

Educação para todos:
os invisíveis, os discriminados
e os outros



CNE
CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



Seminários
e Colóquios

**EDUCAÇÃO PARA TODOS: OS INVISÍVEIS,
OS DISCRIMINADOS E OS OUTROS**



CNE 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: Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros

[Textos do Seminário realizado no Conselho Nacional de Educação em 28 de maio de 2018]

Edição: Conselho Nacional de Educação

Direção: Maria Emília Brederode Santos (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

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

Organização e edição: Maria do Carmo Gregório e Filomena Ramos

Coleção: Seminários e Colóquios

Edição Eletrónica: dezembro de 2018

ISBN: 978-989-8841-23-0

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

NOTA PRÉVIA.....	6
<i>Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação</i>	
Manuel Miguéns	
ABERTURA	11
<i>Presidente do Conselho Nacional de Educação</i>	
Maria Emília Brederode Santos	
<i>Ministro da Educação</i>	
Tiago Brandão Rodrigues	
CONFERÊNCIA	25
O contexto social dos invisíveis, discriminados e outros	26
António Firmino da Costa	
PAINEL	
OS INVISÍVEIS NA SAÚDE	35
Os invisíveis na saúde. O papel da saúde escolar	36
Gregória Paixão von Amann	
A criança com doença crónica complexa (limitante ou ameaçadora da vida)	42
Ana Forjaz de Lacerda	
Ver para além do olhar	47
Elvira Rebelo	
PAINEL	
OS INVISÍVEIS NA JUSTIÇA.....	55
“Quando os invisíveis, os discriminados e outros têm direito à educação”. O difícil diálogo entre justiça e educação	56
Catarina Tomás	

Do governo da invisibilidade: práticas (re)educativas em contexto de internamento	67
Ana Manso	
Integração escolar de crianças e jovens em acolhimento residencial	75
Carlos Bento	
PAINEL	
OS DISCRIMINADOS: CRIANÇAS DE ETNIA CIGANA	87
Educação para todos, mas ...a alteridade (não) devia estar aí?	88
Maria José Casa-Nova	
Cultura cigana na escola e mediação intercultural	108
Olga Mariano	
Ciganos, escola e desigualdades	115
Maria Manuela Mendes	
PAINEL	
OS DISCRIMINADOS: IMIGRANTES E REFUGIADOS	132
Alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes no sistema de ensino português: elementos de diagnóstico e de reflexão	133
Teresa Seabra	
A todos incluir	144
Adelino Calado	
ENCERRAMENTO	148
Maria Emília Brederode Santos	
Jorge Sampaio	

NOTA PRÉVIA

Manuel Miguéns¹

O seminário do Conselho Nacional de Educação realizado em 2018 sob o título “Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros” colocou em evidência a situação das crianças que, pelas circunstâncias familiares ou pessoais, correm risco de exclusão no sistema educativo e na sociedade.

Em boa verdade, procurou fazer luz sobre o objectivo 4 da Agenda 2030 da ONU – assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. De facto, o cumprimento de tão importante objectivo implica a criação de condições que permitam garantir a igualdade de acesso à educação e à aquisição de aprendizagens relevantes, com particular atenção aos grupos mais vulneráveis.

Como refere a Presidente do CNE na intervenção de abertura do seminário, o insucesso escolar é característico de uma escola uniformizadora que não vê as necessidades dos “invisíveis” e que por vezes até discrimina os “discriminados”, não sendo capaz de se adequar a cada criança, a cada jovem, a cada pessoa e, em particular, aos que ficam nas margens do próprio sistema. E reconhece a necessidade de se identificarem e resolverem os problemas das crianças invisíveis e discriminadas, e de se utilizarem práticas bem-sucedidas que permitam ajudar a transformar as escolas no sentido de maior individualização, mais feitas à medida e orientadas para a realização do potencial de todas as crianças e jovens.

Também o Ministro da Educação, no texto da intervenção que proferiu, dá ênfase ao compromisso com políticas dirigidas aos mais vulneráveis, com vista a alcançar sucesso escolar para todos.

António Firmino da Costa faz o elenco das figuras sociais da desigualdade e procura mostrar como a educação para todos pode ser praticada e avaliada como uma política de redução das desigualdades.

¹ Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação.

Integrado na secção que trata dos invisíveis na saúde, o texto de Gregória Von Amann lembra como, ao longo dos anos, se procurou capacitar a comunidade educativa na área da educação para a saúde. O Programa Nacional de Saúde Escolar, lançado em 2015, é recordado enquanto contributo para mais saúde, mais educação, mais equidade, participação e responsabilização de todos. Por fim, a autora defende que a parceria saúde-educação, com atividades destinadas a toda a comunidade educativa, tem contribuído positivamente para a melhoria de muitos indicadores de saúde das crianças e jovens.

Ana Lacerda chama a atenção para as necessidades e desafios das crianças com doença crónica complexa que, tantas vezes invisíveis aos olhos da sociedade e dos sistemas, exigem o envolvimento de todos para que lhes seja garantida a melhor qualidade de vida possível, bem como a realização plena de todo o seu potencial, apesar dos enormes obstáculos que enfrentam.

Uma mãe, Elvira Rebelo, parte de uma história de vida – a sua e a do seu filho – para descrever a tentativa de desbravar caminhos de inclusão, integração, participação e aceitação que parece esbarrar na reiterada incapacidade da escola para dar uma resposta que configure um projeto educativo consistente para o jovem.

A secção sobre os “invisíveis na justiça” inicia-se com o texto de Catarina Tomás que parte dos fundamentos teóricos conceptuais e metodológicos e da sua experiência, enquanto supervisora de Casas de Acolhimento, para traçar um retrato das crianças e jovens que se encontram no Sistema Nacional de Acolhimento e analisar os principais problemas identificados no que respeita à difícil relação entre justiça e educação.

Ana Manso, por sua vez, atenta na invisibilidade dos jovens que tendo cometido factos qualificados na lei como crime e que se encontram a cumprir medida de internamento em centro educativo. Ao discutir as práticas tutelares (re)educativas, a autora considera que o exercício de normalização que incide sobre o sujeito desviante tende a obscurecer as condições estruturais que o produzem como não-visível.

Carlos Bento centra-se na integração escolar de crianças e professores em acolhimento residencial e defende a necessidade de se criar um ambiente organizado, previsível e idealmente próximo ao ambiente familiar, com a consequente integração das crianças e jovens nas respostas desportivas, recreativas, culturais e educativas da comunidade. O autor alerta para o importante e esforçado papel da escola que deverá trabalhar em articulação com a instituição de acolhimento, para encontrar as estratégias que reorganizem e redirecionem o futuro das crianças e jovens institucionalizados. Reconhecendo os aspetos positivos da integração das crianças e jovens em ambiente escolar, Carlos Bento aponta a desinstitucionalização segura, orientada e autónoma como um objetivo importante a considerar.

A secção desta publicação dedicada aos discriminados inicia-se com o texto de Maria José Casa-Nova, cujo foco é a discriminação das crianças ciganas na escola pública. A autora considera que esta se revela tanto a nível da convivência como na segregação dos espaços de convivialidade e aprendizagem, encarando-a como uma prática institucionalizada e justificada por alguns atores sociais com base num “baixo desenvolvimento cognitivo” das crianças. Partindo de um questionamento em torno da diferença, Maria José Casa-Nova centra-se então no (des)encontro social e escolar e reflete sobre a possível construção de convivências paritárias que incluem inevitavelmente as crianças e jovens ciganos. E reclama a construção de uma sociedade com integração social, sem tentativa de assimilação étnico-cultural e sem subordinação de *status*.

Olga Mariano, da Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas Portuguesas, concentra-se nos espaços escolares, familiares e de mediação para mostrar as diferenças entre ciganos e não-ciganos. Dedicar atenção particular às mudanças decorrentes do uso das tecnologias e ao seu impacto no interior das comunidades ciganas e defende a existência de mediadoras ciganas nas escolas que ajudem a combater o absentismo e a promover o sucesso escolar, através da mediação intercultural.

O absentismo e o insucesso são precisamente os pontos de partida de Maria Manuela Mendes para abordar a persistência da reprodução de

desigualdades sociais e escolares em relação aos ciganos, evidenciadas pelos estudos realizados, bem como as práticas de segregação testemunhadas. E conclui, dando relevo às significativas diferenças entre as lógicas organizativas da instituição escolar e das famílias ciganas.

A secção dedicada aos imigrantes e refugiados inicia-se com o texto de Teresa Seabra que começa por apresentar a evolução do número de alunos estrangeiros nas escolas, bem como as suas origens, e compara o desempenho escolar e os cursos e vias de ensino frequentados por esses alunos com o que acontece com os alunos de nacionalidade portuguesa. A autora aborda igualmente as políticas públicas que poderão contribuir para a melhoria da integração e do desempenho escolar dos alunos estrangeiros ou descendentes de imigrantes, e dedica particular atenção à importância do conhecimento da língua do país em que se vive, para assegurar a integração social e escolar.

Adelino Calado, no seu texto sobre as desigualdades, reflete sobre os alunos estrangeiros (10%) da escola que dirige e identifica o objetivo de “sucesso” para aceder ao ensino superior, como um problema que tem pervertido o trabalho que qualquer escola e qualquer professor pretendam fazer, sobretudo a nível do ensino secundário.

Inclui-se nesta publicação a conferência de encerramento de Jorge Sampaio (Presidente da República entre 1996-2006) que dedica o seu texto ao papel da escola e dos professores e à necessidade de olhar a educação como o veículo capaz de superar a coesão inter-geracional, de reforçar o desenvolvimento harmonioso dos territórios e de potenciar a luta contra as desigualdades. Chama igualmente a atenção de que para tudo isto, é necessário ter uma visão lata da educação, que não se esgota na educação formal, mas que abrange também atividades de educação não formal e informal. E fecha citando Nelson Mandela que considerava a educação a mais poderosa arma de transformação do mundo.

ABERTURA

Maria Emília Brederode Santos¹

Queria em primeiro lugar saudar o Senhor Ministro da Educação, Doutor Tiago Brandão Rodrigues, e agradecer-lhe muito a sua presença que muito nos honra e enriquece este Seminário sobre um tema que, estou certa, lhe é caro.

Saudar também a Prof. Ana M^a Bettencourt, anterior Presidente do CNE, cuja presença também muito agradeço e saudar todos os senhores e senhoras conselheiros presentes, todos os senhores professores, todos os amigos e amigas – alguns vieram de bastante longe como a Prof. Luísa Cortesão a quem envio também uma saudação muito especial – todos os conhecidos e desconhecidos – muito obrigada pela vossa presença!

Queria agradecer também a todo o pessoal do CNE pelo trabalho feito na organização deste Seminário – e em especial ao Sr. Secretário-Geral Prof. Manuel Miguéns.

Sobre este Seminário queria dizer algumas palavras – muito breves porque o dia vai ser cheio e intenso, mas em todo o caso gostava de explicar um pouco a razão de ser, os objetivos do tema escolhido.

Começo por recordar que Portugal fez progressos extraordinários em educação. Conseguimos, em pouco mais de 40 anos, avanços que outros países levaram séculos a fazer. Dou só três exemplos:

- a) O analfabetismo que abrangia, nos anos 70, cerca de 25% da população (e 30% entre as mulheres!) está agora em cerca de 5%, correspondendo à média de outros países da UE;
- b) A educação pré-escolar que, nos anos 70, estava confinada a alguns jardins-de-infância nas principais cidades e abrangia um número tão reduzido de crianças que nem aparecia nas estatísticas, está agora próximo da meta dos 95% das crianças de 5 anos, meta definida pela União Europeia para 2020;

¹ Presidente do Conselho Nacional de Educação

- c) Quanto à taxa de escolarização, recordarei só que, no ensino secundário, passou de 4,3% em 1971 para 75% em 2016, e no superior, passou de 5% aos 20 anos, em 1978, para 40% em 2016.

Quantitativamente, Portugal é, pois, um caso de sucesso, e é apresentado internacionalmente como um caso de estudo. Mas qualitativamente, quanto à qualidade das aprendizagens, também: tanto quanto é possível medir a qualidade, a verdade é que também no desempenho escolar, tal como é medido através dos resultados nos testes PISA e também TIMMS e PIRLS, Portugal surge como o país que mais progrediu nestes últimos 15 anos.

Mas se há todos estes avanços, ainda ficam de fora, “para trás” (diria o G. Bush) muitos meninos e meninas.

E a educação é como um comboio ao qual se têm de ir mudando as rodas sem o poder parar.

As exigências, as necessidades educativas continuam a aumentar exponencialmente, sobretudo pelo efeito do desenvolvimento acelerado das TIC – a informática, a robótica, a Inteligência Artificial ... – que nos estão a obrigar a uma mudança de civilização, uma mudança de era.

Tem sido defendido que a organização atual da escola foi moldada pela sociedade industrial e pelas necessidades da produção em massa: a separação entre gestão e execução, a estrutura piramidal e hierárquica, dividida em departamentos rígidos em que se espera que as pessoas trabalhem de acordo com definições de tarefas claras e estanques, seguindo fielmente processos, regras e regulamentos, executando ordens e planos definidos num escalão de direção.

Tudo isto teria um paralelo e seria servido por uma escola rigidamente compartimentada por anos, turmas, saberes, disciplinas, com o saber cuidadosamente organizado do mais simples ao mais complexo, segundo programas pré-definidos, e aulas planificadas pelo professor, com procedimentos, instruções, regras e regulamentos que os alunos se devem habituar a seguir e cumprir.

Ora as empresas mais modernas já não funcionam assim. Numa unidade de trabalho pós-industrial (quer esta seja uma pequena empresa quer seja uma das múltiplas unidades em que agora funcionariam as grandes empresas) o trabalho está organizado em “equipas de projeto”, em “grupos de produção”, pequenas unidades flexíveis e efêmeras capazes de produzirem cada vez mais produtos personalizados, feitos à medida do cliente.

Em cada uma destas unidades de trabalho pós-industrial não há uma clara divisão de trabalho. São unidades “centradas no problema” que fornecem “soluções totais”. Essas unidades mudam conforme as tarefas e os objetivos. São pequenos grupos em que as decisões são tomadas por integração, por colaboração próxima, por complementaridade de peritagem. Há poucas regras e regulamentos. Os processos são mutáveis consoante a tarefa. Os trabalhadores que executam são os que delineiam os produtos, os serviços, as soluções, que definem os objetivos e planificam o trabalho.

Necessitam, pois, de competências muito diferentes das dos trabalhadores da era industrial: precisam de ser capazes de trabalhar em grupo, de ter grandes capacidades de comunicação, de estarem disponíveis para aprenderem sempre, de serem capazes de definir objetivos, de estabelecer uma planificação, de terem auto-disciplina e assumirem responsabilidades por resultados. Têm de ser críticos, criativos, inovadores e com capacidade para resolverem problemas.

Tudo isto implica, como é óbvio, uma grande transformação na educação e na escola. Uma escola que não seja “de massas”, uniformizadora, mas mais individualizada, feita à medida do aluno e que promova competências de responsabilidade, autonomia, capacidades de colaboração, pensamento crítico e criativo (v. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória).

Mas se queremos ir mais longe, ver mais longe, não apenas adaptar a escola às necessidades do desenvolvimento económico, mas também do desenvolvimento ecológico e social sustentável, de uma sociedade mais igualitária, justa e inclusiva e do “empoderamento” (do “empowerment”)

de cada um como cidadão e capitão do seu destino, então temos que repensar a educação e a escola como motores - e não apenas reatores - de mudança.

A primeira consequência é que esta mudança coloca a Educação no centro de todas as preocupações.

Não sei se o séc. XXI será conhecido como o Século da Tecnologia, se como o Século da Educação.

Numa sociedade democrática a educação é um direito individual, mas é também uma exigência social, económica e de cidadania. A Educação tem de ser ao longo de toda a vida e a escola tem de ser mesmo para todos – é interessante notar que esse foi o título da VI Convenção Nacional que ontem teve lugar numa organização conjunta da FNE, da CONFAP, da ANDAEP e da FNAEB.

Uma escola para todos é uma escola onde todos tenham sucesso, isto é onde todos se sintam bem, se desenvolvam e aprendam.

É verdade que, como vimos, a escola parece abranger já todos e por um período bastante longo: uma escolaridade de 12 anos – ou até aos 18 anos de idade.

Entendeu-se que, para lidar com este mundo exigente e incerto, são necessários pelo menos 12 anos de escolaridade. Ora sabemos bem que nem todos os jovens completam 12 anos de escolaridade.

Cerca de 30% tiveram pelo menos uma reprovação, um ano de repetição ao longo da sua escolaridade, segundo dados do PISA 2015. Quando fazem 18 anos, podem abandonar a escola sem terminar o 12.º ano.

Não sabemos – ainda – quantos jovens chegam aos 18 anos sem terem cumprido o percurso esperado e sem poderem ou sem quererem continuar a estudar, vindo muitos deles a engrossar o grupo dos “nem-nem” (nem estudam, nem trabalham).

Tem de ser feito um esforço para conhecer melhor esta situação e para encontrar respostas adequadas, respostas diferenciadas.

Temos muitas outras crianças e jovens em situações problemáticas que não vemos – chamamos-lhes “os invisíveis” do sistema – ou que vemos através de preconceitos relativamente à sua cor, à sua etnia, à sua classe social... e que acabamos por não ver na sua individualidade.

O insucesso escolar é, aliás, hoje reconhecido como possivelmente nocivo, certamente inútil e socialmente injusto. É também revelador de um modelo de escola que não queremos: de uma escola uniformizadora, que se dirige a um aluno médio e bom, mas que não vê as necessidades dos “invisíveis” e que por vezes até discrimina os “discriminados” – que não é capaz de diferenciar as suas práticas para as adequar a cada criança, a cada jovem, a cada pessoa – sobretudo aos que ficam nas margens, aos que caem nas fendas do sistema ou entre sistemas.

Muitas escolas têm vindo a fazer caminho na procura de mudança deste modelo, mas é preciso continuar.

A escola não inventou nem é responsável por uma sociedade desigual, discriminatória, mas é quase o único lugar em que é possível optar por reforçar essas características ou por prevenir e compensar as desigualdades, recusar as discriminações e valorizar as potencialidades de todos.

Com este Seminário prosseguimos dois objetivos:

A curto prazo, gostaríamos de contribuir para identificar e resolver problemas das crianças e grupos invisíveis e discriminados para que a escola seja realmente para todos. E vamos ter aqui especialistas investigadores, práticos, professores, mas também testemunhos vividos de pais e de jovens.

A mais longo prazo, gostaríamos de aprender com práticas bem-sucedidas para conseguir transformar todas as escolas em escolas mais individualizadas, mais feitas por medida, mais orientadas para os novos “tempos líquidos” que requerem já não uma escola de massas e uniformizadora como na sociedade industrial, mas uma escola que parta das possibilidades de todas as crianças e promova as suas potencialidades.

Porque, como sabemos, é pelas fendas que a luz pode entrar.

*Tiago Brandão Rodrigues*¹

Começo por saudar, nesta manhã, neste dia tão importante, com um tema absolutamente pertinente, a Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), agradecendo desde já este honroso convite.

É absolutamente fundamental que o CNE, que a sociedade portuguesa e, obviamente, que o Ministério da Educação possam estar também nesta discussão tão central para todos, uma discussão sobre as periferias, sobre as franjas. É fundamental que dediquemos tempo, tempo do nosso, que nem sempre sobra, para falarmos sobre estas importantes questões.

Queria também saudar os Conselheiros Nacionais de Educação, em especial os aqui presentes. Obviamente uma palavra para os dirigentes do Ministério da Educação que têm um trabalho, é verdade, tão invisível, mas tão importante. Saudá-los também, aos aqui presentes.

Uma palavra para todos os conferencistas, para todos os moderadores, para todos os especialistas em Educação, e uma palavra especial -- mesmo que não presente aqui agora -- para o Presidente Jorge Sampaio. O Presidente Jorge Sampaio é um referente-mor da minha juventude, e acreditem que não tenho muitas referências-mor na minha vida, pessoas que marcaram e nortearam a minha ação. O Presidente Sampaio é indubitavelmente um desses referentes-mor.

Queria saudar todos os participantes aqui presentes, também os representantes do movimento associativo que trabalham tantas vezes para estas questões em concreto, e desejar um excelente dia.

Quero novamente agradecer este convite, pois para mim é uma honra poder participar neste dia onde falamos sobre os invisíveis, os discriminados, os outros.

Sempre que temos necessidade de falar e dividir tudo o que seja em nós e os outros, automaticamente estamos a falar sobre algo que não deveria acontecer.

¹ Ministro da Educação

Mas é também importante hoje, aqui, nos desacomodarmos, pensando o quão difícil é cativar pensadores, acadêmicos, educadores, financiadores para falar das franjas, de que falava a Senhora Presidente do CNE, das periferias, e cativar também aqueles que estão na Academia para estudarem estas franjas, para poderem trazer para o discurso público e para a centralidade da discussão pública a importância destas franjas.

Hoje é um dia em que nos concentramos para incluir todos num dos dois, diria, serviços públicos nacionais – a par com o da saúde – através dos quais o Estado realiza o bem comum e o progresso social. Falo-vos, como é óbvio, do Serviço Nacional de Educação. Este nosso Serviço Nacional que educa, desde cada vez mais cedo e até cada vez mais tarde, todos e cada um dos portugueses. É, e queremos que seja, um serviço universal pago por todos consoante as suas capacidades e partilhado com cada um conforme, e isto é muito importante, as suas necessidades. É, pois, um serviço que só pode incluir todos e, já foi dito e espero que seja dito muitas vezes ao longo do dia, não pode, não deve excluir ninguém.

Para incluir todos não basta incluir os que já integram o Serviço Nacional de Educação. Incluir todos implica incluir efetivamente todos: os que já estão na escola, os que ainda ficam à margem dela, e os que sentem a tentação, e são muitos infelizmente, de sair antes do tempo. Tal significa a todos dar as mesmas condições de acesso, mas também, e muito importante, de sucesso.

Fazê-lo implica estruturar este serviço, o nosso serviço público de Educação, com base na equidade. Só tendo esta importante e decisiva equidade como ponto de partida, podemos ter o sucesso como normal e natural ponto de chegada.

É importante ter equidade entre todos, sucesso para todos.

E só pode ser este o axioma deste serviço de educação que o Estado, em nome de todos, tem de prestar aos seus. Cumpri-lo exige-nos, a todos, sem nenhum tipo de hesitação, uma permanente atenção e uma contínua, diria eu, calibragem. Uma calibragem no sentido de fornecermos respostas que têm de ser necessariamente contextuais à circunstância de cada Escola,

mas também respostas individuais à circunstância de cada um dos nossos alunos.

Respostas de contexto e respostas personalizadas essas que vão ao encontro das necessidades específicas de cada comunidade, mas também de cada agente educativo.

Só assim poderemos e podemos consolidar um corpo de serviço público assente, por um lado, na universalidade, mas também na qualidade e dirigido a todos por igual.

