Nancy Gaudêncio	<b>77</b>
Margarida Antunes	<b>79</b>

## SEMINÁRIO

### MESA REDONDA

Valorização da diversidade na sala de aula	83
Ana Albergaria	85
Ana Josefa Cardoso	87
Carla Faria	97

### MESA REDONDA

Redes de apoio às escolas	101
Pascal Paulus	103
Rosário Farmhouse	111
Isabel Oliveira	117
Diogo Simões Pereira	123

**ABERTURA**

SEMINÁRIO

Os textos reunidos na presente publicação decorrem da realização de um seminário organizado em parceria com o Senhor Alto Representante das Nações Unidas para a Aliança das Civilizações, Dr. Jorge Sampaio e com a Fundação Aga Khan Portugal, na pessoa do Sr. Sikander Jamal - Presidente do Conselho Nacional da Fundação Aga Khan.

Gostaria de salientar que a presença e a colaboração do Dr. Jorge Sampaio nesta iniciativa foi uma honra para o CNE e de agradecer o seu permanente empenho na causa da melhoria da educação dos portugueses e, presentemente, a nível internacional no âmbito da Aliança das Civilizações.

Realço, também, o papel da Fundação Aga Khan no apoio à educação, em particular em territórios sensíveis, junto de populações desfavorecidas.

Na minha intervenção abordarei três dimensões que se prendem com os temas do seminário - a democratização da educação em Portugal, a diversificação dos públicos que frequentam a escola e a equidade associada à qualidade e à diversidade - e, para finalizar, direi algumas palavras sobre a organização do seminário.

### 1. A democratização da escola portuguesa e o alargamento do acesso à educação

O alargamento do acesso à educação processou-se de um modo muito positivo em todos os níveis de ensino, nas últimas décadas.

Permitam-me que refira alguns dados, retirados do Estado da Educação, publicação que o CNE edita desde há dois anos e que pode ser consultada no nosso sítio da Internet. Temos procurado avaliar e valorizar sistematicamente os progressos realizados, mas também chamar atenção para os problemas existentes e os desafios que se colocam. Em momentos de crise, designadamente, é importante para a nossa autoestima coletiva tomarmos consciência dos progressos efetivamente realizados.

---

<sup>1</sup> Presidente do Conselho Nacional de Educação

Eis então alguns dados:

De uma oferta praticamente nula de educação pré-escolar (na década de 1960), passou-se para uma taxa de pré-escolarização entre os 3 e os 5 anos de 84% (em 2009/2010).

No início da década de 1970, a taxa de escolarização no 3º ciclo era de 15%, hoje é de 90%.

Nessa época, a taxa de escolarização no ensino secundário era de 4%, hoje é de 71%.

Atingimos a média europeia em matéria de taxa frequência do ensino superior, que atinge 36% da população com 20 anos.

Ao abordarmos a democratização do acesso à educação não é possível esquecer a persistência de baixos níveis educativos das populações adultas, área onde também se registaram progressos, que é imprescindível prosseguir.

## 2. Como se diversificou a composição da população escolar?

Não há, infelizmente, dados disponíveis sobre a evolução da composição socioeconómica da população escolar ao longo deste período. É uma falha do nosso sistema estatístico mas tenho esperança de que se possa vir a recuperar.

Sabemos, no entanto, que no ano passado, 42% dos inscritos nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário estavam abrangidos pela Ação Social Escolar. Mais de metade destes alunos pertencia ao escalão A, aquele que integra os mais carenciados.

A partir da Declaração de Salamanca – que Portugal subscreveu – tem vindo a reforçar-se uma política de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tradicionalmente arredados do sistema regular de ensino, estas crianças e jovens representam hoje cerca de 4% da população discente das escolas públicas.

Também contribui para a diversificação da população escolar o número crescente de imigrantes que integram o sistema de ensino e formação. Nos níveis básico e secundário, os alunos estrangeiros correspondem a 5% da população escolar.

Esta diversidade tem, no entanto, expressões bastante diferenciadas nas várias regiões do País, havendo uma especial concentração nos distritos de Faro, Lisboa e Setúbal. Em Faro a proporção de estrangeiros na população escolar é de 13%, em Lisboa é de 11% e em Setúbal de 8%.

Estes alunos representam mais de 180 nacionalidades, embora os oriundos de países de expressão portuguesa ultrapassem os 50%.

### 3. A preocupação com a equidade associada à diversidade e à qualidade

O acesso e a qualidade da educação são e constituem prioridades para o País, bem presentes nos trabalhos do CNE. Consideramos, também, que a qualidade não deve ser dissociada da equidade, sobretudo numa época em que uma grande parte da população portuguesa atravessa momentos extremamente difíceis.

Em matéria de equidade, Portugal tem feito um percurso significativo.

O 25 de Abril permitiu que muitas famílias, tradicionalmente afastadas da escola, criassem novas expectativas relativamente ao futuro dos seus filhos. Apoiando-nos nos resultados do PISA, verificamos que demos passos positivos a caminho de uma maior equidade. Mais alunos de estratos socioeconómicos inferiores conseguiram bons resultados na última edição desta avaliação internacional.

A percentagem de alunos com aproveitamento insuficiente tem vindo a reduzir-se.

Mas, apesar dos progressos alcançados, estamos longe de garantir uma Educação para Todos, bandeira marcante da UNESCO. Uma Educação para Todos que permita a cada criança e cada jovem desenvolver todas as suas potencialidades.

Continuamos a ter um grande número de alunos que acumulam dificuldades nos seus percursos escolares.

Ensinamos bem o aluno médio e o bom aluno. Os alunos de 15 anos que se encontram a frequentar o ano adequado à sua idade (10º ano) têm tradicionalmente bons resultados no teste da OCDE, PISA. Mas temos dificuldades em apoiar os alunos que vão apresentando dificuldades nos seus percursos escolares e vão ficando para trás.

Temos hoje cerca de 90% de jovens com 17 anos na escola, dos quais 80% frequentam o ensino secundário, o que é muito positivo. Contudo, só 55% de raparigas e 45% de rapazes estão no ano que corresponde à sua idade, ou seja, no 12º ano de escolaridade.

É essencial que a escola deixe de funcionar como um instrumento de reprodução e que as nossas elites passem a traduzir a composição social e cultural do país.

Para que uma escola seja considerada boa é necessário que seja capaz de compensar efeitos da condição social e cultural dos alunos, oriundos de famílias mais carenciadas, e de contribuir de modo decisivo para que estes ultrapassem as dificuldades que vão encontrando nos seus percursos escolares.

Nas suas recomendações, o CNE tem defendido a importância de se considerar o *valor acrescentado* na avaliação das escolas. Tem sustentado igualmente que as escolas sejam valorizadas positivamente por conseguirem que os alunos provenientes de meios mais desfavorecidos obtenham bons resultados escolares.

O alargamento do acesso à escola e a diversidade das populações que a frequentam colocam novos desafios aos profissionais que nela trabalham. O paradigma de escola baseada na defesa da homogeneidade da população escolar pode ser gerador de exclusão. Precisamos de uma escola capaz de dar respostas adequadas às diferenças de carácter social, cultural e étnico, para que estas não se transformem em desigualdades. Precisamos de uma escola em que a diversidade seja considerada fonte de enriquecimento, de

uma escola que seja capaz de promover uma leitura positiva das diferenças, uma leitura que conduza a níveis mais elevados de equidade.

Confrontamo-nos com frequência com a defesa da homogeneização dos ambientes de trabalho como solução para os problemas de insucesso escolar.

Sabemos contudo que, se porventura essa homogeneização viabiliza esquemas mais simples de trabalho, também pode conduzir à adoção de mecanismos de discriminação precoce e a resultados escolares insatisfatórios. São disso exemplo as vias diferenciadas de prosseguimento de estudos, adotadas em alguns países europeus, que selecionam os alunos demasiado cedo, com base em critérios académicos, frequentemente vinculados à condição socioeconómica dos alunos.

A homogeneização dos ambientes de trabalho, está frequentemente associada à reprodução das desigualdades.

A educação em ambientes multiculturais pode ser extremamente enriquecedora. Porque estes não só refletem a realidade cada vez mais diversa das comunidades, como constituem um alicerce da preparação para um exercício de cidadania que valoriza as relações de diálogo e respeito mútuo, assim como a cooperação como meio de realização de objetivos comuns.

Mas este diálogo não é só enriquecedor para a construção da identidade pessoal, cultural e social dos alunos, ele é também essencial como estímulo à aprendizagem. Potencia o confronto de saberes e competências, enquanto alarga as fronteiras do possível, sobretudo para aqueles que têm menos acesso a experiências culturais mais ricas.

O trabalho em ambientes de grande diversidade social e cultural coloca novos problemas que exigem respostas novas e muito exigentes. Desde logo, as que têm a ver com o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Na escola massificada o insucesso e a exclusão escolares são formas frequentes de resposta à diversidade. Em sua substituição, é preciso que se dê maior atenção aos primeiros sinais de dificuldades para que estas não se transformem em desigualdades.

As pedagogias diferenciadas são uma resposta pertinente à diversidade. O CNE tem defendido a necessidade de uma organização de escola que assuma uma maior responsabilidade pelas aprendizagens, que integre o trabalho dos alunos no processo de ensino e atividade escolar (porque sem trabalho não se aprende) e que procure prestar-lhes, na própria escola, os apoios de que necessitam.

Grande parte dos pais não tem possibilidade de ajudar os filhos a aprender. É importante, por isso, criar condições de exigência em matéria de trabalho, mas também de apoio, de aprendizagem da autonomia e da responsabilidade, de interajuda.

As soluções com frequência preconizadas no passado não dão resposta à complexidade dos ambientes escolares de hoje e, designadamente, à diversidade.

É necessário que todos nos empenhemos em construir novas soluções para os novos problemas.

#### 4. Sobre o seminário

Pretende-se que este seminário constitua mais uma oportunidade de reflexão sobre os desafios da multiculturalidade e da democratização do acesso à educação escolar em sociedades cada vez mais marcadas pela diversidade.

Procura-se, também, dar conta de algumas das “novas soluções” que as escolas e os professores têm posto em prática, assumindo a autonomia que lhes é conferida ou a que eles próprios constroem, para resolver os problemas concretos com que se deparam.

O último painel da manhã apresenta as “soluções” de natureza organizacional, enquanto o primeiro da tarde se concentra na sala de aula.

Serão apresentadas análises e experiências referentes aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) onde, em situações de grande dificuldade, se tem procurado aliar acesso, diversidade, qualidade e equidade. A relativa autonomia dos TEIP tem permitido, em alguns casos, o desenvolvimento de práticas organizativas e pedagógicas muito pertinentes,

que será importante conhecer melhor. Tenho conhecido situações de grande dificuldade onde a dedicação e competência de dirigentes e professores permitiram ultrapassar grandes dificuldades e melhorar os níveis de qualidade e de equidade.

Dada a complexidade da missão que cabe às escolas, aos seus profissionais e às comunidades que servem, têm vindo a constituir-se redes de apoio em diferentes domínios do sector público ou privado, de diversas fontes, com diferentes amplitudes de atuação. Concluiremos, portanto, com uma apresentação das características da intervenção destas redes.

SEMINÁRIO

Foi com sentida honra e muito prazer que a Rede Aga Khan para o Desenvolvimento ou AKDN aceitou o convite do Conselho Nacional de Educação para se associar a este Seminário sobre “Diversidade e Equidade em Educação”, com o apoio da Aliança das Civilizações.

Cabe-me solicitar a compreensão de V. Exas pela ausência do Sr. Comendador Nazim Ahmad, representante da Rede Aga Khan para o Desenvolvimento, que não pôde estar presente neste Seminário, e transmitir os seus bons votos de sucesso para esta iniciativa.

O tema que hoje nos reúne carece de importância na atualidade e contexto nacional. Desde a génese da Rede Aga Khan para o Desenvolvimento ou AKDN, tanto a Educação como a promoção da equidade e a inclusão da diversidade sempre foram centrais à sua abordagem ao desenvolvimento assim como às suas instituições.

Permitam-me umas breves palavras sobre a AKDN. Trata-se de um grupo internacional de 11 agências privadas de desenvolvimento, presentes em 30 países, que procuram melhorar as condições de vida e as oportunidades de populações vulneráveis, independentemente da sua origem étnica, género, religião ou convicção política. Estas agências que têm mandatos que abrangem desde a saúde e a educação até ao desenvolvimento e a promoção da iniciativa privada, incluem quatro agências especializadas com enfoque exclusivo na educação.

As restantes sete agências contêm, em muitos casos, programas de educação no âmbito da sua atividade específica. Resultado da crença de que o desenvolvimento só pode ser sustentável quando as comunidades em questão liderem o seu próprio processo de desenvolvimento, a atividade das agências traduz-se numa aposta primordial no desenvolvimento e capacitação das populações com as quais a AKDN trabalha, qualquer que seja o mandato específico da agência em questão.

---

<sup>1</sup> Presidente do Conselho Nacional da Fundação Aga Khan Portugal

De entre as agências com dedicação exclusiva à educação, encontram-se o AKES, ou Serviços de Educação Aga Khan, que nascem de um legado deixado a Sua Alteza o Aga Khan, fundador e líder da AKDN, pelo seu avô. O AKES consiste hoje numa rede de cerca de 300 escolas iniciada há mais de 100 anos, que pretende diminuir os obstáculos no acesso à educação e ao bom desempenho académico, assim como aumentar a qualidade educativa e melhorar a formação dos professores.

O compromisso com a educação também se refletiu na criação de duas universidades e, em 2000, das Academias Aga Khan, uma rede integrada não-lucrativa de 18 escolas, em cerca de 14 países, que procura promover o desenvolvimento de crianças e jovens que possam futuramente liderar os processos de desenvolvimento nas suas próprias sociedades. Nestas academias, bem como nas escolas AKES, os estudantes são admitidos independentemente da capacidade financeira das suas famílias.

Em Portugal, a AKDN conta com a presença da Fundação Aga Khan, uma das 11 agências da AKDN, desde 1983. A educação de infância tem sido desde a primeira hora uma das prioridades da Fundação Aga Khan em Portugal, através de apoio a formadores e investigadores, profissionais e associações no desenvolvimento de projetos inovadores, assim como na criação do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância, como um contributo para a melhoria da qualidade da educação de infância em Portugal.

O mandato da AKF em Portugal tem vindo a orientar-se, de forma cada vez mais premente, para o fortalecimento da sociedade civil, o trabalho com imigrantes e a promoção da inclusão social, da diversidade e do pluralismo. Nesse sentido, em 2004, a Fundação Aga Khan (AKF) Portugal iniciou um programa de desenvolvimento comunitário urbano, na Área Metropolitana de Lisboa, chamado K’CIDADE. Desde a primeira hora, o programa contou com uma série de parcerias estratégicas, com o governo, a nível local e nacional, fundações, universidades, associações empresariais e organizações de base religiosa, como o Patriarcado de Lisboa.

Oito anos depois, o atual K’CIDADE está organizado sob quatro temas: famílias na comunidade, aprendizagem ao longo da vida e empregabilidade,

educação e fortalecimento da sociedade civil. Estrutura-se segundo uma combinação de equipas de intervenção comunitária, a trabalhar em territórios específicos da Área Metropolitana de Lisboa, em paralelo com intervenções de carácter transversal.

Numa sociedade altamente escolarizada, a escola básica é, incontornavelmente, uma das instituições importantes no processo de socialização das crianças. Por outro lado, vivemos numa sociedade cada vez mais diversa e onde a diferença, face a uma norma real ou imaginária, é visível. Acreditamos que faz parte da nossa missão, enquanto Fundação, apoiar o desenvolvimento de um projeto de Escola mais equitativa. Um projeto de Escola que convide a um olhar atento à diversidade que existe em cada escola, em cada turma, em cada grupo.

É por isso, para nós, uma honra, merecer a confiança de dez agrupamentos de escolas, nove dos quais em territórios educativos de intervenção prioritária. Em muitas destas escolas temos vindo a participar diretamente em projetos de trabalho de professores e de outros técnicos da comunidade educativa, enquanto “amigos críticos”, em resposta a um desafio que nos foi formulado em 2009 pelo Ministério da Educação.

O trabalho que desde então temos desenvolvido fixou-se em três áreas de atuação, contribuindo para a construção de uma escola equitativa e apostando sempre na diversidade:

- Trabalhar com líderes escolares e professores com vontade de promover a diferenciação pedagógica na sala de aula, através de formação baseada em partilha de experiências entre profissionais, encorajando comunidades de prática presenciais e virtuais;
- Promover a literacia e a numeracia junto de crianças e as suas famílias, no jardim-de-infância e no 1º ano de escolaridade, no sentido de melhorar o acesso a ferramentas suscetíveis de influenciar, à partida, o percurso escolar da criança;
- Apoiar técnicos, professores e outros profissionais da comunidade educativa, envolvendo também organizações de base local, na desocultação dos diversos tipos de diversidade em presença, designadamente a religiosa,

a relacionada com a pertença étnica ou com a origem/naturalidade, através de uma comunidade de aprendizagem de “facilitadores para a diversidade”.

Através do nosso trabalho com as escolas e com as comunidades imigrantes, sabemos que a escola pode ser um palco que favorece um mútuo reconhecimento e, em muitos casos, uma recíproca valorização e apropriação de saberes do “Outro”. Esta apropriação faz emergir um olhar positivo sobre a diversidade social, ingrediente imprescindível para a construção de uma escola que promove a equidade e inscreve esse ensejo no seu projeto educativo. Ousamos pensar que a nossa colaboração com as escolas contribui para essa inscrição.

Com relação à diversidade permitam-me citar Sua Alteza o Aga Khan que diz o seguinte: “A experiência diz-nos que as pessoas não nascem com a capacidade inata nem o desejo de ver o Outro como um indivíduo igual na sociedade. O pluralismo, o respeito e apreço pela diversidade, é um valor que tem que ser ensinado.”

E é com este pensamento que termino esta nota introdutória, expressando votos para que as conclusões deste Seminários sejam produtivas e, sobretudo, inspiradoras para todos os atores sociais e cidadãos que em boa hora o Conselho Nacional de Educação juntou neste momento de partilha e reflexão.

CONFERÊNCIA

Valorizar a diversidade como fator de inclusão.

A perspectiva da Aliança das Civilizações

SEMINÁRIO

Quero, naturalmente, começar por agradecer à Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, Dra. Ana Bettencourt, a iniciativa deste seminário e por ter convidado a Aliança das Civilizações das Nações Unidas, que tenho o prazer e a honra de representar aqui, a associar-se à sua organização.

Quero, depois, saudar o Senhor Nazim Ahmad, um parceiro certo das iniciativas da Aliança, bem como dirigir calorosas saudações a esta audiência.

Na minha intervenção vou, pois, fazer um conspecto da Aliança das Civilizações, da sua génese, objetivos e abordagem, como me foi pedido.

#### Um breve conspecto da Aliança das Civilizações

Ninguém nos nossos dias ignora o quanto a mobilidade das pessoas e os constantes fluxos migratórios se tornaram numa componente essencial das nossas sociedades, dotando-as de uma complexa dimensão de intrínseca diversidade étnica, linguística, religiosa e cultural.

Basta olhar à nossa volta para nos darmos conta da extensão deste fenómeno que é de natureza global. Desta forma, penso que se pode afirmar que a boa governação da diversidade cultural se tornou num importante tema de sociedade e num desafio para as nossas democracias, para além de ser outrossim um dos pontos críticos da agenda do desenvolvimento sustentável e da governação mundial.

A Aliança das Civilizações, uma iniciativa das Nações Unidas lançada em 2005 sob o impulso inicial de Espanha e da Turquia, nasceu do reconhecimento da urgência em preencher o vazio político existente na área da governação da diversidade cultural, ameaçada por crescentes divisões

---

<sup>1</sup> Alto Representante das Nações Unidas para a Aliança das Civilizações. Presidente da República portuguesa entre 1996 e 2006.

entre comunidades, pelo aumento do extremismo, da polarização de atitudes e das manifestações de intolerância, xenofobia e racismo.

A Aliança das Civilizações parte do pressuposto de que, se nada se fizer – em termos políticos, no plano global, mas também nacional e local –, os problemas com que hoje nos confrontamos poderão degenerar num conflito entre culturas ou, pior ainda, num choque de civilizações.

A este propósito, é pertinente sublinhar que, em 2006, aquando do seu lançamento, como uma iniciativa política do Secretário-Geral das Nações Unidas, o acolhimento reservado à Aliança foi pontuado por um certo ceticismo e pelo eco de algumas vozes dissonantes.

Tal reserva baseava-se, aliás, numa argumentação bastante díspar, a que acresceram algumas considerações de ordem conceptual acerca da bondade da denominação da iniciativa, criticada por indiciar uma perspectiva ora demasiado bélica ora bíblica, ou ainda atacada por incidir sobre civilizações, onde se preferia a alternativa das culturas.

De qualquer forma, certos comentadores entendiam que a Aliança vinha afinal validar as próprias teses do choque de civilizações que pretendia combater, mas afinal não conseguia; outros opinavam que a nova iniciativa se vinha apenas somar à pleora dos projetos já existentes; outros ainda frisavam que prosseguia fins completamente desproporcionados em relação aos meios postos à sua disposição; por último, havia ainda aqueles para quem a Aliança das Civilizações, no quadro da luta global contra o terrorismo, mais soava a música celestial do que a toque de política externa.

Não obstante estas reservas iniciais, a Aliança das Civilizações não só veio preencher um vazio político realmente existente no seio das Nações Unidas, como tem suscitado elevadas expectativas, havendo sempre mais procura, mais solicitações, mais ação no terreno.

Hoje, a Aliança das Civilizações ocupa o seu lugar próprio no seio das Nações Unidas, sendo reconhecida como a plataforma global para o diálogo intercultural em que as questões da diversidade cultural são abordadas e tratadas através de uma extensa rede de parcerias que envolvem governos,

autoridades locais, sociedade civil, sector privado, fundações e cidadãos em geral.

As finalidades da Aliança ou alvos a atingir são dois: o primeiro, de carácter genérico, é contribuir para a melhoria das relações nas e entre as sociedades cuja dimensão multicultural e multi-religiosa tem vindo a crescer, num tempo marcado precisamente pela recrudescência do peso dos fatores cultural e religioso na vida pública e nas relações internacionais; o segundo, é mais específico e tem que ver com o caso concreto das relações entre as sociedades ditas ocidentais e as sociedades muçulmanas.

A Aliança tem quatro domínios de ação principais: a educação, a juventude, os *media* e as migrações.

Assim, para a Aliança, quer a educação, quer os *media*, quer a juventude, quer as migrações são matérias conexas que importa “transversalizar” através de um prisma de abordagem comum, o do desafio colocado pela diversidade crescente da nossa vida. Esta é, sem dúvida, uma perspectiva nova, à qual importa imprimir um carácter sistemático, coerente e sustentável.

Todos sabemos que a diversidade pode gerar conflito, mas pode também ser um vetor de inovação, de mudança qualitativa e de prosperidade acrescida.

A tarefa da Aliança consiste precisamente em contribuir para alterar o olhar negativo e a correspondente narrativa sobre a diversidade que, designadamente em tempos de crise, tende a dominar. A tarefa da Aliança é contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem positiva da diversidade e a torná-la num fator de inclusão e desenvolvimento.

Por isso a Aliança procura estimular a mudança de atitudes e perceções,

- combatendo os estereótipos e os preconceitos – daí a importância de trabalhar com os *media* e de investir na chamada *media literacy*;
- procurando estimular o desenvolvimento da chamada “competência intercultural” e da “literacia cultural” que permitem apetrechar os cidadãos para lidar com a diversidade como uma vantagem competitiva ou um trunfo e não como um fardo;

- visando levar os governos a adotar medidas e políticas que favoreçam a construção de sociedades abertas, inclusivas, tolerantes e coesas através das mais variadas políticas – da educação à habitação, passando pela igualdade de oportunidades, etc.

A crescente diversidade das sociedades é um fenómeno mundial que está a gerar uma ansiedade crescente nas populações e a colocar as democracias sob uma pressão cada vez maior.

Nos últimos anos, tem-se assistido a um aumento das clivagens económicas, sociais, culturais e religiosas que contribuiu para o agravamento das tensões entre as comunidades e favoreceu a falsa ideia de que as culturas se encontram numa rota de colisão inevitável que conduz ao choque de civilizações.

Para restabelecer as pontes entre as comunidades, promover um melhor conhecimento entre os povos e ultrapassar a desconfiança nas e entre as sociedades, é preciso promover o diálogo intercultural. Mas urge também ir mais longe e debelar as causas das tensões que contribuem para fraturar as sociedades.

Em primeiro lugar, as tensões aumentam quando indivíduos ou grupos sentem os seus valores e identidade ameaçados. Os recentes fluxos migratórios, em especial na Europa, têm originado frequentemente ressentimentos e hostilidade contra os imigrantes. O êxito obtido por muitos partidos da extrema-direita e anti-imigração em várias eleições de países europeus, é um sinal inequívoco de um mal-estar crescente.

Não podemos ignorar o significado e alcance de uma série de sintomas, factos e incidentes recorrentes que denotam um marcado sentido de insegurança que poderá vir a minar a coesão social e a construção de sociedades inclusivas nos estados europeus.

As tensões surgem também quando os direitos das minorias e o seu lugar na sociedade estão jogo. Desde os aborígenes e as primeiras nações até aos imigrantes na Europa, na América do Norte e nos Estados do Golfo, passando pelas minorias religiosas no Médio Oriente, na África e na Ásia ou ainda pelos “enclaves” linguísticos e étnicos, as sociedades debatem-se com

o desafio de ter de estabelecer um equilíbrio entre os direitos das comunidades culturais e a necessidade de preservar a coesão social.

Em momentos de tensões interculturais, é importante não só defender os direitos das minorias, que são muitas vezes vítimas de assédio e discriminação, como é também imprescindível explicar o porquê da imigração e lembrarmo-nos de todos os benefícios que daí decorrem para as nossas sociedades.

Perante as fricções sociais que afetam as sociedades multiculturais e a hostilidade contra os imigrantes reiteradamente manifestada, convém lembrar que o impacto da imigração tem sido, e continua a ser, largamente positivo.

Mas, acima de tudo, é indispensável desenvolver uma estratégia de longo prazo orientada para a educação para a diversidade, para a literacia cultural e para o desenvolvimento de competências e aptidões interculturais, não apenas entre os jovens, mas também como um processo de aprendizagem ao longo da vida.

Esta é a mensagem que eu quero deixar aqui, neste seminário organizado pelo Conselho Nacional de Educação.

É indispensável investir mais na educação para a cidadania, para os direitos humanos que são afinal o enquadramento próprio da educação para a diversidade cultural. A tarefa da Aliança é sensibilizar e mobilizar a opinião pública e os governos para os desafios que a boa governação da diversidade cultural coloca às democracias.

Porque no fim de contas a diversidade cultural está estreitamente associada à proteção dos direitos humanos e às liberdades fundamentais, à igualdade de oportunidade para todos, à solidariedade económica e à coesão social, princípios e valores que estão no cerne das sociedades democráticas.

Vivemos num mundo cada vez mais complexo em que a polarização das perceções e as tensões crescentes são alimentadas por estereótipos e preconceitos, mas também por um conjunto de realidades e conflitos políticos.

Escusado será dizer que os conflitos políticos só podem ser resolvidos através de negociações políticas. Além do mais, enquanto alguns desses conflitos não forem resolvidos, as fontes das tensões entre as sociedades muçulmanas e ocidentais continuarão vivas.

Porém, não parece menos verdade que, mesmo uma vez resolvidos tais conflitos, os ressentimentos, a desconfiança e a hostilidade estão de tal forma arreigados que as fraturas culturais e religiosas vão continuar a dividir as comunidades e sociedades, especialmente as muçulmanas e as não muçulmanas.

Minhas Senhoras e Senhores,

Por transformar os seus objetivos globais em resultados no terreno, a Aliança tem incentivado os seus membros a adotar Planos Nacionais e Estratégias Regionais para o diálogo intercultural, incluído aqui o diálogo intra e inter-religioso, no que respeita às suas quatro áreas principais de intervenção: a educação, a juventude, os media e as migrações.

Ambos os instrumentos são sustentados por uma visão de longo prazo e por um agudo sentido de urgência. Isto porque a inação só pode agravar o mal-estar, ao passo que pequenas alterações nas circunstâncias podem produzir grandes mudanças de comportamento.

A título de exemplos, citaria: a participação de autoridades públicas e de responsáveis políticos em atos significativos de celebrações culturais das minorias; órgãos de consulta e concertação inter-comunitários a nível municipal; equipamentos urbanos de encontros multiculturais; educação cívica de formação intercultural; ações de rua que mobilizem jovens e cidadãos em torno dos valores da solidariedade e do diálogo; encontros que visem o diálogo inter-religioso etc.

Porque no fundo, o que está em causa é criar o gosto pela diversidade e reforçar o sentido da vida em comunidade no seio de sociedades multiculturais, no respeito e no reconhecimento mútuo das nossas diferenças étnicas, linguísticas, culturais e religiosas. É esta a razão de ser da Aliança das Civilizações e o seu objetivo último.

Minhas Senhoras e Senhores,

Quero terminar com uma nota positiva que é um sinal de orgulho e encorajamento.

Portugal costuma ser apontado, nos fóruns internacionais quando comparado com os seus parceiros, como um caso de boas práticas em matéria de gestão da diversidade cultural. Temos um acervo de que nos devemos orgulhar, devemos mantê-lo e preservá-lo.

Mas não basta porque, neste campo, nunca nada está adquirido. Até porque as sociedades evoluem, as atitudes mudam e nunca se pode parar de investir. Por isso, importa fazer sempre mais e melhor.

A escola tem, neste âmbito, um papel fulcral a desempenhar como lugar de confluência, encontro e diálogo inter-geracional entre as famílias, as comunidades e o Estado; entre o espaço público e o espaço privado; entre o presente e o futuro.

A educação é o fator crítico de mudança – educação formal e informal, educação enquanto escolaridade, mas também aprendizagem ao longo da vida como forma de cidadania militante e ativa.

Sabemos que atravessamos tempos difíceis. Mas não devemos nunca desistir nem cruzar os braços. Temos menos recursos económicos disponíveis, é certo, mas temos um capital humano e social de incalculável valor. É nele que temos de apostar para ir em frente e ultrapassar os desafios que temos de vencer.

SEMINÁRIO

**MESA REDONDA**

**Vias para a equidade na educação**

**Presidente da Mesa- Maria Emília Brederode Santos - CNE**

SEMINÁRIO

## Education - Celebrating Diversity and Ensuring Equity

Caroline Arnold<sup>1</sup>

Why celebrate diversity? Firstly it underpins the well-being of individuals, communities, and nations. It is essential for productivity and prosperity and for a vibrant society. It is also an intrinsic value for human development and for quality of life, as well as being a critical enabling right – helping children and adults to develop the skills and attitudes which enable them to cope with life's challenges and to be active contributing members of a civil society.

Children everywhere need to develop multiple skills during the course of their lives. Old certainties no longer exist. Key skills which are needed in addition to numeracy and literacy are adaptability, innovation, problem solving and communication (including through ICT) as well as responsible citizenship and respect for diversity. This of course calls for major shifts in practices. The great challenge is to enable families and teachers to equip children for a rapidly changing world while retaining a sense of values and cultural identity.

### 1. General introduction to AKDN

Change is often unpredictable and the best way to manage this is to prepare for it. It is His Highness's the Aga Khan strong belief to invest in education in order to achieve this.

This should help in understanding the rationale behind the work of the number of agencies that constitute the Aga Khan Development Network, an umbrella organization which includes economic, social and cultural development organization working in 22 countries with mandates including the environment, health, education, architecture, microfinance, rural

---

<sup>1</sup> AKF - Co-Director, Education

development, culture, disaster reduction, the promotion of private-sector enterprise and the revitalisation of historic cities. AKDN agencies aim to improve the welfare and prospects of people in the developing world, particularly in Asia and Africa, despite some programs including specific research, education and culture span through both the developed and developing worlds, whereby they focus on improving living conditions and opportunities for people, regardless of their particular religion, race, ethnicity or gender. Thus, pluralism is a central pillar of AKDN's ethical framework.

AKF is one of a number of AKDN agencies and institutions concerned with education. AKF and the wider AKDN work with partners (governments, CSOs, academic institutions) to increase education access and improve quality for ALL given the concern is for ALL children in the areas where we work regardless of gender, ethnicity, socio-economic status, religion etc.

## 2. Diversity and Equity

AKDN values are key in reaching EFA goals, learning opportunities and achievement. Thus, it may be worth outlining how **Diversity**, **equity** and **Pluralism** relate to each other.

**Diversity** simply refers to difference. In the education context this would include the wide range of different children and teachers in schools – different sexes, different ethnicities, different nationalities, different religions, different abilities, different personalities, etc.

**Equity** refers to the process of ensuring fairness of treatment to all according to their respective needs and circumstances. To ensure fairness, measures must often be put in place to overcome factors that prevent different groups enjoying the same conditions, opportunities and benefits. It may mean exactly the same treatment, or treatment that is different but equivalent in terms of the outcomes. (Drawn from ILO definition, 2007). It **means to achieve equal opportunities**, to benefit from resources and services, realize their potential and contribute to the development of their communities and societies.

**Pluralism** - dynamic process through which we engage with our diversity in order to create a shared community and strengthened society.

In a society that values diversity, individuals seek to receive and understand one another's ideas and traditions. This value translates into practices and policies at various levels of society.

Pluralism manifests itself in actions that promote and preserve equality, democracy, inclusion, acceptance and engagement between diverse peoples and cultures. The language of pluralism and respect for diversity is that of dialogue, negotiation, participation, respect, empathy.

Diversity: an observed phenomenon; pluralism, a lived ethic. Pluralism – especially as it relates to education and social change - is all about values. Entwined with, and success depends upon, a commitment to democracy, peace and equity. It is central to achieving EFA goals, learning opportunities and learning achievement.

Not an easy task though... How do the transformative and democratic effects of education interact with social forces of inertia and inequality that pervade education systems in developed and developing countries?

AKDN will contribute through Global Centre for Pluralism founded by H.H. the Aga Khan. Based in Canada, its mission is to promote pluralist values and practices worldwide. H.H. has promoted pluralism for many years as “integral component of peace, security and human development”. Working closely with governments, academia and civil society around the world, the Global Centre for Pluralism (GCP) will foster legislation and policy to strengthen developing countries' capacity for enhancing pluralism in all spheres of modern life: law, justice, the arts, the media, financial services, health and education. The GCP will undertake research, deliver programmes, facilitate dialogue, develop pedagogical materials and work with partners worldwide to build capacity to promote pluralism.

#### Goals and Objectives

The overall goal of the AKF Education Programme is to ensure that children and young people are equipped with the knowledge, skills, attitudes and

values to help them interact effectively with the world and be contributing members of society.

This goal translates into five objectives:

- a) To increase access to education opportunities and improve retention and completion rates
- b) To ensure that education provision reaches children marginalized by gender, poverty, remoteness, social mores and culture, etc.
- c) To enhance the Quality of children's and young people's learning opportunities and supports for their overall development
- d) To strengthen local systems and institutions that provide leadership and build capacity in Education
- e) To contribute to knowledge creation and dialogue which influences practice and policy

For all its diversity, the work being planned and developed across sectors and age groups emphasizes **common key elements:**

- Child/learner focus - Keeping the best interest of the child/learner centre stage necessitating increased attention to quality, purpose and relevance issues
- Influencing all levels family, community, local institutions, partners, national policy
- Specific attention to inclusion and pluralism within models which build on strengths
- Partnerships as a principle, for effective programming, sustainability and scaling-up – with local NGOs and communities, and with government as well as with AKDN agencies

AKF can and should play a leading role and target critical gaps. As education efforts are developed and implemented, we will build in a systematic focus on a few relevant priorities that can be tracked and analyzed at country and cross-country levels. The following are considered critical in terms of cross-cutting themes that receive insufficient attention in most large-scale bi-lateral and multi-lateral programmes as well as their fit

with AKF and AKDN areas of work and competencies: Transition, attention to Marginalized groups, Pluralism, and Public-private partnerships. All are either established or are emerging as areas of focus within the above sub-sectors.

### 3. Practical implications in Education

Poverty, ethnic/caste, religious background and geographic remoteness are other well-known factors which result in exclusion, as well as language and disability. Because of where AKF and AKDN work, and because of the focus and aims of what we do, we have built up a considerable base of knowledge and understanding related to what is needed to expand and improve education opportunities for marginalized children. We are interested in analysing why certain approaches seem to work or not in particular settings and with different groups of stakeholders.

Besides increasing access amongst most fragile children, improving the quality of learning opportunities and achievement levels, strengthening systems and institutions that promote leadership and human resource capacity building in education, and contributing towards building knowledge and dialogue to influence policies and practices in education are all crucial elements for the attainment of EFA goals. This implies a thorough understanding of factors influencing exclusion or marginalisation and learning from what works best towards the betterment of opportunities.

What does this mean in practice? Does it just mean making sure that all schools have clear policies that all children can join? Does it mean treating all children the same once they join school? I'd like to share some practical examples.

#### – Madrasa Resource Centre for pre-schools – culture and religion

25 years ago along the Kenya Coast, the Muslim-majority population tended not to participate in pre-primary schools, regarding them as Christian, or at least 'up-country' institutions. The Madrasa Early Childhood Programme started in the mid-1980s to address communities' concerns about their

children's understanding of their local culture and religion while also increasing their chances for access to and success in formal education (including university education). The use of madrasas was rooted in the desire to build on local communities' culture and religious values. Moreover, in East Africa the madrasas were largely unused in the mornings - most classes in the afternoon integrated pre-school curriculum which brought together local Swahili culture (language, songs, stories), key values from Islam, and contemporary pre-school methodologies and content. This approach promoted culturally relevant early learning and social development. The programme, under the auspices of the Madrasa Resource Centres (NGOs which support both training and community mobilization) has had tremendous buy-in from communities and expanded to Uganda and Zanzibar. It has benefited more than 12,000 children and trained more than 1,000 young women as teachers. The children who have participated in the Madrasa pre-schools outperform their counterparts (both those who have not been to preschool and those who have participated in other preschools) when they reach school. It should be noted that many non-Muslim children also join these preschools (especially in Uganda where the proportion of non-Muslim families in the catchment area is higher) for the simple reason that they often offer the best and most affordable learning opportunities in the community.

**Access: Still 72 million children out of school.** Great progress since 1999. SSA enrolment now 73% and South and West Asia 86% but there is still a great variation between countries and some 30 countries stagnating enrolment. 28 countries have less than 90 girls for every 100 boys in school (In Afghanistan the figure is 63). One third of children in SSA and south and west Asia do not complete primary school. Out of school children are concentrated where poverty is most intense and 60% of them are girls.

– Pakistan and Afghanistan - girls education

20 years ago enrolment in primary schools was 59% for boys but still only 28% for girls. Less than one in 10 girls attended high school and in many areas there were no education facilities at all open to girls. Now 84% of

boys are enrolled in primary schools and 70% of girls are enrolled (and in many valleys more than 90%). Examination of the change in particular valleys highlights the significance of recent shifts. In Nagar, for example, 20 years ago less than 4 % of girls attended primary school. Only four high schools and six middle schools existed - all boys' schools. The primary enrolment ratio for girls in Nagar is now 92%. Girls are not only entering primary schools in droves but go on to 22 newly established middle and high schools. Even at high school level, 70% of girls are still in school. This reflects an extraordinary shift in attitudes to girls' education amongst a community which only relatively recently opposed education, not only for girls, but also for boys and famously burned down a boys' school. So dramatic has this shift been that in several of the communities parents have clubbed together to arrange daily transport for their daughters to travel to Karimabad to attend college once they complete high school.

Government and private education alike have played important roles in increasing access. Aga Khan Education Services have played a crucial part in both the provision of education to significant numbers of girls and turning around entrenched attitudes to the education of girls and women. It has worked with communities to establish middle and high schools - often making use of underutilized government facilities to operate a second shift serving girls. This attention to provision at post-primary levels demonstrates AKES Pakistan's responsiveness to changing situations. When AKES Pakistan first started to work in the North of Pakistan there was a dearth of schools open to girls. The challenge then was to get them into primary school. As time went on more government and other primary schools started up. The critical gap is middle and high school. AKES Pakistan has responded to this insistent demand from the girls and communities themselves – at first through establishing coaching centres within homes so as to address the cultural constraints and then working with communities to establish schools. Some 60% of the 96 girls' high schools in the Northern Areas are AKES Pakistan supported institutions. (Parallels with the strategies used to get adolescent Roma girls access to education in Portugal).

More recently (since 2003), a similar increase in girls' access to school has been seen in Afghanistan. AKF has worked with government schools and communities to enrol more girls.

AKF works not only to enroll girls but to ensure the environment is welcoming and supportive enough for them to stay. Flexible supports help overcome barriers to retention, including infrastructure support (separate toilets and school compound walls), transport costs and dialogue with community and religious leaders. The presence of women teachers in a school is key – especially as girls get older. Regulations which require all teachers to have 12 years of schooling meant that many female teachers in remote areas were in danger of losing their jobs. AKF offered accelerated learning programmes for female teachers to bring them up to the required standard. Access to AKF-supported secondary and high schools, has increased to more than 32,000 students - 42% are girls (against an average of 28% across the provinces).

In other examples, investing on mother tongue books and home language helped achieving better quality education. Affordability, opportunities and costs are always born in mind when looking at varied socio-economic status and settings. If we focus on the children's learning and well-being rather than on the teachers' teachings, we'll have to invariably take notice of diversity as all children learning in different ways. Providing a safe, welcoming environment is fundamental for this process.

#### 4. Focus on Learning and early literacy

When we are focussed on children's learning (rather than teachers teaching) we have to take diversity into account because all children learn differently. The more we take this diversity in learning into account, the more we will promote equity and the more successful schools will be.

As Andreas Schleicher (PISA reports) says, what is key is a belief that competencies are learned and therefore ALL children can achieve. What we need is clear standards and personalized approaches which take account of

diversity vs. belief that students have different destinations and therefore the approach to diversity is different expectations and selection processes.

NB Low levels of selectivity/ stratification in schools correlated with high performance of students (e.g. Finland, Korea, China, Canada, NZ)

– Crisis in early years of primary

Children completing school has been the focus of the international community. Until recently little attention was given to whether they were actually learning anything. Up to 25% of children in some countries are dropping out in the first year, nearly as many are repeating. Even those staying in school and being promoted through the classes often become established in persistent patterns of under achievement.

An AKF /AED study from Mozambique revealed that 59% of children were unable to read a single word in Grade 3. 33% were able to read just 1-5 words per minute...

Early intervention means we can avoid failure later on in the academic path. Research shows that children who are below a certain level of a achievement at the end of Year 1 are bound to always be underachievers throughout their school life, with a constant increase in their achievement gap from others as they go through their schooling system (Good, Simmons, Smith, 1998). And if they can't read by the end of Year 2, they will be having trouble for the rest of their school life.

AKF's programmes in developing countries virtually all have begun to address children's successful transition into school (Pre-school and Class 1 and 2) and AKES includes early reading as a specialized topic in teaching for lower primary. Work in early primary provides an important "bridge" for children and their successful learning into the future. AKF's increased attention to Learning over recent years (and more recent international donor shifts) has to do with many reasons. Firstly economic, as analysing cost versus benefit: it is much more cost effective to correct situation right at the start, providing higher return on investment. Then equity, as children embark on a path of success right from the start of the academic life or else

are more likely to get caught in a cycle of both social and academic disadvantage. Neurosciences also show us how early brain development affects later health, learning and behaviour patterns, and research confirms how positive the impact of education can be on health, productivity and social justice.