Só assim poderemos, entre todos, adicionar-lhe uma capacidade de construção de respostas diferenciadas que dê a cada um a resposta do Estado que melhor vá ao encontro das suas necessidades, fazendo com que a equidade, de que vos falei, e também o sucesso não sejam apenas valores democráticos essenciais à Educação, mas também e sobretudo realizações concretas que entregamos a cada um dos nossos concidadãos.

Eu disse: de cada um conforme as suas possibilidades, a cada um conforme as suas necessidades.

É este o fundamento do Estado Social – temos falado reiteradamente sobre este fundamento e sobre a necessidade de o trazer à tona – de que Portugal e a Europa se devem, sempre, e repito sempre orgulhar; e que nos esforçamos, dia após dia da nossa governação, em tornar mais robusto, mas também mais sustentável e mais personalizado. Desde logo, é o que fazemos na governação da Educação.

É exatamente esta preservação do nosso Estado Social e o resgate da sua condição de motor do progresso social e da coesão territorial que os nossos cidadãos, todos eles, esperam.

E é esta também a ação governativa que melhor pode contribuir para a solidez da nossa maturidade democrática e evitar a consolidação -- tem-se falado muito, mas nunca é demais repeti-lo -- de populismos que acabem por atraiçoar a condição cidadã e republicana de que tanto nos orgulhamos e que tanto trabalho nos deu a construir.

E nunca nos podemos esquecer, em cada dia da nossa existência, desta nossa condição cidadã e republicana, e do quão trabalhoso e difícil foi poder construir esta condição.

E este é, também, um trabalho imenso e um trabalho que começa, desde logo e sem fim, no mundo da Educação e na Educação.

Como intitulam este debate, e eu diria com felicidade, é dever primeiro do Estado para com o seu futuro: Educar para todos e em todos, mesmo todos, poder incluir cada um dos discriminados, dar rosto a cada um dos invisíveis, e juntar ao “nós” cada um dos outros.

Temos, portanto, um imenso dever, que tem sido, aliás, trabalhado. Este imenso dever de educarmos desde mais cedo, e como eu tinha dito, até mais tarde, até sempre.

O dever de educarmos com efetivas condições de igualdade entre todos e efetivas condições de sucesso para cada um de nós.

O dever de não nos contentarmos nunca com os fantásticos progressos que, como país, alcançamos na e também através da Educação -- é importante que todos os possamos repetir, mas nunca achar que são verdadeiramente suficientes.

E o dever de irmos mais longe, de irmos atrás daqueles para quem a Escola ainda representa um lugar de insucesso, de irmos atrás daqueles para quem a Escola ainda é um lugar de verdadeira e nítida exclusão, de irmos atrás daqueles para quem a Escola ainda é um lugar que não é o seu, e que, indubitavelmente, a veem como um lugar bom, mas bom principalmente para os outros.

É este, em essência, o objetivo de desenvolvimento sustentável de que as Nações Unidas nos têm falado nestes últimos anos e que tão bem incluiu, no que respeita à Educação, para orientar a sua ação e a ação de todos os países do nosso globo até 2030.

E não o fazemos por termos, até agora, feito pouco.

Mas é antes, justamente, por termos feito muito, que precisamos de fazer mais ainda.

José Mário Branco canta que é precisamente por – e di-lo de forma muito clara, numa canção e numa letra que bem conhecemos – “termos vindo de longe, de muito longe”; é precisamente por termos “andado muito para aqui chegar” que precisamos, indubitavelmente, todos os dias, de não esquecer que ainda “vamos para longe/ para muito longe / onde nos vamos encontrar / com o que temos para nos dar”.

E é nada mais do que este caminho que realizamos agora. É este o futuro que já garantimos hoje.

A Educação, as políticas educativas têm sido ainda assim no seu esqueleto absolutamente transversais em termos de organização, ao contrário do que tem acontecido noutros países com os quais nos comparamos e países vizinhos onde as leis de bases vão mudando a cada década ou menos.

A Educação e as políticas educativas deste Governo assumem um compromisso válido para todos os cidadãos, mas com concretizações absolutamente específicas dirigidas a todos aqueles que são os mais vulneráveis.

Aos, como dizem aqui, esquecidos, invisíveis, excluídos, eu dizia antes, numa palavra, aos outros.

Os mesmos outros que fazem parte de nós. Que somos nós, na verdade, e que tantas e tantas vezes nos esquecemos.

Políticas como o continuado aumento do nosso investimento na Ação Social Escolar e esta diferenciação positiva do apoio aos escalões mais vulneráveis, bem como a assunção de medidas tão simbólicas quanto importantes como a retoma do financiamento das tão essenciais visitas de estudo, incluindo todos os alunos de uma mesma turma em todas as atividades dessa mesma turma.

Políticas como o resgate e a reconstrução da aposta nacional e que tem de ser necessariamente de longo prazo – brutalmente interrompida no ciclo político imediatamente anterior – na Educação e na qualificação de adultos, de todos os adultos e durante toda a sua vida.

Mais do que uma política de Educação ao Longo da Vida, esta tem de ser uma política de Educação para a vida toda, durante toda a vida. Porque é uma educação que abrange todas as dimensões da vida, durante todas as fases da nossa vida.

Uma política que tem instrumentos muito concretos, como a universalização do pré-escolar, a elaboração das orientações curriculares para esta tão importante primeira educação – como sabemos, e como tantas vezes o dizemos –, fortíssima prescritora daquilo que, mais ainda, nos falta conquistar na Educação: o sucesso escolar para todos e a redução definitiva dos níveis de abandono escolar precoce, que ainda são tremendamente elevados e que temos que combater com eficácia e eficiência.

Mas a Senhora Presidente do CNE disse-o e nós hoje temos de insistir até à saciedade: isto não basta. Isto não nos pode bastar.

Temos que ir às margens e trazer aqueles que ainda lá estão para o centro das nossas comunidades educativas.

Temos, como estamos já a fazer em conjunto com a Senhora Secretária de Estado para a Cidadania e Igualdade, de estudar a situação, as vicissitudes e os constrangimentos que enfrenta a inserção plena dos alunos ciganos nas nossas Escolas, que é o mesmo que dizer estudar a sua plena inscrição como cidadãos da República, desde que nascem e ao longo de toda a sua vida, uma vida que é tão importante quanto a de todos os demais.

Esta inscrição plena na Escola, mas também na sua turma, que também merecem todas e cada uma das crianças que têm necessidades educativas especiais.

O lugar de todas elas é na Escola onde estão todas as outras, na turma onde estão todas as crianças.

Porque uma e outra – a Escola e a sua turma – são o lugar onde primeiro a diversidade se deve encontrar com a igualdade que a inclui como coisa sua, em vez de a excluir como uma coisa alheia.

É por isso que tenho, diria eu, um orgulho muito especial – depois de todo o trabalho que realizámos, em conjunto, e também queria agradecer a todos os participantes nesse longo trabalho, no processo participativo e, diria eu, fundamental que foi o de desenhar, o de discutir e o de adotar, o até aí, inexistente, Perfil do Aluno –, em termos aprovado em Conselho de Ministros, na última quinta-feira, o novo diploma relativo à Educação Inclusiva. Um diploma que tem a equidade como ponto de partida e que tem no seu coração a inclusão de todos na Escola através do acesso efetivo que têm ao currículo que nelas é ministrado e ensinado a cada um dos nossos alunos, assim promovendo uma abordagem modular e plural nos níveis das medidas de acesso às aprendizagens.

Esta abordagem implica, obviamente, um reforço da cooperação e um trabalho mais eficaz para que todos os nossos alunos com necessidades especiais aprendam tudo o que efetivamente podem aprender, e que o façam no mesmo espaço e no mesmo tempo, sempre que possível, onde todos os outros o fazem, onde também aprendem até ao exato limite das necessidades e capacidades que trazem quando chegam à Escola e, sobretudo, daquelas que ampliam enquanto estão na sua Escola.

Recorda-nos a UNESCO e bem – a mesma UNESCO onde Portugal, e é importante dizê-lo, substituiu uma ausência inexplicável com a presença de alguém que fez da Educação toda a sua vida e que daqui saúdo, o Professor Sampaio da Nóvoa – que “a Educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para o desenvolvimento sustentável, oferecendo a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”.

É este o caminho que trilhamos e do qual não nos desviaremos.

Poder vir aqui, hoje e junto de vós, recordá-lo é para mim um privilégio imenso.

Um privilégio ampliado, ainda, por o fazer na abertura de um dia, um rico dia, antecipo já, que será encerrado por aquele que, através da sua ação política, foi o garante, em 2004, que a nossa Lei de Bases da Educação,

que há três décadas nos prova toda a sua atualidade e, diria eu até, necessidade, não fosse subvertida.

O mesmo homem que, pelo seu exemplo na Plataforma inclusiva que criou para acolher jovens refugiados sírios, ainda este fim-de-semana nos demonstrou como incluir os outros no tal nós é sempre, além de um imperativo – de decência, diria eu – um importantíssimo motor de enriquecimento da nossa comunidade.

Queria agradecer ao Presidente Sampaio, e queria pedir à Senhora Presidente do CNE que endereçasse estas palavras ao Presidente Sampaio.

Queria agradecer ao Presidente Sampaio por nos voltar a mostrar como dar a mão a quem apenas quer construir o seu futuro em paz é um imperativo que torna o nosso país maior, um Portugal, diria eu, mais República, um Portugal mais cidadão, eu diria mais até, um Portugal mais democracia.

De si, Presidente Sampaio, colhemos inspiração para todos os dias, realizarmos mais um pouco do caminho que, esperamos, concretiza a sua visão e concretiza efetivamente Portugal.

Eu queria agradecer-vos o facto de poder estar aqui convosco esta manhã, queria desejar uma boa jornada de trabalho e espero que em breve possamos falar e que me possa contar tudo o que aconteceu aqui nesta rica jornada de trabalho.

CONFERÊNCIA

O CONTEXTO SOCIAL DOS INVISÍVEIS, DISCRIMINADOS E OUTROS

*António Firmino da Costa*¹

Agradeço o convite para participar neste Seminário, que tem um tema da maior importância e atualidade, a “Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros”. Os temas específicos que serão debatidos ao longo do dia – “Os Invisíveis na Saúde”, “Os Invisíveis na Justiça”, os “Os Discriminados: Crianças de Etnia Cigana” e “Os Discriminados: Imigrantes e Refugiados” – serão apresentados por especialistas conhecedores, estão muito bem entregues. Por isso, pelo meu lado, talvez possa trazer um contributo de âmbito geral, acerca do contexto social em que se enquadram esses casos específicos de invisibilidade e discriminação.

O problema geral que proponho partilhar convosco é, pois, o seguinte: qual é o contexto social dos invisíveis, discriminados e outros? Podemos começar por inventariar um conjunto de situações deste tipo: os invisíveis e os discriminados, sem dúvida, mas também os excluídos, os explorados, os empobrecidos, os estigmatizados, os desvalorizados, os precários, os desempregados, os iletrados, os segregados, os subalternos, os subjugados, e vários outros.

Todos estes casos, afinal, são figuras da desigualdade social. Compreender esses casos requer enquadrá-los no contexto social da desigualdade contemporânea.

Para esse efeito, importa examinar brevemente um conjunto de questões prévias. Em primeiro lugar, na sociedade contemporânea, o que é que se entende por desigualdades? Nas sociedades atuais encontram-se muitas diferenças entre pessoas e entre grupos. A sociedade contemporânea é muito diversa e diversificada. Essa diversidade constitui uma enorme riqueza social, claramente muito positiva. No entanto, algumas dessas diferenças ganham o carácter de desigualdades, com contornos mais

¹ ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa; CIES-IUL

negativos. O que é que distingue estas últimas? Em termos simples e diretos, o que as distingue é serem julgadas socialmente como envolvendo algum tipo de injustiça social. Felizmente, muitas diferenças sociais não envolvem situações de injustiça social. No entanto, algumas delas envolvem de facto situações em que se geram sentidos de injustiça social. A essas, chamamos habitualmente desigualdades sociais – mesmo que essa caracterização seja entendida, muitas vezes, apenas de forma implícita.

Estas considerações conduzem-nos a examinar uma segunda questão. Na sociedade contemporânea, que situações sociais ferem noções de justiça social geralmente partilhadas? A questão é muito complexa e o seu aprofundamento necessitaria outro tempo. Em todo o caso, é possível identificar facilmente alguns critérios habitualmente referidos no quotidiano. É o caso das distâncias sociais excessivas, como as que se verificam, por exemplo, entre as remunerações de topo e as remunerações de base em grandes organizações empresariais atuais (50 vezes mais, ou 100 vezes mais, ou várias centenas de vezes mais). É também o caso de situações sociais geralmente entendidas como obtidas de formas não merecidas ou ilegítimas. Ou, ainda, os casos em que algumas pessoas ou grupos estão sistematicamente em situações de desvantagem, em diversas vertentes sociais sobrepostas (económicas, educativas, de poder, etc.) e em desvantagem continuada, ao longo do tempo, entre pessoas das mesmas famílias e dos mesmos grupos, em sucessivas gerações – e o inverso quanto às situações sobrepostas e continuadas de vantagens sociais sistemáticas.

Estas breves considerações levam-nos a examinar uma terceira questão: que desigualdades sociais são verificáveis e particularmente relevantes na sociedade contemporânea? A questão tem sido analisada aprofundadamente pelos estudiosos das desigualdades. Uma sistematização conhecida, proposta pelo sociólogo sueco Goran Therborn, inventaria as principais desigualdades contemporâneas como desigualdades de recursos (económicos, educativos e outros), desigualdades vitais (esperança de vida, condições de saúde) e

desigualdades existenciais (discriminações categoriais e identitárias, restrições de direitos e liberdades). Na sociedade atual, as desigualdades são múltiplas.

Podemos então passar à questão seguinte: afinal, na sociedade contemporânea, as desigualdades sociais estão a reduzir-se ou a agravar-se? Um conjunto de indicadores e análises pode ser esclarecedor a este respeito.

Examinemos a distribuição mundial da riqueza. Como mostram os Relatórios do Desenvolvimento Humano, das Nações Unidas, os 1% mais ricos da população mundial eram, no início deste novo milénio, detentores de 32% de toda a riqueza global. Em si mesma, era já uma desigualdade muito grande. Porém, uma década depois, a concentração mundial de riqueza dos 1% mais ricos tinha aumentado ainda mais, para quase metade (cerca de 46%) de toda a riqueza mundial.

Pelo seu lado, a Oxfam, uma organização internacional voluntária muito respeitada, mostra como a desigualdade da riqueza mundial chegou rapidamente a uma situação surpreendente e preocupante: as 62 pessoas mais ricas do mundo tinham acumulado tanta riqueza quanto a de metade (50%) de toda a população mundial menos abastada (dados de 2016). Quer este enorme desequilíbrio, quer a rapidez com que ele aumentou, são eloquentes: a desigualdade no mundo atual é claramente excessiva e está a aumentar muito rapidamente.

Dois investigadores (T. Piketty e E. Saez) tornaram-se referência quando mostraram que as desigualdades de rendimento nos Estados Unidos da América e na Europa oscilaram de maneira muito significativa ao longo do último século. No início do Século XX, as desigualdades eram muito elevadas: os 10% mais ricos obtinham 40% a 45% de todo o rendimento anual. Era uma época de grandes desigualdades, que durou até ao fim da 2ª Guerra Mundial.

Depois, a desigualdade diminuiu de maneira rápida. Embora continuasse a haver desigualdade económica, ficou-se em patamares mais reduzidos, situando-se o rendimento dos 10% mais ricos no patamar dos 30%-35%.

Durante décadas, foram desenvolvidas políticas de fiscalidade progressiva e de Estado Social (segurança social, saúde, educação), a população trabalhadora melhorou as suas condições de vida, aumentou a mobilidade social ascendente, alargou-se um conjunto de situações sociais habitualmente designadas como de classe média.

Porém, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, ocorreu uma nova oscilação repentina. A desigualdade voltou a aumentar, de forma rápida e cada vez mais intensa. Atualmente, na segunda década do Século XXI, estão a verificar-se nos Estados Unidos níveis de desigualdade cada vez maiores. Ali foram já atingidos níveis de desigualdade ainda mais elevados do que há 100 anos: os 10% mais ricos estão a captar agora quase 50% do rendimento anual. Na Europa, as situações são mais variáveis e não atingem níveis tão extremados. Mas, ainda assim, a desigualdade de rendimento tem vindo genericamente a aumentar.

Tudo isto evidencia como a sociedade atual vive um período de agravamento das desigualdades, com concentração excessiva de riqueza e poder.

As consequências têm vindo a ser muito preocupantes. Por exemplo, nos EUA, no período de crescimento da economia e de bem-estar desde o fim da 2ª Guerra Mundial até aos anos 1970, a produtividade económica, por um lado, e as remunerações dos trabalhadores, por outro, cresceram sempre a par. No entanto, em meados dos anos 1970, as duas tendências separaram-se. A partir daí a produtividade económica continuou a crescer; no entanto as remunerações dos trabalhadores deixaram de a acompanhar e mantiveram-se estagnadas desde então. As consequências nefastas têm-se acumulado, entre as quais a crise das hipotecas imobiliárias, a crise financeira de 2007-2008, as políticas de austeridade, a interrupção da mobilidade inter-geracional ascendente, a perda de nível de vida das classes trabalhadoras e médias, o regresso das tendências autoritárias, as ameaças à democracia.

As causas e as consequências têm sido muito discutidas. Referem-se habitualmente à globalização comercial e financeira e à irrupção das novas tecnologias de informação e comunicação. No entanto, as políticas têm

sido o fator mais importante – nomeadamente as políticas fiscais regressivas (em vez de políticas fiscais progressivas), as políticas de desregulação financeira (ao contrário da separação, imposta após a Grande Depressão e a 2ª Guerra Mundial, entre os bancos de depósitos e as operações financeiras especulativas), as políticas de desproteção dos trabalhadores (em vez dos direitos do trabalho conseguidos), as políticas de retração do Estado Social (em vez das políticas de New Deal e Welfare State), entre outras.

Uma das consequências tem sido, como vimos, um afastamento cada vez maior dos rendimentos de topo relativamente aos rendimentos das camadas sociais com rendimentos médios e baixos. Essa tendência tem ocorrido sobretudo nos Estados Unidos, mas também na generalidade dos países europeus. Em todo o caso, há situações muito diversas na Europa, desde os Países Escandinavos, onde as desigualdades económicas são bastante menores (embora a aumentar), passando por países como a França e a Alemanha, com situações intermédias, até a países como Portugal, em que as desigualdades de rendimentos são muito elevadas.

O mesmo acontece, aliás, nos países em desenvolvimento, nomeadamente como a China e a Índia. Esses países, como se sabe, têm tido taxas de crescimento económico muito fortes. De um ponto de vista agregado, isso tem levado a uma certa tendência de diminuição na desigualdade entre países no mundo (comparando o PIB per capita de cada país). Porém, ao mesmo tempo, tem vindo a aumentar a desigualdade social interna dentro desses países. As exceções são poucas e efémeras. A mais conhecida é a do Brasil que, no início deste milénio, teve políticas significativas de redução da desigualdade, embora continuando com níveis de desigualdade interna muito elevados. No conjunto, em países como a China, a Índia, a África do Sul e outros, as desigualdades de rendimento internas têm vindo sucessivamente a aumentar.

Em Portugal, no início do Século XXI, o rácio entre os rendimentos dos 10% mais ricos e os rendimentos dos 10% mais pobres era muito elevado (Observatório das Desigualdades). Essa desigualdade tinha vindo a diminuir desde então até que a crise financeira e as políticas de

austeridade subsequentes levaram a um novo recrudescimento da desigualdade. Atualmente, essa desigualdade económica começa de novo a diminuir.

Neste caso, como nos anteriores, as políticas contam. As políticas de igualdade e desigualdade variam. Uma são políticas de acentuação das desigualdades. Outras são políticas de redução das desigualdades. Podem alterar o panorama das desigualdades, ao longo do tempo, por vezes com oscilações surpreendentes – embora, evidentemente, não sejam o único fator em jogo. Outros fatores influenciam também as desigualdades: dinâmicas tecnológicas, financeiras, comunicacionais, demográficas, bélicas, entre outras. No entanto as políticas de igualdade e desigualdade têm-se revelado ser fatores cruciais, por vezes com repercussões acentuadas e rápidas.

Temos estado a analisar desigualdades económicas. Mas podemos examinar também outras desigualdades, como as desigualdades vitais. Em geral, a esperança média de vida foi aumentando gradualmente na população mundial durante o último meio século (Relatórios do Desenvolvimento Humano). Mas com desigualdades. Nos países mais desenvolvidos, na década de 1970, a esperança média de vida era cerca de 70 anos, enquanto nos países em desenvolvimento era apenas cerca de 55 anos. Uma desigualdade muito significativa. Entretanto, a esperança média de vida aumentou. Nos países mais desenvolvidos está agora em torno dos 80 anos, enquanto nos países em desenvolvimento situa-se agora perto dos 70 anos. A situação vital geral melhorou, mas a desigualdade de conjunto mantém-se, embora o intervalo entre estes dois conjuntos de países tenha diminuído um pouco.

Também neste domínio, as políticas contam. Por exemplo, as políticas anti-prevenção do VIH em certos países africanos conduziram durante algum tempo a perdas de esperança de vida significativas nessas populações. Outro caso conhecido é o da Rússia: após a queda do regime soviético, a esperança de vida estagnou ao longo das últimas décadas, acompanhando as transformações políticas e sociais do país.

E quanto às desigualdades educativas. Que tendências é possível observar quanto às desigualdades educativas no mundo atual? Alguns dos indicadores apresentados pelos relatórios *Education at a Glance* (OCDE) são reveladores a este respeito. Um desses indicadores reporta-se à percentagem da população dos adultos jovens (25-34 anos) com educação abaixo do ensino secundário. No conjunto da OCDE, encontram-se nessa situação 10% a 20% das pessoas da referida faixa etária, o que as coloca em desigualdade preocupante relativamente aos outros concidadãos na atual sociedade de informação e conhecimento, na qual o acesso ao emprego qualificado, à cultura e à participação cidadã requer cada vez mais qualificações educacionais de nível secundário ou superior.

Esta é uma importante desigualdade que se estabelece dentro de cada país. Mas constata-se também uma outra desigualdade, uma desigualdade na relação entre os vários países, não menos importante. Com efeito, há países em que quase todos os jovens adultos atingem um nível educativo secundário ou superior (90% dessa faixa etária, ou mais). É o caso de países como a Alemanha, a Austrália, a Finlândia, a Suíça, a República Checa ou a Coreia do Sul, entre vários outros. Em contrapartida, há países em que uma parte muito significativa dos jovens adultos não obteve níveis educativos desse tipo. Portugal, infelizmente, é um destes países, tendo hoje em dia cerca de um terço dos jovens adultos sem qualificações educativas de nível secundário ou superior.

Outro indicador relevante refere-se ao rendimento médio obtido pela população adulta (25-64 anos), consoante os seus níveis educativos: superior, secundário, menos que secundário. Os dados permitem extrair várias conclusões interessantes e reveladoras em termos de desigualdade. Por um lado, verifica-se que a educação compensa, em todos os países. Em concreto, as pessoas com ensino superior obtêm rendimentos melhores, em média, do que as pessoas com ensino secundário. E estas, por sua vez, têm rendimentos melhores, em média, do que as pessoas com qualificações mais baixas.