This should guide us towards especially firm foundations for early literacy in pre-school and early primary, as key for academic learning as well as being key for attitudes such as respect for diversity and pluralism.

#### 5. Testing practical approaches

a) Welcoming, socially inclusive environment (attitudes to “others” are established very early - before the child goes to school so this is a key time for children to observe and be part of an environment that respects and values diversity)

b) Learning Achievement. Early literacy in pre-school and early primary. Being able to unlock the meaning of text is the key for academic learning. Some examples:

- Pakistan (learning achievement data on slides)
- Mozambique: getting children into school younger, community based ECD
- Afghanistan (girls all dropping out in Grade 3)
- New teaching/ learning approaches

c) RtL: recognition that the standard whole language approach did not work for Aboriginal children in Aus, Afghanistan, EA. Thus moved towards a structured, highly systematic approach.

d) Reading for Children: a mother tongue book was developed in Kyrgyzstan, first in Kyrgyz and now also in Uzbek. The story books promote pluralism and other core values. Looking at similar approaches in India, Mali, Egypt, etc.

e) School-Community linkages, school management, student councils and relevance.

f) School clusters re-thinking professional development and different ways of supporting. For example, in Tajikistan it has meant supporting key Teachers, offering mentoring support, promoting reflective practice and exchanges.

g) The failure of school systems around the world to enable ALL children (and not just those who are already better off) to become successful learners was the impetus for RtL (a scaffolding approach). Remarkably little systematic attention has been given to ensuring that all children are able to become successful readers - including those who join school from homes with no reading materials and a mother tongue different to the language of instruction in school. Yet, this is fundamental to ensuring a student's progress through the formal education process. The consequences of children failing to learn to read independently by the end of Grade Three will continue throughout their education because after this time children are expected to learn from and through reading. All around the world children from professionally comfortable families learn to read with relative ease and do well in school. Children from disadvantaged families too often fail to do so. School systems tend to reinforce existing disparities even when teachers and policy-makers have the best of intentions.

The scaffolding approach was designed to break that mould – providing a systematic and explicit approach to the teaching of reading which breaks complex tasks down into manageable components and means that ALL children can succeed.

Many of the child-centred whole language approaches promoted through numerous projects over the last 2 decades have failed to deliver for disadvantaged children because they depended on children having a literate context at home. The current drive in some countries for phonics-based approaches has in part been a reaction to this. However, this has severe limitations as it fails to give adequate attention to meaning-making without which there is no reason to read.

The scaffolding approach teaches ALL the components of reading (including phonics) systematically from the meaning down. It starts with the complete text and what it is about (stories work best for emergent readers) and works down through sentences, phrases, words and spellings. The term scaffolding refers to the temporary supports the teacher provides the learners to enable them to accomplish tasks they are not yet ready to do on their own. As such this is a process most educators are familiar with whether or not they use the term. It is based on a view of learning which centres on social interaction. A supportive approach in which the teacher ensures children's success is central to the method...giving them just enough support to complete the task, appreciating their efforts and achievements, and stretching them that bit further. The approach is a structured step-by-step approach which has been consistently independently evaluated to accelerate students' learning at twice to four times expected rates, across students from all backgrounds.

#### h) Reading for Children

What happens within the home is by far the most significant influence for young children. Families are the primary agents in ensuring young children's wellbeing and working with families is now understood as key to the success of ECD and education efforts. Being read to is one of the strongest predictors of academic success. Children who are read to tend to outperform children who have not had such opportunities. These children tend to read early, enjoy reading books and become confident learners.

– *Challenges:*

- Lack of easily available, affordable illustrated mother-tongue story books in schools and homes
- Family illiteracy or limited literacy skills
- Families underestimate the significance of their role in supporting children's language, learning and sense of themselves.
- Heavy workloads and lack of time

Reading for Children initiatives are designed to address these constraints by:

- Establishing mini-libraries (which can sometimes operate out of a tin trunk) and enabling parents/ siblings to borrow simple, illustrated story books to read to young children.
- Workshops for parents/ other family members which build their skills and confidence in interacting with their children, telling stories and making reading with their children an enjoyable experience.

– *Programme Benefits:*

*For young children*

Highly significant for children from disadvantaged communities. Both parents and primary school teachers emphasize how “ready” for school children with ECD experience are. Reading for Children introduces books and enthusiasm for reading at an early age to children who would otherwise have no such exposure.

*For older children*

More surprising has been the equal enthusiasm of the older children. In houses where there are no reading materials available this provides opportunities for these slightly older children to practice and consolidate their own reading abilities.

*For parents*

An enjoyable way to make sure that they maintain their skills. The children make sure they practice («Read it again mummy»), books suitable for young children naturally have a controlled vocabulary and easy-to-follow structure and, as such, are ideal for new readers. Beyond reading the initiative has transformed parents relationships with their children. Parents who previously felt they could do nothing to support their children’s learning because of their own lack of education have very concrete evidence of what they can do. Their young children were so obviously thrilled by the books which the parents read to them and these interactions were so enjoyable for everyone that this resulted in parents realizing how important their role is. Parents report that they now talk more with their children, listen to them and take more interest in what they are doing. This is of importance in helping children build basic concepts as well as the confidence so important for their

development. Basic concepts are learnt through everyday activities and conversations.

Of course Portugal programme has done very exciting work in the early literacy area: A-PAR – Aprender em Parceria, is a very valid example which we will hear about later today and which has lots of links to some of the work I shared with you today.

i) School- Community Linkages

This is key and central to AKF’s work everywhere: School management and ensuring parents represent the diversity of the various communities, student councils and relevance. Across countries we find, as in Europe, that where schools have more autonomy they are able to find effective ways to respond to the diversity of the students. Often extra-curricular activities – village clean-up campaigns, school gardens, celebrations, etc. bring the community and the school closer and help build education’s relevance.

j) Re-thinking professional development supports

- Decentralized systems
- School clusters, Communities of Practice

An *Education Community of Practice* (ECP) brings education practitioners together on a frequent basis to share and analyze their individual and collective techniques, performance and outcomes with the aim of improving all three. An ECP convenes practitioners who share one or more basic aspects within the education system – typically, same school, same subject area, same grade, same administrative role – to support each other in adopting, adapting, improving instructional and management practices. The basic premise is that teachers have the ability and must have the opportunity and authority to work together in a permanent, continuous mode to strengthen their teaching for better student learning and overall development. Thus, it serves as a “horizontal,” or peer-based professional development and support mechanism, while it can also involve outside experts and hierarchical advisors to support, guide and even orient the process. An ECP can also be virtual – as with some of the web-based platform AKFP and others have used for teachers to share ideas and lessons.

Portugal has led some ground-breaking work in this area – both face to face and virtual....adopting the reflective diaries used in Portugal in a number of programmes.

For example, in Tajikistan we witnessed a changed system. A school that used to be a core hub where teachers with good ideas and particular skills were scattered across schools, so they identified Key Teachers across schools who operated as a network, mentoring support, reflective practice, exchanges. In another example, clusters in Kenya became so successful that they were taken up by the government as part of their national plan.

We want to ensure that they feel a sense of belonging and affirmation. Most often it will be through working towards provision that they become more inclusive. In order to keep them there, the education on offer must seem relevant and useful to both the children themselves and their families. Whether or not expanded education opportunities translate into meaningful development – for an individual and for society – depends on whether people actually acquire useful knowledge, reasoning ability, skills and values.

– Cross-cutting themes:

- *Transition programmes to improve continuity of learning across levels*

In South Asia and Eastern Africa, 30-60% of students enrolling in primary schools drop-out by grade two. Movement between primary and secondary levels can be under 10% for those who do finish primary school. This is costly in both human and financial terms, and represents a serious inefficiency within education systems that has received virtually no attention.

Analyse where other fragile points are along the education system – through at least secondary education – identifying underlying reasons for drop-out /push-out from the system. AKF (and its partners) pilot, adapt and scale-up appropriate interventions that will improve the continuity of learning from the home and the early childhood period up through early adulthood as they enter the work world.

- *Work with marginalized or excluded groups, including girls and children from disadvantaged Muslim, minority, remote rural or urban slum communities.*

What are the elements of a comprehensive school-based equity strategy and what steps are required to introduce these effectively and sustainably into practice?

The respective education agencies of the Aga Khan Development Network (AKDN) have considerable first-hand experience with these challenges, working and conducting research in the area of education and gender equity at all levels of the system, from early childhood education and development up through university. Indeed, in certain regions of the world (notably, Northern Pakistan and Northern Afghanistan), Aga Khan Education Services schools and Aga Khan Foundation programs account for the majority of all the girls attending high school.

- *Pluralism*

Work on pluralism is central to addressing issues of exclusion. AKF education programmes will work to promote pluralist values and practices in culturally diverse societies to ensure that every individual has the opportunity to realize his or her full potential as a citizen, irrespective of cultural, ethnic or religious differences. This will build on ongoing work which emphasizes support to the development of children as confident, capable, caring, communicative people who value their own culture and respect others. Action in this area relates to: school culture and leadership; curriculum development; teacher training; community and parent engagement.

The important work in this area out of Portugal is now being expanded with a new European initiative being managed out of the AKF UK office with ECD programmes with a strong emphasis on pluralism starting up in Norway and Germany, as well as through a local pilot.

To conclude, “Tolerance, openness and understanding towards other peoples' cultures, social structures, values and faiths are now essential to the

very survival of an interdependent world,” he said. “Pluralism is no longer simply an asset or a prerequisite for progress and development, it is vital to our existence.” His Highness the Aga Khan has also observed: “pluralist societies are not accidents of history. They are a product of enlightened education and continuous investment by governments and all of civil society in recognizing and celebrating the diversity of the world’s peoples.”

SEMINÁRIO

A minha comunicação vai apresentar algumas propostas com um certo grau de generalização, mas que partem de um estudo que tive ocasião de coordenar em 2007, na sequência de um concurso lançado conjuntamente pelo Ministério da Educação e pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. A equipa de investigação que eu coordenava candidatou-se e ganhou um dos projetos que se centrava nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária nas áreas metropolitanas de Lisboa do Porto.

Nós decidimos fazer um estudo intensivo, qualitativo, denso, a partir de dentro e que se centrou em duas escolas da área metropolitana do Porto, uma na cidade do Porto, ou seja, na sede do concelho, outra na periferia da área metropolitana; e em duas da área metropolitana de Lisboa, uma na cidade e outra na periferia.

Creio que neste tipo de estudos é fundamental, para a utilidade social, que uma equipa constituída essencialmente por sociólogos seja reconhecida e que nós saibamos, com alguma coragem mas com muita fundamentação e obedecendo sempre a protocolos de cientificidade, tirar recomendações. É para isso que os estudos são encomendados, é para isso que há este tipo de concursos. E parece-me que em Ciências Sociais, muitas vezes, nós temos de superar uma certa tendência para a hiperespecialização, uma espécie de *ghetto* disciplinar ou até intra-disciplinar que não nos permite, por assim dizer, encarar a paisagem toda. Por outro lado, temos também que vencer uma certa tendência para a trivialidade nas conclusões a que chegamos. E por isso, temos que ousar nas recomendações, ainda que essa ousadia seja uma ousadia controlada e, acima de tudo, fundamentada.

Muito brevemente, gostava apenas de fazer uma história dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

---

<sup>1</sup> Universidade do Porto

A filosofia da educação compensatória começa nos anos 60. Os célebres relatórios James Coleman nos Estados Unidos e Plowden no Reino Unido chegaram a conclusões que são hoje bem conhecidas.

No caso do relatório James Coleman, um relatório que o Congresso americano encomenda, ele chega à conclusão de que os brancos nos anos sessenta tinham sistematicamente melhores resultados escolares que os negros. E a conclusão a que ele chega, uma conclusão que hoje nos parece óbvia mas que na altura constituiu uma rutura, inclusivamente nas evidências de senso comum, é a de que as origens familiares tinham um forte pendor explicativo.

Mas pior do que isso, as escolas não faziam diferença, *schools make no difference*. Isto é, o que se investia nas escolas, nos equipamentos, na qualidade da relação pedagógica, não fazia grande diferença. Tinha, por assim dizer, um efeito estatisticamente nulo.

O mesmo aconteceu no Reino Unido com o relatório Plowden e, por isso mesmo, estes programas de educação compensatória começaram a difundir-se um pouco por todo o mundo ocidental, nos anos 60, nos Estados Unidos, no Reino Unido, nos Países Baixos e na Austrália. Em França em 1981 com as célebres *zones d'éducation prioritaire*, em Portugal em 1996 com os TEIP, e no Reino Unido com as *education action zones* que são, digamos assim, uma reformulação por parte do governo trabalhista das primeiras tentativas e das primeiras medidas ligadas precisamente à educação compensatória.

Reparem bem na expressão “educação compensatória”. A ideia é tentar de alguma forma repor as possibilidades e as condições do mérito. Isto é, a educação compensatória é uma via reformista que parte da constatação empiricamente corroborada de que o reconhecimento do mérito, do talento, do esforço requerem que essas condições pré-existentes estejam garantidas.

Ou seja, existem, por assim dizer, duas grandes tensões que são fecundas. Por um lado, uma tensão entre o universal e a diferença ou, se quisermos, entre políticas de igualdade e políticas da diferença. O Boaventura Sousa Santos diz que quando a igualdade nos oprime, nós devemos lutar pela diferença.

Quando estamos a ser discriminados por sermos diferentes, devemos lutar pela igualdade. E essa permanente tensão entre políticas universais de igualdade e políticas da diversidade e da diferença está também no cerne da própria implementação dos TEIP.

Uma outra tensão é a tensão entre a igualdade de oportunidades e a igualdade de posições sociais. Ou seja, é uma luta num duplo tabuleiro de xadrez. Temos de lutar, evidentemente, por uma modificação naquilo que é a estrutura social, naquilo que é a relação entre posições no espaço social e de classes sociais. E, por outro lado, repor a dita igualdade de oportunidades. Portanto, há aqui um duplo conjunto de tensões que são, a meu ver, muito importantes.

Por outro lado, os TEIP surgem também numa situação que Rui Canário definiu como a escola das incertezas. Isto é, um modelo escolar que de alguma forma vai perdendo ou tem vindo a perder o monopólio da crença no seu funcionamento, apesar dos inegáveis e enormes ganhos. E Portugal é um exemplo extraordinário disso.

Vai perdendo alguma da sua legitimação, por quê? Por variadíssimos motivos que são hoje conhecidos. Porque há uma recomposição das desigualdades sociais, apesar da democratização escolar. Ou seja, a democratização escolar efetiva trouxe ganhos imensos mas, ao mesmo tempo, não tem sido capaz de vencer significativamente as distâncias entre posições sociais, entre classes sociais. Por outro lado, cada vez mais a mobilidade social se vai desligando da própria escolaridade. Isto é, cada vez mais a relação entre o título e o posto é pouco transparente. Apesar das estatísticas do emprego e do desemprego continuarem a provar-nos que quem tem uma formação superior consegue preservar-se relativamente mais.

Mas a relação de transparência, aquele nexos de crença no capital humano, de crença quase automática nos efeitos da escolaridade tem vindo, também, a desvanecer-se. Ou seja, aquela crença nas regras do jogo escolar tem sofrido alguns golpes relativamente rudes.

Daí a importância dos TEIP, a sua prioridade em termos de meios: dar mais a quem tem menos. Dar mais em atenção, em projetos, em formação, em avaliação, em reforço de uma dialética fecunda que por um lado recentra na

escola e por outro lado abre a escola ao território envolvente através do contacto e de parcerias. O território envolvente considerado em termos dos seus recursos, das suas instituições, das suas populações, a criação de infraestruturas e, obviamente, o combate ao absentismo, ao abandono e ao insucesso escolares.

Ora deste trabalho que recomendações é que nós conseguimos, por assim dizer, resgatar? Por um lado, estas escolas que nós estudámos são escolas que estão cansadas de ser estudadas. Isto é, elas são frequentemente cobaias de inúmeros estudos.

E isto é um aspeto que nos faz refletir naquilo que inicialmente referi. Ou seja, os estudos não podem ser simplesmente mais estudos. Os estudos têm de saber retirar recomendações e, evidentemente, espera-se que o nível político saiba incorporar, nas suas traduções e nas suas adaptações, as próprias recomendações dos estudos. Não tem que as incorporar de forma automática, de forma mecânica, de forma acrítica, mas convém que leia os estudos, convém que estes sejam objeto de uma reflexão, caso contrário é um enorme desperdício em que todos estamos a cair.

Mas uma das recomendações, a primeira, é de que nestas escolas exista um retorno dos próprios resultados dos estudos face às comunidades escolares.

Fizemos um trabalho de campo eclético com entrevistas a pais, a alunos, a diretores, a coordenadores, a técnicos e também aos amigos críticos que têm um papel de avaliação interna dentro dos TEIP. Fizemos depois um trabalho de campo etnográfico, desta vez para confrontar as práticas declaradas pelas pessoas com aquilo que é o vivido, o experimentado. Conseguir perceber que há contradições entre o que é declarado e o que é dito faz parte do próprio trabalho etnográfico.

Numa fase final houve, também, um *workshop* com cada uma das quatro escolas, em que nós mostrámos as conclusões provisórias a que tínhamos chegado antes de chegarmos às conclusões. A verdade é um erro à espera de vez, como diz Vergílio Ferreira, as conclusões são sempre provisórias, mas antes das conclusões do estudo queríamos ouvir e queríamos propiciar a discussão na própria comunidade educativa. E, portanto, esta é desde logo a primeira recomendação: os estudos devem propiciar um amplo diálogo com

as populações estudadas. Caso contrário elas sentem-se meramente instrumentalizadas, sentem-se cobaias.

Segunda recomendação: as escolas devem ter uma monitorização, isto há pouco foi referido pela Caroline Arnold, uma monitorização dos seus resultados, do seu desempenho. E essa monitorização deve ser feita através de indicadores comparáveis. No estudo encontramos uma parafernália enorme de indicadores dificilmente comparáveis.

Isto dificulta imenso a vida a quem quer estudar e quase impossibilita estudos, porque é impossível ir escola a escola reconstruir os indicadores. Por conseguinte, creio que a nível inclusivamente da tutela seria necessário criar uma base de indicadores básicos para podermos comparar os próprios desempenhos.

Outro aspeto muito importante e que se prende com uma das recomendações é a questão das mediações. Há uma nova profissionalidade nestas escolas que é importantíssima: as equipas de mediadores, de animadores, com valências interdisciplinares. Verificamos que estes mediadores que são responsáveis por vários gabinetes de apoio ao aluno, com valências também muito diversificadas: apoio ao estudo, apoio psicológico, apoio, nas desordens escolares, mediação entre professores e alunos, mediação entre professores e pais, mediação entre pais e escola. Há aqui uma complexa rede de mediações que esta nova profissionalidade dos técnicos tem vindo a implementar.

Mas chegámos, também, a uma outra conclusão. E atenção porque isto já foi mal interpretado numa outra comunicação que fiz. Isto não é uma reação corporativa de um sociólogo em relação aos psicólogos, mas o que nós tivemos ocasião de verificar neste estudo é que havia um pendor psicologizante nas abordagens dos técnicos. E quando eu digo psicologizante refiro-me a uma visão *ghettizada* da Psicologia, ou seja a uma configuração afetiva que sendo importante, não é, a meu ver, suficiente para lidar com os problemas. Quero dizer com isto que os técnicos e as próprias direções reduzem muitas vezes as questões, as desordens e os problemas escolares a problemas intra--individuais. Transformavam as escolas, como diz Ricardo Vieira, em *hospitais de almas* e tentavam, acima

de tudo, apaziguar e resolver os problemas comunicacionais e interacionais através de um sobre-investimento nos afetos, que é uma questão importantíssima. Que aumenta a autoestima dos alunos, que aumenta as atmosferas relacionais, que tem evidentemente um impacto no caloroso ambiente das escolas, mas que não chega. Principalmente, porque muitas vezes há também uma patologização destes fenómenos, a ideia de que os alunos são doentes e é preciso curá-los, daí a metáfora do *hospital das almas*. E os aspetos que estão por detrás daqueles conflitos e que são aspetos mais vastos, culturais, interculturais, sociais, são claramente remetidos para debaixo do tapete, porque são mais difíceis de tratar.

E é a isso que eu me refiro, não é nenhum tipo de libelo acusatório contra as abordagens da Psicologia, é contra as abordagens de uma certa missão institucional que reduz as questões aos problemas intra-individuais, quando eles são na verdade bastante mais vastos. Ou seja, a mediação é sempre encontrar, eu gosto muito da palavra *bridging*, um *present continuous* que mostra o ato de atravessar constantemente uma ponte para ligar margens desavindas.

Isso é que é verdadeiramente o trabalho de mediação, para conseguir os tais compromissos de trabalho. Isto é, não deitar o conflito fora, trabalhar o conflito. E trabalhar o conflito nas suas raízes também. E trabalhar o conflito para chegar evidentemente a um novo ponto de partida, que é sempre um compromisso provisório.

Por exemplo, quando nestes gabinetes de apoio se davam casos, nalguns aspetos, engraçados, eles tinham, entre outras coisas, a missão de tentar de alguma maneira atenuar os efeitos da desordem escolar. Eu não vou discutir aqui a questão da desordem escolar porque ela é polissémica. Nem tudo é indisciplina escolar, são fenómenos bem mais complexos do que o mero rótulo da indisciplina.

Mas havia, por exemplo, um gabinete de apoio para onde os alunos eram transferidos quando tinham um problema com um professor e eram expulsos da aula. Nesse gabinete o aluno tinha uma espécie de *spa*, antes de trabalhar. Antes de refletir sobre o que tinha acontecido, o que é muito importante, o aluno passava por uma espécie de zona *chill out* em que havia um aquário,

havia uma meia-luz, havia um incenso, havia uma televisão ligada naqueles programas relaxantes e só depois é que o aluno era levado a trabalhar com o professor ou com o técnico as razões do sucedido.

Noutros casos também, a configuração afetiva era tão forte que os alunos faziam o possível para saírem das aulas e para irem ter com os técnicos. Esta questão é muito sensível, eu não estou a criticar a importância de lidar afetivamente com estes alunos que têm carências afetivas enormes. O que eu estou a dizer é que isto não basta e que ficar pela configuração afetiva, pelo tratar as crianças bem, não chega, e pode criar, inclusivamente, alguns efeitos perversos. Portanto, há que não expulsar dimensões cruciais que importa ter em conta para a contextualização e para a superação das questões críticas. Ou seja, para além das questões intrapessoais há também questões interpessoais e há questões de contexto que remetem para os meios sociais de origem, família, bairro, vizinhança, cidade e para os contextos de chegada, neste caso, as próprias configurações do mercado de trabalho.

Por outro lado, verificamos também que existe ainda o estigma TEIP. Em algumas escolas TEIP ainda há diversidade sociocultural no que diz respeito a crianças de classe média, que coabitam, coexistem com crianças de meios populares. E aí o conflito estava bem instalado, isto é, um conflito entre os pais de classe média que estigmatizavam claramente e que, por outro lado, se sentiam estigmatizados por os seus filhos estarem numa escola TEIP.

Creio que é necessário fazer uma permanente campanha TEIP. Como uma das escolas foi capaz de fazer essa permanente campanha TEIP eu vou referi-la. É a Escola da Apelação porque foi um exemplo extraordinário que nós encontramos uma persistente ligação aos *mass media*. Levaram lá o presidente da República, não sei se foi o Doutor Jorge Sampaio, já não me recordo, ou se foi o senhor presidente Cavaco Silva. Sei que tem essa permanente campanha de coligação com os *mass media*, de coligação evidentemente também com a própria população.

Ou seja, nessa escola é muito curioso porque, por exemplo, os funcionários têm um amplo conhecimento da comunidade. Muitos deles são recrutados ou eram recrutados na comunidade. Por outro lado, as instituições, as associações da própria freguesia contactam permanentemente com a escola.

Quando refiro associações não me refiro sequer a mega-associações ou a associações prestigiadas, posso referir-me ao supermercado, à mercearia, à drogaria, que conhecem as crianças, que conhecem os pais, que conhecem a própria escola.

Por outro lado, o contacto com os pais e com os encarregados de educação é personalizado. Isto é muito importante, porque estudos anteriores sobre educação compensatória mostram que esta só tem eficácia se o trabalho compensatório for feito em casa também.

Mais, chegam até a uma conclusão relativamente paradoxal, é que o trabalho compensatório na família, ainda que sob orientação da escola, é mais eficaz do que o trabalho compensatório realizado na escola. E por isso mesmo, esta política de permanente contacto personalizado com os encarregados de educação, utilizando o telefone, o contacto pessoal, indo a casa, os mediadores vão diretamente a casa, é fundamental.

Outra coisa que nós reparámos na escola é que a liderança forte é uma liderança que é capaz de delegar, isto é delega competências, delega responsabilidades. Para cada área há um responsável com o seu orçamento, com os seus recursos humanos, com objetivos e, obviamente, com responsabilização pelos resultados alcançados.

Alguns dos técnicos da equipa de mediadores são também da freguesia, e do bairro e existe, e esta é a questão fundamental, uma conceção de que a escola não é um mero parêntesis entre o bairro e o resto, o que vem a seguir. Porque é aqui, a meu ver, que radica, e essa é também uma das nossas recomendações, um dos problemas, uma das limitações da educação compensatória. É quando nós encaramos a educação compensatória como uma espécie de bolha ou de período de suspensão entre um antes que é mau e um depois que eventualmente será um bocadinho melhor. As escolas, isso era patente, veem-se como uma ilha dentro de um território adverso.

E como ilha que são, querem primar pela excelência mas não estão em comunicação com o resto do território. Ora, esta escola decidiu entrar em comunicação com o resto do território e abordar as questões difíceis, inclusivamente, utilizando o *problem-based learning* que delegava nos alunos alguns aspetos da sua própria formação, ainda que sempre sob

orientação dos professores. Esta escola levantava problemas a partir de situações concretas, não evitava os problemas e queria ser um sistema de vasos comunicantes entre o território e a própria escola, e não esse parêntesis, essa espécie de bolha insular que acaba por criar a ideia da escola ser uma ilha contra o resto do mundo. A meu ver isto poderá fazer com que os TEIP resultem.

Finalmente, estas escolas sofriam muito a violência contra a escola, a velha questão das violências. Existe violência na escola, existe violência da escola, inclusivamente em relação aos alunos mais desfavorecidos, mas também há uma violência da sociedade contra a escola quando, por exemplo, se exige tudo à escola. O tudo escolar ou o todo escolar, isto é, na escola tudo tem que ser ensinado. Na escola tudo tem de ser objeto de formação e tudo é escolarizado.

Estas escolas precisam de ter autonomia na contratação de pessoal docente, precisam de ter autonomia na estabilização do corpo docente. Não faz sentido absolutamente nenhum que boa parte do corpo docente esteja a mudar todos os anos, porque isso é um eterno recomeçar do zero.

Faz todo o sentido que elas possam ter alguma flexibilização curricular, ou seja, alguma territorialização dos próprios *curricula*, embora seja fundamental que se mantenha também a comunicação entre a educação compensatória e a educação de fileira, digamos assim, geral. Porque, caso contrário, é o efeito de *ghetto* que também se vai aqui criar.

Ou seja, e para concluir, eu creio que não existe, e isto é muito discutido em Sociologia da Educação, nas Ciências da Educação, o efeito escola por si só. Creio que é preciso dizer que não há efeito escola sem efeito território. E que devemos de uma vez por todas abandonar o conceito de efeito escola e propor um conceito que é muito simples, não é nenhuma invenção daquelas que os cientistas gostam de fazer para depois ficar associada ao seu nome. Mas é dizer que é o efeito escola/efeito território. Só esse é que existe, não há efeito escola em si, enquanto ilha contra o resto do mundo.

Nós chamamos a estas escolas, escolas singulares. Creio que é um bom termo. São singulares na sua especificidade, são singulares na sua

identidade. Mas uma singularidade que se quer comunicante, porque uma singularidade não-comunicante é evidentemente um *ghetto*.

#### Post-scriptum

A educação compensatória tem produzido os seus resultados, eles estão aliás muito avaliados, há uma grande consolidação das avaliações feitas nos diferentes países e em Portugal também. Mas creio que é preciso, também, fazer uma avaliação em relação às nossas realidades.

A educação compensatória encontra os seus limites quando ignora o efeito em rede que é preciso criar com o território. O grande problema é que muitas vezes os territórios são profundamente hostis. Isto é, os territórios não têm associações constituídas, os territórios não têm instituições significativas, os territórios são, por vezes, também difíceis de cartografar e de mapear pelas escolas, porque a realidade é dura.

Mas por parte das escolas também existe a tentação de se transformarem numa cidadela no seu seio da qual tentam praticar as melhores atividades. Tentam multiplicar até as atividades, às vezes com um certo frenesim, sem terem aquela missão fundamental que é de facto criarem o que os teóricos do capital social chamam capital social de ligação. Ou seja, procurar os pontos onde cada rede se amplia: por exemplo, a rede escolar liga-se com a rede social, liga-se com a rede religiosa, liga-se com a rede... Enfim, a questão da diversidade coloca-se como um recurso; diversidade, neste caso, institucional, diversidade de propósitos, de missões. É um recurso fundamental para que estas não sejam apenas experiências que vão suspender uma espécie de destino previamente traçado para estas crianças. Isto é, só haverá um efeito escola se houver um efeito território e só haverá um efeito território se houver um efeito escola.

A questão dos TEIP chama-nos também a atenção para a necessidade de multiplicarmos os critérios de justiça escolar. Eles não são unidimensionais, eles têm que ter em conta a dita diversidade. Apesar de haver um tronco comum, eles têm também que saber lidar com princípios múltiplos de justiça, com uma poliarquia de princípios que não são apenas os princípios

clássicos da meritocracia. Como é que pode haver meritocracia, ou como é que nós podemos julgar estas crianças em termos de uma avaliação estritamente meritocrática, quando não há condições e possibilidades de exercício do mérito?

Mas também, simultaneamente, como é que nós conseguimos alguma vez que a educação compensatória resulte nos mercados de trabalho e no reconhecimento social destas crianças se a escola é uma ilha ou é uma espécie de bolha encantada que depois rapidamente se dissipa? Ou seja, a educação compensatória tem que ser sempre a dita singularidade comunicante, caso contrário ela não resulta.

SEMINÁRIO

Diversidade e equidade em educação

**MESA REDONDA**

**Autonomia e equidade**

Presidente da Mesa - Maria Helena Damião - CNE

SEMINÁRIO

## Agrupamento de Escolas de Algoz

Carlos Silva<sup>1</sup>

Em Setembro de 2007, o Agrupamento de Escolas de Algoz, no Algarve, celebrou um Contrato de Autonomia e Desenvolvimento com o Ministério da Educação.

Com base nesse Contrato de Autonomia temos desenvolvido um trabalho rigoroso e preciso, numa lógica de progressiva autonomia, antecipando inovações curriculares e pedagógicas que a administração educativa tem acolhido e tem tentado generalizar a nível nacional.

Num quadro de organização, administração e gestão da Escola, com critérios científicos e pedagógicos que prevalecem sobre critérios de natureza administrativa, temos conseguido apresentar resultados de gestão muito satisfatórios que nos permitem consolidar uma gestão eficaz e eficiente. O sucesso académico decorre de práticas educativas e organizacionais que se traduzem numa prática de rigor e exigência, de trabalho e de estudo, a que os nossos alunos se adaptaram e os pais e encarregados de educação agradecem.

Temos desenvolvido este Contrato de Autonomia e Desenvolvimento assente num Projeto Educativo do Agrupamento que, de forma coerente e sustentada, tem gerado uma progressiva qualificação das aprendizagens e do percurso educativo dos alunos.

Vejamos, então, como temos orientado a nossa ação.

Adotando aulas de 60 minutos; constituindo equipas pedagógicas por ano de escolaridade; realizando reuniões semanais de conselhos de ano; garantido que as aulas previstas são iguais às aulas dadas e que o absentismo docente é igual a zero ou residual; criando uma cultura de mérito que fomenta o *sucesso pleno* (sucesso escolar a todas as disciplinas); fazendo aferição

---

<sup>1</sup> Diretor do Agrupamento de Escolas de Algoz

interna das classificações através de Provas Globais internas a todas as disciplinas e a todos os anos de escolaridade desde o 1º ano ao 9º ano; adotando critérios de progressão mais exigentes do que nas outras escolas do país ( por exemplo um aluno nosso não transita se tiver nível inferior a 3 em mais de duas disciplinas), validamos assim um modelo organizacional alternativo de escola pública, em que os pais e os encarregados de educação e a comunidade local veem reconhecido e valorizado todo o esforço e empenho da comunidade educativa na consolidação do Projeto Educativo.

Com um plano de estudos único e inovador, o Agrupamento de Escolas de Algoz diferencia-se positivamente das outras escolas da região do Algarve pela qualidade e excelência do seu ensino, pela oferta formativa diversificada e, principalmente, pelo sucesso académico.

No Pré-Escolar desenvolvemos intensamente a Prática da Psicomotricidade e a Expressão Artística.

No 1º ciclo reforçámos a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática com aulas práticas em par pedagógico em sala de aula, não devendo os alunos transitar para o 2º ciclo sem ler e escrever de forma consistente e sem dominar as operações matemáticas básicas; reforçámos a atividade experimental na Área de Estudo do Meio; iniciámos a aprendizagem de Inglês a partir do 1º ano; iniciamos a aprendizagem de Informática a partir do 1.º ano; reforçámos a aprendizagem da Educação Artística e da Expressão Físico-motora; e desenvolvemos ainda o Desporto Escolar desde o 3º ano.

Nos 2º e 3º ciclos, damos especial atenção ao reforço da Língua Portuguesa e da Matemática com aulas práticas com par pedagógico em sala de aula, além de termos, desde 2007, estas duas disciplinas quatro vezes por semana, pois acreditamos que o treino é muito importante no processo de aprendizagem; introduzimos uma segunda língua estrangeira obrigatória desde o 5.º ano; desenvolvemos projetos científicos anuais, onde aplicamos uma metodologia geradora de autonomia e de vontade de aprender; a aprendizagem das TIC desenvolve-se em todos os anos de escolaridade do ensino básico.

Desenvolvemos este Projeto Pedagógico inovador desde o pré-escolar até ao 9º ano com cursos CEF, cursos EFA e Formações Modulares, além de uma Unidade de Ensino Estruturado do Espectro do Autismo.

Temos obtido resultados muito satisfatórios que nos permitem consolidar práticas educativas e organizacionais que se traduzem na obtenção de sucesso académico, comprovado pelos resultados obtidos na avaliação externa realizada pela Inspeção Geral da Educação. Em novembro de 2011 tivemos a menção de Bom nos resultados escolares (os resultados escolares dos alunos do 9º ano da Escola E.B. 2,3 do Algoz nos exames nacionais são os melhores do concelho, segundo dados do Ministério da Educação) e de Muito Bom nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e da Liderança e Gestão. Estes resultados são os mais elevados da região do Algarve, o que nos deu uma grande satisfação e um sentimento de dever cumprido por prestarmos um serviço público de educação com qualidade.

SEMINÁRIO

Questões particularmente delicadas, no momento atual: equidade e autonomia. Será que estamos a caminhar no sentido do seu aprofundamento ou, pelo contrário, a tendência é para a regressão?

#### Falemos, então, de equidade.

Há, de facto, um novo “discurso” que pode, facilmente, conduzir a que a forma como as questões da aprendizagem e do sucesso educativo são abordadas possam pôr em risco os princípios em que se baseia a escola pública e nos impeçam de sermos capazes de lidar com públicos diferenciados, criando condições para que todos possam ter sucesso. Dito de outra forma: não corremos o risco de regressarmos a um modelo de escola seletiva?

Vialonga é um Território Educativo de Intervenção Prioritária. Consideramos que esta condição – que corresponde às reais necessidades da nossa Comunidade, com uma grande diversidade étnica, cultural e socioeconómica – se tem constituído como uma excelente oportunidade para pormos em prática o nosso projeto educativo.

#### O sucesso “versus” públicos diferenciados. Que expectativas?

Destacamos, em relação á nossa diversidade étnica, as crianças de etnia cigana. Este grupo, cuja existência temos, enquanto país, ignorado, exige um olhar atento, sendo necessário que se desenvolva um trabalho em rede, que envolva não só a educação, mas a saúde, a segurança social, o Centro de Emprego...

Também estas crianças devem estar nas nossas escolas mas, em termos gerais, exigem um olhar e formas de intervenção diferenciadas.

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Vialonga

Este é um trabalho a que temos dado particular atenção nos últimos anos. Acreditamos que estamos muito perto de resolver as principais questões que se colocam em relação à sua inclusão escolar – primeiro passo para a inclusão social – e que passo a enunciar:

1. Temos um elevado número de crianças de etnia cigana e frequentar os nossos Jardins de Infância. Se a cobertura ainda não é total tem a ver, principalmente, com o facto de não termos oferta numa área de residência em que vivem algumas destas família – as que habitam num antigo aviário – em condições completamente inaceitáveis. Importa dizer que nunca existiu, em Vialonga, nenhum plano para alojamento destas famílias.
2. Todas as crianças de etnia cigana residentes em Vialonga já frequentam as nossas escolas com uma assiduidade crescente.
3. Todos estes(as) jovens leem e escrevem. Isto representa uma rotura fundamental num grupo em que os adultos são quase todos analfabetos.
4. E as meninas ciganas estão nas nossas escolas. Não só no 1º ciclo, mas também no 2º e 3º ciclos.
5. Progressivamente, o clima de desconfiança, inicialmente existente, foi-se esbatendo. A tendência para se constituírem num grupo fechado vai desaparecendo. Começam a sentir-se “alunos” a frequentar a escola, cujas regras têm de cumprir, e que interagem com os outros alunos.
6. Os seus Encarregados de Educação participam na vida da escola.

Estamos, assim, perante novos desafios que exigem que o conceito de sucesso esteja intimamente associado à capacidade de respostas diferenciadas, cumprindo a Missão da Escola Pública que tem de garantir a efetiva inclusão de todos os seus alunos e, em simultâneo, promover condições de sucesso educativo para todos, tendo presente as diferenças.

E o nosso trabalho, tendo sempre presente os diferentes públicos que frequentam as escolas do Agrupamento, não descarta as preocupações da aprendizagem, procurando continuamente estratégias que possam

promover a melhoria de resultados escolares que são acompanhadas de uma sistemática monitorização. No início dos 2º e 3º períodos os resultados da avaliação são discutidas pelos professores, alunos e pais.

Em reuniões com os alunos (duas turmas de cada vez e com a presença dos diretores de turma) analisamos os resultados e, em conjunto, refletimos, fazendo o ponto da situação em que se encontra a escola, cada uma das turmas e cada aluno. Com este trabalho procuramos comprometer os alunos com o seu sucesso, responsabilizando-os individual e coletivamente. Também procuramos sensibilizar os professores para o exercício de um diagnóstico o mais rigoroso possível dos obstáculos que impedem o sucesso educativo dos seus alunos, tendo sempre presente que, sem identificarmos “o problema”, o sucesso educativo não surgirá. E os pais. Também estes não se podem alhear da sua responsabilidade, competindo-lhes exercer um controlo continuado sobre o nível de cumprimento e empenho dos seus filhos nas aprendizagens.

#### O papel dos professores nestes percursos

A nossa qualidade de TEIP tem permitido uma crescente estabilidade e continuidade do corpo docente, tendo agora a escola a possibilidade de escolher os seus professores contratados através de um concurso de Oferta de Escola em que definimos os critérios de seleção. Esta discriminação positiva viabilizou a construção de uma cultura de escola, fortemente centrada no sucesso educativo dos nossos alunos.

Temos um corpo docente coeso, desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo. Penso que isto é fundamental. Investimos fortemente na continuidade do trabalho pedagógico, nomeadamente no trabalho dos diretores de turma, que são, de facto, um suporte muito importante na organização da escola, acompanhamento dos alunos e envolvimento das famílias.

Os professores, organizados em equipas pedagógicas, constituem o Conselho de Turma de duas ou três turmas. Esta forma de organização permite uma melhor racionalização do trabalho e uma coesão maior na

forma como cada um dos professores partilha e participa no trabalho que é desenvolvido com as suas turmas.

**Ainda o sucesso educativo, agora centrado no modelo de organização da sala de aula e suportado na Autonomia**

Procurámos encontrar novas respostas que conduzissem a um modelo de organização de sala de aula que, centrando o trabalho no aluno, assegurasse condições de diferenciação pedagógica, respeitando, também, ritmos de trabalho.

Esta é uma questão que se coloca fortemente às escolas, ou seja: como conseguir diferenciar quando, de facto, os públicos são diferentes, mas os alunos são numerosos e o professor está permanentemente pressionado pela necessidade de ensinar, dirigindo o seu trabalho para o aluno médio? E será que todos estão a aprender? Como promover modalidades de regulação sistemática da aprendizagem com o objetivo de, progressivamente, eliminar o insucesso?

O que mudámos, então?

- Transformámos a sala de aula num espaço de trabalho para todos, criando condições para que os alunos trabalhem na escola. Muitos dos nossos alunos não têm condições para realizar as tarefas escolares em casa. Portanto, era necessário que houvesse um tempo em que eles pudessem trabalhar na sala de aula. Foi para responder a esta necessidade que no horário dos alunos e dos professores apareceram duas letras: **TA** que passámos a ler “Trabalho Autónomo”. E neste “TA” os alunos passaram a ter, todos os dias, durante 90 minutos, dois professores em sala de aula, um em componente letiva e outro em componente não letiva.

Os professores passaram a elaborar, para os seus alunos, Planos de Trabalho para realizar em sala de aula com a ajuda destes dois professores presentes.

Os alunos que os concluem mais rapidamente são desafiados a irem mais longe, sendo-lhes feitas propostas de temas a aprofundar. Para aqueles que revelam maiores dificuldades é elaborado um Plano Individual de Trabalho.

Neste processo de trabalho os alunos assumem a responsabilidade de realização do trabalho definido, desenvolvendo competências de autonomia na gestão e auto-regulação das suas aprendizagens.

- Consideramos fundamental a educação para a cidadania e é com enorme apreensão que vemos o risco de desaparecimento da Formação Cívica do currículo. Consideramos uma área indispensável na aprendizagem dos nossos alunos que, através da realização de assembleias de turma, desenvolvem sentido crítico e se preparam para intervir ativamente na sociedade.

- Preocupados com as dificuldades que os nossos alunos têm de comunicar, oralmente, de forma eficaz (esquecemos, nas nossas escola, muito frequentemente, esta competência) demos, ao trabalho de Projeto Interdisciplinar a designação de Comunicação. É o tempo para os nossos alunos apresentarem, oralmente, os projetos que desenvolveram num conjunto de disciplinas.

- A Formação Contínua dos professores, centrada nos Conselhos de Turma, foi decisiva para pormos em prática este modelo de organização da sala de aula.

Desde há vários anos que a Professora Ana Maria Bettencourt, na qualidade de docente da Escola Superior de Educação de Setúbal, coordena projetos de formação contínua de professores centrados na nossa escola. Este seu trabalho integra numerosos professores daquela escola.