Por outro lado, verifica-se que nos países em que o conjunto da população tem melhores qualificações educativas, os leques salariais entre as pessoas

com diversos níveis de qualificação tendem também a ser menos desiguais. É o caso de países como a Suécia, a Noruega e a Dinamarca, em que as desigualdades educativas são claramente menos acentuadas. Nesses países, não só muitas pessoas têm níveis educativos elevados e poucas pessoas têm níveis educativos baixos como também os níveis de rendimentos entre esses vários segmentos educativos da população são também pouco desiguais.

Em sentido oposto, encontram-se países como o Brasil, o Chile e a Colômbia, entre outros, nos quais os rendimentos entre os vários segmentos educativos da população são extremamente desiguais. Nesses casos, o “prémio educativo” dos mais qualificados é muito elevado, em comparação com os rendimentos dos segmentos educativos menos qualificados. Noutros termos, as desigualdades educativas são também muito acentuadas nesses países, a par das desigualdades económicas que neles se verificam.

Note-se que nesses países latino-americanos os níveis de rendimentos são também muito mais baixos do que os níveis de rendimentos dos países escandinavos, em todos os escalões educativos. Em síntese, a configuração social potencialmente mais interessante encontra-se na generalização social dos níveis educativos elevados e nas reduzidas desigualdades educativas, combinadas com níveis económicos mais elevados e menores desigualdades económicas.

Na sociedade portuguesa, como sabemos, têm vindo a ser realizados nas últimas décadas esforços importantíssimos de superação dos défices históricos educativos que caracterizavam tragicamente o País. No entanto, se se pretender atingir uma configuração social mais próxima da maioria dos países europeus, é necessário reduzir as acentuadas desigualdades educativas e económicas ainda vigentes.

Nesta perspetiva, a educação para todos pode ser entendida, e praticada, como uma política de redução das desigualdades. Porventura a mais decisiva. Implica três vertentes fundamentais: a educação para as crianças e jovens, a educação e formação para os adultos ao longo da vida, e, ainda,

a educação inclusiva para os diversos segmentos sociais – abrangendo também, pois, os invisíveis e os discriminados.

PAINEL

OS INVISÍVEIS NA SAÚDE

Presidente da Mesa – Conselheiro Pedro Reis

OS INVISÍVEIS NA SAÚDE. O PAPEL DA SAÚDE ESCOLAR

Gregória Paixão von Amann¹

A Saúde Escolar, em Portugal, tem mais de um século de existência. Ao longo dos anos, as intervenções, inicialmente dirigidas para os problemas de saúde das crianças e dos jovens foram, progressivamente, integrando os princípios da promoção e educação para a saúde na capacitação da comunidade educativa.

O Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE), aprovado em 2015, foi elaborado tendo em conta os direitos das crianças e a evidência científica atual. Assim, os seus principais objetivos são contribuir para mais saúde, mais educação, mais equidade e maior participação e responsabilização de todos/as com o bem-estar e a qualidade de vida das crianças e dos jovens.

A promoção da saúde mental, inscrita num quadro de aquisição de competências sociais e emocionais e apoiada em trabalho por projeto constituem o núcleo central das intervenções da Saúde na Escola.

Assente numa parceria entre a Saúde e a Educação, a Saúde escolar desenvolve-se nos Estabelecimentos de Educação e Ensino (EEE) do Ministério da Educação: Agrupamentos de Escolas (AE) e Escolas não Agrupadas (ENA) com atividade em Jardim-de-infância, Escolas do Ensino Básico e Secundário e destina-se a toda a comunidade educativa, que compreende, crianças, alunos/as, pessoal docente e não docente, pais/mães ou encarregados/as de educação.

No ano letivo 2015/2016, foram abrangidos por Saúde Escolar 96% dos Agrupamentos de Escolas (AE). Foram desenvolvidas atividades de Saúde Escolar em 89% dos EEE abrangidos.

Da monitorização dos indicadores de processo e resultado do PNSE, nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016, destacamos a seguinte evolução:

¹ Médica de Saúde Pública, Mestre em Saúde Escolar
E-mail: gregoriapva@gmail.com

COBERTURA DA COMUNIDADE EDUCATIVA	2014/2015	2015/2016
1. .Percentagem de crianças/alunos/as abrangidos pelo PNSE (Todos os níveis de EE)	73%	79%
1.1. Percentagem de crianças do pré-escolar abrangidos pelo PNSE	78%	85%
1.2. Percentagem de alunos/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico abrangidos pelo PNSE	80%	84%
1.3. Percentagem de alunos/as do 2.º Ciclo do Ensino Básico abrangidos pelo PNSE	74%	81%
1.4. Percentagem de alunos/as do 3.º Ciclo do Ensino Básico abrangidos pelo PNSE	76%	82%
1.5. Percentagem de alunos/as do Ensino Secundário abrangidos pelo PNSE	54%	65%
2. Percentagem de educadores Infância /docentes abrangidos pelo PNSE	46%	67%
3. Percentagem de não docentes abrangidos pelo PNSE	ND	63%

O maior investimento foi dirigido para a população que frequenta a Educação pré-escolar (134 135 crianças) e o Ensino Básico, 673 349 alunos (> a 80%). A intervenção das Equipas de Saúde Escolar junto dos docentes aumentou 21% de 2014/2015 para 2015/2016.

A intervenção da Saúde na Escola contribuiu para a melhoria da vacinação, da vigilância da saúde das crianças e dos jovens, para a sinalização de crianças vitimas ou suspeitas de maus tratos através do seu encaminhamento para as diferentes Unidades Funcionais dos Agrupamentos de Centros de Saúde, que, por diversos motivos, nem sempre a eles recorrem.

Previsivelmente, o número de crianças e jovens com problemas de saúde física e mental (incluindo doenças crónicas ou incapacidades) com impacto negativo no processo de aprendizagem ou no desenvolvimento individual e podendo necessitar de intervenção em meio escolar é muito grande. Utilizando várias bases de dados é possível identificar quais são os

principais problemas de saúde que afetam as crianças e jovens em idade escolar, isto é, os invisíveis da saúde.

Crianças com doença crónica complexa (0-17 A)*	5 929
Diabetes Mellitus tipo 1 (0-19 A)**	3 365
Crianças com Dificuldade em (5-19 Anos) ***	121 259
VER (Parcialmente + totalmente)	29 874 + 1 067
OUVIR (Parcialmente + totalmente)	7 034 + 1 152
Andar ou subir degraus (Parcialmente + totalmente)	6 347 + 2 858
Memória ou concentração (Parcialmente + totalmente)	29 372 + 7 409
Cuidar de si sozinho (Parcialmente + totalmente)	9 032 + 7 097
Compreender (Parcialmente + totalmente)	16 044 + 3 973
Asma e Doenças Alérgicas (0-17 A)****	175 000

Fontes: *Cuidados Paliativos Pediátricos. Relatório do Grupo de Trabalho do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro da Saúde (nomeado pelo despachos 8286-A/2014 e 8956/2014); ** Diabetes: Factos e Números – O Ano de 2014. Relatório Anual do Observatório Nacional da Diabetes, 11/2015; ***INE. Censos 2011. Quadros de resultados. População residente com pelo menos uma dificuldade com 5 ou mais anos segundo o tipo e grau de dificuldade sentido, por grupo etário e sexo; *****Global Initiative for Asthma*.

Decorrente do controlo clínico e da autonomia da criança/jovem, estes, podem, ou não, ter **Necessidades de Saúde Especiais**, o que quando se verifica, obriga à elaboração de um Plano de Saúde Individual (PSI), isto é, um plano concebido pela equipa de saúde escolar, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar na escola, visando melhorar o processo de aprendizagem. No ano letivo 2015/2016, a Saúde Escolar participou na elaboração de Planos de Saúde Individuais para cerca de 7 500 alunos com Necessidades de Saúde Especiais. Para alguns dos

problemas de saúde das crianças e jovens que frequentam a Escola existem Orientações Técnicas para os profissionais de Saúde e de Educação, nomeadamente para a área da Diabetes *Mellitus* Tipo 1 (Orientação Técnica n.º 06/2016 de 23/11/2016, da Direção Geral da Saúde e Direção Geral da Educação).

Numa Escola para Todos, o PNSE 2015 incorporou uma visão holística de promoção da saúde na escola, que cruza o compromisso do Agrupamento de Centros de Saúde com o do Agrupamento de Escolas num trabalho por projeto, assente no diagnóstico do nível de literacia para a saúde, mas também, nos comportamentos e nos conhecimentos sobre saúde de toda a comunidade educativa.

No ano letivo 2015/2016 a **capacitação dos alunos** foi feita através de trabalho por projeto dirigida aos principais determinantes da saúde, de modo a maximizar os ganhos em saúde da população portuguesa a médio e longo prazo.

Da monitorização do desempenho na promoção e educação para a saúde, destacamos:

PROMOÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE	2015/2016
1. Número de AE com Projetos de Promoção e Educação para a Saúde (PES)	617
1.1. Número de alunos abrangidos	968 601

Das dez áreas mais trabalhadas destaca-se, em primeiro lugar a “Higiene Corporal e a Saúde Oral” no pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico tendo sido priorizado no 2.º, 3.º CEB e Secundário a “educação para os afetos e a sexualidade”. Em segundo lugar, e de forma transversal a todos os níveis de educação e ensino, foram tratadas as áreas da “alimentação e da atividade física”.

Determinantes da saúde e alunos abrangidos ao longo da escolaridade obrigatória

PRÉ-ESCOLAR	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	SECUNDÁRIO
86 116	161 652	84 548	139 754	82 744
67 796	138 618	57 845	73 118	38 074
25 711	114 845	41 336	70 936	26 334
19 373	47 589	32 181	54 370	25 229

	Saúde Mental/ Competências socio-emocionais		Higiene corporal /Saúde Oral
	Educação para os afetos e a sexualidade		Prevenção do Consumo Tabaco
	Alimentação saudável / Atividade física		Ambiente e Saúde

A avaliação de conhecimentos, de comportamentos e do nível de literacia para a saúde dos alunos do 3.º ciclo e do Ensino Secundário foi feita através de questionário *online*. Dos resultados (autoreportados) por uma amostra de 3764 alunos, destacamos:

COMPORTAMENTOS E ESTILOS DE VIDA	Frequentemente	Raramente/nunca
1. Toma do pequeno almoço	72%	12%
2. Ingestão de frutas e vegetais	26%	26%
3. Prática de atividade física adequada	27%	8%
4. Sono adequado à idade	95%	4%
5. Atividade Sexual protegida	22%	14%
6. Consumo de tabaco	13%	70%
7. Consumo de bebidas alcoólicas	66%	29%
8. Consumo de substâncias Psicoativas ilícitas	4%	69%

Fonte: Questionário Estilo de Vida e Saúde. Qual é o teu? Nunes, LS. ENSP, 2017

Os comportamentos e estilos de vida dos alunos necessitam ainda de investimento e consolidação em algumas áreas: 72% referem tomar o

pequeno-almoço e 26% consumir frutas e vegetais, com frequência. A prática de atividade física diária é uma realidade apenas para 27% dos jovens. Tendo em conta a importância do “sono” e as recomendações para este grupo etário, 95% refere dormir um número de horas adequado à idade.

O **nível de literacia para a saúde**, avaliado através do questionário Europeu HLS-EU (*European Health Literacy Survey*), versão reduzida de 16 questões, respondido pelos 3764 alunos do ensino secundário, foi o seguinte:

LITERACIA PARA A SAÚDE	N.º	%
Inadequada	369	9,8%
Problemática	1005	26,7%
Suficiente	2390	63,5%

Fonte: Questionário Estilo de Vida e Saúde. Qual é o teu? Nunes, LS. ENSP, 2017

Ao longo dos anos, a Saúde Escolar tem contribuído, positivamente, para a melhoria de muitos dos indicadores de saúde das crianças e dos jovens, alavancando intervenções de promoção da saúde em meio escolar que têm permitido o crescimento e o desenvolvimento saudável de gerações e a construção de projetos de vida mais saudáveis, num contexto escolar longo e nem sempre pacífico. Um bom ambiente físico e social de aprendizagem é indispensável para que a escola seja promotora da saúde, pelo que as Equipas de Saúde Escolar realizaram a avaliação dos riscos do ambiente escolar em 25% dos EEE tendo identificado riscos para a saúde em 21% dos mesmos.

A SAÚDE ESCOLAR contribui para a melhoria da saúde individual e coletiva através de políticas de promoção e proteção da saúde baseadas na evidência científica, mas nada é tão contagioso como o exemplo.

A CRIANÇA COM DOENÇA CRÓNICA COMPLEXA (LIMITANTE OU AMEAÇADORA DA VIDA)

Ana Forjaz de Lacerda*

Define-se doença crónica complexa (DCC) como “...*qualquer situação médica para que seja razoável esperar uma duração de pelo menos 12 meses (exceto em caso de morte) e que atinja diferentes sistemas ou um órgão de forma suficientemente grave, requerendo cuidados pediátricos especializados e provavelmente algum período de internamento num centro médico terciário*”¹. Trata-se de uma definição muito apropriada ao século XXI, já que coloca ênfase não apenas na duração ou gravidade clínica, mas também na utilização dos recursos do sistema de saúde, em particular dos mais diferenciados.

Estas situações de doença pediátrica limitante ou ameaçadora da vida dividem-se em quatro grupos segundo a sua trajetória de doença.² No primeiro grupo temos “doenças que colocam a vida em risco, para as quais existem tratamentos curativos mas que podem não resultar”; são exemplos o cancro, a falência cardíaca, as crianças previamente saudáveis em cuidados intensivos, a prematuridade extrema. No segundo grupo estão as “doenças em que a morte prematura é inevitável, mas em que podem existir longos períodos de tratamento intensivo cujo objetivo é prolongar a vida e permitir a participação em atividades normais”; aqui se encaixam por exemplo a fibrose quística, a falência respiratória ou renal, as doenças neuromusculares, a síndrome do intestino curto. No terceiro grupo, “doenças progressivas sem opções terapêuticas curativas, sendo o tratamento exclusivamente paliativo e podendo estender-se ao longo de vários anos”, temos como exemplo doenças metabólicas, cromossomopatias, osteogenesis imperfecta grave. No quarto grupo encontramos as “doenças irreversíveis não progressivas, que causam incapacidades graves, levando a maior morbilidade e probabilidade de

* Consultora, Oncologia Pediátrica, IPO Lisboa; Comissão Coordenadora, Observatório Português de Cuidados Paliativos

morte prematura”; são exemplos a paralisia cerebral grave, as lesões graves acidentais do sistema nervoso central ou da espinal medula, e as crianças com necessidades complexas de saúde com alto risco de episódios imprevisíveis potencialmente fatais. À exceção do primeiro grupo, em que a duração da doença pode ser relativamente curta, nos outros grupos a vida da criança pode ser de décadas (estando demonstrado que a sua sobrevivência tem vindo a aumentar),³ chegando muitas delas à idade adulta.

Em Portugal estima-se que vivam cerca de 8 000 crianças com DCC (Lacerda, comunicação pessoal, dados não publicados), que infelizmente têm estado praticamente invisíveis aos olhos da nossa sociedade, tanto nos sectores da Saúde e Segurança Social como na Educação. Mas estas crianças e famílias (incluindo os irmãos, tantas vezes relegados para segundo plano...) necessitam de ajuda e suporte ao longo da trajetória da doença, através da promoção da comunicação, da tomada de decisões informada, do planeamento e coordenação dos cuidados, do controlo adequado dos sintomas e do suporte no luto (devido às várias perdas pela situação de doença, podendo culminar na morte da criança).

Este trabalho, em prol do melhor interesse da criança e da melhoria da sua qualidade de vida, passa pela promoção da integração e da continuidade de prestação de cuidados, onde quer que a criança se encontre e envolvendo todos os profissionais que com ela contactam (o que deve incluir a Educação, no respeito pelas necessidades educativas e intelectuais da criança).^{4, 5} É essencial reconhecer que estas crianças devem ter direito a oportunidades de educação e emprego adequadas às suas limitações.⁶ Esta é a visão dos Cuidados Paliativos Pediátricos (CPP), hoje em dia reconhecidos como um direito humano básico.⁷

De preferência o local de cuidados deverá ser o domicílio, fomentando a autonomia e a manutenção das rotinas próprias da idade pediátrica. O planeamento de cuidados integrados (Saúde – cuidados primários e hospitalares –, Segurança Social, Educação), a concretizar tão cedo quanto possível após o diagnóstico ou reconhecimento da DCC e a rever sempre que as condições se alterem, tem de incluir a Escola e os Educadores.

Estes não podem nem devem permanecer alheios à situação da criança doente, nem ao impacto que isso traz sobre os irmãos, os amigos, os colegas de turma...⁶

Quando as crianças com DCC regressam à Escola, as ansiedades dos pais são essencialmente relativas à medicação e cuidados (“quem vai dar os medicamentos da hora do almoço? e fazer os esvaziamentos intermitentes da bexiga??...” e alimentação.⁵ Já as crianças inquietam-se com outras coisas:⁸ “como é que vai ser depois de estar tanto tempo fora? como é que os colegas me vão receber, agora que eu estou diferente? será que vou conseguir fazer os trabalhos e passar o ano? manter a mesma turma e amigos? e se eu não conseguir brincar no intervalo? nem fazer as aulas de Educação Física? e quem vai ajudar-me a comer / ir à casa de banho / ...?”

Para serem ultrapassadas, estas legítimas preocupações de pais e crianças exigem o planeamento e trabalho conjunto de vários sectores – é essencial a capacitação da Saúde Escolar, mas igualmente a preparação atempada de todos os profissionais da Escola (docentes e não docentes). Adequadamente conduzida, uma situação de DCC numa turma ou Escola pode e deve servir como motor de crescimento e desenvolvimento cívico dos pares. Para isto é essencial a formação básica em CPP, sabendo reconhecer as necessidades paliativas pediátricas e melhorando as capacidades de comunicação e abordagem das crianças e famílias.

Felizmente no nosso país tem existido alguma atenção às crianças doentes. O mais recente Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil (2013) considera prioritária a deteção das crianças com necessidades especiais, que devem ser alvo de atenção redobrada e de intervenções particulares e adaptadas; realça ainda a necessidade da continuidade nestas intervenções.⁹ Por seu lado, o Programa Nacional de Saúde Escolar (2015) promove a equidade em saúde e a escola inclusiva, reconhecendo que “...todas as crianças e jovens têm direito à saúde e à educação e devem ter a oportunidade de frequentar uma Escola que promova a saúde e o bem-estar” e que “...às equipas de Saúde Escolar compete ... agiliza(r) a referência entre profissionais de saúde, em articulação com a família e a escola”.¹⁰ Existe também alguma legislação de suporte às crianças com

necessidades especiais (Decreto-Lei 3/2008, com alterações introduzidas pela Lei 21/2008), mas apenas as crianças com doença oncológica, representando cerca de um quarto das crianças com DCC, são objeto de atenção específica (Lei 71/2009, regulamentada pela Portaria 350-A/2017). Julgamos da mais elementar justiça que todas as crianças com DCC possam igualmente usufruir de direitos adequados às suas especificidades, assegurando condições de equidade escolar.

Em Portugal, o reconhecimento das necessidades paliativas pediátricas tem vindo a crescer desde 2013. Um grande passo foi dado já este ano, com a publicação da Portaria 66/2018, que determina que todos os Serviços de Pediatria nacionais devem constituir uma Equipa Intra-hospitalar de Suporte em Cuidados Paliativos Pediátrica (EIHSCP-P). Estas equipas irão constituir interlocutores privilegiados com a comunidade, incluindo a Escola, simultaneamente dinamizando o referido planeamento de cuidados e a formação e capacitação de todos os envolvidos.

Em suma, as crianças com DCC merecem que a comunidade escolar esteja atenta e disponível para aprender, e que participe na elaboração do plano individual de cuidados (ou intervenção) assim como na capacitação e suporte da família. Mas também as outras crianças que fazem parte do universo da criança doente (irmãos, colegas) não podem ser ignoradas, devendo ser reconhecidas as suas necessidades de suporte emocional.

Referências Bibliográficas

1. Feudtner C, Christakis DA, Connell FA. (2000). Pediatric deaths attributable to complex chronic conditions: a population-based study of Washington State, 1980-1997. *Pediatrics*, 106. pp. 205-209.
2. Association for Children with Life-threatening or Terminal Conditions and Their Families. A guide to the development of children's palliative care services. UK, 1997.
3. Forjaz de Lacerda A, Gomes B. (2017). Trends in cause and place of death for children in Portugal (a European country with no Paediatric palliative care) during 1987–2011: a

population-based study. *BMC Pediatrics*, 17. p. 375.

4. Together for Short Lives. Standards framework for children's palliative care. UK, 2013 (disponível em <https://www.togetherforshortlives.org.uk/resource/standards-framework-childrens-palliative-care/>)

5. Craft A, Killen S. (2007). Palliative care services for children and young people in England. London (disponível em http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20080817153114/http://www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_074459)

6. Together for Short Lives. A family companion to the Together for Short Lives Core Care Pathway for children with life-limiting and life-threatening conditions. London, 2014 (disponível em <https://www.togetherforshortlives.org.uk/get-support/supporting-you/family-resources/a-family-companion/>)

7. ICPCN. Position paper on need of palliative care for children living with non-communicable diseases. 2014 (disponível em <http://www.icpcn.org/wp-content/uploads/2018/02/ICPCN-Position-paper-on-Need-of-Palliative-Care-for-Children-Living-with-Non-Communicable-Diseases.pdf>)

8. Children in Scotland requiring Palliative Care: identifying numbers and needs (The ChiSP Study). 2015 (disponível em http://www.cen.scot.nhs.uk/wp-content/uploads/sites/24/2017/02/ChiSP_report.pdf)

9. Direção-Geral da Saúde (2013). Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil. Lisboa: Autor (disponível em <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/programa-tipo-de-atuacao-em-saude-infantil-e-juvenil.aspx>)

10. Direção-Geral da Saúde (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Autor (disponível em <https://www.dgs.pt/promocao-da-saude/saude-escolar/programas-e-projectos/programa-nacional-de-saude-escolar.aspx>)

VER PARA ALÉM DO OLHAR

Elvira Rebelo¹

Em janeiro findo tive oportunidade de ler a entrevista concedida ao Jornal de Letras pela Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, Dr.^a Maria Emília Brederode Santos. Pareceu-me então oportuno levar até ao CNE as minhas preocupações, claramente em linha com a perspetiva do Conselho: "Pretendo que o CNE aborde várias áreas e abranja as pessoas nas suas várias dimensões, claro tendo sempre em conta o ponto de vista da educação. Portanto, em questões de saúde que toquem à educação, quero que falemos com profissionais de saúde; em questões referentes a meninos que estejam entregues a instituições, também fará sentido estarmos em contacto com esses profissionais". Do diálogo nascido da resposta da Dr.^a Maria Emília Brederode Santos à minha comunicação, surgiu o convite para que participasse no Seminário "Educação para todos: os invisíveis, os excluídos e os outros", da iniciativa do CNE que teve lugar em Lisboa, no passado dia 28 de maio. Eis o resumo da comunicação aí apresentada:

"A presente comunicação parte de uma história de vida e das suas dificuldades. É por motivo destas que fomos desbravando caminhos que têm por horizonte a pertença - inclusão, integração, participação, aceitação...-, o que necessariamente convoca um projeto educativo consistente, isto é, que atenda e responda às dificuldades específicas do meu filho, decorrentes da sua Perturbação Reativa de Vinculação. Lamentavelmente, chegados a maio de 2018, este projeto tem um único caminho. É o caminho judicial, como teremos oportunidade de detalhar na nossa comunicação. Efetivamente o presente ano letivo é o culminar de um longo e doloroso processo que conduziu ao que será catalogado nas estatísticas como "abandono escolar". Mas trata-se de uma situação que é fruto de uma decisão consciente, longamente discernida, enraizada na reiterada incapacidade da Escola (sucessivas escolas) em dar uma resposta

¹ Mãe, Encarregada de Educação

que configure um projeto educativo consistente para o meu filho. As medidas aplicadas pela Escola resultam invariavelmente em ações excludentes. Enquanto Mãe e Encarregada de Educação, não posso permitir que, de processo disciplinar em processo disciplinar, de inquérito tutelar em inquérito tutelar, o António Jorge não só seja exposto nas suas fragilidades na comunidade educativa, como venha a ser sancionado / castigado não só disciplinar como criminalmente, aos 14 anos. Tudo isto sem que as necessidades decorrentes da sua saúde sejam atendidas. Solução?”