Neste processo de trabalho fomos analisando os impactos produzidos por esta formação e, em conjunto, concluímos que precisávamos de novas respostas. O empenho dos professores não era suficiente para melhorar os resultados dos alunos. Fomos ver outras experiências, procurámos encontrar

em conjunto outros caminhos. Desafiámos a escola a experimentar novas estratégias, aquelas que iriam permitir que, garantidamente, todos os alunos passariam a estudar, porque esse trabalho era, agora, feito na sala de aula, com a supervisão de dois professores.

Foi assim que, muito resumidamente, introduzimos as alterações na organização da sala de aula atrás referidas.

### Constrangimentos na concretização do nosso trabalho

- O espaço

Temos uma escola sobrelotada, já com quatro monoblocos para conseguirmos dar resposta a todos os nossos alunos.

Funcionamos em regime duplo. Muitas turmas têm aula de Matemática, Inglês, Físico-Químicas,... a começar às 17.00 horas e terminando às 18.30. Os professores queixam-se: os alunos denotam dificuldades de concentração. Mas é assim que temos de trabalhar.

No tempo de Trabalho Autónomo seria bom que um dos professores pudesse pegar num grupo de alunos e ocupar um outro espaço para os ajudar, de forma mais eficaz, a resolver as suas dificuldades. Mas é impossível: para aquela turma só há aquele espaço!

Desenvolvemos práticas de tutoria, realizadas por professores ou alunos com elevado nível de desempenho. Mas, também este trabalho, está condicionado a espaços disponíveis, habitualmente apenas o Centro de Recursos.

Acreditámos que a escola iria ser intervencionada pela Parque Escolar. O projeto está concluído. Será que vai ser executado? Estamos na Fase 3, a que parou!

- **A Formação Contínua**

Este ano, a Formação Contínua, realizada através da ESE de Setúbal a que me referi anteriormente, cessou. São claros os sinais do prejuízo daí decorrente para todo este trabalho. Será que é apenas uma breve interrupção? Continuamos a creditar que a Formação se torna muito mais eficaz quando centrada na escola e, em particular, nos Conselhos de Turma.

- **As previstas alterações curriculares**

Um currículo que se “discipliniza” dificilmente se harmoniza com princípios em que baseámos o nosso projeto de trabalho.

Receamos que os professores esqueçam princípios de partilha e cooperação na construção do Projeto Curricular de Turma, fechando-se na “sua área de especialidade”.

Mas não esquecemos o nosso compromisso com uma escola onde todos têm lugar. Uma escola verdadeiramente democrática que, de forma equitativa, garante condições de aprendizagem a todos os seus alunos. Uma escola dotada da indispensável autonomia que lhe permita tomar, de forma responsável, as decisões que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos seus destinatários: os alunos.

SEMINÁRIO

Antes de iniciar a minha comunicação, gostaria imenso de congratular o meu colega de mesa, o Dr. Carlos Silva do Agrupamento de Escolas de Algoz, pelos resultados aqui apresentados e pela dinâmica de gestão que implementou no seu agrupamento, no âmbito do contrato da autonomia, não deixando, também, de referir a importância do trabalho apresentado pelo Agrupamento de Escolas de Vialonga.

O objetivo da nossa intervenção, minha e da professora Margarida Antunes, é dar a conhecer a implementação de um projeto direcionado para as Atividades de Enriquecimento Curricular e para a componente de apoio à família, enquanto metodologia de boas práticas e de autonomia.

O Agrupamento de Escolas Ruy Belo faz parte do concelho de Sintra. O nosso agrupamento abarca praticamente todos os meninos das freguesias de Monte Abraão e de Queluz. Quem conhece este concelho saberá que é uma zona bastante diversificada em termos populacionais, caracterizada por grandes carências a nível socioeconómico e pela existência de famílias com uma estrutura bastante frágil.

Nós oferecemos as Atividades de Enriquecimento Curricular e a componente de acompanhamento à família a três escolas do 1.º ciclo e jardim-de-infância. Durante alguns anos este tipo de atividade foi monitorizada e coordenada pela Fundação Aga Khan, que posteriormente passou essa responsabilidade para outra instituição.

Na altura em que houve esta passagem de testemunho nós tentámos que a associação de pais, em exercício na altura, agarrasse esta metodologia mas, infelizmente, não foi possível. Então convidámos um grupo de professores que também já tinha conhecimento das dinâmicas de trabalho desenvolvidas para coordenar as atividades da componente de apoio à família assim como as Atividades de Enriquecimento Curricular.

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas Ruy Belo

## SEMINÁRIO

Deste convite nasceu o projeto intitulado “Criagente” cuja metodologia será explicada pela professora Margarida.

Infelizmente, não temos ainda a autonomia que gostaríamos, porque a nível financeiro este projeto é suportado pela Câmara Municipal de Sintra.

Foi um privilégio trabalhar com a Fundação Aga Khan durante os últimos quatro anos. Aprendemos imenso e é por esse motivo que a “Criagente” se criou e aceitou a este convite feito pelo Agrupamento de Escolas Ruy Belo.

Só para terem uma noção do tipo de escolas de 1.º ciclo com quem temos vindo a trabalhar nas Atividades de Enriquecimento Curricular e na componente de apoio à família, digo-vos que uma das escolas tem 700 alunos, outra 600 e outra 200. Na “Criagente” somos quatro professores que para além da gestão que têm de fazer, também dão aulas, estando três a tempo inteiro e um a meio-tempo. Fazemos este milagre, todos os dias, como nós costumamos dizer, desde há seis meses, portanto é um projeto muito novo.

O que é que acontece? Como tínhamos esta valência, esta forma de trabalhar, que nos foi transmitida pela Fundação Aga Khan, que veio agitar um bocadinho o nosso dia-a-dia de professores de 1.º ciclo e também da componente artística, achámos que o ideal seria dar continuidade a estas boas práticas aprendidas e já implementadas no agrupamento de escolas. O agrupamento em causa é muito multicultural, podemos chamar-lhe assim, porque temos ali um bocadinho do mundo inteiro, no que respeita a nacionalidades, a crianças e a famílias.

Assim, resolvemos dar continuidade ao trabalho já realizado, mantendo as AEC, com a atividade física, com o Inglês e com as expressões artísticas, nomeadamente a Plástica, a Dramática e a Musical, com o objetivo do envolvimento parental e comunitário.

Temos vindo a agitar Queluz e Monte Abraão pelas ruas fora. Tem sido muito interessante dar a conhecer à comunidade o que se faz dentro da escola e também trazer os pais à escola. Com esta experiência nós conseguimos uma colaboração de todas as disciplinas com os professores titulares, em articulação vertical com o jardim infantil, o 1.º e o 2.º ciclos e

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas Ruy Belo

com todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, nomeadamente as unidades dos meninos das várias deficiências que estão nas escolas e que são uma parte muito importante para este projeto. Desta forma temos vindo a trazer os pais à escola – de forma organizada, como é óbvio – para fazerem parte das atividades dos meninos durante o dia inteiro (das 9h às 17h30).

Um dos casos que vos posso relatar, a título de exemplo, é o de um dos pais que veio à escola fazer atividades connosco e se apercebeu de que não tínhamos praticamente mobiliário, enquanto ele estava a dar os móveis da sua empresa. Portanto, este pequenino exemplo de envolvimento comunitário e parental fez com que, de repente, tivéssemos estantes e cadeiras que não tínhamos conseguido obter até aí da forma mais usual.

A nível da pedagogia posso dizer que é uma boa prática de autonomia pedagógica porque a relação com o agrupamento é a 100%, é fantástica. Conseguimos de facto trabalhar pedagogicamente a todos os níveis, com todos os intervenientes da comunidade escolar.

No que respeita ao aspeto financeiro não é assim tão simples porque envolve o Ministério da Educação, a Câmara de Sintra, o Agrupamento de Escolas e a Associação “Criagente”. É um pouco mais difícil de gerir, até porque somos novos nestes assuntos, somos pequeninos.

A título de conclusão posso apontar talvez alguns problemas e alguns resultados.

Para nós, um dos problemas deste tipo de projeto prende-se com a carreira docente que não existe a nível dos professores de atividades artísticas. É muito complicado porque, embora não sejamos considerados docentes, temos de ter a formação adequada para o fazer, as licenciaturas nas áreas respetivas.

A continuidade pedagógica é muito complicada para este tipo de professores, como vocês calculam, uma vez que têm de dar um bloco de 90 minutos no final do dia de trabalho e que a articulação com o outro professor é difícil. De qualquer forma, temos tido o privilégio de manter

uma equipa docente que tem vindo a trabalhar connosco e que está motivada para o fazer.

O esforço financeiro tem sido notório, uma vez que tentamos ter quatro horas não-letivas nos horários dos professores para poder trabalhar as articulações com os professores titulares de turma e com a restante comunidade escolar envolvida. Privilegiamos um bocadinho a entrada e a saída da escola, o que é muito importante para não ir só dar a aula e ir embora.

Outro dos eventuais problemas será a continuidade das Atividades de Enriquecimento Curricular. Todos os professores que têm vindo a trabalhar nas AEC estão sempre com muito receio do que lhes vai acontecer no final do ano letivo, é sempre uma grande incógnita. Mas também não é só nas AEC, isto depende muito do nosso panorama educacional.

O facto de haver uma grande rotação de professores traz grandes experiências, é muito interessante. Por outro, é uma pena não poder existir continuidade pedagógica, principalmente nas escolas de 1.º ciclo, onde nós estamos a atuar. Seria muito interessante que os meninos pudessem ter, pelo menos do 1.º ao 3.º ano os mesmos professores para trabalhar estes projetos que temos vindo a experimentar com as famílias.

Falemos agora de resultados, para não falar só de situações problemáticas. Temos tido um crescimento imenso das inscrições nas atividades. Portanto, neste momento, estamos, quase a 100% no agrupamento inteiro, com 1500 alunos do 1.º ciclo. A entrada dos pais na escola tem sido muito interessante, eles têm colaborado muito em todos os projetos e querem cada vez fazer mais.

Temos o reconhecimento da comunidade no que respeita a esta relação que temos criado. Podemos dar como exemplo a escola vizinha, a Escola Padre Alberto Neto, que não é deste agrupamento mas cedeu-nos um espaço da escola para podermos colaborar e fazer esta ligação de dois agrupamentos distintos.

Por último, destacaria a motivação dos alunos que tem sido muito interessante. Eles só querem continuar e quando chegam ao 4.º ano

## SEMINÁRIO

perguntam se no 5.º ano também podem ter estas atividades. E isto, julgo que é muito agradável de ouvir.

MESA REDONDA

Valorização da diversidade na sala de aula

Presidente da Mesa - Cecília Honório - CNE

SEMINÁRIO

Em 2008, regressei dos Estados Unidos e fiquei colocada na Musgueira. Decidi, então, ir viver para perto da escola e inscrever os meus filhos nessa mesma escola. Nunca tinha trabalhado num bairro como a Musgueira e quando conheci os meus alunos verifiquei que não sabia ensiná-los. Eu tinha de me preparar para ensinar uma classe de crianças que se iria reformar em 2060.

Eu tinha começado a minha formação profissional numa época em que não havia computadores disponíveis e agora a minha filha brincava com um *i-pad*. E portanto, tinha de me preparar, a escola tinha que se preparar para os seus alunos.

Eu sabia que tinha de ensinar estes alunos a serem flexíveis e a comunicar corretamente com as pessoas. Sabia que tinha de inovar e que eles próprios tinham de se preparar para serem também inovadores. Tinham de ser respeitadores da diversidade. Eu própria tinha de aprender a respeitar a diversidade com que me confrontava.

Algumas das coisas eram novas para mim. Até então, nunca tinha convivido com uma criança ou adulto de etnia cigana, nunca tinha conversado com ninguém de etnia cigana. Já tinha lido algumas coisas sobre isto mas depois li muito mais pois tinha de os treinar na resolução de problemas.

Trabalho, portanto, segundo uma metodologia de desenvolvimento de projetos a que os americanos chamam *project approach*. Eles queriam estudar foguetões e borboletas e eu utilizei isso como desculpa para ensinar tudo, como por exemplo Português, porque é importante, e Matemática.

Ao longo destes quatro anos deparei-me, também, com o facto de alguns destes meninos terem algumas incapacidades ao nível do seu desenvolvimento, algumas barreiras ao nível familiar, genético ou pessoal.

O que é que eu poderia fazer para estimular, para inspirar uma criança que não era capaz de fazer as mesmas coisas que outro, na mesma sala de aula,

---

<sup>1</sup> Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar

sendo só eu uma? E aquilo que eu pensei foi “não posso ser só eu, tenho de ir buscar outras pessoas. Tenho que ir buscar apoio na comunidade onde eu vivo, onde eu trabalho, onde os meus alunos comunicam”. E foi o que fizemos.

Procurámos as belezas, os recursos que havia não só no bairro mas na nossa comunidade. Há um livro muito interessante, “who's your city?”, de Richard Florida, que é sobre o facto de no passado a nossa vila ser só a nossa unidade geográfica, mas isso acabou. Com as telecomunicações a minha vila pode ser alguém em Nova Iorque ou alguém em Londres, alguém na rua de baixo ou alguém em Alvalade. E foi isso que eu tentei fazer.

No início quando eu perguntei aos meus alunos “em que continente vivemos?”, um respondeu “isso eu não sei, mas sei que há um em Telheiras...” E então uma das coisas que decidimos foi comunicar com pessoas de outro continente. Fizemos uma parceria, uma correspondência, escrevemos cartas a crianças em Nova Iorque.

Na sequência do que essas crianças escreveram, os meninos quiseram estudar borboletas. Decidimos por isso construir espaços na escola que permitissem que as borboletas viessem até nós, mas a professora não sabia muito de agricultura. Então fomos buscar pessoas do bairro porque no nosso bairro as pessoas foram todas realojadas em casas novas, mas as hortas não foram realojadas. Isto significa que os saberes estavam lá e por isso convidámos as pessoas do bairro a ajudar-nos a construir um jardim de borboletas e uma horta pedagógica.

E agora partilhamos os produtos da horta com a comunidade. Este é o meu segredo, é ir buscar outras pessoas para a escola e ensinar as crianças a intervirem não só no seu ambiente imediato mas no planeta Terra, porque é isso que eles vão encontrar nos próximos 50 anos.

## Falar, ouvir, ler e escrever em português ou Pápia, obi, le y skrebe na kabuverdianu - uma experiência de educação bilingue

Ana Josefa Cardoso<sup>1</sup>

No Agrupamento Vertical de Escolas Vale da Amoreira está em curso uma experiência de educação bilingue numa das escolas do 1º ciclo (EB1/JI Vale da Amoreira nº1).

O projeto *Turma Bilingue* é parte integrante do projeto *Bilinguismo, aprendizagem do português L2 e sucesso educativo na escola portuguesa*. É coordenado pelo ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional) e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Tem a duração de cinco anos letivos (2007/2008 -2011/2012), tendo sido o primeiro de preparação para a sua implementação.

O título escolhido para esta comunicação “Falar, ouvir, ler e escrever em português ou... *Pápia, obi, le y skrebe na kabuverdianu* – uma experiência de educação bilingue” ilustra o trabalho desenvolvido no âmbito desta experiência de ensino bilingue em que diariamente fala-se, escreve-se, lê-se, conta-se, canta-se e pensa-se em duas línguas. Os alunos têm diariamente uma hora de aula em Cabo-verdiano.

A turma é composta sobretudo por alunos de origem portuguesa e cabo-verdiana, havendo também alunos de origem guineense e angolana. Tem duas professoras que trabalham em parceria, a professora titular de turma que leciona em português e a professora de Língua Cabo-verdiana.

Para levar a cabo este projeto, tendo em conta que uma das línguas em questão não é propriamente uma língua de grande circulação nem uma língua politicamente forte, houve necessidade de, em primeiro lugar, combater os próprios preconceitos linguísticos de cada um. Tratando-se da língua cabo-verdiana que é uma língua minoritária, sem uma grande

---

<sup>1</sup> Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira

tradição de escrita e falada por uma comunidade imigrante, a aceitação poderia não ser a mesma que a esperada se se tratasse da implementação de uma experiência de ensino bilingue de português-inglês, por exemplo.

Foi necessário interiorizar o que vem descrito na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e mostrá-lo no dia-a-dia, tratando a duas línguas da mesma forma, dando-lhes o mesmo estatuto e o mesmo grau de importância no contexto da sala de aula. Salienta-se alguns artigos deste documento:

*Artigo 10º - 1. Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito.*

*Artigo 23º - 3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.*

*4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm o direito a aprender qualquer língua.*

Era imprescindível encarar o Cabo-verdiano sem preconceitos e ver esta língua com as mesmas potencialidades que qualquer outra.

Como se sabe o crioulo de Cabo Verde é uma língua económica e politicamente com fraco estatuto, mesmo no seu país de origem onde é falado como língua materna. É uma língua tradicionalmente oral, com uma escrita recente e ainda frágil, uma vez que o sistema de escrita ainda se encontra em processo de estabilização. Há um alfabeto oficial para a escrita da língua cabo-verdiana que foi decretado experimentalmente em 1998 e que só foi retificado em 2009. A variante escolhida para trabalhar com os alunos foi a de Santiago, no entanto, sempre que necessário é dado relevo às outras variantes, como forma de enriquecimento, sobretudo quando há vocabulário diferente.

O modelo adotado para o projeto em curso é o *dual language bilingual education* que promove um bilinguismo dinâmico e a transferência de saberes entre as duas línguas, adaptado à realidade deste Agrupamento, com

base em resultados das melhores práticas de educação bilingue realizadas em contextos de imigração (Garcia, 2009).

Para além da função instrutiva, este projeto promove essencialmente o desenvolvimento linguístico de ambas as línguas, a reativação linguística do Cabo-verdiano nos alunos de origem cabo-verdiana (todos já nascidos em Portugal), o desenvolvimento da consciência linguística implícita e explícita através da metalinguagem e a fomentação de atitudes sociolinguísticas positivas.

A educação intercultural é desenvolvida mediante a interação dos conhecimentos, das atitudes e das práticas culturais que acompanham ambas as línguas até à sala de aula.

As duas línguas são línguas de instrução. A língua cabo-verdiana, tal como a língua portuguesa, é uma língua veicular das outras matérias curriculares na sala de aula. Promove-se a biliteracia. Ambas as línguas são tratadas ao nível da oralidade e da escrita.

A biliteracia combina a abordagem comunicativa, contextualizada, assente em conteúdos e a abordagem cognitiva, com recurso a processos metacognitivos de instrução explícita e à reflexão metalinguística, particularmente no contraste entre as línguas, para desenvolver a consciência linguística.

Face ao que já foi mencionado, os objetivos principais deste projeto são:

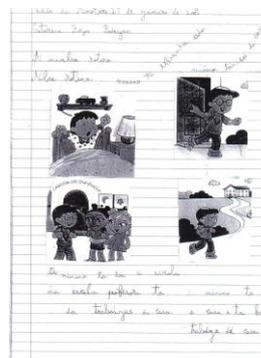
- despertar o respeito pelas línguas e culturas em todos os alunos e, através deles, na comunidade envolvente;
- despertar a apetência pela aprendizagem e uso das línguas;
- desenvolver e reforçar a consciência linguística implícita e explícita e a capacidade de refletir sobre as línguas e de as observar comparativamente;
- desenvolver a autonomia e o controlo no uso das duas línguas tanto oralmente como por escrito, de acordo com os contextos e as intenções comunicativas;
- melhorar a proficiência linguística e, conseqüentemente, os resultados em geral, com especial incidência na área da Língua Portuguesa.

Quando se implementou este projeto sabia-se, à partida, que não havia muitos materiais à disposição, porque o ensino da Língua Cabo-verdiana não é uma prática frequente e muito menos para esta faixa etária.

Como não existiam materiais didáticos para o ensino da língua crioula nem publicações dirigidas a um público infantil, todos os materiais foram criados de raiz, recorrendo, sempre que possível, a documentos autênticos, como textos, canções, tradições orais, etc. Seguindo Brain Tomlinson (2009), criaram-se materiais diversificados que estimulam intelectual e linguisticamente os alunos, fomentando a comunicação, a curiosidade e o seu envolvimento no processo de aprendizagem.

O texto é importante fonte de recolha de dados e um recuso didático de excelência para a construção de materiais que pode ser usado para diversos fins. Foram privilegiados os textos autênticos com diferentes amostras de língua. Muitas vezes, os textos originalmente escritos em Cabo-verdiano tiveram que ser adaptados e reescritos de acordo com o alfabeto oficial. Também são usados alguns materiais traduzidos do português.

A escrita surgiu mais cedo do que o previsto inicialmente. Não se pensava começar a escrever no 1.º ano, era uma experiência nova. Havia alguns receios, não se sabia qual seria a reação dos alunos e se poderia haver algum tipo de interferência, uma vez que os alunos ainda não sabiam ler nem escrever e teriam que ser alfabetizados no Português. Tomou-se a decisão de fazer apenas pequenos registos: frases curtas sobre o fim de semana, títulos de histórias, etc. Mas os alunos queriam mais e em janeiro de 2009 eles deram a indicação de que era necessário aprender a escrever também em Cabo-verdiano. Uma aluna apareceu com uma página do seu caderno repleta de frases escritas em Cabo-verdiano, que foram escritas intuitivamente com base no conhecimento adquirido da escrita do Português. Escreveu como entendeu ou seja, com aquilo que já sabia escrever em Português escreveu em Cabo-verdiano. A partir deste momento, concluiu-se que era a altura de se começar a escrever, mas de uma forma regrada.



A escrita da língua Cabo-verdiana tem sido orientada pelo método da descoberta, estabelecendo sempre paralelismos, comparando explicitamente com a escrita do Português e realçando aspetos que diferenciam a escrita das duas línguas. Esta metodologia permite aos alunos visualizar as diferenças, tirar conclusões e fazer também sistematizações. Não foi difícil, por exemplo, para os alunos entenderem que o som Q era sempre escrito com letra K. Depois de escreverem uma lista de palavras com esse som e de as traduzirem para Cabo-verdiano, verificaram que todas aquelas que mantinham o som Q eram representadas com a mesma letra. Depois de analisarem as traduções, não houve qualquer dificuldade em chegar à regra. Assim, a relação biunívoca, cada letra um som, rapidamente foi compreendida pelos alunos que começaram a dominar as técnicas da escrita e a compreender sem dificuldade o alfabeto Cabo-verdiano.

A título de exemplo, na sequência de um trabalho realizado com base num texto do escritor e poeta Cabo-verdiano Eugénio Tavares, dos finais do século XIX, princípios do século XX, os alunos manifestaram claramente o seu domínio da norma escrita do Cabo-verdiano. Quando receberam o texto, aquilo que imediatamente lhes chamou a atenção foi a “...*quantidade de erros que o poeta Eugénio Tavares escrevia em Crioulo!*” Quiseram imediatamente corrigir os ‘erros’, porque segundo uma aluna “...*coitado, ainda não sabia escrever bem em Cabo-verdiano... Kel li é krioles. É Cabo-verdiano escrito à portuguesa.*”

A equipa de investigação deste projeto, para além de analisar as produções dos alunos, tem realizado com frequência questionários que permitem dar conta de aspetos relacionados com o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

Relativamente à escrita, quando se pergunta “É diferente escrever em Cabo-verdiano e em Português, porquê? Dá exemplos dessas diferenças” obtêm-se respostas como estas:

- *Sim, porque há muitas palavras diferentes e que se escrevem de outra maneira. O sentido das palavras é diferente.*
- *Sim, porque o vocabulário e o abecedário são diferentes. As línguas são diferentes.*

- *Em Cabo-verdiano em vez do q há um k e o c também é um k. O c não existe.*
- *Em português diz-se está e em Cabo-verdiano diz-se sta. Em português diz-se cão e em Cabo-verdiano diz-se katxor.*

A biliteracia é uma opção pedagógica promovida diariamente, através da tradução dos contrastes metalinguísticos e do incentivo constante ao uso autónomo das duas línguas. Na hora de Cabo-verdiano, o Português não é uma língua proibida, porque nenhum aluno está proibido de falar o Português na hora do Cabo-verdiano. Quando um aluno não consegue encontrar as palavras para expressar em Cabo-verdiano aquilo que pretende, pede-se que o faça primeiro em Português e depois traduza sozinho ou com ajuda. Ninguém tem medo de errar, porque o erro faz parte do percurso. O hábito de comparação entre as duas línguas, não só a nível da escrita mas também em termos gramaticais, foi já interiorizado pelos alunos que demonstram uma desenvolvida consciência linguística.

Por vezes trabalha-se o Português no Cabo-verdiano. Veja-se o exemplo:

#### **Purtuges na kabuverdianu**

##### **Sons nazal an, en in, on, un**

**Na kabuverdianu sons nazal an, en in, on, un ta skebedu senpri ku létra n.**

**Izenplu: imperativu, anbulánsia, tanbor, inportanti.**

**Na purtuges artis di letra h o p, sons nazal an, en in, on, un ta skrebedu ku létra m.**

**Izenplu: imperativo, ambulância, tambor, importante.**

Verificou-se que alguns alunos tinham dificuldade em perceber a regra da nasalação escrita no Português, segundo a qual antes de P ou B se deve escrever sempre M, enquanto no Cabo-verdiano a nasalação é sempre feita com N. Para clarificar esta dúvida, foi feita a sistematização da regra do Português recorrendo ao Cabo-verdiano.

Num teste de avaliação subjetiva sobre as línguas e as aprendizagens realizado pela Equipa de Investigação do ILTEC, à pergunta “Achas que aprender crioulo ajuda a aprender português? Porquê?” os alunos escreveram as respostas que se encontram neste quadro.

<b>Argumentos dos alunos que responderam “Sim”</b>	
<b>Catarina (P)</b>	<i>“Ajuda a treinar a nossa produção escrita e a ortografia e ajuda a professora de português.”</i>
<b>Hugo (P)</b>	<i>“Porque as duas línguas são fáceis. Porque há várias letras. Porque ajuda-me a escrever melhor.”</i>
<b>Inês (P)</b>	<i>“Porque a minha professora de caboverdiano fala de coisas que um dia nós podemos vir a aprender em português.”</i>
<b>Ruben (P)</b>	<i>“Porque a professora já me disse.”</i>
<b>Telmo (P)</b>	<i>“Porque são línguas muito parecidas.”</i>
<b>Telma (P)</b>	<i>“Porque há palavras que são iguais e parece a mesma coisa.”</i>
<b>José (C)</b>	<i>“Porque o caboverdiano tem muitas coisas diferentes do português e ajuda a reparar como algumas letras são diferentes.”</i>
<b>Júlio (C)</b>	<i>“Porque às vezes falamos algumas coisas de português mais à frente que não demos e quando vamos dar já sabemos e também já sabemos muito bem e conseguimos responder.”</i>
<b>Miriam (C)</b>	<i>“Porque aprendemos português com o caboverdiano. Ajuda-nos a falar como deve de ser. O português ajuda-me a aprender caboverdiano, ajuda-me a falar com os meus irmãos quando vou para Cabo Verde.”</i>
<b>Janice (C)</b>	<i>“Porque algumas palavras em caboverdiano escrevem-se em português.”</i>

Antunes, Martins, Pereira (2011)

As respostas dos alunos revelam claramente a sua capacidade de refletir sobre as duas línguas e a importância da aprendizagem de ambas.

A atitude positiva que desenvolveram em relação às línguas é também de salientar. O diálogo que se segue, entre duas alunas da turma, em que nenhuma é de origem cabo-verdiana, é um bom exemplo disso.

Daniela – Hoje estás sempre a falar crioulo. Não estás na escola.

Catarina – Qual é o problema? Eu sei crioulo e o crioulo pode ser falado em todo o lado.

Badoca Park, 15/06/2011

Os alunos também são convidados a criar, produzem muitos textos e com intenções comunicativas diversas. Para ilustrar a sua criatividade, segue-se o exemplo de um poema coletivo sobre a Primavera, que fizeram quando frequentavam o 3º ano. Queriam falar da Primavera, mas não queriam dizer coisas comuns, que toda a gente diz sobre a Primavera, queriam fazer um texto diferente.

<p><i>Mudjer Mistériu</i></p> <p><i>Na dia 21 di Marsu Txiga un mudjer formós, Pa undi el ta passa, Tudu ta fika maravilhosu.</i></p> <p><i>Kel mudjer traze si trás Kantu di txóta Floris pa jardin Y amizadi pa tudu algen.</i></p> <p><i>El é un mudjer grandi Mas el ta ben sempri Ku spritu ranobadu Xeiu di kor ku alegria.</i></p> <p><i>Koris di kel mudjer É sima arku-d'abedja, El ten amarelu sima sol, El ten verdi sima relva, El ten azul sima séu, El ten burmedju sima murangu, El ten kor di roza sima roza, El ten kor di laranja sima tanjirina.</i></p> <p><i>- Kenha ki é kel mudjer li? - Nhos ka sabe el é kenha?</i></p> <p style="text-align: right;">Turma Bilingue – 3.ºA Ano letivo 2010/2011</p>	<p>A Mulher Mistério</p> <p>No dia 21 de Março Chega uma mulher formosa, Por onde ela passa, Tudo fica maravilhoso.</p> <p>Aquela mulher traz consigo O canto dos pássaros Flores para o jardim E amizade para toda a gente.</p> <p>Ela é uma mulher idosa Mas vem sempre Com o espírito renovado Cheia de cor e alegria.</p> <p>As cores dessa mulher São como o arco-íris, Tem o amarelo como o sol, Tem o verde como a relva, Tem o azul como o céu, Tem o vermelho como o morango, Tem cor-de-rosa como a rosa, Tem cor de laranja como a tangerina.</p> <p>- Quem é essa mulher? - Sabem quem ela é?</p>
---	---

Desde o 1.º ano de escolaridade, a turma bilingue troca correspondência com uma turma em Cabo Verde, do mesmo ano de escolaridade e com alunos da mesma idade. Curiosamente nesta troca de correspondência, as cartas enviadas eram escritas em Cabo-verdiano, mas as respostas que chegavam de Cabo Verde vinham escritas em Português. Com o passar do tempo as cartas recebidas de Cabo Verde mudaram e as respostas já vêm escritas em Cabo-verdiano. Esta turma conseguiu influenciar os seus colegas de Cabo Verde. A resistência devia-se ao facto do Crioulo ainda não ser ensinado nas escolas em Cabo Verde e a professora da turma achar que seria mais conveniente escrever em Português.

Este é o último ano deste projeto e o objetivo da turma é conhecer Cabo Verde e falar a língua no país onde é língua materna. Este é um projeto ousado, mas certamente será possível realizar o sonho destas crianças.

A continuidade do Projeto Turma Bilingue depende do resultado de uma candidatura feita à Fundação Calouste Gulbenkian. Acredita-se que possa continuar, tendo em conta o sucesso desta experiência.

#### Referências bibliográficas

CARDOSO, Ana Josefa (2007). *A Importância do Erro e as Interferências Linguísticas no Processo de Aquisição de uma Língua não Materna*. *Revista Proformar On-line* nº22, [Português Língua Não Materna, Dezembro de 2007]. Consultável em:

[http://www.proformar.org/revista/edicao\\_22/import\\_erro.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_22/import_erro.pdf)

GARCIA, Ofélia (2010). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century*. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell.

GARCIA, O., Bartlett, L. & Kleifgen, J.A. (2007). From biliteracy to pluriliteracy. In Auer, P. & Wei, L. *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, pp.207-221.

PEREIRA, Dulce (2003). Escrever em Crioulo, un kaminhu lonji. In *Cape Verde language, literature & music*. Fall River, Massachusetts: University of Massachusetts Dartmouth, Center for Portuguese Studies and Culture.

## SEMINÁRIO

TOMLINSON, Brian (2009). *Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning*. In Instituto de Linguística Teórica e Computacional e Associação de Professores de Português. *Português Língua Não Materna – Metodologias e Materiais* [Seminário realizado na Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 29 e 30 de Outubro de 2009].

UNESCO (1996) *Declaração Universal dos Direitos Linguístico*. Comissão Nacional da Unesco, Lisboa.

Gostaria de começar por referir alguns pressupostos que julgo importantes. Um primeiro, que tem a ver com o tema equidade e diversidade, utilizando uma citação do professor João Barrento no seu último ensaio, *O Mundo está cheio de Deuses*: “civilizações e identidades não são entidades fechadas mas processos resultantes de cruzamentos e contactos”. É isso que tem sido realmente a História da Humanidade, quer se trate de confrontos, quer se trate de contactos pela positiva.

Esta é a nossa experiência, não só em relação aos alunos que vêm de outros meios e a quem nós tentamos dar uma resposta que os ajude a aproximar-se dos níveis que são esperados, mas também enquanto professores que utilizam a sua diversidade.

Gostaria de referir, também, como pressuposto, aquilo que Sir Ken Robinson tem falado desde há alguns anos relativamente à escola de uma forma geral, aos sistemas educativos na maior parte dos países do mundo (pelo menos, dos países ditos desenvolvidos), para dizer que, realmente, a escola e o mundo estão em grande mudança. E creio que é altura de se repensar ou pensar... e de estar atento à multiplicidade e à imprevisibilidade.

A contradição a que o mundo nos tem levado, pelo seu lado económico-financeiro, etc., que nos obriga a mostrar números, a fornecer evidências, a legitimar o nosso trabalho, quando, por outro lado, nós somos confrontados com uma enormidade de mudanças.

Nós temos alunos que estão connosco há três anos que têm sentido estímulo com o nosso projeto, vocês viram, não preciso de o referir e, no entanto, eles também mudam. A adolescência traz-lhes mudanças, os seus pares chamam por eles. São tantas e tão diversas as razões para que não possamos fornecer um dado; e, no entanto, podemos traduzir todos estes fatores nos dados que nos pedem. Era isso que eu também queria referir, os dados são positivos.

---

<sup>1</sup> EB 2,3 Visconde de Juromenha

Mas há que fazer uma ressalva. Apesar disso tudo, e se repararem nos quadros que foram facultados em relação às avaliações a este projeto, no que se refere à autonomia dos alunos face ao nível-alvo, que era o último item, conseguimos muito pouca. O que nós definimos por autonomia é aquilo que indica que os alunos estão aptos a acompanhar o nível de proficiência da turma sem qualquer apoio extra (porque nós trabalhamos com eles dentro e fora da turma).

Temos sempre um professor de Inglês Mais que trabalha com o professor de Inglês da turma, mas temos tido experiências diferentes todos os anos. Por muito trabalho que tenhamos a mudança acontece, não só por contingências e restrições que vêm de cima, mas também porque a nossa realidade nos mostra o que temos de mudar e nos leva a experimentar. No projeto não há não há fórmulas, é mesmo através da diversidade que nós conseguimos.

Uma coisa gostaria de salientar é a nossa conquista em termos de trabalho colaborativo. Esse sim, é um dos caminhos que mais nos tem ajudado. É a partilha que foi acontecendo também de uma forma natural, não foi imposta.

Já agora, gostaria de referir que, apesar de considerarem o projeto inovador, ele pode sê-lo dentro deste contexto e nesta filosofia nova do *out of the box*, portanto ideias “fora da caixa”. Mas, para existir esta nomenclatura “fora da caixa”, julgo que se parte do pressuposto de que estejamos em caixas. E a minha perspetiva é que nós não estamos em caixas, não devemos estar em caixas. A troca tem de ser natural, não só de colega para colega, portanto no primeiro nível do pequeno grupo do Inglês Mais, mas também com os colegas de Inglês e depois todos os restantes colegas de Inglês de 2.º e 3.º ciclos.

E a ideia nem sequer tem nada a ver com o Inglês propriamente dito. A ideia surge de uma prática que existe na maior parte das nossas escolas multiculturais que é o Português Língua Não Materna. E surgiu precisamente pelo facto de nós termos muitos alunos originários de sistemas educativos diferentes e não seria justo avaliarmos da mesma forma os alunos cujo ponto de partida não é o mesmo. Portanto, não estariam no tal processo de igualdade. Assim, surgiu a oportunidade e, também é preciso referir, a recetividade. Porque muitas ideias se calhar existem por aí, mas

não surgem, nem as oportunidades nem a receptividade para que possam realizar-se.

Este projeto não diz respeito à Literacia ou à Matemática, portanto não é nada que seja tão fulcral aos números que todo o sistema deseja obter para o sucesso. Ele diz respeito a uma franja, a uma pequena minoria (30, 40 alunos a que nós tentamos dar resposta) e no entanto a experiência é bastante positiva e mostra-nos que o caminho deve ser por aqui.

SEMINÁRIO

**MESA REDONDA**

**Redes de apoio às escolas**

**Presidente da Mesa - Paula Santos - CNE**

SEMINÁRIO

## Redes de pessoas: a partilha transformadora

Pascal Paulus<sup>1</sup>

A minha intervenção tem como ponto de partida o trabalho da equipa de educação do programa K'CIDADE que integra, atualmente, mais duas colaboradoras da Fundação Aga Khan, Nádía Sacoor e Sofia Ferreira.

Permitam-me que partilhe convosco uma curta reflexão pessoal acerca do olhar que nós construímos desde que começámos a trabalhar com as escolas e os agrupamentos de escolas públicas em zonas que foram intituladas de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Fomos convidados pelo Ministério de Educação para desenvolver um papel de “amigo crítico” e aceitámos fazê-lo em agrupamentos que nos escolheram para esse efeito. Entendemos o enquadramento das instituições escolares em zonas consideradas TEIP como uma forma de promover o sucesso escolar das crianças que as frequentam e de os territórios educativos em causa deixarem de ser de intervenção prioritária.

Mas antes de partilhar convosco a nossa visão da colaboração estabelecida, parece-me necessário fazer uma ressalva. Se a proposta dirigida às escolas escolhidas fora feita com o intuito de promover a equidade da educação das crianças e dos jovens do nosso país, o mínimo que se pode dizer, é que se tratava de uma encomenda de contornos hercúleos sem fácil previsão de desfecho.

Numa sociedade que se organiza em condomínios fechados para uns e em blocos de realojamento para outros, as escolas refletem esta mútua segregação e dificilmente poderão promover uma equidade que a própria sociedade não pratica. Parece-me difícil concetualizar a equidade quando constatamos que umas escolas decidem excluir os alunos que consideram não ter o padrão (de vida, cultural, financeiro, ...) adequado, enquanto em outras a percentagem de alunos descendentes de migrantes pobres é quatro

---

<sup>1</sup> Colaborador da Fundação Aga Khan – equipa de educação do programa K'CIDADE

vezes mais elevada do que a percentagem de migrantes residentes no concelho onde a escola se situa. Nestas situações, temos algumas dúvidas sobre o tipo de escola onde se deveria proporcionar a intervenção educativa prioritária relativa à diversidade e à equidade, se no primeiro grupo de escolas, se no segundo.

Embora entendamos a proposta feita às escolas inseridas em territórios educativos de intervenção prioritária como um contributo para a promoção da equidade na educação escolar, apostando no sucesso escolar de todos, numa escola que se define para todos, vejo pelo menos dois obstáculos: um que chamarei de “fantasia da homogeneidade”, outro que chamarei de “síndrome da explicação individual”.

A “fantasia da homogeneidade” nasce com o modelo da instrução organizada por classes, que Foucault (1975) descreve magistralmente, quando analisa a escola de La Salle. Este modelo legitima a ação do professor como transmissor de saber a um grupo que, supostamente, recebe a mensagem de maneira igual porque quem o constitui tem aproximadamente a mesma idade. Face ao conhecimento científico de hoje, esta proposta soa algo ingénuo. Mas, como quem tem contacto direto com as escolas bem sabe, ensinar a todos como se fossem iguais, continua a ser prática omnipresente. Foi o que a equipa da OCDE também constatou, quando preparou o seu recente relatório sobre o sistema de ensino português. A reprovação de alunos é apenas um complemento desta busca da homogeneidade perfeita: combinando a idade da criança com o saber que a criança devolve quando testada, procura-se uma audiência de recetores iguais entre si. A avaliação que leva à reprovação serve a suposta eficácia do sistema na organização de grupos e não tem significado formativo.

O “síndrome da explicação individual” remete-nos para uma relação mestre-aluno numa lógica paliativa. Depois do diagnóstico do desvio que uma criança ou um jovem mostra relativamente à norma, propõe-se um percurso curativo que passa pelo apoio de um explicador – ou um “personal trainer” para utilizar um termo mais moderno – através de uma atividade interna ou externa à escola mas, à partida, fora do grupo inicial em que a criança foi colocada pelos mesmos avaliadores. O apoio deverá servir de “upgrade” rápido do aluno, tendo como último objetivo evitar o custo da reprovação.

Refletir com as pessoas sobre estes dois obstáculos que, em larga medida, são fruto de um pensamento feito e coletivo sobre a educação escolar e a função do professor, é difícil e moroso. Difícil porque o pensamento normativo, hierárquico, no qual a detenção do saber é assumida como a detenção do poder, está profundamente enraizada no nosso conceito de escola instrutora da nova geração considerada inculta. Moroso porque obriga a uma introspeção e uma reconstrução da profissão, o que implica tateamento e reformulação da relação com o saber e com o poder na escola.

Por isso, propomos um trabalho lento, de aprendizagem reflexiva, em pequenos grupos de trabalho interligados.

Encontrámos uma matriz para iniciar e conduzir este processo nas comunidades de prática do Wenger mas, sobretudo, nos grupos de partilha, de reflexão e de auto--formação em cooperação do Movimento da Escola Moderna, por serem isomórficos ao processo que procuramos desencadear na sala de aula.

Não é por acaso.

Primeiro, porque para nós promover a equidade na educação escolar é uma questão que não se limita ao “pôr ao nível”. É uma questão de dar sentido ao trabalho que se produz na escola, para que todos ganhem competência para intervir com conhecimento de causa, primeiro na turma, depois na escola e em seguida fora dela. Isto não se faz da mesma maneira com todas as pessoas, quer sejam adultas com função de professor ou crianças e jovens com a função de aluno.

Em segundo lugar, quem ensina raramente se sente obrigado a perceber quem é o outro que o está a ouvir. Para quem promove aprendizagem o ponto de partida é saber o que cada um traz. Para promover a aprendizagem do outro, tem de aprender com o outro. Para tal, o grupo precisa dum sistema de regulação da partilha das aprendizagens que permita ao professor (ou o formador) perceber melhor como provocar a aprendizagem de cada um dos outros. Ora, isto obriga o professor a mudar a forma de pensar a turma, o que para muitos, eu diria para a maioria, se apresenta como um desafio ameaçador.

A este propósito gostaria de lembrar Kristiaan Magnus, professor de 5º e 6º ano no ensino primário Belga-flamengo, que anexou ao seu livro sobre o trabalho de projeto na sala de aula uma lista com “cem razões para não mudar nada”. Como ele próprio diz, foi uma coletânea de observações, ouvidas em várias escolas, aquando da apresentação do seu livro. Das cem, só vos cito algumas que soarão muito familiares e revelam a natural resistência à mudança:

*“Mas já fazemos isso há 25 anos!*

*Isto não pode dar resultado numa escola pequena.*

*Isto não pode dar resultado numa escola grande.*

*Isto não pode dar resultado na nossa escola.*

*O sindicato não concordará.*

*Quero colaborar, mas só depois de acabar o plano curricular.*

*Conheço uma escola onde já voltaram ao normal.*

*Talvez num outro país da União Europeia.”*

Na mesma linha, Michel Fustier (1989: 38) faz uma correlação entre a mudança e o número de pessoas envolvidas:

<b>Mudança</b>	<b>Pessoas envolvidas</b>		
	<b>uma</b>	<b>várias</b>	<b>muitas</b>
nenhuma	imediatamente	fácil	possível
ligeira	fácil	possível	difícil
apreciável	possível	difícil	muito difícil
importante	difícil	muito difícil	titânico
fundamental	muito difícil	titânico	utópico

Na escola, ao que me parece, a situação não é muito diferente.