1. Antes de começar... uma brevíssima declaração de posicionamento

Nascemos para ser amados = nascemos para pertencer. A capacidade de constituir e manter relações – a capacidade de pertencer – constitui uma força fundamental que perpassa toda a Humanidade. É no contexto do nosso clã, comunidade e cultura que nascemos e somos criados. Sem os outros ou sem pertencer, não podemos sobreviver nem prosperar. Mais ainda, esta pertença não está focada unicamente no presente. Cada um de nós tem necessidade de estar conectado com pessoas do passado. Se não conseguirmos construir esta pertença com o passado – esta *narrativa* –, será praticamente impossível imaginar esperanças e sonhos para um futuro seguro. É o neocortex que nos permite armazenar, ordenar e convocar o nosso passado, construindo a narrativa que se torna o caminho que, do passado, nos permite imaginar o futuro. Contudo, este aspeto crucial da condição humana – pertencer, conhecer a sua narrativa – está por vezes danificado. Assim pode acontecer quando uma criança não é cuidada e a sua narrativa pessoal danificada, fragmentada, descontinuada... Uma criança que esteja perdida dentro da sua família, da sua comunidade e cultura, está vulnerável do ponto de vista do seu desenvolvimento neurológico. Sem uma história de vida, a criança está à deriva, desconectada e vulnerável. Como fazer para intervir na (re)construção das histórias de vida? Como constituir e desenvolver o sentido de pertença com aqueles que são mais frágeis?

2. E o que tem isto a ver com o que hoje aqui comunicamos?

Evidentemente que já todos percebemos que as estratégias comportamentalistas mais tradicionais não funcionam. É urgente pôr um ponto final aos gritos, ameaças, “time out”, segregação, exclusão, expulsão, exposição...; dizer não ao pessoal docente e não docente que usa mal a autoridade de que está investido para tentar que aqueles que estão feridos interiormente se conformem e comportem. Porque estes alunos são os mais frágeis, os que mais precisam de cuidados sensíveis e sintonizados com as suas feridas interiores. É impossível continuar a ignorar o conhecimento nas áreas do desenvolvimento, vinculação e neurociência. É fundamental colocar a relação no centro da Escola, pois a segurança relacional está no centro do que é necessário para o compromisso com a aprendizagem. É preciso investir nas relações entre todo o pessoal – docente, não docente – e os alunos; alocar adultos-chave para desenvolver relações de confiança com os alunos mais vulneráveis; permitir a permanência destas relações e criar equipas consistentes que permitam assegurar segurança” (perdoem-me uma certa redundância) e estabilidade aos alunos mais frágeis¹.

3. A difícil biografia da pertença

No dia 22 de junho de 2016 cumpriram-se 10 anos sobre a chegada a casa do meu filho António Jorge. No que me diz respeito, a minha vocação à maternidade tinha encontrado acolhimento na candidatura à adoção apresentada ao Centro Regional da Segurança Social do Porto em 2002. Tinha então 31 anos, 35 quando me tornei Mãe do António Jorge. Quanto ao meu filho, tinha 27 meses de vida – mais 9 de vida intrauterina – , quando a sua identidade filial começou a ser construída em contexto familiar. Até então a sua biografia escrevera-se sem família, sem proteção nem segurança, enfim, sem “colo”. Só o tempo me permitiu compreender o impacto brutal que esta circunstância inicial da vida tem no percurso de vida do meu filho, bem como no de toda a sua Família. Em 2006, o

¹ A partir do Prefácio de Louise M. Bombèr em *Attachment Difficulties in Educational Settings. A tool for identifying and supporting emotional and social difficulties in young people aged 11-16.* Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2016

diagnóstico clínico da UADIP apresentou-me o António Jorge como um menino que “manifesta alguma dificuldade em interagir com o adulto estranho”, com um “atraso global de desenvolvimento”. À medida que o tempo foi passando, o meu filho foi adquirindo e consolidando as competências inerentes às funções motoras, cognitivas e da linguagem, sem embargo, com algum desfasamento relativamente às demais crianças da sua idade cronológica. Não obstante todas estas evidentes conquistas, eu via um menino interiormente assustado, opositivo e desafiador. A avaliação efetuada em 2010 pela UADIP, prévia à admissão no 1º ciclo, não só não preconizou o adiamento da entrada no 1º ano como não propôs a adoção de quaisquer medidas de intervenção. Contudo, logo em janeiro de 2011, no início do 2º período do 1º ano, do 1º ciclo, a Escola propôs a avaliação do meu filho no quadro do DL 3/2008, de 7 de janeiro. Declinei esta sinalização por entender que a mesma era prematura¹ e, sobretudo, não traduzia qualquer medida *precocemente* adotada. Apenas um rótulo. Esta minha posição veio a revelar-se determinante na futura decisão de abandonar Vila do Conde, o que veio a suceder em janeiro de 2012. Com a vinda para o Porto, procurei uma nova consulta de pediatria, mais próxima da minha nova residência. Foi aliás na circunstância de uma consulta de pediatria – consulta em que, uma vez mais, equacionávamos a necessidade de intervenção em bloco operatório para remover objetos estranhos dos ouvidos –, que a pediatra me perguntou se eu não precisava de ajuda. Respondi que sim, “claro que sim!”, mas que precisava de alguém que me pudesse efetivamente ajudar: já tinha a minha dose de “pancadinhas nas costas” que me diziam que o António Jorge tinha uma excelente retaguarda familiar e que tudo ia correr bem; isto é, o “passar com o tempo” e o crescimento, por si só, encarregar-se-iam da magia de fazer desaparecer todas as dificuldades (nunca achei que fosse assim...). O meu único pedido à pediatra foi que me indicasse alguém que, não só fosse da sua confiança profissional, mas que também pudesse fazer consigo equipa. Chegou finalmente a primeira consulta de pedopsiquiatria.

¹ Apesar das minhas diligências ao nível clínico, o meu filho não tinha ainda diagnóstico, pelo que a terapêutica farmacológica então implementada com risperidona visava apenas controlar a agitação psicomotora, concretamente os tiques vocálicos.

Estávamos em 2012 e eu tinha finalmente um diagnóstico. As palavras da pedopsiquiatra davam nome aos comportamentos que eu bem conhecia. Fazia sentido! Para além da terapêutica farmacológica, a médica psiquiatra identificou a necessidade de psicoterapia. Uma vez mais, pedi que fosse alguém que fizesse equipa com a médica pedopsiquiatra. Chegamos assim à consulta de psicologia clínica. Estava estavelmente constituído o núcleo clínico a partir do qual as dificuldades resultantes da perturbação reativa de vinculação começaram a ser abordadas de forma integrada. Atualmente ao acompanhamento em pedopsiquiatria o meu filho beneficia de terapia ocupacional e psicoterapia por neurofeedback.

4. Escola, CPCJ / Processo de Proteção e Promoção, Inquérito Tutelar Educativo, “abandono escolar”...

E a Escola? Lamentavelmente o percurso educacional escolar teima em manter a predominância de registo excludente...¹ Ora vejamos:

Ano Letivos	Nível de educação - ensino	Escola	
2006-2007	Jardim de Infância	Colégio Jardim das Cores – Vila do Conde	Período 9h às 12h Objetivo: Socialização progressiva
2007-2008	Jardim de Infância	Colégio Jardim das Cores - Vila do Conde	Período 9h às 12h Objetivo: Socialização progressiva
2008-2009	Jardim de Infância	Colégio Jardim das Cores - Vila do Conde	Passa ao período das 9h às 17h
2009-2010	Jardim de Infância	EB com JI de Benguiados (AE Afonso Betote) - Vila do Conde	A necessidade de transferência da EB de Benguiados para Sininhos resulta de alteração / imposição da escola por motivo de alterações administrativas no território

¹ Excetua-se deste registo o extraordinário trabalho da professora do 4º ano da EB1 com Jardim de Infância da Fontinha/Agrupamento Aurélia de Sousa.

2010-2011	1º ano - 1º ciclo	EB1 dos Sininhos (AE Afonso Betote) - Vila do Conde	
2011-2012	2º ano - 1º ciclo	Centro Escolar Bento de Freitas (AE Afonso Betote) - Vila do Conde	Centro que agrupa várias escolas, integrando também a EB 1 dos Sininhos
	2º ano - 1º ciclo	Colégio O Aprendiz - Porto	
2012-2013	3º ano - 1º ciclo	Colégio O Aprendiz - Porto	
2013-2014	3º ano - 1º ciclo	Colégio Vieira de Castro - Porto	
2014-2015	4º ano - 1º ciclo	EB com JI da Fontinha (AE Aurélia de Sousa) - Porto	Início do apoio académico extracurricular no NADESP - Núcleo de Apoio e Desenvolvimento Escolar do Porto (mantém-se até à data)
2015-2016	5º ano - 2º ciclo	EB 2, 3 Eugénio de Andrade - Porto	Cerca de dois meses depois de iniciado o ano letivo 2015/2016, o então Diretor de Turma na Eugénio de Andrade sugeriu-me que procurasse uma escola adequada ao meu filho, visto que ali não tinha lugar (nunca explicou o que entendia por adequada ao meu filho, apenas que na escola não havia meios para integrar o meu filho).
	5º ano	Externato D. Duarte - Porto	A custo e depois de bater a muitas portas, encontrei uma instituição particular que se manifestou disponível para receber o meu filho - a sua única turma de 6º ano tinha 7 crianças. Quinze dias corridos sobre a entrada na nova escola ligou-me o seu diretor - era uma sexta-feira -, pedindo que não levasse o António Jorge na segunda-feira seguinte, pois que não o podiam ter lá. Esta situação levou-me à DGEstE, em busca de ajuda. Esta era, literalmente, uma situação impossível! Apesar das péssimas expectativas, a negociação que se seguiu nesta instituição de ensino particular, permitiu encontrar uma

			<p>solução de compromisso e evitar uma terceira mudança no mesmo ano letivo: o António Jorge passou a estar de manhã no externato (às vezes nem isso, porque me pediam para o ir buscar) e, durante a tarde, no NADESP. A sua diretora é, desde o ano letivo 2014/2015, um pilar de segurança e estabilidade para o meu filho. Ao chegarmos ao final do ano letivo, avalei com o externato D. Duarte a possibilidade da permanência - estava naturalmente muito preocupada com a necessidade de introduzir mais uma mudança a meio do 2º ciclo. Apesar da confirmação da disponibilidade e interesse para continuar a trabalhar com o meu filho, já após o final do ano letivo fui chamada pela Direção (diretor, diretora pedagógica, diretor financeiro e diretor de turma). Transmitiram-me que os Pais dos colegas do meu filho tinham efetuado as matrículas dos seus filhos de forma condicional... desde que o António Jorge fosse embora. Possibilidades: a direção do externato sugeriu-me o ensino doméstico.</p>
2016-2017	6º ano - 2º ciclo	Porto	<p>Em face desta situação voltei ao contacto com a professora do 4º ano (Escola da Fontinha / Agrupamento Aurélia de Sousa), com quem ponderei as possibilidades de regressar ao Agrupamento, agora para a EB 2/3 Augusto Gil (a não continuidade no Agrupamento Aurélia de Sousa no final do 4º ano tinha tido em conta a ponderação das circunstâncias específicas da escola naquele ano).</p>
2017-2018	7º ano - 3º ciclo		<p>O ano principiou com uma medida suspensiva de grande duração logo em novembro, circunstância que determinou que me dirigisse, logo nessa altura, à CPCJ. Pese embora a intervenção da Comissão, nunca foi possível reunir à mesma mesa Saúde e Educação. A circunstância de uma professora ter decidido promover um processo Tutelar Educativo ao meu filho (liminarmente arquivado), potenciou os sentimentos de humilhação do AJ. Não me restou senão decidir (decisão longamente discernida e dolorosamente adotada), retirar o meu filho da Escola, colocando-o na situação de “abandono escolar”. Concomitantemente, retirei o meu consentimento à CPCJ e pedi que o processo do meu filho fosse tramitado em sede judicial.</p>

5. Esperança(s) para o futuro: confiar na Escola, acreditar nos Sistemas – Proteção Social Educação, Saúde -, comprometer-se com a transformação

No momento em que concluo este breve texto temos já um Acordo de Promoção e Proteção tramitado em sede judicial. Permitir-nos-á envolver mais diretamente a DGEstE no ajustamento do curriculum ao perfil neurocognitivo do meu filho e negociar, com maior legitimidade, o encontro da Saúde com a Educação. Importantes passos preparatórios deste caminho foram já dados. Sei que não será fácil, nunca será fácil. Mas a participação no Seminário *Educação para todos*, abriu-me portas importantes para aprender como me posso comprometer, mais e melhor, com a transformação vivencial na Escola. O caminho deste comprometimento é o das Comunidades de Aprendizagem e foi aberto pela a Professora Maria da Conceição Rolo, membro da Comunidade de Aprendizagem Centro-Sul. Foi no contexto do Seminário que a Professora Maria da Conceição Rolo me falou do renovado projeto do Professor José Pacheco e das Comunidades de Aprendizagem. Em boa hora fez a ponte entre mim e os projetos em desenvolvimento ao nível das Comunidades de Aprendizagem.

Ao concluir recordo as palavras da Dr^a Maria Emília Brederode dos Santos que apelava à luz que passa pelas frinças e convoco Christian Bobin: “Escrevo com uma balança minúscula como as que usam os joalheiros. Num prato coloco a sombra e no outro a luz. Um grama de luz faz contrapeso a vários quilos de sombra”.

PAINEL

OS INVISÍVEIS NA JUSTIÇA

Presidente da Mesa – Conselheira Rosalia Vargas

“QUANDO OS INVISÍVEIS, OS DISCRIMINADOS E OS OUTROS TÊM DIREITO À EDUCAÇÃO”. O DIFÍCIL DIÁLOGO ENTRE JUSTIÇA E EDUCAÇÃO

Catarina Tomás¹

Introdução

Os Direitos da Criança, enquanto cenário de tensão entre discursos e práticas, continuam a assumir-se como dimensão fundamental do sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens, em geral, e do acolhimento residencial, em particular. Pode parecer estranho começar este texto com esta afirmação. No entanto, parece que a retórica, aparentemente consensual em redor dos Direitos da Criança, continua longe de ser efetiva no quotidiano das crianças. Não será por acaso que a primeira recomendação do livro *Pensar o Acolhimento Residencial* (Carvalho & Salgueiro, 2018) seja a “necessidade de adoção de práticas mais eficazes e de políticas públicas sustentadas no cumprimento efetivo dos Direitos da Criança” (p. 297).

Foram muitas as conquistas alcançadas em matéria de Direitos da Criança. Sem dúvida. Não obstante, os dados internacionais (UNICEF, 2017; Eurochild, 2017) e nacionais (Wall & Almeida, 2013; Diogo, 2013; Sarmiento, Fernandes & Trevisan, 2015; Sarmiento & Trevisan, 2017) traçam um cenário de um aparente agravamento do risco social e da promoção do bem-estar infantil (Carvalho, 2016; Bastos & Veiga, 2017), sobretudo nos últimos anos, seja pela emergência de novos fatores de incertezas e de imprevisibilidade, como a crise económico-financeira (2011-2014), que hipotecam de forma drástica a capacidade de resposta no quadro dos sistemas institucionalizados (Beck, 1992), seja pela erosão do conceito de Direitos da Criança e do entusiasmo acrítico que atravessa o discurso em seu redor, o que inclui o sistema de acolhimento de crianças e jovens.

¹ Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA.FCSH NOVA.

Apesar da profícua investigação feita sobre Casas de Acolhimento, é necessário continuar a apostar em conhecer mais e melhor os seus quotidianos. Muitas vezes, a falta de conhecimento da sua realidade, começa pelo facto de não se reconhecer os saberes que as crianças e jovens (de)têm sobre essa realidade. No fundo, está-se a falar de promover o direito de participação daqueles que por variadíssimas circunstâncias e razões foram viver para aquelas Casas.

Foi este o ponto de partida da minha comunicação no Seminário Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros, promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 28 de maio de 2018. Esta excelente iniciativa, tal como a (re)vejo, pretendeu dar visibilidade a grupos sociais mais frágeis e afónicos da sociedade portuguesa em geral, e do sistema educativo em Portugal em particular. A minha intervenção incidiu nas crianças em acolhimento residencial e teve como principais objetivos: (i) traçar um retrato das crianças e jovens que se encontram no Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens; ii) problematizar os dados apresentados; (iii) analisar um conjunto de problemas identificados, quer na literatura científica, quer nas vozes de adultos/as, crianças e jovens que trabalham/vivem numa Casa de Acolhimento (CA), relativos à difícil relação entre justiça e educação; (iv) enunciar um conjunto de recomendações que possibilitem um diálogo menos difícil entre educação e justiça.

“A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la” ou o Retrato do Acolhimento Residencial em Portugal

As Casas de Acolhimento são diversas e heterogéneas, assim como os modelos de intervenção e os pressupostos que norteiam a sua ação, tanto à escala internacional como nacional. Começaram por surgir em diversos países através de iniciativas públicas e privadas, na sua maioria no seio de ordens religiosas, de modo a responderem a situações difíceis e de desproteção social relativamente à infância. Não obstante, foi sobretudo no século passado que o tema da proteção de crianças assumiu um lugar de destaque na sociedade portuguesa. É precisamente no século XX que se

dá uma intensa produção legislativa no que às crianças e à infância diz respeito. Da sua análise, destaca-se, utilizando a expressão de Pedroso, Casaleiro e Branco (2011), uma odisseia da transformação do Direito da Família e das Crianças. Não querendo ser exaustiva, destaco quatro marcos significativos:

- i) a Lei de Proteção da Infância de 1911 que vem organizar um sistema judicial de proteção às crianças;
- ii) a publicação da Organização Tutelar de Menores (OTM) em 1925 e a sua reformulação em 1978, vigorando até 31 de dezembro de 2000. A OTM assentava numa ideologia de proteção tanto a situações de crianças em risco, como a situações de jovens delinquentes (Carvalho, 2013);
- iii) a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 veio a implicar um conjunto de alterações importantes para a categoria social da infância, nomeadamente a substituição da conceção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos;
- iv) a criação em 1999, no âmbito da Reforma do Direito das Crianças e Jovens, da Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro), atualmente na sua 5ª versão (Lei n.º 26/2018, de 05 de julho) e da Lei Tutelar Educativa (Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro), atualmente na sua 2ª versão (Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro).

Pela centralidade que o acolhimento residencial ocupa neste texto, é importante referir o Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças – enquadrado legalmente pelo Despacho Normativo n.º 8393/2007, de 10 de Maio, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Surgiu como resposta à emergência de um novo paradigma de acolhimento institucional de crianças e jovens, e tinha como principal objetivo a “implementação de

medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, incentivadoras de uma melhoria contínua da promoção de direitos e proteção das crianças e jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil”. Ainda que nunca tivesse sido avaliado, em 2012, dá lugar ao SERE + (Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, MAIS), “considerando que o ciclo do Plano DOM, enquanto plano de intervenção integrada, deve evoluir para um modelo renovado de intervenção integrada e mais especializada, onde além da proteção se atenda à socialização e a um cuidado com o equilíbrio emocional das crianças e jovens” (Despacho n.º 9016/2012, de 4 de julho).

Referir que se assistiu a uma alteração da designação das medidas de acolhimento. O acolhimento residencial ganhou esta designação na reformulação da LPCJP (nº 142/2015, de 8 de setembro). No recurso a esta medida, as crianças ou jovens são submetidos a cuidados proporcionados por uma entidade que disponibilize recursos humanos, físicos e materiais próprios para os receber. Por outras palavras esta é uma medida promovida em Casa de Acolhimento, baseada numa intervenção de base socioeducativa e que pretende dar resposta adequada a quem nela está acolhido, por ação intermédia de modelos de intervenção adequados à sua população.

Este breve enquadramento é importante para percebermos (algumas) das mudanças ocorridas mas impõe-se agora traçar uma sintética caracterização das crianças que chegam ao sistema. Não sendo muito comum no panorama nacional, a assunção explícita dos direitos da criança como eixo orientador da intervenção com crianças em acolhimento residencial, dificilmente se encontra nos projetos educativos, a título de exemplo.

Urge a promoção de uma transição paradigmática, isto é a rutura com as perspetivas tradicionais de abordagem e de intervenção com a infância e as crianças acolhidas, que se centram (exclusivamente) na ideia de vulnerabilidade das crianças e jovens e, desta forma, subestima-se a sua capacidade de ação. Esta visão precisa considerar a historicidade dessas intervenções e as imagens que vigoram sobre a infância, as crianças e a sua proteção (Carvalho, 2011; Tomás, 2011).

Embora tenhamos assistido progressivamente a uma maior consciência da infância como categoria social, dos seus direitos e das suas necessidades, aliadas às constantes mudanças sociais que impõem novas respostas institucionais e políticas, são as tensões, as ambiguidades e os desafios que continuam em destaque. As tensões mais acentuadas colocam-se na natureza dos direitos que são concedidos às crianças, baseando-se em posições aparentemente antagónicas, ou proteção ou participação. Mas estes direitos entrecruzam-se. A opção por um, por outro, ou por ambos, é determinada por quem detém o poder.

Em suma, uma maior consciência dos Direitos da Criança nas Casas de Acolhimento implica uma opção consciente e deliberada, construída como exercício conflitual e contínuo. No fundo, advoga-se a promoção de uma visão ampla (Martins, 2004) destes lugares, isto é, como uma oportunidade que possa proporcionar ganhos efetivos para a criança ou jovem e para a família.

Do ponto de vista metodológico é importante referir que os dados apresentados na comunicação, e agora no texto, foram recolhidos na base de uma metodologia qualitativa, onde as entrevistas e os grupos de discussão focalizada assumiram protagonismo. Foram ouvidos crianças e jovens, membros da equipa técnica e educativa de uma Casa de Acolhimento Residencial situada no norte do país que acolhe cerca de 40 rapazes entre os 5 e os 25 anos de idade. Aquando do acolhimento, as crianças e os jovens, de um modo geral, mostravam-se bastante desmotivados face à escola. Aliás, em relação aos motivos do acolhimento, os dados revelaram que foi sobretudo a problemática da negligência familiar (absentismo escolar) a que mais se destacou. Os/as mais de 20 adultos/as que os acompanham diariamente são, na maior parte, licenciados/as, com idades compreendidas entre os 26 e os 54 anos.

Crianças e jovens em acolhimento (2017): breve retrato

Em Portugal, de acordo com o Relatório CASA 2017 (ISS, 2018), em relação à distribuição geográfica das 10 410 crianças que estavam no sistema de acolhimento, os distritos com maior número de crianças e

jovens eram Lisboa (19%), Porto (16%), Setúbal (9%) e Braga (7%). Em relação à tipologia de acolhimento, no final do período de análise do Relatório (novembro de 2018), encontravam-se 246 crianças em Acolhimento Familiar, 6583 em Acolhimento Generalista; 94 em Acolhimento Residencial Especializado e 630 em Outras Respostas. Das crianças e jovens em situação de acolhimento, sobretudo por negligência (71%), a maioria que se encontrava em Casa Acolhimento Generalista (87%) eram sobretudo rapazes (53%). O grupo etário com maior representação era o dos 15-17 anos (36%). De salientar que 28% apresentava problemas de comportamento e 29% tinha acompanhamento psicológico regular.

Uma análise sociológica dos relatórios anuais CASA potencia um conjunto de questões a enfrentar, nomeadamente: quem são as crianças que chegam ao sistema? Como chegam? Por que chegam? O que foi feito até lá chegarem? Como saem? Para onde vão quando saem? O que lhes acontece? Se algumas dessas questões têm resposta, outras ficam por responder.

Regressando à caracterização, quando se exploram os dados sobre a negligência, a categoria mais assinalada, conclui-se que a falta de supervisão e acompanhamento familiar em que a criança é deixada só, entregue a si própria, ou com irmãos igualmente crianças, por largos períodos de tempo, se destaca largamente, tendo estado presente na vida de 58% das crianças e jovens em situação de acolhimento. Por ordem decrescente encontram-se com outros motivos: “negligência” ao nível dos cuidados de educação geradores de abandono/absentismo escolar; a exposição a modelos parentais desviantes em que o adulto potencia na criança padrões de condutas desviantes ou antissociais, bem como perturbações do desenvolvimento, embora não de uma forma manifestamente intencionada; e ainda a negligência ao nível dos cuidados de saúde que ocorre quando a criança ou jovem sofre de doença física e/ou psiquiátrica, ou é portadora de deficiência, não recebendo qualquer tratamento adequado e também quando se verifica a ausência de cuidados médicos de rotina. Com menor peso relativamente aos motivos referidos

aparece a negligência face a comportamento de risco da própria criança ou jovem, como a ingestão de bebidas alcoólicas de forma abusiva e o uso de estupefacientes (p. 76).

Outros dados que são importantes conhecer: a duração do acolhimento ser tendencialmente superior a quatro anos; a 1643 crianças e jovens foi prescrita medicação.

De acordo com os dados do Relatório CASA 2017 (ISS, 2018), “as 7553 crianças e jovens em situação de acolhimento estão na sua grande maioria a frequentar Respostas Educativas e Formativas (REF), Creches e Educação Pré-Escolar, correspondendo a 91% de crianças e jovens caracterizados no presente relatório. (...) O Ensino Especial é resposta para 4% das crianças e jovens acolhidas.” (pp. 62-63). Os dados revelam uma elevada taxa de frequência da educação pré-escolar e o cumprimento da escolaridade obrigatória. No entanto, não evidenciam os itinerários educativos ziguezagueantes marcados por retenções, abandono escolar e elevado insucesso.

Quando questionados os/as técnicos/as e os/as educadores/as pensam sobre a escola, os discursos revelam a desmotivação das crianças e jovens face à escola e à aprendizagem. As estatísticas são importantes, mas a análise das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada permite-nos identificar um conjunto de tensões e dificuldades que deve ser do conhecimento dos decisores políticos e que atravessam diferentes âmbitos:

- individual: “alguns jovens sentem-se excluídos, rejeitados por alguns professores e deixam de ter vontade de ir”; “ Se acontece algo de mal somos os primeiros a ser chamados” (GDF 1, abril 2018);
- coletivo: “as ideias pré concebidas que têm destes miúdos. Às vezes nada sabem sobre o que são estas casas”; “creio que há uma polarização [dos professores] entre ‘coitadinhos’ ou ‘delinquentes’ e pouca sensibilidade por alguns/mas professores/as face a estes jovens”; “algumas escolas arranjam-se para não os terem lá. As

notas deles dão cabo das médias, dos rankings. Temos um agrupamento impecável, já o outro...” (GDF3, abril 2018);

- organizacional: “horários muito longos e preenchidos”; “turmas muito grandes e assim é difícil dar atenção a todos” (GDF2, maio 2018);
- pedagógico: “muitos TPC”, “currículos pouco ajustados às características e interesses das crianças e jovens. É uma escola inclusiva pouco inclusiva, a legislação da educação especial é muito redutora e excludente.” (GDF 2, CA, maio 2018).

“Se eu pudesse dizer?” (R., 17 anos) ou que horizontes de possibilidades?

A necessidade de pensar sobre os dados que os Relatórios CASA anualmente nos vão apresentando, e a leitura da diversidade de relatórios, teses e dissertações produzidos sobre a temática, deviam ser promotoras de um debate como o que assistimos neste Seminário, necessariamente ampliado, e informar as decisões políticas neste campo. A (auto) reflexividade é uma exigência e a lucidez indispensável à melhoria do sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens, num tempo em que se encontra “debaixo de fogo”, permitam-me a expressão. O acolhimento residencial não é nem um mal menor, nem um mal necessário. É uma das respostas a crianças e jovens que dela precisam. Precisa ser melhorada? Sim. Mas outras respostas não colidem, nem se devem sobrepor a esta. As crianças e as suas problemáticas são heterógenas e assim devem também ser as respostas.

Chegados aqui delinea-se um conjunto de recomendações. Para que não seja tão difícil o diálogo entre justiça e educação será necessário:

- apostar na formação contínua dos/as adultos/as que trabalham com as crianças e jovens em Casas de Acolhimento ou outras respostas previstas;

- repensar a formação de educadores/as e professores/as, incluindo nos planos de estudo os direitos da criança e o sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens;
- articular e trabalhar em rede e, desta forma, promover diálogos efetivos, por exemplo entre educação e justiça, entre casas de acolhimento e escolas, entre as pessoas e as intuições em redor das crianças e jovens. Desburocratizados, informados e céleres. Como uma técnica disse: “corre bem quando há uma estreita articulação com as escolas e as relações são personalizadas, como idas regulares aos atendimentos com diretores de turma, ou até contactos permanentes com os/as professoras/as. Sempre, sempre deve ser [uma atuação] articulada e quase que imediata face a comportamentos disruptivos. São algumas das boas práticas” (Grupo de discussão focalizada 4, maio 2018);
- repensar as respostas educativas existentes, tal como afirmou um educador: “para alguns jovens há pouca oferta de cursos profissionalizantes; bolsas formativas são um atrativo, mas nem sempre correspondem ao perfil e interesse dos/as jovens. Mas eles querem ganhar o seu dinheiro, eu compreendo” (Grupo de discussão focalizada 1, maio 2018);
- dotar as escolas e as casas de acolhimento de mais recursos humanos, com perfil e formação;
- reconhecer o património e capital de ideias, de experiências, de estudos, de investigações para sustentar possíveis alterações ao atual sistema;
- adotar políticas para a infância, assentes nos direitos das crianças e jovens, razão de ser e do fazer, tanto da educação como da justiça.

Referências bibliográficas

- Bastos, A. & Veiga, F. (2017). *A Análise do Bem-Estar das Crianças e Jovens e os Direitos da Criança*. Vila Nova de Famalicão: Editora Húmus.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres: Sage.
- Carvalho, M.J.L. (2013). *O Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M. J. L. & Salgueiro, A. (Eds.) (2018). *Pensar o Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diogo, F. (2013). A infância na Crise: notas sobre os desafios ao bem-estar infantil na atual conjuntura a partir da perspectiva da pobreza infantil. *Rediteia*, 46, 15-28.
- Eurochild (2017). *Investing in children in the era of social rights. 2017 Eurochild Report on the European Semester*. Brussels: Eurochild.
- Galeano, E. (1978). *As Veias Abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ISS (2017). *Relatório CASA2016. Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: ISS.
- Martins, P. C. (2004). *Protecção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco. representações sociais, modos e espaços* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Pedroso, J., Casaleiro, P. & Branco, P. (2011). A odisseia da transformação do Direito da Família (1974-2010): um contributo da sociologia política do direito. *Sociologia. Revista da FLUP*, 22, 219-238.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, 79, 71-94.
- Sarmiento, M. & Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista*, 2, 17-34.
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Trevisan, G. (2015). A redefinição das condições estruturais da infância e a crise económica em Portugal. In F. Diogo, A. Castro & P. Perista (orgs.), *Pobreza e Exclusão Social em Portugal. Contextos, Transformações e Estudos*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, pp. 81-99.

Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

UNICEF (2017). *The State of the World's Children 2017. Children in a digital world*. New York: UNICEF.

Wall, K. & Almeida, A.N, (2013). *As Crianças e a crise em Portugal. Vozes de Crianças, Políticas Públicas e Indicadores Sociais, 2013*. Lisboa: UNICEF, Comité Português.

DO GOVERNO DA INVISIBILIDADE: PRÁTICAS (RE)EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE INTERNAMENTO

Ana Manso¹

1. Introdução

Pensar a invisibilidade é tomar como objeto de reflexão o-que-não-se-vê. Trata-se de trazer ao campo da visibilidade (reflexiva e discursiva) uma existência obscurecida que se define pelo seu apagamento. Impõe-se-nos, portanto, um conjunto de questões: como pensar sobre o-que-não-é-visto? Que reflexão é possível produzir sobre formas de vida cuja presença é mais pressentida do que reconhecida?

A invisibilidade constitui-se como a condição existencial produzida por certas práticas de poder. Expressão do abandono de determinadas populações, a invisibilidade define uma condição de morte política, económica e social (Manso, 2016: 103 e ss.) e traduz-se em formas de vida às quais não é reconhecida a possibilidade de participação efetiva na esfera da vida pública. Trata-se, portanto, da vida desqualificada de sujeitos cuja própria existência é marcada, nas palavras de Hannah Arendt, pela “privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz” (Arendt, 1998: 330). A exposição à morte de que falamos não significa, pois, o anulamento biológico do sujeito (embora, em última análise, possa conter essa possibilidade), mas antes remete para a situação de “expulsão ou rejeição” (Foucault, 2005: 306) em que determinados indivíduos se encontram. Não obstante, esta condição de invisibilidade não configura uma ausência. Trata-se, antes, de uma presença-que-não-se-vê, de uma presença que ‘está’, mas não ‘é’, e que, no entanto, podemos reconhecer a dois níveis:

- (1) por um lado, a invisibilidade é sempre definida por relação ao outro-que-se-vê, isto é, o sujeito invisível não deixa de estar inscrito num quadro de normatividade jurídico-política que lhe define,

¹ CICS.NOVA

embora apenas *de jure*, um estatuto de cidadania (e, portanto, de visibilidade) relativamente ao qual ele representa uma forma de vida politicamente desqualificada cujas possibilidades-de-ser se encontram diminuídas por relação àqueles que, nesse mesmo quadro, usufruem, *de facto*, das garantias oferecidas;

(2) por outro lado, a invisibilidade é uma presença que reconhecemos pela possibilidade da sua localização institucional, enquanto categoria que circula nas redes de poder dos sistemas governamental, assistencialista, educacional, judicial, académico, entre outros, e que o faz pelo seu carácter a-normativo.

Ora, este exercício reflexivo parte da invisibilidade daqueles que se movimentam no dispositivo judicial-tutelar e diz respeito aos jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos que se encontram a cumprir medida de internamento em centro educativo por prática de facto qualificado pela lei como crime. Os centros educativos são instituições tuteladas pela Direção-Geral de Reinserção Social e Serviços Prisionais do Ministério da Justiça destinadas ao cumprimento da medida tutelar de internamento de jovens que cometam atos ilícitos, sendo tal medida aplicada em resultado de um processo tutelar e por decisão judicial. A lei n.º 166/99, de 14 de setembro, ou Lei Tutelar Educativa (LTE), constitui o diploma legal que regula este tipo de processos.

A pesquisa que realizámos num dos centros educativos do norte do país (Manso, 2016), entre 2013 e 2016, permitiu-nos contactar com um grupo de 30 jovens a cumprir medida de internamento por prática de ilícitos como crimes contra o património (ex.: roubo, furto), crimes contra a vida em sociedade (ex.: posse de armas), crimes contra as pessoas (ex.: violação) e outros, nomeadamente tráfico de estupefacientes ou condução ilegal. A medida aplicada variava entre os três e os 24 meses de internamento, a ser cumprida, conforme os casos, em regime semiaberto ou fechado. Quatro destes jovens haviam já cumprido outras medidas tutelares, dos quais três eram reincidentes no cumprimento de internamento em centro educativo. Alguns destes jovens contavam já com um significativo percurso institucional, nomeadamente em termos de

acolhimento em instituições residenciais no âmbito de processos de promoção e proteção de crianças e jovens em risco, circulando, deste modo, entre os sistemas assistencialista e judicial.

Todos os jovens com quem contactámos no interior do centro educativo eram oriundos das áreas metropolitanas de Porto e Lisboa, habitando as zonas periféricas destas cidades. Nestes espaços da margem urbana, é possível reconhecer a existência de lugares que parecem cristalizar problemas de degradação social (Castel, 2003: 402), nomeadamente desemprego, precariedade laboral, elevadas taxas de insucesso escolar, abandono escolar precoce, fragilização dos laços sociais e quebra da herança familiar, educacional e cultural, o que, frequentemente, se traduz em falta de perspetivas de futuro. Os contextos de proveniência destes jovens são, portanto, as zonas votadas ao que anteriormente designámos por ‘morte política’. São zonas de invisibilidade, embora geograficamente localizáveis (Diken e Laustsen, 2005), cuja desqualificação decorre da existência de um quadro normativo que as mantém em condição de exceção (Agamben, 2007, 2010) relativamente ao estatuto de cidadania que esse mesmo quadro define, produzindo o apagamento político, social e económico das populações que as habitam.

São, portanto, os jovens provenientes das periferias urbanas que encontramos a cumprir medida de internamento em centro educativo. É sobre eles que recai um conjunto de políticas (re)educativas sustentadas por uma narrativa ou retórica que, a pretexto de garantir a visibilidade destes jovens, vem a constituir-se como tecnologia de governo da sua invisibilidade.

2. Práticas (re)educativas em contexto de internamento em centro educativo

A institucionalização em centro educativo tem como finalidade, de acordo com o artigo 2.º da LTE, a “educação para o direito” dos jovens infratores, de modo a garantir a sua “inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade”. Trata-se, portanto, de educar para a norma por meio de um conjunto de práticas que visam a *normalização* e a *normatização* do

sujeito institucionalizado (Foucault, 1999, 2001, 2005, 2008; Muhle, 2009). *Normalização*, porquanto este exercício de conformação à norma procura conter os efeitos políticos, económicos e sociais do comportamento desviante de um sujeito que, pelo internamento, é retirado do seu meio natural de vida e do contexto de uma comunidade normativa. *Normatização*, pelo exercício disciplinar operado, em centro educativo, através de um conjunto de imperativos como, por exemplo, a interdição (na fase inicial do internamento) do uso da própria roupa, sendo o vestuário cedido pelo centro educativo, a proibição do uso de acessórios (brincos ou piercings) e de determinados penteados *ou* a imposição de uma rotina diária do sono, da alimentação e da higiene.

Ora, esta normalização e normatização do sujeito em internamento é operacionalizada por meio de um conjunto de práticas sustentadas por uma *retórica da escolha* cuja premissa define o sujeito institucionalizado como *autor* do percurso desviante conducente ao internamento e, simultaneamente, como *ator* da reconfiguração normativa desse percurso. A retórica da escolha constitui-se, portanto, como uma injunção biográfica que recai sobre o sujeito em internamento, levando-o a incorporar a narrativa dominante da autorrealização (Delory-Momberger, 2009) e a subjetivar-se como gestor do próprio capital biográfico. A reconfiguração normativa do sujeito desviante deve, então, realizar-se através de um conjunto de opções individualmente assumidas que se constituem como condições de possibilidade da sua *inserção na vida em comunidade*. Obscurecendo as condições estruturais de produção do abandono e da invisibilidade, esta narrativa cria a ilusão da escolha através da qual as experiências coletivas de desinscrição social são assumidas como destinos individuais.

Constituindo-se como tecnologia de gestão do eu (Delory-Momberger, 2007: 6), a retórica da escolha opera numa lógica simultaneamente *individualizante* e *patologizante* que percorre todo o dispositivo tutelar. Desde logo, no texto da LTE, que define, no n.º 2 do artigo 164.º, o projeto educativo pessoal a cumprir por cada jovem em internamento nos seguintes moldes: “O projeto educativo pessoal deve especificar os objetivos a alcançar durante o tratamento, sua duração, fases, prazos e

meios de realização, nomeadamente os necessários ao acompanhamento psicológico, por forma a que o menor possa facilmente aperceber-se da sua evolução e que o centro possa avaliá-lo”. O recurso ao léxico médico-clínico que facilmente se reconhece neste excerto do texto da lei opera uma interessante reconversão do sujeito infrator em sujeito patológico cujo comportamento ilícito é, assim, sintomático de uma ontologia *a-normal* e *a-normativa* que, então, é preciso tratar e corrigir.

Nesta linha, e no contexto dos centros educativos, a intervenção reeducativa é estruturada em torno dos vetores da *socialização*, da *escolaridade* e da *formação profissional* (artigos 159.º a 161.º da LTE), relativamente aos quais cada jovem deve assumir-se como ator comprometido, através um conjunto de opções individuais, na construção do próprio trajeto de vida e na inserção em comunidade. O internamento assenta ainda num sistema de prémios e punições (previsto nos artigos 162.º, 177.º e 178.º da LTE) que *ora* compensa *ora* pune o modo como o sujeito institucionalizado *responde* (para nos mantermos no léxico clínico) à invetiva da autoconstrução como sujeito normalizado e normatizado.

Mas, esta lógica do indivíduo-patológico é ainda performatizada pelos próprios jovens que, circulando no dispositivo tutelar, tendem a incorporar o regime de verdade institucional (Manso, 2016: 97 e ss.) sobre o mundo. Nas narrativas biográficas que analisámos, o reconhecimento de si como lugar da gestão das possibilidades-de-ser marca presença em diferentes aspetos dos discursos produzidos pelos jovens, desde logo

(1) no modo como se referem ao insucesso escolar, sempre associado a incompetências individuais:

“Não gostava (da escola). Não conseguia ficar parado! Não conseguia! Enervava-me, os funcionários, os professores... Tudo! As regras! Não gostava daquilo! Não sei, é a minha cabeça [...] era confuso p’ra minha cabeça!” (António, 17 anos);

(2) mas também na forma como relatam o trajeto conducente ao internamento marcado por sucessivas más escolhas:

“Já corre no sangue ser assim, portar mal. Desde pequeno, era traquina até que vim parar aqui (ao C.E.). Claro, fui pela minha cabeça, não fui por mais ninguém! Eu já sabia que, mais dia, menos dia, vinha parar aqui ou a um sítio pior.” (Joel, 17 anos);

(3) ou ainda no modo como apontam a necessidade de um investimento pessoal na escola e no trabalho que, no pós-internamento, os torne merecedores de uma segunda oportunidade de inscrição no mundo:

“Neste momento, tracei dois caminhos. Um desses caminhos é, se cumprir até ao final, até daqui a um ano, vou sair e vou p’ro trabalho. Mas, se conseguir sair mais cedo, meto-me num curso. A escola abre as portas p’ra outras coisas.” (Manuel, 14 anos).

Percebe-se, assim, que o projeto de vida que o dispositivo tutelar quer ver empreendido pelos jovens em internamento, não problematizando as condições materiais e simbólicas que inviabilizaram formas normativas de inscrição destes jovens no mundo, entrega-os a um exercício de autorreferenciação que esbarra sempre nos condicionalismos estruturais não modificáveis pela vontade do sujeito, deixando a descoberto o caráter ficcional da escolha individual e, frequentemente, reaproximando as trajetórias biográficas destes jovens a uma desviância que se constitui como forma alternativa (no plano material e simbólico) de existência social.

3. Conclusão

Em suma, que efeitos epistémicos pode ter a reflexão sobre o-que-não-é-visto?

Os jovens institucionalizados em centro educativo são, como vimos, provenientes de territórios de pobreza fortemente marcados por dificuldades económicas e sociais que se traduzem na morte política daqueles que os habitam, desinscrevendo-os da normatividade. Terminado o tempo de internamento, é a esta condição de abandono que regressam os jovens dos centros educativos.

Assim sendo, a retórica da escolha que opera por meio da injunção biográfica do sujeito institucionalizado permite-nos reconhecer na mecânica de funcionamento do dispositivo tutelar e nas suas práticas (re)educativas uma forma de governo da invisibilidade que opera, por um lado, através da reconfiguração normativa do sujeito desviante, e, por outro, da sua devolução, enquanto sujeito normalizado e normatizado, à condição que o produz como sujeito não-visível.

A *educação para o direito*, finalidade da intervenção tutelar educativa, movimentada estes sujeitos dentro da sua condição de invisibilidade, tendendo a perpetuar as relações de dominação e desigualdade que a produzem e, em última análise, traduz-se numa normalização da própria invisibilidade, na naturalização das condições estruturais que a geram e na aceitação tácita da sua inevitabilidade.

(Re)educar pelo internamento não garante a estes jovens um lugar visível no mundo, produzindo antes um sujeito cujas expectativas de vida são orientadas para a aprendizagem da vivência no abandono, mas dentro do quadro da normatividade dominante da autonomia e da biografização empreendedora. Não admira, pois, que a saída do centro educativo seja, muitas vezes, o regresso ao desvio, o qual constitui, frequentemente, para estes jovens a estratégia de visibilidade que lhes sobra e o meio de resistência possível ao apagamento político, económico e social a que estão votados.

Referências Bibliográficas

- Arendt, Hannah (1998), *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras [ed. orig.: 1951].
- Agamben, Giorgio (2007), *Homo sacer. O poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG [ed. orig.: 1995].
- Agamben, Giorgio (2010), *Estado de excepção*. Lisboa: Edições 70.
- Castel, Robert (2003), *From manual workers to wage laborers. Transformations of the social question*. New Jersey: Transaction Publishers.