Quando começamos a trabalhar com as comunidades das escolas com as quais colaboramos, procuramos ver mais claro, em conjunto. Não escondemos que, em algumas situações, sentimos a frustração de não conseguirmos avançar muito. E sabemos que, à partida, e muitas vezes durante um longo período de tempo, as análises, mas também as propostas de trabalho, nos parecem saídas de uma tabela com quatro colunas e dez entradas por coluna que a Sofia Ferreira me mostrou um dia: “**Como falar muito sem dizer nada**”. Esta tabela permite  $10^4$  combinações para produzir um texto absolutamente coerente mas que não faz avançar.

Observando a tabela ocorreu-me que, entre formadores de professores e para provocar um pouco mais, seria muito fácil construirmos outra, equivalente, com o título “**Como formar muito sem mudar nada**”. Todos nós conhecemos experiências com programas que formam formadores, que formam outros formadores, que formam... criando uma cadeia em que cada um, mais formado, diz a outro como fazer, mas no fim ninguém faz.

A nossa atuação não tem nada de extremamente complexo ou novo. O ponto de partida é que a ação e o trabalho propostos tenham sentido para cada um dos intervenientes. Observamos então que as aprendizagens, partilhadas em grupo, transformam a maneira de pensar certos aspetos da forma escolar. Encorajamos as pessoas para que registem a sua prática e partilhem em grupo esse registo. E insistimos para que isto seja feito não só na própria escola, mas também entre escolas e agrupamentos.

Quando as pessoas se tornam observadoras e relatoras dos rituais da escola, elas têm mais facilidade de refletir sobre eles. E para esta observação não existe idade mínima. Apresento-vos um dos mais curtos ensaios sociológicos sobre a escola que conheço. Foi-me ditado pela Joana Santos, em 2006, quando começámos a trabalhar juntos, na mesma turma, ela com cinco anos e eu com dez vezes mais anos de idade. O texto resulta da observação que ela tinha feito da irmã de 12 anos:

*“Escola casa – casa escola*

*Uma menina chegou à escola... e depois foi para casa.*

*Ela saiu de casa... ...e foi para a escola.*

*A menina chegou à escola. E a menina saiu da escola e foi para casa.*

*E quando chegou à casa... fez os trabalho da escola.”*

Com a turma na qual a Joana estava inserida, desenvolveram-se dois anos de aprendizagens a partir das observações e da planificação conjunta, entre alunos e professor, como tive oportunidade de testemunhar em outros momentos.

Atualmente, convidamos professores e técnicos a manter um diário profissional, para que, com um novo olhar, também eles, partilhem aquilo que consideram importante pôr em comum:

– *“Não adianta, por vezes, estarmos a insistir com uma criança em determinado conteúdo se ela ainda não está preparada para esta aprendizagem. Perante esta realidade todas as estratégias são bem-vindas quando são facilitadoras da gestão da diversidade.”*

– *“Embora muito haja para melhorar, reformular, reconsiderar, considero que as assembleias de turma, o diário de turma e os projetos constituíram importantes dispositivos, benéficos para todos os elementos que com eles trabalharam. Penso ainda, que estas estratégias contribuíram de forma positiva para a prevenção e mediação de conflitos, melhoria do comportamento, da comunicação e das relações entre todos.”*

Para facilitar a partilha de ideias e, a partir daí, aprender em conjunto, promovemos momentos de discussão na escola, sempre que possível, em pequenos grupos ou em comunidade virtual. Desta partilha surgem hipóteses de trabalho mas também novas rotinas de atuação:

– *“partilhar ideias faz-me perceber que por vezes também tenho pré-conceitos”.*

– *“tentei mudar estratégias, atitudes, diversificar as práticas pedagógicas e criar uma relação de tutoria, para envolver as crianças numa programação de contexto. Acima de tudo, tentei criar um projeto curricular de turma em função dos alunos e das suas vivências que consiga responder a cada uma das crianças e não a um grupo de crianças”.*

– *“uma coisa que aprendi foi as propostas não partirem sempre de mim... não ser eu o centro da aprendizagem [...] Este percurso deu-me base para refletir. Criámos textos sobre nós e autorretratos para ver como é que podíamos mudar a vida escolar e olhar para o mundo”*.

Colaboramos com pessoas que trabalham em instituições nas quais a prática é de juntar e transmitir saber para formar, para dar forma. Propomos partilhar aprendizagens para mudar a forma de trabalho, para transformar.

A nossa colaboração com cada escola é desigual em tempo e no tipo de abordagem. Esta colaboração deriva da observação que fizemos, muito a partir de um trabalho de três anos consecutivos, com um grupo razoavelmente estável de professores e monitores de atividades de enriquecimento curricular. Com eles, foi possível esboçar quatro tipos de escola, em função da liderança, do envolvimento da comunidade escolar, das adaptações curriculares que apresentam e das formas de relação pedagógica que optaram por manter, alterar ou implementar. Como amigos críticos aprendemos com esta diversidade, dia após dia (Paulus, 2011). De forma sistemática recolhemos testemunhos de quem transformou ou transforma a sua prática em sala de aula, numa plataforma aberta. O livro eletrónico *Trabalho escolar com sentido* que estamos prestes a lançar está nesta mesma linha de partilha.

Depois de trabalhar com grupos de aprendizagem reflexiva em diferentes situações e durante períodos não inferiores a três anos, parece-nos possível juntar outros que substituíram a formação pela transformação em grupo de trabalho de adultos e em trabalho de sala, onde cada um contribui para o trabalho de todos e todos contribuem para o trabalho de cada um.

Quando, em cada grupo, cada um, apoiado pela aprendizagem partilhada com o outro, ganha capacidade para trabalhar a partir do ponto de partida do outro, a desocultação da diversidade existente torna-se eficaz. A partir do sentido que o trabalho escolar passa a ter para quem aprende, cada indivíduo desenvolve a competência que lhe permite a participação como sujeito implicado (Canário, 2008) na constante reformulação da sociedade e do papel que a escola ocupa nela.

O nosso humilde contributo para a promoção de mais equidade na educação reside na nossa colaboração nesses pequenos grupos de trabalho que procuramos interligar. Assumimo-nos assim, nós também, como sujeitos implicados na partilha transformadora.

#### Referências bibliográficas

CANÁRIO, Rui (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos, Volume 12, nº 12, pp. 73-81.*

FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Éditions Gallimard.

FUSTIER, Michel (1989). *La résolution de problèmes*. Paris: ESF.

MAGNUS, Kristiaan (1983). *Klas in beweging*. Leuven: Infodok.

SANTOS, Joana (2006). *Escola Casa – Casa Escola*. <http://pascalpaulus.zxq.net/01/products.html> consultado em 13-04-2012.

PAULUS, Pascal (2011). Refletir em torno de uma ação de supervisão pedagógica. *Escola Moderna, nº 40, pp. 52-67.*

Sou antropóloga de formação e tenho-me dedicado ao apoio e à integração dos imigrantes e dos refugiados em Portugal. Durante anos estive no trabalho mais direto no terreno e, mais recentemente, passei para a área da conceção, elaboração e execução de políticas públicas de integração dos imigrantes.

Trago-vos algumas ferramentas para trabalhar a educação intercultural nas escolas com o objetivo de criarmos um país cada vez mais plural onde se saiba aproveitar a riqueza da diversidade que somos e que temos em Portugal e da qual muitas vezes nos esquecemos.

De uma forma muito sumária, gostaria de vos apresentar o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, a sua missão e atribuições. Permitam-me que destaque a missão de incentivar o exercício de uma cidadania plena por parte dos imigrantes e minorias étnicas, promover o seu acolhimento e integração, combater todas as formas de discriminação através de ações positivas de sensibilização, educação e formação. E ainda, promover a interculturalidade através do diálogo intercultural e inter-religioso, com base no respeito pela Constituição, pelas leis e num quadro de respeito mútuo.

O modelo que Portugal tem escolhido para gerir a diversidade cultural é um modelo que tem sido reconhecido internacionalmente como de boas práticas, é o modelo intercultural, que significa que os imigrantes devem manter a cultura de origem, mas também devem adotar a cultura de acolhimento. A cultura de acolhimento também deve estar permeável àquilo que é a diversidade que vai chegando ao nosso país.

Percebo que às vezes a palavra integração pode querer dizer que uns estão *sob* os outros. Mas o nosso modelo intercultural visa o crescimento no encontro das diferenças. É bem diferente do modelo multicultural alemão

---

<sup>1</sup> Alta Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural.  
O presente texto é uma transcrição da intervenção oral.

que a senhora Merkel admitiu, não há muito tempo, ter falhado, que criou segregação. Os imigrantes devem manter a cultura de origem, mas nenhuma interação com a cultura de acolhimento. Isso provocou uma série de regalias e respeito por cada comunidade, que têm o seu espaço próprio mas são autênticos *ghettos* onde a interação não existe.

A educação intercultural é um processo em que todos devemos aprender. Ninguém nasce com o dom de achar que somos todos maravilhosos e fantásticos, mesmo os que não conhecemos e que são diferentes de nós. Somos todos preconceituosos e se dissermos que não somos estamos a mentir, porque todos nós temos os nossos preconceitos. Podem não ter a ver diretamente com a cor da pele, ou com a língua que o outro fala, ou com a maneira como ele veste, ou como chega até nós, mas todos nós temos preconceitos. E temos que aceitar que, de facto, somos preconceituosos, embora tenhamos que ser capazes de incorporar novos valores na nossa ação, compreender o mundo sob uma maneira mais flexível e inclusiva, relacionarmo-nos com os outros, tentar colocarmo-nos no lugar do outro.

O outro como ponto de partida, que foi aqui já referido, é o ponto fulcral. No fundo nós também somos o outro. Eu trago-vos aqui uma brincadeira entre dois galos, que estão cada um do seu lado da estrada, e um pergunta para o outro: *how do I get to the other side? You are on the other side...* Portanto, nós também somos o outro, o outro vê-nos assim. É importante sermos capazes de ir desenvolvendo estas competências interculturais não só na nossa vida, mas na escola, temos de incorporar e de passar às nossas crianças e jovens este processo que se aprende, de não generalizar; e nós temos tanta tendência a generalizar... Então quando achamos, e agora falo como antropóloga, que até sabemos alguma coisa sobre esta matéria cultural, temos logo tendência a catalogar... “Que bom, aquele é exatamente um eslavo, puro e duro...” E devo dizer-vos que nos meus primeiros contactos com a comunidade ucraniana e de Leste europeu comecei a achar que ia fazer uma grande tese sobre os eslavos puros. E ao fim de passarem vários por mim comecei a perceber que era tão difícil, porque cada um era tão único que a tese *foi por água abaixo*. No entanto, há algumas características que são comuns, porque têm a ver com a sua educação, porque têm a ver com as suas maneiras de olhar o mundo, como nós

portugueses também temos algumas características comuns, embora cada um de nós seja diferente.

Portanto, é importante combater esta tendência que temos de generalizar, é importante respeitar modos de ser, de estar e de se relacionar, resistir à tentação de julgar precipitada ou apressadamente, porque isto é fácil de fazer. Às vezes até no dia-a-dia nem vimos o que é que aconteceu, mas damos logo a nossa opinião porque achamos que sabemos exatamente quem é o culpado, quanto mais não seja porque já *tomámos pela pinta*, porque até achamos logo que aquela pessoa tinha ar de culpado. Muitas vezes julgamos apressadamente.

Ver o mundo de forma mais flexível e inclusiva, relacionarmo-nos com os outros, colocarmo-nos no lugar dos outros é o caminho. Trata-se de criar oportunidades, e aqui sim nas escolas, para que nos conheçamos melhor uns aos outros. Porque é verdade que o preconceito é filho do desconhecimento. Quando nós não conhecemos, catalogamos, somos preconceituosos.

Por tudo isto, o ACIDI tem desenvolvido uma série de ferramentas para facilitar o trabalho das escolas, e são muitas e muitas as boas práticas. Hoje foi um dia repleto de boas práticas e de bons exemplos nas escolas, mas reconhecemos que a tarefa não é fácil.

Para mim, é uma tarefa apaixonante, mas desafiante. Muitas vezes, com muitas pressões, os professores sentem-se um pouco em dificuldade de poder gerir da melhor forma, com algumas dúvidas: como é que eu posso gerir melhor a diversidade na minha sala de aula, como é que eu posso transformar a diversidade que tenho na sala de aula numa mais-valia.

É verdade que se algumas pessoas o têm inatamente, outras têm que desenvolver, e por isso nós temos uma bolsa de 36 formadores espalhados pelo país, bolsa essa que dinamiza, a pedido das instituições, um conjunto de ações de informação e sensibilização na área da cidadania e da interculturalidade.

Os nossos principais objetivos são promover melhor a compreensão da diversidade na sociedade, sensibilizar para o acolhimento e integração dos imigrantes em Portugal, mas também promover socialmente as comunidades

ciganas. Como viram logo no início, o ACIDI tem como missão a promoção dos imigrantes e das minorias étnicas. Neste momento, o ACIDI está incumbido da difícil tarefa de coordenar a implementação da estratégia nacional para a integração das comunidades ciganas e também de contribuir para a construção de uma cidadania intercultural, num equilíbrio entre a abertura à diversidade e à coesão social.

Tem havido a preocupação de criar ferramentas úteis para abordar esta temática. Aqui está também o livro *Crescer Bilingue* já aqui referido, um projeto tão fantástico que foi aqui apresentado.

Quero ainda falar-vos de outro projeto, de outro programa que o ACIDI tem na sua missão e que tem acompanhado que é o Programa Escolhas, que alguns de vós devem conhecer bem.

O Programa Escolhas é um programa de inclusão social de crianças e jovens dos contextos mais vulneráveis, que visa a igualdade de oportunidades e a coesão social. Tem estratégias concretas e não só a capacitação e a corresponsabilização da sociedade civil. E são muitos, muitos, os parceiros da sociedade civil e também são muitas as escolas. Tem pressupostos técnicos, um grupo social específico de variáveis-chave como a escola, o bairro, a comunidade, a família, os pares, a construção com os jovens, a interculturalidade e a abordagem positiva. Este Programa está em 132 pontos do país, foi criado em 2001 e está a chegar ao fim da sua quarta geração. Esperemos poder contar com a quinta geração, 2013 a 2015.

O Programa Escolhas está integrado no ACIDI, tem 210 escolas e agrupamentos envolvidos, são 1 040 os parceiros, são mais de 70 000 os participantes entre janeiro de 2010 e dezembro de 2011. Tem 82% de taxa de sucesso escolar, e conseguiu que 4 117 jovens fossem reintegrados na escola, na formação ou no emprego. Estavam em situação de abandono e conseguimos recuperar esses jovens.

Este Programa tem como principais medidas a inclusão escolar e a educação não-formal, a formação profissional e a empregabilidade, a dinamização comunitária e a cidadania, a inclusão digital. Esta medida que é a medida desta quarta geração, o empreendedorismo e a capacitação juvenil, visa quer a igualdade de oportunidades, quer a inclusão social.

Este programa trabalha a autoestima do indivíduo, as competências pessoais e sociais, cognitivas e morais. Muitas vezes, para atingirem o sucesso estas crianças precisam apenas de acreditar nelas próprias.

Todos têm talentos, não há ninguém que não tenha. Podem não ser aqueles mais visíveis, podem estar escondidos, mas as crianças têm que ter uma noção de que elas próprias também podem ter sucesso, que também são capazes disso. Isso é muito trabalhado no Escolhas, com uma identidade positiva e tem feito grandes mudanças nas crianças e nos jovens.

A interação com a comunidade e o trabalho da noção de pertença e de responsabilização pelo espaço onde vivem também tem sido uma forte aposta do Escolhas, promovendo um capital social mais capaz e tendo como grandes objetivos a tolerância e a coesão social.

Para terminar, queria só dizer-vos que aos professores cabe, obviamente, a tarefa desafiante de perante a diversidade olharem para a alta cultura que existe e que é mais fácil de identificar (a História, a Gastronomia, a Religião, a Língua, o Vestuário, a Arte são, muitas vezes, o ponto de partida para uma conversa numa sala de aula), mas também não esquecerem (e, por vezes, os preconceitos e os choques surgem nesta cultura profunda não-visível) as formas de comunicar, as atitudes, as perceções, os métodos e a resolução de problemas, as crenças, as conceções de vida, os valores, as conceções de beleza, as formas de interação social.

Enfim, há uma série enorme de características na cultura profunda que não são visíveis, mas a que os professores deveriam tentar estar atentos e também tentar encontrar momentos para que as crianças e os jovens possam trazer ao de cima aquilo que está mais escondido.

A diversidade não é apenas entre os portugueses e os estrangeiros, como já foi aqui tão falado. Todos nós somos diversos e Portugal é muito heterogéneo também. Quando falamos de diversidade na sala de aula não tem que ser necessariamente uma sala de aula que tem crianças de várias nacionalidades. É uma sala de aula que tem crianças com origens diferentes, sejam económicas, sejam sociais, sejam culturais, que podem ter maneiras e conceções diferentes, mas que podem ser e são certamente muitíssimo enriquecedoras para a sala de aula, se puderem ser bem aproveitadas.

Queria deixar ao dispor todos os materiais que o ACIDI tem produzido, assim como a nossa equipa Entreculturas que é uma equipa vocacionada para esta matéria. Podem consultar os sites *entreculturas.gov.pt* ou *entrekulturas.gov.pt* para os mais jovens, com estratégias e ideias....

Queria deixar-vos aqui um desafio do Professor Pedro D'Orey da Cunha:

*“a tarefa atual da escola é conseguir reconhecer as diferenças da alta cultura dos alunos, assim como as diferenças da sua cultura profunda e encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua”.*

Esta é a verdadeira democracia. E se formos capazes de fazer isso, não nos esquecendo que devemos começar por nós também, pois nada muda sem nós. Deixo-vos, então, uma frase do padre Pedro Arrupe que diz *“o mundo caminha mesmo sem nós, de nós depende que caminhe connosco”.*

Espero que sejamos todos capazes de fazer com que o mundo caminhe com a nossa participação ativa para um mundo melhor, porque se estamos aqui hoje neste dia intenso é porque acreditamos nisso e queremos mudar o mundo. Espero que seja possível e estou ao dispor para o que precisarem!

Proponho-me descrever o “Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2)”, evidenciando aquilo que são as suas *singularidades*, sobretudo no que diz respeito ao dispositivo de acompanhamento e monitorização das escolas que o integram e à forma como esta rede tem permitido apoiar as escolas na melhoria dos seus resultados, qualificando os percursos de aprendizagem dos alunos que aí estudam e trabalham.

Integram o Programa TEIP2, iniciado em 2006 e relançado em 2008 pela administração educativa, 104 agrupamentos com características que lhes conferem o estatuto de escolas de intervenção prioritária. Recordem-se alguns indicadores que permitem ilustrar a fragilidade destes territórios. Em alguns agrupamentos existem mais de 10% de alunos que não têm Português como língua materna; 21% do total dos alunos inscritos a nível nacional nos PIEF estuda nestas escolas. A percentagem de mães com o 12.º ano é inferior a 5% em alguns destes agrupamentos, sendo que em metade dos TEIP não atinge os 21% e em nenhum dos territórios os 50%. A comunidade cigana está presente em praticamente todos os agrupamentos; em algumas escolas representa mais de 10% do total de alunos. As transferências ao longo de todo o ano são frequentes, com entradas e saídas sistemáticas de alunos, sendo que esta mobilidade atinge, em alguns casos, mais de 10% do total de alunos. Em metade destas escolas o número de alunos com ação social escolar situa-se entre os 50% e os 75%, aproximando-se, em alguns casos, dos 80% (a estatística oficial aponta para uma média nacional de 41%). Encontramos também neste universo, muitos alunos cujas famílias são beneficiárias do RSI, correspondendo, em alguns concelhos, a mais de 50% da totalidade dos agregados subsidiados.

Estes indicadores traduzem a vulnerabilidade das escolas TEIP e o enorme desafio que constitui a diversidade presente no seu contexto - construir e sustentar uma intervenção (re)colocando a inclusão e a equidade no centro da vida escolar, de forma a impedir o abandono dos alunos, a regularizar a

---

<sup>1</sup> Direção Geral da Educação

sua assiduidade, a promover o sucesso e a garantir o respeito pelas diferenças.

Assim, as escolas do Programa TEIP, que representam 9% do total de agrupamentos do território continental, onde estudam 11% dos alunos inscritos na rede pública, fazem emergir novas soluções organizativas e pedagógicas, apoiadas num dispositivo de apoio e de monitorização, desafiando desta forma a inevitabilidade de “*alguns... não podem ser educados*”.

Em termos de investimento financeiro - os números são importantes e não nos devem incomodar - o Ministério da Educação e Ciência garante anualmente um orçamento de cerca de 22.857.000€; a grande fatia, isto é 83% do volume de investimento, é canalizado para os vencimentos de técnicos e docentes, que reforçam os recursos humanos das escolas TEIP.

Após estes apontamentos de carácter mais geral, vamos deter-nos nas redes de apoio que, aliás, dão o tema e o mote a esta mesa. Múltiplos atores intervêm no processo de melhoria dos resultados destas escolas - administração central e regional, universidades e instituições de ensino superior, fundações - desempenhando diferentes papéis.