- Delory-Momberger, Christine (2007), “Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel”, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (1), 9-17.
- Delory-Momberger, Christine (2009), *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.
- Diken, Bülent; Laustsen, Carsten Bagge (2005), *The Culture of Exception. Sociology Facing the Camp*. London e New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1999), *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Foucault, Michel (2001), *Os Anormais. Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel (2005), *Em defesa da sociedade. Curso do Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel (2008). *Nascimento da biopolítica. Curso dado no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lei n.º 166/99, de 14 de setembro (Lei Tutelar Educativa).
- Manso, Ana. (2016). *Condição juvenil e trajetórias de deriva: rotas desviantes em contexto urbano*. Tese de doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto. Portugal. <http://hdl.handle.net/10216/102362>
- Muhle, Maria (2009), “Sobre la vitalidad del poder. Una genealogia de la biopolítica a partir de Foucault e Canguilhem”, *Revista de Ciencia*

INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Carlos Bento¹

Contextualização do acolhimento residencial

Quando falamos em Acolhimento Residencial referimo-nos a Instituições que têm uma estrutura física e humana preparada para acolher e acompanhar crianças e jovens até aos 18 anos que se encontram em situação de perigo, cuja legitimidade para a intervenção é estabelecida pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP)² da seguinte forma:

“a intervenção para promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de fato ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo.” (n.º 1, do art.º 3.º, da LPCJP)

As crianças e jovens são admitidas em Resposta Social designada de Casa de Acolhimento, definida pelo Instituto da Segurança Social, no *Guia Prático das Medidas de Promoção e Proteção* (2017), como a Instituição que acolhe

“crianças e jovens de ambos os sexos até aos 18 anos (ou com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de atingir os 18 anos), em situação de perigo, a quem a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou o Tribunal tenha aplicado uma medida de promoção e proteção de colocação em acolhimento residencial para os afastar da situação de perigo em que estes se encontravam.” (pp.6-7)

¹ Casa de Acolhimento Via Nova – Vila Real

² Aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, republicada pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro.

O objetivo essencial das Medidas de Promoção e Proteção (MPP) é “proteger a criança e o jovem em perigo” (al. e do art.º 5.º da LPCJP). A LPCJP estabelece as diversas situações que podem constituir perigo para a criança ou jovem no n.º 2 do art.º 3.º, mas podemos acrescentar que está em perigo, ou porque os pais/cuidadores os colocam nessa situação, ou porque estes não conseguem impedir que a própria criança ou jovem, ou terceiros, se/os coloquem em perigo.

O acolhimento residencial tem como finalidade:

“contribuir para a criação de condições que garantam a adequada satisfação de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais das crianças e jovens e o efetivo exercício dos seus direitos, favorecendo a sua integração em contexto sociofamiliar seguro e promovendo a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral.” (n.º 2, do art.º 49.º)

As Casas de Acolhimento “são organizadas em unidades que favoreçam uma relação afetiva do tipo familiar, uma vida diária personalizada e a integração na comunidade” (n.º 1, do art.º 53.º, da LPCJP). Assim, o ambiente ideal é aquele que se aproxima do familiar, e, por conseguinte, tal como em qualquer família, as crianças e jovens são integradas nas entidades da comunidade envolvente que disponham de condições para proporcionar atividades de desporto, lazer e/ou atividades culturais, assim como são integradas nas escolas da localidade.

A Casa de Acolhimento deve garantir um acolhimento terapêutico ou significativo, sendo necessária, para isso, uma equipa técnica multidisciplinar, bem como uma equipa educativa devidamente preparada. Matos *et al.* (2015) definem o Acolhimento Terapêutico como aquele que “pretende ter um papel gerador da mudança interna tanto ao nível emocional, como comportamental ou social” das crianças e jovens (p.15).

A intervenção está organizada no Manual para esta resposta social, do Instituto da Segurança Social, onde são apresentados os seis processos-chave de intervenção (p.7): Acolhimento; Avaliação Diagnóstica; Plano

Sócio-Educativo Individual (PSEI); Organização e Gestão das Atividades – Projeto Educativo; Cuidados Especiais; e Nutrição e Alimentação.

Características das crianças e jovens em acolhimento residencial

É importante percebermos que tipo de crianças e jovens são admitidas em acolhimento residencial para, posteriormente, entendermos que tipo de ensino frequentam e que obstáculos e exigências é preciso enfrentar para que os objetivos sejam atingidos. O Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA), referente ao ano de 2016, do Instituto da Segurança Social, revela que 27% da população em acolhimento geral (acolhimento familiar e acolhimento residencial) manifesta problemas de comportamento, com maior incidência na faixa etária dos 15 aos 17 anos, embora sendo já relevante a partir dos 12 anos. Dos casos sinalizados com problemas, mais de 70% dizem respeito ao comportamento. Verifica-se ainda que 20% da população acolhida tem acompanhamento ao nível da saúde mental, cuja maior incidência ocorre na faixa etária referida (15-17 anos), o que ocorre também nos casos de consumos de substâncias (pp.36-39).

A Casa Pia de Lisboa organizou um guião sobre o Acolhimento Terapêutico (2015), em que são perceptíveis algumas características das crianças e jovens em acolhimento residencial, nomeadamente: crianças e jovens com dificuldades emocionais e comportamentais, ou seja, «dificuldade em gerir as suas próprias emoções e o seu comportamento» (p.16); crianças e jovens que «estiveram mergulhados em dinâmicas funcionais onde o ódio se promulga, (...) em dinâmicas onde desespero é disseminado (...), em dinâmicas persecutórias onde existe sempre um inimigo e um meio pouco fiável do qual ataco ou fujo, em dinâmicas marcadas pela mentira e pela confusão (...)» (p.16); crianças que sofreram negligência severa e maus tratos; crianças com «perturbação da vinculação» (p.18); crianças e jovens com «impactos traumáticos das experiências de maus tratos» (p.18); crianças que estão «presas a um comportamento de ataque-fuga» aprendido desde cedo (p.21).

Apesar de serem necessários estudos, referimos ainda os pedidos do último ano de admissão em Casa de Acolhimento de crianças e jovens, os quais apontam características semelhantes ao referido antes, salientando-se: sinalização e aplicação de MPP cada vez mais tarde, tendencialmente entre os 15 e os 17 anos; grande percentagem de pedidos de deslocalizações para fora do distrito de origem dos respetivos jovens; problemas graves de comportamento; pré-delinquência; consumos de substâncias; e absentismo escolar. Esta realidade pode ter como causa o reflexo da sinalização tardia das situações de perigo, mas também pode ser uma indicação de que a LPCJP está a ser cumprida no que concerne ao cumprimento do princípio da prevalência da família, segundo o qual «deve ser dada prevalência às medidas que os integrem em família» (al. h do art.º 4.º, da LPCJP), deixando as medidas de colocação em instituição como último recurso (embora não necessariamente de menor importância).

Integração Escolar

A importância da escolaridade para as crianças e jovens em acolhimento residencial é crucial, uma vez que, segundo o Relatório CASA de 2016, abre a “possibilidade de se quebrarem ciclos de exclusão social, promovendo-se a igualdade de oportunidades”, pelo que, “uma escolaridade consistente, que permita a aquisição de ferramentas para percursos profissionais bem-sucedidos, torna-se absolutamente vital, de outra forma poderão retroceder novamente a ciclos de pobreza e exclusão social, não se conseguindo assim quebrar ciclos intergeracionais amplamente estudados” (p.43).

Tal como referido antes, as crianças e jovens em acolhimento residencial são integradas nas Escolas da comunidade envolvente. Assim, são as crianças e jovens que foram retiradas das suas famílias/cuidadores, por diversos motivos que as colocaram em situação de perigo, e que acabaram por adquirir as características referidas no ponto anterior, que são novamente recebidas pelas instituições de ensino. Antes de serem admitidas em acolhimento residencial, muitas delas já originavam situações de conflito nas escolas, com comportamentos desajustados, com consumos de substâncias, e que se pautavam pelo absentismo escolar. Pelo fato de

entrarem no sistema de acolhimento residencial não deixam de ser as mesmas crianças e jovens. Apesar de serem alvo de intervenção técnica e terapêutica institucional, as mudanças não são instantâneas, ao contrário do que muitas vezes se pode ser levado a conjecturar ou a pretender e, por vezes, devido à entrada tardia em acolhimento residencial, temos de admitir que essas mudanças são invisíveis ou impercetíveis. São estas mesmas crianças e jovens que as escolas voltam a receber (embora nem sempre as mesmas escolas), sendo necessário encontrar novas estratégias educativas, juntamente com as instituições de acolhimento, sob pena de voltar tudo ao mesmo:

“Todos deverão estar conscientes que as dificuldades de aprendizagem nestas crianças e jovens estão presentes no seu percurso de vida, pelo que importa inverter esta situação, para responder verdadeiramente ao direito à escola, a uma verdadeira integração escolar, situação possível de operacionalizar com a criação e implementação a nível nacional de respostas educativas flexíveis e diversificadas.” (CASA 2016, p.43)

Segundo o Relatório CASA de 2016, a maior percentagem das crianças e jovens em acolhimento residencial frequenta o 3.º Ciclo (regular, cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA, Cursos de Educação e Formação – CEF, Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF, Currículos Alternativos), seguindo-se o 2º ciclo (regular, cursos EFA, CEF, PIEF, Currículos Alternativos) e depois o Secundário (regular, cursos EFA, CEF, PIEF, Currículos Alternativos) (p.46). É importante referir que, segundo o mesmo Relatório CASA 2016, das 7203 crianças e jovens em acolhimento residencial generalista, a faixa etária prevalecente nas Casas é a dos 15 aos 17 anos (pp. 29-30). Façamos uma ressalva para o fato de que, neste artigo nos referirmos ao acolhimento residencial generalista, ou seja, o que recebe crianças e jovens com problemáticas diversificadas, mas existem respostas de acolhimento residencial especializado para responder a problemáticas específicas, e existem ainda os Centros de Acolhimento Temporário (CAT) (vd. n.º 2 do art.º 50.º da LPCJP). Segundo o Relatório CASA 2016, no acolhimento especializado,

“a escolaridade é desenvolvida no interior da casa de acolhimento (turmas PIEF, vocacionais ou educação e formação de adultos adaptada), de forma a permitir que os jovens recuperem a ligação à escola e à aprendizagem, uma vez que mais de 80% dos jovens sinalizados se encontra ou em abandono escolar ou com elevado insucesso, fator indissociável da sua desorganização/instabilidade emocional, mas também dos contextos de crescimento negligentes e/ou genericamente desinvestidos das suas necessidades. Consoante a evolução da situação em termos de desenvolvimento do jovem no contexto da intervenção (estabilidade emocional, capacidade de autonomia), os jovens poderão frequentar o ensino no exterior da instituição.” (p.47)

No caso específico da Casa de Acolhimento da Associação Via Nova, a funcionar em Vila Real, os jovens estão distribuídos por diferentes tipos de ensino: ensino regular, ensino especial, Percursos Curriculares Alternativos e Ensino Profissional. É de referir ainda que não há uma relação entre idade e integração escolar apropriada, ou seja, verificamos que grande percentagem de crianças e jovens estão integrados em escolaridade não correspondente à sua idade, o que significa que, por exemplo, há jovens com 17 anos a frequentar o 6.º ano de escolaridade regular, e jovens com 15 anos que frequentam o 5.º ano. Esta situação tem como consequência que estes jovens terão colegas com 11 ou 12 anos, o que é só por si desestabilizador para todos. Há ainda situações de crianças e jovens cujo ensino em que se integram não é o mais adequado devido à sua falta de adaptação ao sistema pautado pela aquisição de conhecimentos, sendo preferível dar conta da sua propensão para habilidades mais práticas, mais voltadas para o fazer.

Pontos fortes da integração escolar

A integração escolar das crianças e jovens em acolhimento residencial tem diversos aspetos positivos, tendo por base a nossa experiência, dos quais pretendemos destacar os que se seguem, pela importância que representam:

a) **Abertura e disponibilidade das Escolas para colaborar com a Instituição.** Este aspeto é fundamental, pois, não só demonstra o empenho da Escola na inclusão positiva das crianças e jovens em acolhimento residencial, como também na melhoria do seu sucesso educativo. Esta abertura significa que a comunidade escolar conhece a Instituição, e esta reconhece que a Escola a recebe sempre que necessário, tendo como objetivo a recuperação, a motivação, a melhoria do comportamento, a redução do absentismo escolar e o aumento do sucesso escolar.

b) **Professores altamente empenhados.** Neste conjunto de professores empenhados, cada um, a seu modo, faz o que melhor sabe e pode. Há sempre professores que se destacam, não só pelo empenho, mas, sobretudo, porque conseguem estabelecer uma relação proximal com as crianças e jovens em acolhimento residencial, acabando por constituir-se como figuras de referência no contexto escolar, o que é fundamental para contribuir para a aproximação positiva desses alunos à Escola.

c) **Contacto privilegiado e direto da Escola com a Instituição, e desta com a Escola.** Este contacto é feito com os professores de referência e com os Diretores de Turma, quer presencialmente, quer por email ou telefone. Temos vindo a perceber que o contacto imediato das ocorrências referentes às crianças e jovens na Escola é fundamental, para que estas percebam que há uma sintonia e uma parceria entre todos. As crianças e jovens, devido às suas vivências anteriores, criaram estratégias para confrontar a organização escolar (ou outra), de tal forma que é importante que todos concorram para o mesmo objetivo, sendo possível corrigir mais eficazmente desvios e comportamentos desajustados.

d) **Contacto privilegiado com os funcionários escolares,** os quais conhecem a Instituição, sabem o que é esperado das crianças e jovens no que diz respeito ao comportamento e às saídas não autorizadas da Escola. Desta forma, além de contribuírem para

corrigir comportamentos, também comunicam aos técnicos da Instituição qualquer anomalia.

e) **Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)** que contribui para a correção de comportamentos, melhoria da motivação escolar e redução do absentismo escolar. Também permite o acompanhamento psicológico e social na Escola.

Medidas para a melhoria da educação escolar

Paralelamente ao acompanhamento em contexto escolar, há estratégias internas e externas que têm como objetivo contribuir para a melhoria da educação escolar, por esta ser fundamental para o melhor encaminhamento futuro das crianças e jovens em acolhimento residencial. Entre elas, destacamos as seguintes, a ocorrer na Associação Via Nova:

a) **Plano Casa:** estabelecido em Protocolo de Colaboração entre o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Trabalho, da Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), o qual foi criado “para dar respostas específicas às problemáticas inerentes às crianças e jovens que se encontram em situação de acolhimento nas instituições da rede pública e solidária”, e tem como objetivo:

“assegurar uma resposta específica às problemáticas inerentes às crianças e jovens que se encontram em situação de acolhimento em respostas sociais da rede pública ou solidária, nomeadamente no reforço dos seus processos de formação escolar como condição indispensável para um verdadeiro projeto de autonomização e de (re)integração familiar, concretizado através de apoio pedagógico. “ (p.2)

Desta forma, as Casas de Acolhimento contam com o reforço de professores, que desempenham funções pedagógicas nas suas instalações, procurando melhorar competências de estudo e o rendimento escolar, de forma individual ou coletiva.

b) **Reuniões com os Diretores de Turma e com os professores de referência na própria Instituição:** permitem melhorar a

aproximação da Instituição à Escola e da Escola à Instituição e têm diversos objetivos, nomeadamente a abertura da Instituição aos docentes, explicação do que se faz e como funciona a Casa de Acolhimento, partilha de preocupações educativas e procura conjunta das melhores soluções.

c) **Voluntariado:** para melhorar o apoio ao estudo, está organizado um grupo de voluntários comprometidos, com um horário estabelecido, que prestam apoio de forma individualizada.

Constrangimentos

Apresentamos de seguida algumas reflexões acerca dos constrangimentos sentidos na educação escolar das crianças e jovens em acolhimento residencial, que entendemos serem pertinentes para contribuir para a melhoria da intervenção junto desta população.

A primeira reflexão prende-se com a **escolaridade obrigatória**. Quando uma criança ou jovem é admitida em acolhimento residencial, uma das primeiras preocupações da equipa técnica é, após a avaliação diagnóstica, definir com ela o seu Projeto de Vida, ou, se quisermos, preparar a sua saída de forma segura, tendo em conta que deverá permanecer em acolhimento o menor tempo possível. Assim,

“em função do tempo útil da criança, é explorada primeiramente a hipótese de reintegração familiar ou integração na família biológica e/ou alargada. Sempre que tal não for viável, por continuar a existir desorganização na dinâmica familiar ou persistir a manutenção do risco, surge a possibilidade de encaminhamento para a adoção. (...). Quando nenhum dos projetos de vida em contexto familiar é concretizável, a intervenção centra-se no trabalho da autonomia (...).” (Gomes, 2010, p.165)

Dessa forma, o plano socioeducativo individual (PSEI) é baseado na definição do Projeto de Vida da criança ou jovem, que se resume em duas possibilidades: o regresso à família ou a autonomia de vida. No primeiro caso, é necessário preparar e executar um plano de intervenção familiar;

no segundo caso, é necessário preparar atempadamente o jovem para uma vida autónoma.

É ao jovem que compete decidir se pretende cessar a MPP em acolhimento residencial quando atinge os 18 anos. Assim, o tempo de preparação para a sua saída segura e organizada é curto, em comparação com os jovens que não estão em acolhimento residencial. A autonomia de vida exige competências de autonomia e alguma estabilidade profissional e social. Nesse sentido, a escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou com a aquisição do 12.º ano arrasta consigo alguns constrangimentos, nomeadamente temporais, no que diz respeito à cessação do acolhimento residencial com segurança. Como vimos, na sua maioria, a escolaridade destes jovens é reduzida e, por esse motivo, apenas poderão trabalhar aos 18 anos, portanto, é pouco viável que a inserção profissional e social possa ser efetuada antes dessa idade. É certo que, de acordo com a alínea a) do art.º 5.º da LPCJP, o jovem pode solicitar a prorrogação da MPP até aos 21 anos, ou até aos 25 anos (de acordo com o estabelecido na última alteração à LPCJP, pela Lei n.º 23/2017, de 23 de maio), mas também sabemos que grande percentagem de jovens que são admitidos em Instituição a partir dos 15/16 anos não pretende continuar em acolhimento residencial.

A segunda reflexão que pretendemos apresentar relaciona-se com o facto de **os problemas familiares deixados em casa serem, muitas vezes, trazidos para a Escola**. O facto de as crianças ou jovens serem admitidas em Casa de Acolhimento não significa que os problemas anteriores que as levaram ao acolhimento residencial, nomeadamente familiares, tenham sido esquecidos. Ao contrário, verificamos que continuam a preocupar-se com os seus cuidadores, numa espécie de inversão de papéis, preocupados com o fato de não terem como pagar a conta da luz ou da água, não terem rendimentos suficientes para pagar a renda, ou se estarão caídos num canto da rua alcoolizados ou drogados. Estas preocupações não desaparecem, até porque, muitas vezes, quando falam com os familiares, por telefone ou presencialmente, estes tratam de contar as desgraças pelas quais têm passado no tempo em que as crianças ou jovens estiveram ausentes, acabando por transmitir algum sentimento de culpa aos filhos.

Estas preocupações são levadas para a sala de aula, em modo calado e sentido, ou então em formato destrutivo, acabando por serem rotulados como desmotivados ou então de desordeiros e mal-educados. Estas são formas de se comportar e de estar que podem e devem ser descodificadas, compreendidas e orientadas de forma individual e cuidadosa, colocadas no seu devido contexto, o que não é fácil em sala de aula, além de exigir um acompanhamento familiar devidamente planeado.

A terceira e última reflexão que gostaríamos de trazer tem em conta o **tipo de ensino que alguns jovens frequentam e que não aparenta ser o mais adequado**. Veja-se o exemplo já referido dos jovens com 17 anos que frequentam o 6.º ano regular, ou com 15 anos e que frequentam o 5.º ano. Veja-se o exemplo de alguns alunos com dificuldades cognitivas, entre os 15 e os 17 anos, e que beneficiariam com um percurso profissional adaptado, mais prático e com pouco conteúdo teórico. Mas escasseiam ou são pouco funcionais os percursos escolares devidamente adaptados para estes jovens, trazendo mais desinteresse e desmotivação, num arrastamento penoso até aos 18 anos.

Referências Bibliográficas

Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. Texto Editores.

Grupo de Trabalho da Casa Pia de Lisboa (2015). *Acolhimento Terapêutico: Pistas de Intervenção para Profissionais (2.ª ed.)*. Lisboa: Direção de Apoio à Coordenação.

Instituto da Segurança Social, I.P. (2017). *Guia Prático – Medidas de Promoção e Proteção e Apoios Sociais – Crianças e Jovens em situação de Perigo (N35 B – V4.04)*. Lisboa: Autor

Macedo, D., Simões, H., & Oliveira, V. (Coord.) (2017). *CASA 2016 – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.

Legislação consultada

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro

Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro

Lei n.º 23/2017, de 23 de maio

PAINEL

OS DISCRIMINADOS: CRIANÇAS DE ETNIA CIGANA

Presidente da Mesa – Pedro Lourtie

EDUCAÇÃO PARA TODOS, MAS... A ALTERIDADE (NÃO) DEVEIA ESTAR AÍ?

Maria José Casa-Nova¹

Introdução

Gosto muito de literatura. Gosto de buscar na literatura outras leituras da realidade ou ficcionar a realidade a partir da escrita literária. A escrita literária é, para mim, uma forma de libertação da vida e da morte.

Quando me convidaram para este Seminário (“Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros”) e comecei a elaborar mentalmente um fio condutor para o mesmo, a memória veio cheia. Ela guarda muito do que sou, enche o meu presente. E veio Vergílio Ferreira, nos longínquos anos 80, numa das passagens de “Para sempre”, um livro que é um furacão de uma suavidade de aço, de uma vontade de morrer devagarinho, chamando à memória todos os que se foram para morrer (novamente) connosco.

Dentro do livro, a pergunta: “que significa ser diferente?” e a *experiência de sociologia* que realizou para responder à interrogação. A memória veio cheia e não pude deixar de ir buscar o livro e reproduzir essa experiência nas palavras do autor. Fortes, poderosas, assustadoras, interpelando de forma indelével o “olhar” que se constrói na (não) relação com o “outro” considerado exótico. Impossível não o buscar quando se trabalha, se investiga, desde sempre, sobre e com a diferença; quando se vai falar sobre a diferença.

“Estou bem aqui, debruçado da varanda para o norte. É uma direcção cheia de convergência para os olhares humanos. O norte. Em frente da varanda havia um pombal. Era um casinhoto esburacado, erguido ao alto de um pinheiro. Ainda lá está, derreado, já sem plausibilidade para a columbofilia. (...). As pombas vinham

¹ Este texto é escrito na dupla condição de Professora Universitária com investigação no campo da sociologia das desigualdades (educativas e sociais) e de Coordenadora do Observatório das Comunidades Ciganas, com a responsabilidade social e política de pensar práticas escolares integradoras da diferença numa perspectiva emancipatória.