À Direção-Geral da Educação foi cometida a responsabilidade de acompanhar as escolas e coordenar o Programa; uma pequena equipa da DGE apoia os agrupamentos TEIP e suscita, em sessões de trabalho presenciais ou *on line*, a reflexão sobre o desenvolvimento do plano de melhoria e a sua reorientação. Reorientar a ação, reorientar os recursos e fazê-lo em tempo útil - quando se constata que o investimento não se traduz em resultados ou não tem o impacto esperado - no pressuposto de que vamos, como dizia há pouco o Pascal, encontrar a fórmula que faz sentido, que dá sentido à aprendizagem destes alunos.

A coordenação do Programa obriga a DGE a prestar contas públicas da evolução dos resultados, por referência aos grandes objetivos: *o insucesso, a interrupção precoce e a indisciplina*. Em relatório anual são analisadas as grandes tendências de evolução e comparados os resultados dos exames e das provas de avaliação externa destas 104 escolas, com os resultados nacionais. As fontes utilizadas são, para além das estatísticas do MEC, os

relatórios semestrais e anuais devolvidos pelas escolas à administração, que têm vindo a desempenhar um papel importante no âmbito do processo de autoavaliação.

O plano de melhoria elaborado, posto em execução e avaliado pelas escolas integra ações-chave distribuídas em quatro tipologias: i) apoio às aprendizagens; ii) prevenção do abandono; iii) gestão e organização; iiiii) relação escolas-famílias-comunidade.

As medidas de apoio às aprendizagens integram formas menos convencionais de apoiar os alunos porque não sobrecarregam o tempo letivo, não são organizadas como meras réplicas e pressupõem que a organização das turmas e dos grupos possa ser feita de uma forma flexível, de maneira a encontrar a forma de recuperar aprendizagens que não foram ainda assumidas. O recurso a novas formas de organização do currículo, do espaço e do tempo da intervenção, tem permitido construir soluções que manifestamente contrariam a tendência para a uniformização das turmas e permitem, à medida das dificuldades evidenciadas, organizar apoios diferenciados para os alunos.

No campo das ações de prevenção do abandono, assume grande relevo a intervenção conduzida pelos gabinetes de apoio ao aluno, em que técnicos e professores se juntam para resolver, mediar conflitos e recuperar alunos em situação de abandono ou de absentismo.

A dimensão organizativa e de gestão intervém em todo o plano de melhoria e consubstancia-se, entre outras formas, na articulação entre estruturas, na constituição de equipas pedagógicas e na avaliação contínua dos resultados.

Apesar da fragilidade das famílias dos alunos, o trabalho dos professores e dos técnicos não pode descurar a relação com os pais e o seu envolvimento no processo de promoção do sucesso dos filhos. Em territórios tão frágeis como estes, o apoio à rede social, o estímulo às parcerias locais e à comunicação entre as organizações da própria comunidade é uma condição de sustentabilidade da intervenção educativa.

A rede de peritos externos constitui um apoio privilegiado e uma *singularidade* do Programa TEIP. Este dispositivo de apoio à monitorização

do projeto está presente em 97% dos agrupamentos, integra 84 peritos externos, ligados a diversas instituições de ensino superior e instituições de formação, de onde se destacam pelo seu número, a Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto, a Universidade Católica, o Instituto de Educação, as Escolas Superiores de Educação e a Fundação Aga Khan.

A função de perito externo, segundo uns, ou de amigo crítico segundo outros, encerra em si mesma uma tensão. É um recurso exterior à escola, com uma posição à partida de apoio incondicional, por isso ele é amigo, mas não abdica de um olhar mais acutilante que desafia práticas e conceções instaladas. É portanto crítico. O perfil de competências chave posiciona-o como conselheiro científico, organizador, motivador, facilitador...

A intervenção dos peritos externos no Programa TEIP é muito importante. Na prática, apoiam a construção de instrumentos de avaliação, fazem formação (nomeadamente no âmbito da diferenciação pedagógica, desenvolvimento curricular, avaliação de projetos...) e animam a discussão entre grupos de escolas. São também responsáveis pela produção de conhecimento científico no âmbito do Programa TEIP, fazendo investigação, apresentando comunicações, apoiando mestrados e doutoramentos.

Para além disso, reúnem com as escolas com uma regularidade mensal, ainda que este padrão esteja condicionado à sua própria disponibilidade e/ou ao ritmo de trabalho proposto pela escola. Não podemos ignorar que nem todas as escolas se sentem muito confortáveis com a presença do perito externo. Mas é um processo que se vai ganhando, que vai tendo tradução mais positiva, à medida que as escolas reconhecem as vantagens deste recurso especializado.

Convém aqui referir a estratégia de comunicação utilizada no Programa. A DGE produziu uma série de filmes temáticos dando voz às práticas das escolas e tem vindo a editar algumas conferências *online* com pessoas chave, sejam elas diretores de escolas, investigadores, docentes. Este conjunto de recursos pode ser visionado na página da DGE.

A realização de jornadas regionais e nacionais entre escolas TEIP também se enquadra na preocupação de manter em comunicação e partilha os

agrupamentos. Estes momentos têm sido aproveitados para tornar públicas as avaliações externas sobre o Programa TEIP2 produzidas por instituições de ensino superior.

Alguns *flashes* ilustrativos dos resultados do Programa, no que diz respeito às três dimensões *a interrupção precoce, a indisciplina e o sucesso escolar*. Estamos a falar de resultados das escolas TEIP, reportados a 2010/2011, comparados com os resultados nacionais.

É no plano da Interrupção Precoce e Absentismo que os resultados são mais expressivos. Chamo a atenção para um facto simples - a manutenção na escola de alunos antes condenados ao abandono, é só por si um sinal de sucesso. Isto não ajuda a estatística da escola, não ajuda o *ranking*, mas garante que se estão a cumprir o efeito e o desígnio da escola pública. Podemos ver que a interrupção precoce se situa neste momento em 0,4%, o que comparado com a percentagem de 2,2% em 2006/2007 é objetivamente um salto muito importante. Mais alguns sinais desta expressão positiva: 62% dos agrupamentos diminuiu a percentagem de alunos que não frequentam a escola; a taxa de interrupção precoce tendeu para zero mais rapidamente que a nível nacional.

Quanto à Indisciplina podemos dizer que 51% dos TEIP diminuíram o número de ocorrências por aluno, e 57% dos agrupamentos registaram reduções nos indicadores de medidas corretivas e sobretudo nas medidas disciplinares sancionatórias.

Vamos abordar a questão do Sucesso recorrendo aos resultados da avaliação interna e da externa. Mais de 63% dos TEIP aumentaram a percentagem de sucesso interno em todos os ciclos. Foi nas escolas que estão há mais tempo no Programa, onde se registou uma diminuição mais significativa do insucesso, passando de 14,7% em 2006/2007 para 11,3% em 2010/2011.

Os dados da avaliação externa não sendo tão expressivos, seguem no entanto a tendência de descida a nível nacional. Apesar disso, há resultados positivos a Língua Portuguesa e a Matemática; quase 50% dos TEIP evoluíram positivamente; 21 agrupamentos melhoraram em três ou mais provas e fizeram-no ultrapassando mesmo a média nacional.

Estes indicadores fazem-nos acreditar que o investimento se justifica, que a prevenção faz todo o sentido e que os resultados a médio prazo aparecem....

Onde chegámos? Chegámos a escolas onde é hoje evidente uma maior eficiência organizacional, uma cultura de regulação ao serviço da melhoria organizacional e pedagógica. Temos neste momento escolas com mais respostas, respostas de mais qualidade e respostas em tempo útil dirigidas aos públicos mais vulneráveis. Escolas que têm vindo a reforçar as parcerias, fruto do trabalho em rede das equipas multidisciplinares e que alteraram as práticas docentes, reforçaram o trabalho colaborativo e a reflexão e hoje apresentam resultados encorajadores.

Onde é que queremos chegar? Nenhum aluno desiste de estudar. Mais alunos obtêm sucesso escolar. Mais alunos concluem o ciclo de ensino no tempo esperado. Mais alunos participam na vida da escola e fazem-no valorizando a diversidade, em escolas cada vez mais pacíficas e mais auto reguladas.

O combate à exclusão e o investimento político e financeiro em programas desta natureza deve continuar. Porque o nosso objetivo é garantir que o direito a aprender é extensível a todas as crianças e jovens que estudam e vivem em contextos territoriais marcados pela diversidade e pela exclusão.

Queria começar por referir que a palavra educação começa por e a esperança também.

Acho muito interessante estar aqui nesta mesa. Hoje falou-se muito em diversidade e, de facto, esta mesa é muito diversa: temos duas entidades privadas, duas públicas, o Ministério e uma organização tutelada pela presidência do Conselho de Ministros.

Há dez anos esta mesa não era possível. Isto significa que há um caminho positivo feito que é de realçar. De facto, a educação tem tido um percurso positivo, se calhar não tão rápido quanto nós desejaríamos, mas ainda assim temos de o assinalar.

Caso não tenham ouvido falar na Associação de Empresários Pela Inclusão Social (EPIS), eu diria que é uma associação privada de natureza empresarial que nasceu em 2006, na sequência do repto do presidente da República para envolver a sociedade civil no desafio da inclusão social. Desde o início, os fundadores da EPIS quiseram focalizar o trabalho e escolheram o caminho da educação, fundamentalmente da educação dos jovens. Escolheram, portanto, um caminho de capacitação por oposição a um caminho mais assistencialista, um caminho de juventude, numa altura em que estava a ser lançado o Programa Novas Oportunidades e havia uma grande aposta na formação e na qualificação dos adultos.

Nós trabalhamos na área da capacitação para o sucesso escolar, fundamentalmente no 3.º ciclo, que é uma zona crítica do nosso sistema e dos nossos resultados. Trabalhamos fundamentalmente fora da sala de aula.

Vou falar-vos aqui desta ideia de fora da sala de aula, na escola ou fora da escola, e depois da família. Por quê? Porque muitas vezes nós temos de compensar cada um destes blocos, mas convém não os misturar e não os confundir. É este o tema que eu gostaria de apresentar.

---

<sup>1</sup> EPIS – Empresários pela Inclusão Social

O presente texto é uma transcrição da intervenção oral não revista pelo autor.

Gostava que saíssem daqui hoje a pensar que EPIS significa mais sucesso escolar. Como costumamos dizer, o nosso objetivo é transformar jovens em risco, com problemas, com insucesso escolar ou em abandono escolar em novos bons alunos.

Desde 2007, já trabalhamos com mais de 30 000 alunos e acompanhámos em proximidade, com mediadores dedicados a tempo inteiro, mais de 9 000 alunos. Transformámos umas centenas largas de maus alunos em novos bons alunos.

Creio que é o maior investimento privado em Portugal na educação pela inclusão social. Sublinho, não é na educação, mas na educação pela inclusão social. Há muitas fundações, muitas entidades que apostam na educação, mas neste segmento somos o maior investidor. Temos o apoio de mais de 220 entidades, fundamentalmente empresariais, e um investimento que ao final destes anos já tem um valor respeitável de cerca de 16 milhões de euros.

A mensagem que eu queria deixar às autarquias e às escolas é a de que hoje temos o que se calhar há 10 anos não existia, um tecido empresarial que está muito mais aberto, muito mais motivado, muito mais atento à sua função global de responsabilidade social. Ou seja, as empresas e os empresários sabem que se a sociedade não estiver sã, a sua empresa não vai estar sã. Daí que, muitas vezes, tenhamos excelentes exemplos.

Há muitas escolas que já se relacionam bem em parcerias com empresas, mas outras ainda não se desinibiram. O convite que faço é o de que vão bater à porta das empresas à vossa volta porque as empresas estão cada vez mais recetivas.

Este é um projeto que assenta fundamentalmente em programas metodológicos. Tudo o que fazemos nasce de um conceito científico que depois é processado e organizado para ser aplicado no terreno. Isto é, vamos implementar as metodologias no terreno e vamos procurar resultados quantitativos. Acreditamos que a par dos resultados quantitativos há muitos resultados qualitativos, mas sem os primeiros não é possível atingir os segundos.

Não estamos em mais pontos do país porque muitas vezes não é possível. Neste momento estamos numa grande campanha de contacto. A semana passada estivemos no Alentejo e no Algarve com as DRE para alargar a nossa ação a estas regiões e temos também o objetivo de cobrir melhor o interior Norte. Esta matriz não depende só da nossa vontade mas da reatividade dos nossos parceiros. E, de facto, já cobrimos cerca de 20% do território nacional. Para uma entidade privada este número é respeitável.

Quando pensamos nos alunos de risco que chegam ao 3.º ciclo, normalmente, há dois caminhos que estão por detrás dessa situação. Obviamente esta é uma simplificação, mas há um caminho que é o da imigração e outro que é o das famílias carenciadas, das famílias desestruturadas ou mesmo das famílias comuns que se calhar tiveram a infelicidade de os seus filhos terem aprendizagens deficientes no 1.º ciclo, o azar de ter uma má aprendizagem no Português e na Matemática.

São dois caminhos que quando chegam ao 3.º ciclo, e é aí que nós os apanhamos, dão lugar a problemas comuns. Isto é, já internalizaram um conjunto de problemas de baixa autoestima, de ausência de um projeto de vida, de desvinculação da escola, enfim, de ansiedade, de início de comportamentos problemáticos cujos contornos não têm grande diferença, embora possam ter origens diferentes.

Desde logo, o domínio da Língua Portuguesa por parte dos imigrantes. Depois, a questão do absentismo às aulas. Num cenário étnico há mais problemas de assiduidade até porque há mecanismos de movimentação, de mobilidade dos pais dentro e fora do país. Todos nós conhecemos esses movimentos pendulares.

E depois, muitas vezes, há uma valorização diferente da educação. E sobre isto a comunidade cigana é de facto o paradigma.

O domínio das competências na Matemática e no Português começa a ser um problema logo no 2.º e 3.º anos. Depois no 5.º e 6.º anos começam a aparecer as negativas, a desmotivação e a redução da autoestima. Quando chegam ao 7.º ano de escolaridade, quando nós os apanhamos, têm um estendal de negativas, mas, sobretudo, um conjunto de problemas que não são fáceis de resolver a curto prazo.

Esta é a nossa leitura e a chamada de atenção para a necessidade das escolas públicas e privadas observarem de forma mais fina estes problemas logo no 1.º ciclo. Porque o grau de dificuldade de resolução destes problemas é completamente diferente quando são atalhados mais cedo ou mais tarde. Para além disso, cada ano que um jovem perde tem um custo muito grande na sua vida.

Quais são, então, com esta leitura, os desafios de capacitação que temos de enfrentar? Há três níveis de capacitação. Antes de se conseguir saber, é preciso ser-se e querer-se. Ou seja, o professor de Matemática não pode ensinar Matemática a um aluno que não queira estar na sala de aula. Assim, o primeiro patamar de capacitação é o patamar do desenvolvimento pessoal.

Não vou entrar em detalhes, mas aqui temos as questões dos valores, das crenças, de projetos de vida, etc. Este é o nível que numa situação normal é fornecido pela família ou pela sociedade. No entanto, quando uma família emigra descontextualiza-se completamente do seu paradigma e tem problemas. As famílias carenciadas muitas vezes não são capazes de capacitar os jovens para ser e para querer.

Mas não basta querer e ser, é preciso poder. Ou seja, é preciso ter um conjunto de competências de base. Nós quando começamos a acompanhar jovens, portugueses ou não, muitas vezes no 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, verificamos que há questões básicas que não foram assimiladas. Refiro-me a questões de higiene, de alimentação, de sono, de gestão do tempo, de integração, de inter-relação e tudo isso tem de ser trabalhado. E aí, de facto, no caso dos imigrantes é mais difícil porque a língua é um inibidor grande da aquisição dessas competências.

Depois temos, então, o saber que começa, obviamente, pelo domínio da Língua Portuguesa, seguido por todas as outras disciplinas e por um conjunto de formas de recuperação mais ou menos diferenciada.

Num cenário de diversidade é preciso haver diferenciação. A tendência que existe por todo o país e por todo o mundo de projetos é a da diversificação, sendo que esta diversificação tem de ser sempre compatibilizada com questões de integração.

Hoje fala-se nas geometrias variáveis. As turmas podem ter várias geometrias, pode haver umas que são turmas mais homogêneas e depois outras que são de facto diversas. É essa complementaridade que tem vindo a mostrar resultados. Devemos tentar evitar preconceitos relativamente a essas situações.

A verdade é que essas experiências têm mostrado resultados muito claros do ponto de vista quantitativo. E quando analisamos estas questões é importante focalizar a ideia de que há três patamares. Há o ser e o querer, há o poder e depois, com base nisso, há o saber e o saber fazer. E isto liga um bocadinho com a vocação da EPIS. À semelhança de outros projetos, como os da Fundação Aga Khan ou do Programa Escolhas, a EPIS não entra na sala de aula. Porque se entrarmos todos na sala de aula é uma confusão. Portanto, na EPIS acreditamos que a sala de aula é para a escola. A verdade é que na escola também há muitos projetos centrados na recuperação do saber e do saber fazer e dou aqui o exemplo do Mais Sucesso Escolar, do Turma Mais, do Fénix.

Mas há uma questão prévia que tem de ser resolvida: o aluno tem de querer. Há uma realidade que nós descobrimos no concelho de Sesimbra e a que chamámos abandono de sala de aula. Normalmente, os alunos antes de abandonarem a escola abandonam a sala de aula, mas ainda vão à escola. E em muitas escolas há uma atitude complacente e indulgente com esta situação. Enquanto ele vier à escola é bom, mas não tentam voltar a pô-lo dentro da sala de aula.

Por quê? Porque ele dentro da sala de aula é, eventualmente, um problema. Se ele estiver no recreio, ainda não está em abandono, mas também não está a incomodar na sala de aula. Esta é uma situação que não vai acabar bem.

A EPIS enquanto entidade da sociedade civil o que pretende com as suas metodologias é ligar-se a escolas, a outros parceiros, a outras metodologias que possam complementar os diferentes mundos: o da sala de aula, o de fora da sala de aula, dentro ou fora da escola, e também, o mundo da família. Quando trabalhamos com o aluno prolongamos o nosso trabalho com a família.

Se nós em cada escola conjugarmos esforços diferenciados nos alunos mais necessitados, quer fora da sala de aula, para eles se motivarem, para eles quererem, quer depois dentro da sala de aula, em princípio o resultado é aditivo.

Uma das coisas que se observa muitas vezes é que há escolas que são TEIP mas depois não têm componentes do Fénix ou do Turma Mais. Há escolas EPIS que não têm outra dimensão. Há escolas do Escolhas que não têm outros projetos. Há uma certa heterogeneidade nas soluções, mas o que tem de se pensar é que estes três espaços (a sala de aula, o fora da sala e a família) têm de ser capacitados. Mas, sobretudo, no espaço da escola, dentro e fora da sala de aula, há tempo, há oportunidade, há energia, há sinergias para a capacitação.

E depois há um princípio básico que no caso da EPIS é sagrado, não queremos entrar no domínio reservado dos professores, o da sala de aula. Por quê? Primeiro, porque não somos especializados. Segundo, porque vamos comprar uma guerra. Portanto, a única forma de gerar uma relação de confiança, e falou-se aqui na questão da confiança do amigo crítico, é ser complementar.

É a esse desafio que tentamos responder na EPIS, sendo que a nossa metodologia não tem nada de especial. Tem a fase de seleção e de sinalização dos alunos, que é baseada numa análise de 360° do aluno: a relação do aluno com a família, com a escola e depois toda a envolvente territorial e socioeconómica. Em função disso, há mediadores profissionais que se ocupam do caso a tempo inteiro, trabalhando nas escolas em forte parceria com os diretores de turma, com o objetivo da recuperação das notas, sendo que essa recuperação não é feita pela EPIS mas sim pela escola.

Nós preparamos os alunos para terem as condições necessárias para tirarem o máximo partido na sala de aula, de forma a que isso se reflita nas notas. Aqui falou-se que não há milagres. Para nós o tempo de capacitação é de dois a três anos, é o tempo *standard*.

Com os alunos mais difíceis já estamos a trabalhar há cinco anos, ou seja desde 2007. Nós não desistimos de nenhum aluno, por mais difícil que seja.

Não vos vou maçar aqui, hoje, com as metodologias que fazem parte do nosso processo de trabalho, direi apenas que a EPIS assegura a formação e o *coaching* aos mediadores.

Um dos aspetos que eu tendo a valorizar muito nestas comunicações é que nós fazemos uma monitorização trimestral dos resultados. Ou seja, eu hoje de manhã tive uma reunião em que soube de quanto é que foi o ganho de sucesso escolar no 2.º período deste ano, com os mesmos alunos, comparado com o ano anterior. Fazemos isso no final de cada um dos períodos, o que introduz de facto uma cultura de *performance*, de cumprimento de objetivos relativamente ao trabalho no terreno e com os alunos.

Ao final destes anos e considerando que muitas destas metodologias são de implementação e de assimilação complexa pelos mediadores, não é para nós claro qual o peso relativo da dimensão metodológica e do efeito afetivo que decorre do acompanhamento pessoal, do facto de ser um amigo, um mentor. Sabemos que há um conjunto de alunos que num espaço de poucos meses recupera imenso e, como não acreditamos em milagres, somos um projeto metodológico. Mas, eventualmente, só a proximidade do acompanhamento, só a parte afetiva, produz esse resultado.

Quando nós analisamos estas questões das escolas, muitas vezes nestas conferências, nos seminários, etc., foca-se muito o trabalho do Ministério da Educação ou da escola, nas metodologias utilizadas na sala de aula, esquecendo que antes disso tem de haver um conjunto de requisitos. Na maior parte dos casos, as situações dos alunos de risco correspondem a requisitos que não foram assimilados por capacitação da família, por capacitação parental. É esse efeito de substituição que, quando pensamos numa escola inclusiva, quando pensamos numa escola universal, tem de ser feito e de uma forma diferenciada. A maioria dos alunos nas escolas já não precisa desse trabalho, mas há um conjunto que precisa e é com esses que temos de fazer a diferença.