à varanda (...) eu dava-lhes de comer. (...). Um dia fiz uma experiência – que significa ser diferente? A sociedade e as suas leis, as ligações fanáticas e ocultas de uma comunidade, um dia fiz uma experiência de sociologia. As pombas vinham à mão comer o milho (...) e então tomei uma pomba, levei-a para longe, levei um frasco de tinta vermelha. (...). Levei uma na mão, a cabeça viva em disparos mecânicos, ou enconchada em si, centrada no coração, que era onde estava o medo. Então tirei o frasco do bolso e com um pincel de algodão. Era difícil, a tinta escorria (...) deslizava-lhe pelas penas. (...), era uma pomba branca. Mantinha-lhe contra as penas o algodão ensopado. Nas asas, no peito. E pouco a pouco, (...), pouco a pouco, aqui e além, um vermelho vivo, era uma pomba original, excêntrica para o costumismo das pombas. Soltei-a das mãos, ela espadanou com energia, ergueu-se no ar, uma mancha de sangue. Subi de novo à varanda, queria ver a recepção. Inocente da sua diferença, poisou numa beira do pombal, instalou-se na comunidade que era sua. Então uma das pombas mais colectivistas, fanática de comunidade igualitária, bicou-a logo. Ela fugiu, convicta de algum engano ou brincadeira, e instalou-se de novo. Mas outras pombas lhe saltaram em cima à denúncia da primeira, havia uma sobretudo, devia ser cabeça de casal (...) deu-lhe duro. (...), arreou-lhe forte. Então mais afoito e em massa gregária, todo o bando colectivista – que arraial. Adivinhava-se-lhe o olhar torvo, enganado de escândalo, nas bicadas frenéticas (...) no arrulhar louco de ódio.”

Vergílio Ferreira. *Para sempre*, 1983

Também *para sempre* a interrogação: *que significa ser diferente?* E com esta uma pluralidade de outras que me interpelam continuamente:

1. Quais são os referenciais a partir dos quais são definidos os “outros”?
2. Que “outros” são considerados um “problema” e porquê?
3. O que significa “nossa” sociedade? Que “lugar” é outorgado ao “outro” nessa sociedade? Quem outorga esse lugar?
4. Por que existe um “nós e os outros” e não “os outros como parte de nós” e vice-versa?

5. Que tipo de “olhar” é desenvolvido sobre o “outro”? “Olhar” de estranheza-censura ou de estranheza-curiosidade? Estranhar para segregar ou estranhar para “entranhar”?
6. Qual o “Lugar” do “outro” (personificando este “outro” todos os “outros”) nas diferentes instituições constituintes das sociedades, nomeadamente a escola?

Pode educar-se para o conhecimento académico, para os Direitos Humanos, para uma cidadania ativa, crítica, emancipatória e humanista sem nos pensarmos à luz da resposta àquelas questões, entre outras?

É da reflexão que essas inquietações suscita(ra)m que este texto é feito. E de incomodidades também. De quem se construiu e se assume como cientista social comprometida com uma determinada mudança social. Por uma sociologia das desigualdades, de reflexão sobre e com os estigmatizados, os marginalizados, os anormais (por relação a uma norma, normativa e, conseqüentemente, impositiva), as periferialidades das periferias da sociedade. As minorias numericamente maioritárias (como as classes de menor estatuto social) ou as minorias em número e no acesso aos diferentes tipos de poder socialmente valorizados, entre as quais a maior parte da população cigana. Esta é, também, portanto, uma interpelação de mim, entre a Ciência Social e a aproximação ao conhecimento da realidade.

1. Tantas interrogações...

“Que significa ser diferente?” Pode a diferença de cada um/a ser percecionada sem a perceção da diferença do outro? Stoer & Magalhães (2005), num livro intitulado “A diferença somos nós”, refletem teoricamente sobre uma pluralidade de dimensões da vida quotidiana abordando, entre outras dimensões, “modelos da conceptualização/legitimação da diferença” (p. 138) que evidenciam diferentes formas e conteúdos de perspetivar o humano considerado estranho. Um livro que, não cabendo na abrangência desta intervenção, é imprescindível à compreensão dos lugares que vão ocupando todos os

“outros” nas diferentes esferas da sociedade. Que fala da construção da diferença na relação entre diferentes.

Quais são, então, os referenciais a partir dos quais são definidos os “outros”?

Quotidianamente o ser humano constrói categorias para classificar os outros a partir da sua estruturação mental num universo cultural construído maioritariamente durante os processos de socialização primária, dentro do seu grupo de pertença. Esta categorização é importante para operacionalizar o quotidiano, servindo para o ordenar e, simultaneamente, tranquilizar psicologicamente o ser humano. Não é aqui que, na minha perspetiva, reside o “problema”; o problema reside na categorização para a hierarquização, colocando os “outros” em patamares de diferenciação gradativos e maioritariamente inferiorizadores. E aqueles que são considerados um “problema” são todos os outros que, cruzando o quotidiano sem entrar efetivamente numa rede de relações, integram as classes sociais de menor estatuto social e/ou as minorias socialmente “racializadas”, seja pela cor da pele, seja pela pertença étnico-cultural.¹ Como regularidade, não são enquadráveis nestes “outros” todos aqueles que, sendo estrangeiros, não compõem a paisagem humana quotidiana: pessoas francesas, inglesas, alemãs, etc., que integram quadros superiores de empresas ou de universidades, com escolas próprias para os filhos, frequentando clubes próprios e festas privadas, apenas acessíveis ao conjunto dos eleitos previamente definidos. Estes, não estando integrados² na sociedade portuguesa e vice-versa, não fazem parte dos “outros” perspetivados como “estranhos” e/ou “problemáticos”. Enquanto aqueles ocupam um lugar abstrato e longínquo na sociedade, os estranhos que cruzam o quotidiano são perspetivados como “alienígenas”, sendo-lhes outorgado um lugar na sociedade, por quem, numa relação de forças, tem (mais) poder para o fazer, construindo lugares de tolerância, com a

¹ Não são consideradas aqui outras minorias discriminadas, como as mulheres, as pessoas com deficiência, as pessoas que, pela sua linguagem ou sotaque, evidenciam uma pertença regional considerada inferiorizante ou as pessoas que não integram determinados padrões de beleza compatíveis com a estética ocidental.

² A propósito do conceito de integração, ver Casa-Nova (2002, 2013), entre outros.

arrogância inerente a este conceito, mesmo tão só no que à semântica do mesmo diz respeito. Neste sentido, o “olhar”, cheio de um universo cultural próprio, que é desenvolvido sobre o “outro” acaba por ser, como regularidade, um “olhar” de estranheza-censura, tendencialmente tolerante ou segregador e não de estranheza-curiosidade, tendencialmente entranhável da diferença, transformando o “nós e os outros” num “outros como parte de nós” e vice-versa; lugares culturais miscigenados, plurais e, simultaneamente, singulares dado serem construídos de acordo com a interiorização subjetiva do mundo social por parte dos sujeitos. Toda esta diferença interna e externa encontra expressão nos mais diversos espaços sociais, nas mais diversas instituições constituintes das sociedades, entre as quais a escola pública, exatamente porque é pública e pode ser, do ponto de vista formal, apropriada por todos os atores sociais, embora as formas de apropriação sejam diferenciadas em função, nomeadamente, das múltiplas pertenças dos alunos e das alunas, dos programas académicos, das práticas pedagógicas, do tipo de relação que é estabelecido com a pessoa que habita o aluno e a aluna e de a cultura de escola privilegiar ou não uma educação para os Direitos Humanos, o que significaria o exercício quotidiano daqueles direitos.

Educar para o conhecimento académico, para os Direitos Humanos, para uma cidadania ativa, crítica, emancipatória e humanista, implica uma visão do mundo que, indo para além do imediatamente visível, está enformada e informada por valores morais que pensam a humanidade como um processo em permanente (re)construção e a escola pública como uma instituição privilegiada para potenciar a reflexão sobre o conhecimento académico e a aprendizagem deste como um poder (como uma propriedade imaterial de valor incalculável). E o exercício dos Direitos Humanos como possibilidade de superação humana constante, construtora de sociedades menos desigualitárias, a caminho de um novo paradigma de uma sociedade sem hierarquias sociais. A escola não pode tudo, mas o poder da escola e dos atores sociais que a habitam é muito superior à consciência que possuem das suas capacidades instituintes de mudança.

2. A escola, essa realidade abstrata e palpável

Mas o acesso à e a apropriação da escola pelos diferentes atores sociais não foi/é uma realidade sincrética, mas um processo prolongado no tempo e ainda em construção. Se a escola pública, nos seus primórdios e ao nível do primeiro ciclo do ensino básico, teve início na segunda metade do século XVIII com Marquês de Pombal e começou por ser para os filhos de uma classe média baixa urbana (Araújo, 1996), apenas se abriu ao público feminino quarenta anos mais tarde, às minorias, na segunda metade do século XX e, às crianças e jovens com deficiência, quase em finais do século, em 1991, revelando-se um processo lento e com resultados diferenciados e hierarquizados no que diz respeito aos diferentes públicos que a ela foram acedendo. No que diz respeito à população portuguesa de cultura cigana, esta frequência, como regularidade, também apenas se tornou visível com os processos de sedentarização, tardios dada a constante vigilância das forças policiais e as constantes expulsões derivadas do medo do diferente-estranho por parte da população maioritária. Como consequência, o contacto mais assíduo da população cigana com a escola tem pouco mais de 40 anos, encontrando-se, ainda, num processo de aprendizagem e familiarização com uma instituição imbuída dos valores, das normas e das regras de uma cultura que não é a sua, tornando-se a escola, por aquelas razões, frequentemente estranha e hostil (Casa-Nova, 2006, 2008).

Estigmatizada, expulsa e segregada durante séculos, a população cigana continua, no presente e a nível mundial, a ser alvo de vários tipos de discriminação, nomeadamente na escola: “A segregação escolar continua a ser uma realidade da europa de hoje.” É assim que começa o Relatório de setembro de 2017 do Conselho da Europa, de acordo com o qual a segregação escolar continua a afetar as crianças ciganas na maior parte dos países da UE, onde um número desproporcionado de crianças frequentam as chamadas *remedial classrooms* e *special schools*, recebendo uma educação de acordo com um currículo extremamente reduzido.¹ Esta evidência significa a negação do acesso ao conhecimento regularmente

1 Cf. Relatório referido.

transmitido pela escola, um abaixamento do nível de exigência acadêmico e, conseqüentemente, a contribuição para a continuidade de uma situação de desvantagem escolar e social que tem como consequência alimentar o círculo vicioso da pobreza e da estigmatização.

No que diz respeito a Portugal, o conhecimento de terreno evidencia a persistência de algumas escolas do primeiro ciclo apenas frequentadas por crianças ciganas independentemente de a sua envolvente ser habitada por população maioritariamente cigana ou por população maioritariamente não cigana, como acontece com uma escola de Famalicão, largamente noticiada nos meios de comunicação social, fruto de um fenómeno designado de “white flight”, ou seja, a fuga das “crianças brancas” de escolas frequentadas por crianças ciganas, transformando-as nas chamadas “escolas étnicas”.

Mas também dentro das escolas, a construção de turmas apenas de crianças ciganas é ainda uma realidade em várias escolas do país, apesar dos esforços do Ministério da Educação para mudar esta realidade. São “ilhas culturais” que transformam todas as outras turmas em “turmas normalizadas”, a pretexto de assim servir melhor os interesses das crianças ciganas, mas fazendo com que permaneçam nos níveis mais baixos da hierarquia social, quer enquanto estudantes, quer enquanto futuros adultos/as na entrada no mercado de trabalho. Ou ainda, dentro da escola, canalizadas para a educação especial, “transformando a diferença cultural em deficiência mental” (Casa-Nova, 2006): o que não se conhece, fugindo ao padronizado, é julgado de acordo com os cânones da norma da cultura dita maioritária, sendo a sociedade a determinar que certas pessoas sejam designadas de “deficientes”, “anormais”; um julgamento clínico com base na norma social e, por vezes, a partir de testes de QI onde a dimensão cultural é muito forte. E quando se entra num processo de rotulagem, dificilmente se consegue sair desse processo, quer por ação de quem rotula, quer por ação de quem é rotulado.

Em que medida não se está a rotular crianças de “deficientes mentais” ou “cognitivamente lentas”, quando estas são crianças “normais” e esses rótulos são atribuídos pelo facto de as mesmas não “encaixarem” no

sistema educativo “normal” dado este considerar difícil escolarizar estas crianças dentro do que é a cultura e as práticas escolares regulares?

A realidade é uma construção social. Cada um/a de nós é parte dessa construção. Não se está à *margem de*; estamos *dentro de* e a ação de cada um/a conta efetivamente para mudar ou permitir que determinadas realidades permaneçam imutáveis.

Impossível ignorar Iturra num livro que é um clássico do início da década de 90 do século XX, a propósito de crianças de zonas rurais, mas perfeitamente aplicável a outros universos culturais: “(...) as técnicas de ler, escrever e calcular não estão vazias, estão preenchidas com os conteúdos derivados da experimentação letrada” (Iturra, 1990, p. 17). E a familiaridade ou estranhamento de cada estruturação mental em relação a esses conteúdos torna-se fundamental para o entendimento dos mesmos e, conseqüentemente para o seu (não) entranhamento, como bem continua Iturra: “(...) esquece-se que a população a quem a comunicação vai endereçada não tem familiaridade, nem ascendente nem descendente com o saber abstrato que explica as funções do que não se vê e a causa desses fenómenos (Ibid., p.18).” Neste sentido, “afere-se do avanço do programa escolar na mente do estudante mais do que uma análise do avanço da mente no seu conhecimento do conteúdo do programa” (Iturra, 1990, p.16). E esta é uma diferença fundamental para transformar o processo de *ensino-aprendizagem* no que tenho vindo a designar de *aprendizagem-ensino*, colocando o aluno e a aluna no centro deste processo; nos atores principais, deslocando-se o centro da atenção do/a professor/a para o/a aluno/a.

Se em Portugal existe o que teoricamente é designado por uma *escola compreensiva*, ou seja, uma escola que compreende, no seu seio, a globalidade da heterogeneidade social e não escolas separadas em função da classificação e do julgamento com base na norma social, existe, dentro dela, uma pluralidade de vias sem o mesmo valor escolar e social, hierarquizadas face ao currículo-padrão ou ao tipo de inteligência considerado *mainstream*: o lógico-matemático, que se materializa no chamado curso de Ciências e Tecnologias (CT).

Se a educação escolar é para todos, tendo crescido em termos de igualdade formal, ela não é, de facto, para todos no que diz respeito a uma igualdade de facto. Quer seja por efeito da diversificação hierarquizada das vias escolares, quer seja por efeito da desvalorização dos diferentes tipos de inteligência sobre os quais Howard Gardner, teorizou já em 1983, chamando a atenção para a importância da valorização da inteligência lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal e cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Mas apesar de o pensamento de Gardner ser conhecido (tendo este mais tarde incorporado outros tipos de inteligência, como o naturalista e complexificado mais a sua teoria das inteligências múltiplas), todos os outros tipos de inteligência que não o lógico-matemático continuam a ser considerados secundários, negligenciando-se o potencial de cada ser humano: não existe criança ou jovem que não possua um determinado tipo de inteligência. É fundamental explorar ao máximo as potencialidades de cada pessoa que habita as salas e os alunos para a sua realização máxima e a qualidade de vida de cada um/a.

Falta fazer este trabalho com grande parte das crianças e jovens portugueses ciganos, englobando nesse trabalho as famílias para que esta alteridade (como tantas outras) encontre o seu lugar numa escola pública para todos; para que os números e as reflexões sobre os mesmos que desenvolvo a seguir encontrem eco, oportunidade e lugar para a sua concretização, fazendo jus ao comprometimento social do meu colega e amigo Stephen Stoer, que em meados da década de 80 do Século XX escrevia um texto pequeno em tamanho mas enorme na reflexão sociológica e política: “Formar uma elite ou educar um povo?”, defendendo a importância de educar um povo. Num texto que continua atual, entre outras reflexões fundamentais para pensar a educação escolar nos dias de hoje, Stoer refere que “na definição clássica grega de cidadania encontramos a educação como intrinsecamente política, visando educar o cidadão para uma participação inteligente e ativa na comunidade cívica. É assim que se educa para a coragem cívica e se aprende não só a avaliar a sociedade existente, como também a pensar e agir de uma forma que permite diferentes possibilidades sociais e diferentes maneiras de viver.” É fundamental que este tipo de educação seja para todos; para os

que estão dentro da escola e aqueles que, estando na sua periferia ou fora, importa trazer para o seu centro.

2.1. População cigana e educação escolar: os números mais recentes

Os dados que apresento de seguida foram publicados pelo Ministério da Educação-DGEEC em 8 de abril do corrente ano, relativos às crianças e jovens ciganos que frequentavam a escola pública obrigatória em Portugal no ano letivo de 2016/2017.¹ A reflexão sobre os mesmos é necessariamente breve e seletiva dada a natureza do presente texto, resultante de uma comunicação.

A decisão do Ministério da Educação em realizar este levantamento e de lhe dar continuidade nos anos subsequentes, é crucial para conhecer a realidade, o que esta contém de positivo e de negativo e construir estratégias e práticas conducentes a uma igualdade de acesso e de sucesso escolares, ainda não conseguida em pleno século XXI.

Embora os números apurados devam ser lidos com cuidado, nomeadamente porque 30% de escolas não responderam ao inquérito e porque existem certamente crianças e jovens ciganos a frequentar a educação escolar que não são percecionados como tal, os dados recolhidos evidenciam que 60% das crianças ciganas que entraram para o 1º ciclo do ensino básico no ano letivo de 2016/17 tinham frequentado a educação pré-escolar, uma evidência que vem contrariar a ideia de senso comum de que as crianças ciganas não frequentam o jardim de infância. Sabendo as aprendizagens que são realizadas ao nível da educação pré-escolar e o desenvolvimento cognitivo que aquela educação potencia, esta frequência parece revelar-se fundamental para um percurso escolar bem-sucedido.

Por outro lado, apesar de o número de jovens a frequentar o ensino secundário ser reduzido (256 jovens), importa salientar a existência de quase tantas raparigas como rapazes neste nível de ensino (46% de

¹ Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/906.html>

Parte desta análise está publicada na Newsletter de Julho do Observatório das Comunidades Ciganas (OBCIG).

raparigas para 54% de rapazes), o que vem evidenciar que, apesar de os rapazes não terem os mesmos constrangimentos socioculturais de continuidade do percurso escolar e esses constrangimentos existirem para as raparigas, nestes dados relativos à frequência do ensino secundário esses constrangimentos não serem visibilizados, o que significa que a realidade está em processo de mudança positiva, em concordância com o facto de as raparigas ciganas serem aquelas que revelam maior vontade de continuidade escolar por comparação com os rapazes (Casa-Nova, 2002; 2008).

É ainda de relevar a existência de distritos onde as taxas de sucesso são elevadas (e não apenas por comparação com outros distritos), como é o caso do distrito de Coimbra, que apresenta o maior número de alunos/as ciganos/as no ensino secundário (65) e a mais elevada taxa de sucesso para este nível de ensino (94,2%) interessando realizar estudos qualitativos que permitam conhecer e compreender as variáveis que interatuam e convergem para aquele fim.

Se os aspetos anteriormente referidos são relevantes para desmistificar ideias pré-concebidas e estruturar práticas educativas sustentadas e de qualidade, outros há a merecer a preocupação e olhar atentos de todos/as no sentido da sua transformação.

Em primeiro lugar, a análise da evolução dos números face aos anos em que os mesmos são conhecidos: no ano letivo de 1997/1998 não havia dados relativos à frequência da educação pré-escolar. No que diz respeito ao 1.º ciclo, encontravam-se matriculadas 5420 crianças ciganas, diminuindo este número para 374 no 2.º ciclo, 102 no 3.º ciclo e 16 no ensino secundário (Casa-Nova, 1999, 2002). No ano letivo de 2003/2004, sem dados também para a educação pré-escolar, 7216 crianças frequentavam o 1.º ciclo, 857 o 2.º ciclo, 217 o 3.º ciclo e 34 jovens o ensino secundário, sendo que destes nenhum frequentava o 12.º ano (Casa-Nova, 2008).

Se compararmos os dados anteriores com os dados recolhidos no ano letivo de 2016/2017, estes dados mostram-nos que existem 1945 crianças a frequentar a educação pré-escolar, 5879 a frequentar o 1.º ciclo, 3078 a

frequentar o 2.º ciclo, 1805 a frequentar o 3.º ciclo e 256 a frequentar o ensino secundário. Se compararmos estes últimos dados com os dados de 1997/1998 (passados 19 anos) ou com os dados de 2003/2004, aqueles parecem francamente positivos, principalmente no que diz respeito aos 2.º e 3.º ciclos. A diminuição do número de crianças a frequentar o 1.º ciclo na comparação com o ano letivo de 2003/2004 supõe-se (mas careceria de verificação a nível nacional) que se deva a uma diminuição da taxa de natalidade entre a população cigana, no que parece ser uma tendência de aproximação à taxa de natalidade relativa à população maioritária. Apesar de considerar que carece de verificação, esta diminuição vai ao encontro dos dados recolhidos localmente, entre 2003 e 2006, junto de 200 pessoas portuguesa ciganas que fizeram parte de uma investigação de doutoramento (Casa-Nova, 2009a) e que apontavam para uma diminuição do número de filhos por mulher (três filhos em média). Se, ao número total de crianças e de jovens apurado no ano letivo de 2016/2017, de 12 963, se retirar as crianças que frequentavam a educação pré-escolar, num total de 1945 (dado que a educação pré-escolar não é ensino e também não é, ainda, de frequência obrigatória), o número de crianças e jovens a frequentar o ensino obrigatório é de 11 018. Face a este número, 53,4% encontravam-se a frequentar o 1.º ciclo, 27,9% o 2.º ciclo, 16,4% o 3.º ciclo e 2,3% o ensino secundário. Se, comparativamente, os dados relativos a cada ciclo nos parecem positivos, importaria compará-los, não com a totalidade das crianças e jovens que frequentavam a escolaridade no ano em análise (2016/2017), mas com a totalidade de jovens em idade de frequência de cada nível de ensino. Dado o ensino secundário ser o nível de ensino onde o afunilamento é substancialmente maior, vamos reportar-nos aqui aos dados relativos a este nível de ensino. Voltando aos dados de 1997/1998, o ensino secundário era frequentado por 16 jovens e, passados 19 anos, é frequentado por mais 240 jovens. Este número (256) é ou não significativo em função do número (aproximado) de jovens em idade de frequência do ensino secundário. Importa aqui relevar que, segundo dados da PORDATA (consulta online), entre 2000 e 2002 (altura em que é suposto terem nascido os/as jovens ciganos/as que frequentavam o ensino secundário em 2016/17) o valor de nados vivos por mil habitantes era de

11,2. Num cenário probabilístico, se considerarmos que a população cigana, segundo os últimos dados recolhidos a nível nacional (ver estudo do Alto Comissariado para as Migrações e a tese de Castro, 2018), é de cerca de 45 mil pessoas e que o número de filhos por mulher é, no mínimo, o dobro da população em geral, teríamos um número de nados vivos por mil habitantes ciganos de cerca de 20 o que, em 45 mil pessoas, daria um número de jovens em idade de frequência do ensino secundário de pelo menos 2 700 (900 nados vivos por ano, a multiplicar por três anos), o que significa que os 256 jovens que frequentavam o ensino secundário representam menos de 10% da população cigana em idade de frequência deste nível de ensino. E este é um dado que deve preocupar toda a sociedade portuguesa e que deve ser encarado com serenidade, mas determinação no sentido de, claramente, serem estabelecidas metas de melhoria significativa daquela frequência.

Importa ainda salientar o facto de quase metade daqueles alunos (cerca de 45%), frequentarem cursos profissionais, o que significa que não têm acesso ao conhecimento académico passível de conferir prestígio social num plano de igualdade com os alunos que frequentam os Cursos Científico-Humanísticos, não tendo, por isso, estes alunos/as, acesso ao que Young (2009) designa de “conhecimento poderoso”, ou seja, o conhecimento produzido nas diversas ciências e posteriormente vertido nos programas académicos, conferindo poder aos seus portadores. Estes dados aparecem em consonância com o facto de cerca de 32% dos alunos do 3º ciclo frequentarem “Outras ofertas” de ensino, sendo que os dados não especificam o que está compreendido nestas “Outras ofertas”. Aquela percentagem evidencia que um terço dos alunos do 3.º ciclo têm acesso a um tipo de conhecimento diferenciado e hierarquizado, que não apresenta o mesmo valor escolar e social, comprometendo a continuidade do percurso escolar no chamado currículo “regular”. Com efeito, o conhecimento de terreno tem evidenciado que estes alunos, como regularidade, na eventual continuidade do percurso escolar, seguem vias concordantes com as vias frequentadas anteriormente. Esta tendência vem já do 2.º ciclo, onde mais de 13% dos alunos frequentavam “Outras ofertas” de ensino, sendo reveladora de um facto social: o de a Escola,

enquanto instituição, seja por efeito de automatismos seculares inerentes a normas e a práticas, seja por efeito de normativos e práticas intencionalmente segregadores, tender a marginalizar e a expulsar aqueles e aquelas que socialmente mais necessitam do conhecimento académico e da pluralidade de reflexões que daí possam derivar, inibindo uma mobilidade social ascendente e o exercício de uma cidadania informada e crítica.

Em termos de género, importa relevar o facto de nos 2.º e 3.º ciclos o abandono escolar por parte das raparigas ser significativamente superior ao dos rapazes (195 raparigas para 131 rapazes no 2.º ciclo; 93 raparigas para 57 rapazes no 3.º ciclo), o que significa que continua a ser fundamental desenvolver um trabalho junto das famílias e das escolas no sentido de consciencializar para a importância da frequência escolar prolongada como um meio de empoderamento e de aprendizagem de exercício de uma cidadania ativa, crítica, emancipatória e humanista.

Outro dado a merecer preocupação é relativo à taxa de alunos que apresentam retenção em anos anteriores ao ano em questão (2016/2017). Segundo os dados da DGEEC, no 1.º ciclo, 62,6% dos alunos apresenta retenção em anos anteriores, 36% no 2.º ciclo, 42% no 3.º ciclo e 68,8% no ensino secundário, situando-se no 1.º ciclo (62,6%) e no ensino secundário (68,8%) as taxas de retenção anteriores mais elevadas, a merecer toda a atenção no sentido de se conhecer e compreender as variáveis em causa para ser possível atuar sobre as mesmas. Estas taxas, juntamente com as taxas de aproveitamento escolar, mapeiam uma realidade que, estando em processo de transformação, não é ainda suficiente para que as alteridades socialmente existentes façam parte de uma vontade social de construção de uma escola pública para todos com igualdade de sucessos e não de *sucessos periféricos* e *sucessos centrais* (Casa-Nova, 2008). Com efeito, a taxa de aproveitamento para o ano letivo de 2016/2017, foi de 61,6% para o 1.º ciclo, 49,1% para o 2.º ciclo, 49,4% para o 3.º ciclo e 64% para o ensino secundário. Aquelas percentagens significam que 38,4% dos alunos do 1.º ciclo, metade dos alunos do 2.º e 3.º ciclos não transitaram de ano e, no ensino secundário,

36% também não transitaram (ou reprovaram, no caso de alunos a frequentar o 12.º ano).

Como os dados recolhidos não apresentam uma desagregação por ano de escolaridade, não é possível saber em que anos de escolaridade o insucesso é mais elevado, dificultando uma intervenção sustentada no sentido da sua diminuição, procurando conhecer as variáveis que interatuam neste fenómeno. Mas este “retrato em andamento” dá-nos uma ideia clara do caminho que importa construir para “educar um povo” como agente de “coragem cívica”.

Por último, as taxas de abandono por ciclo de ensino: estas foram de 2,2% no 1.º ciclo, 11,3% no 2.º ciclo, 8,8% no 3.º ciclo e 5,6% no ensino secundário. Estas taxas, aparentemente baixas, escondem uma outra realidade, que deve ser analisada, pelo menos, a três níveis:

1. a nível dos alunos e das alunas que efetivamente estão na escola e por relação aos quais esta taxa é calculada, importa ter em consideração a taxa de retenção daqueles alunos e alunas em anos anteriores;
2. a nível dos alunos e das alunas que, na transição entre ciclos, abandonam a escola. E, a este nível, seria necessário ter números relativos aos alunos que terminam cada ciclo de ensino e, dentro destes, números relativos aos alunos que (não) se matriculam no ciclo de ensino seguinte;
3. a nível do número de crianças e jovens ciganos/as existente dentro da faixa etária que seria suposto frequentar cada nível de ensino e que se encontram efetivamente fora da escola, não entrando estes naquela taxa de abandono porque a escola e a sociedade desistiram tendencialmente deles anteriormente.

Estes dados e a análise sumária dos mesmos evidenciam a importância da mobilização e articulação entre todos os Ministérios, nomeadamente entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade e o Alto Comissariado para as Migrações (através do processo de revisão em curso da Estratégia Nacional para a Integração das

Comunidades Ciganas, como está a ser realizado) em conjunto com a população cigana, considerando uma multiplicidade de variáveis envolvendo os políticos e a conceção das políticas públicas, a academia e o conhecimento científico, as famílias e os processos de socialização familiar e comunitário, as escolas e o conhecimento académico e para os direitos humanos, os municípios e as políticas locais e a sociedade, nas suas múltiplas esferas, numa conjugação de esforços que não pode deixar dúvidas quanto à necessidade e possibilidade de mudança da realidade num determinado sentido: o da diminuição das desigualdades sociais.

2.2. O trabalho de integração recíproca

Neste sentido, é importante não esquecer todo um trabalho que é urgente realizar, mas cuja realização implica uma apropriação e incorporação prévias dos valores que lhe subjaz, bem como uma vontade político-cívica de tornar possível futuros prováveis. Para isso, importa ter em atenção, nomeadamente:

- a) um percurso a (re)construir em que o cerne do processo de *aprendizagem-ensino* é a relação pedagógica e o aluno ou a aluna é indissociável da pessoa que a/o habita, o que implica a compreensão dos universos culturais em que se movem;
- b) os profissionais da educação envolverem-se nos *processos de descodificação e recodificação pedagógica* para a compreensão e interiorização do conhecimento por parte dos alunos e das alunas;
- c) a construção de *dispositivos pedagógicos* e do *bilinguismo cultural* (Stoer & Cortesão, 1999) para que alunos/as e professores/as se envolvam na aprendizagem recíproca das esferas dos mundos sociais em que se movem, promovendo práticas pedagógicas que articulem diferentes tipos de conhecimento para tornar perceptível o conhecimento académico e o domínio de várias culturas integráveis ao modo de cada um/a;
- d) potenciar e *valorizar igualmente todos os tipos de inteligência*, descobertos e por descobrir. E, para isso, a importância da

existência, nas escolas, de *espaços de ideias e inovação* para que a criatividade tenha múltiplos lugares;

e) a importância da construção de uma *relação de confiança escola-família-escola*: a necessidade dos pais de confiar na escola como confiam em si mesmos para que aquela se constitua num lugar que potencie a sua segurança psicológica. Importa, então, a construção de *relações de sociabilidade interculturais* e não de escolas-mosaico que potenciam ou confirmam as relações da e na sociedade abrangente;

f) promover *associações de pais constituídas pela diversidade de culturas* presentes na escola, nomeadamente pessoas ciganas, com constituição de grupos de pais ciganos com um papel de liderança para mobilizar a população cigana local para a importância da escola e sensibilizar os professores e as professoras para a importância do conhecimento e compreensão mútuos;

g) *formação em diálogo intercultural*, desconstrução de estereótipos e de várias formas de discriminação (pais, professores/as, assistentes operacionais...), onde o papel da *mediação intercultural* - o estar “entre-dentro” dois (ou mais) universos culturais (Casa-Nova, 2009b) se torna parte integrante da pessoa que habita o profissional, dando corpo às suas práticas quotidianas;

h) o papel das *políticas sociais e educativas públicas* (centrais e locais), promovendo a integração recíproca e horizontal, potenciando a igualdade de oportunidades;

i) o papel das instituições e dos técnicos e técnicas que trabalham próximos da população cigana, promovendo o conhecimento intercultural e a *desconstrução do racismo institucional*, um racismo sem rosto, mas de todos os rostos pelos processos de naturalização seculares;

j) enfim; a *permeabilidade à mudança com um determinado sentido*, olhando a escola como um *puzzle* divergente, onde as peças não encaixam harmoniosamente, onde novas peças podem ser criadas e

cada uma assumir significados e magnitudes diferentes em função dos contextos e dos processos, reconfigurando diferentes realidades, reconstruindo-as.



A utopia, enquanto lugar em construção, será transformar cada sociedade em sociedades de classe média; sociedades com integração social sem tentativa de assimilação étnico-cultural. Sociedades sem subordinação de *status* (Fraser, 2000), onde a redistribuição (económica), o reconhecimento (cultural) e a participação na esfera pública constituem a tridimensionalidade da justiça que Fraser tão bem equaciona no seu livro *Scales of justice* (2009). Quando isto acontecer, teremos, em muito maior grau, a possibilidade de exercício de cidadanias emancipatórias, com um povo como agente de “coragem cívica”, ator político coletivo, tomando nas suas mãos o curso da história, que pode sempre ser outra em função de energias mais ou menos emancipatórias.

É um trabalho de todos. E para todos.

Referências Bibliográficas

- Araújo, Helena Costa (1996). Precocidade e “retórica” na construção da escola de massas em Portugal, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, pp. 161-174
- Casa-Nova, Maria José (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa: IIE-Instituto de Inovação Educacional
- Casa-Nova, Maria José (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional, in *Revista Interações*, n. 2, pp. 155-182 (<http://www.eses.pt/interacoes>)
- Casa-Nova, Maria José (2008). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública, in M.J. Casa-Nova e P. Palmeira (Orgs.) *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
- Casa-Nova, Maria José (2009a). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: ACIDI
- Casa-Nova, Maria José (2009b). A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão. In Ana Maria Costa Silva & Maria Alfredo Moreira (Orgs.) *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: contextos e Atores*, pp. 61-68. Edição em CD ROM
- Casa-Nova, Maria José (2013). Os ciganos é que não querem integrar-se?, in José Soeiro, Miguel Cardina & Nuno Serra (Orgs.). *Não acredite em tudo o que pensa. Mitos do senso comum na era da austeridade*. Lisboa: Tinta da China, pp.213-222
- Fraser, Nancy (2000). Nuevas reflexiones sobre reconocimiento. *New Left Review*, 4, 55-68.
- Fraser, Nancy (2009). *Scales of justice. Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity
- Gardner, Howard (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Iturra, Raul (1990) *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher
- Stoer, Stephen (1986), Formar uma elite ou educar um povo? in *O Jornal da Educação*, n.º 91, p. 22

- Stoer, Stephen & Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a pedra*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, Stephen & Magalhães, António (2005). *A diferença somos nós*. Porto: Afrontamento
- Young, Michael (2009). What are schools for? In: Daniels, H.; Lauder, J.; Porter, J. (Eds.) *Knowledge, Values and Educational Policy*, London: Routledge, pp. 10-18.

CULTURA CIGANA NA ESCOLA E MEDIAÇÃO INTERCULTURAL*Olga Mariano¹*

A minha intervenção vai ser baseada nas diferenças entre ciganos e não ciganos, no espaço escolar e familiar e na mediação.

Apesar de não se saber dizer muito bem o que é ser cigano na escola, acho que é muito importante partilharmos estas formas de saber. Estive a ver alguns dos trabalhos teóricos sobre a nossa cultura, com os quais me identifico, e juntei vários pontos que se vão unir num todo.

Sobre os processo de sociabilização socorri-me de Mirna Montenegro², uma especialista em cultura cigana que trabalhou muitos anos no terreno. Por isso, acho que faz sentido partilhá-los convosco. A comparação é muito credível porque eu observo-a na escola. Vejamos, então, como ocorre a sociabilização dos meninos ciganos e não ciganos.

Processos de sociabilização nas culturas cigana e escolar

CIGANA	ESCOLAR
A sociabilização é assegurada pelo convívio, em simultâneo, entre várias gerações (heterogeneidade de idades, de conhecimentos e de responsabilidades).	Pretende-se que seja assegurada entre pares (homogeneidade de idades e de níveis de conhecimento), separados em turmas.
É assegurada pela vivência policrona do tempo, isto é, os espaços e os tempos têm, em simultâneo, diversas funções sociais.	Os espaços e os tempos são vividos de modo monocrono , isto é, faz-se uma coisa de cada vez. Os tempos e os espaços são espartilhados e compartimentados.

Isto significa que nós fazemos tudo ao mesmo tempo. O pai pode estar a ver um jogo de futebol, a mãe a fazer a comida, a filha a ensaiar uns

¹ AMUCIP - Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas Portuguesas

² As comparações apresentadas em caixas reportam-se ao estudo de Mirna Montenegro (1999).

passos de dança e o mais pequeno a fazer os trabalhos da escola, tudo no mesmo espaço e em simultâneo.

CIGANA	ESCOLAR
A sociabilização das tarefas sociais é assegurada pelas funções que assegurem a sobrevivência familiar. Assim, os rapazes aprendem com os pais o ofício do negócio nas vendas; as raparigas aprendem com as mães, tias e irmãs mais velhas o ofício da manutenção doméstica. Aprende-se fazendo.	A sociabilização das funções sociais é espalhada... Primeiro aprende-se a teoria (ler, escrever e contar) e depois dá-se uso ao que se aprendeu. Há separação entre o saber e a prática, entre a aquisição de conhecimento e o exercício do saber; entre o saber da vida e o saber da escola.
Existe uma coresponsabilização das aprendizagens e da sociabilização que é assegurada pela comunidade cigana: a família alargada: pais, irmãos, tios, tias, avós, primos, etc...	Há uma separação de funções e de responsabilização nas tarefas educativas: dos pais é esperado que colaborem com a escola...mas da escola não se espera que coopere com os pais/as famílias!

Para mim, só a parte teórica não interessa, por muito importante que seja. Tem de haver uma junção da teoria e da prática.

Eu quando casei não precisei que alguém me dissesse como fazer as tarefas domésticas ou como tratar de um filho porque eu sabia fazer tudo. Eu criei os meus três filhos nas feiras. Ficavam dentro de uma caixa e habituavam-se ao barulho. Quando se está em silêncio não se aprende nada.

Nós “não precisamos de aprender” a contar temos uma facilidade extraordinária. Os miúdos ciganos sabem fazer as contas e dar trocos.

Algumas particularidades face às idades das crianças e as suas funções nas comunidades

CIGANA	ESCOLAR
Até aos 4 anos a criança é considerada um bebé e é educada pela mãe ou pelas tias e irmãs	A criança é educada pela família ou numa creche até aos 3 anos, idade em que já é considerada um “aluno” de idade pré-escolar

Nós já estamos a mudar algumas coisas. Já estamos a pôr os nossos filhos na creche ou pré-escolar. É um caminho. Há muita gente que luta por isto. Às vezes com risco da sua integridade física.

CIGANA	ESCOLAR
<p>Dos 4 aos 7 anos, a criança é considerada criança e são-lhe permitidas (quase) todas as liberdades. Os castigos são esporádicos e são utilizados de modo natural, isto é, as consequências dos atos são, por si só, formas de castigo. A criança é introduzida no mundo das regras através dos irmãos e primos.</p>	<p>A criança é pré-escolar e inicia a escolaridade através de hábitos escolarizantes, em instituições apropriadas para o efeito. É introduzida no mundo das regras através dos adultos professores (especialistas em educação) e dos castigos parentais. Inicia-se o seu estatuto de aluno.</p>

Nós também temos as nossas regras. Por exemplo, as crianças não interferem quando os adultos estão a conversar entre si. Quando há um trabalho ou uma festa vai a família toda, embora hoje em dia as crianças já fiquem com a avó quando os pais têm de se deslocar, para não faltarem à escola.

CIGANA	ESCOLAR
<p>Dos 7 aos 11-12 anos, a criança é considerada aprendiz... É iniciada nas responsabilidades das tarefas e funções que assegurem o sustento da família. A rapariga é iniciada nas tarefas domésticas e o rapaz nas tarefas de negócios. Ambos são iniciados nas tarefas agrícolas sazonais (nas comunidades ainda não urbanizadas).</p>	<p>A criança, como aluno, é obrigada a ir para a escola para aprender os instrumentos académicos que lhe servirão para o futuro...</p>
<p>Dos 11-12 anos aos 16-17 anos a criança é considerada jovem e a sua inserção na vida comunitária é assegurada pela comunidade e família alargada. Assume responsabilidades de sustento e manutenção da família. A família conta com a sua contribuição.</p>	<p>A criança é considerada como pré-adolescente e futuro adolescente, a quem devem ser ensinados os conhecimentos necessários para a sua vida futura. Esses instrumentos são facultados pela escola e não pela família.</p>

Aos 16-17 anos os meninos já vão à feira com os pais e ajudam, independentemente de andarem na escola ou não. Uma forma de ajudarem os pais é fazerem alguns trabalhos sazonais para se vestirem e calçarem. Desse modo, já estão a apoiar a sustentabilidade familiar.

CIGANA	ESCOLAR
A partir dos 16-17-18 anos, o jovem é considerado um adulto, constitui família e assegura o seu sustento, contribuindo para a coesão da comunidade. A sua sociabilização é assegurada pela comunidade/ clã.	Após os 16 anos: uns podem trabalhar (os mais desfavorecidos, em regra), outros continuam os estudos até serem considerados adultos quando encontram o seu primeiro emprego. Contudo, aos 16 anos são considerados imputáveis perante a lei, mas só aos 18 anos é que podem votar.

A partir dos 17 anos, o jovem já pode constituir família dentro da comunidade cigana. Os pais ciganos não querem que os filhos casem antes dos 18 anos. As raparigas é que às vezes são “palermas” e casam-se mais cedo.

Para nós o futuro é tirar a carta de condução. Um rapaz que não tenha a carta de condução nem vale a pena casar porque não pode sustentar a mulher.

Implicações na utilização dos espaços físicos e temporais nas comunidades

CIGANA	ESCOLAR
Os tempos e espaços são vividos simultaneamente com função de: <ul style="list-style-type: none"> - sociabilização - coesão social - negociação - trabalho e produção - aprendizagem e lazer - a família alargada e a comunidade sociabiliza, educa, ensina, fazendo, agindo... por modelização e impregnação. 	Os espaços e os tempos são espartilhados, com funções próprias, assumidos por agentes especializados com esferas de poder e responsabilidades não coincidentes: <ul style="list-style-type: none"> - nas salas de aulas e nos recreios - nos horários e regras a cumprir - nos processos de ensino/aprendizagem (ora escuta, ora executa) (tempo de consumo obrigatório) - no lazer obrigatório (os ATL's) - nas turmas separadas por idades e níveis de conhecimentos diferentes As famílias ficam fora da escola....

A aprendizagem é feita fazendo e por imitação dos outros.

Na comunidade majoritária, a família fica fora da escola, ao contrário das mães ciganas que ficam a observar o recreio para ver se alguém bate nos nossos meninos.

As novas tecnologias estão a mudar a comunidade cigana. Num sentido para melhor, porque a nível dos estudos permite encontrar muita informação, o que é uma grande ajuda. Muitos dos pais não têm sequer o 4.º ano e através das TIC os miúdos encontram a informação necessária para o seu dia-a-dia de estudantes.

Noutro sentido, as TIC são um emaranhado de problemas porque os meninos e as meninas ciganas comunicam por telefone. Há namoricos que não havia noutros tempos, principalmente nos meus tempos. Hoje, os meus filhos educam os seus filhos de outra forma. É uma nova era em que temos de conviver com as novas tecnologias para o bem e para o mal.

Mas é interessante porque as TIC fazem avançar. Nós, como etnia cigana, e como portugueses que somos, com muito orgulho, também temos de avançar. É um passo muito importante para a nova geração. Faz toda a diferença para quem as utiliza para bem. Claro que há quem não as utilize nesse sentido, mas isso já são outras contas e não só para os ciganos, são para toda a gente.

Uma vez conhecidas as diferenças entre a cultura cigana e a da comunidade majoritária, a questão que se coloca é como fazer para que elas possam coexistir de forma harmoniosa no espaço escolar de modo a que todos possam conviver e aprender com os valores de cada uma.

É importante que haja na escola mediação intercultural entendida como:

“uma modalidade de intervenção de partes terceiras, em e sobre situações de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do reconhecimento do Outro e a aproximação das partes, a comunicação e compreensão mútuas, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação do conflito e a adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados” (Giménez, 2010: 67).

Se tivéssemos senhoras como mediadoras, todos ganhavam com isso: tínhamos muito mais raparigas na escola, menos absentismo e mais sucesso escolar.

O Ministério da Educação tem de pensar seriamente em colocar mediadoras nas escolas. Se empregassem os mediadores e mediadoras que estão desempregados gastavam menos dinheiro.

As mediadoras dão confiança aos pais. Sabendo que está lá na escola uma mulher cigana, sabem que ninguém se mete com a sua filha. Por isso eu fui mediadora cinco anos numa escola e mais quatro no Município do Seixal.

O papel do mediador/a é:

- servir de ponte entre a comunidade cigana e as instituições;
- melhorar a cooperação e a comunicação;
- aperfeiçoar as soluções conjuntas;
- ultrapassar alguns obstáculos culturais;
- minimizar os preconceitos que as comunidades ciganas têm sobre a escola;
- minimizar o medo da perda de valores tradicionais ciganos assim como da perda de identidade;
- fazer um trabalho de proximidade, transmitindo segurança e respeito.

Enquanto não houver mediadoras ciganas nas escolas, o ensino a distância é também uma ferramenta muito importante, sobretudo para as jovens ciganas. As meninas ciganas são estigmatizadas por não poderem usufruir da educação escolar. Por isso, era muito importante que houvesse mediadoras nas escolas onde há mais comunidades ciganas.

No concelho do Seixal, tenho conhecimento de miúdas ciganas com 13 ou 14 anos que foram retiradas da escola e estão a concluir os seus estudos através do Ensino a Distância. Não se vai à caça com cão, caça-se com

gato. O que é preciso é caçar. Isto para mim é muito importante e faz toda a diferença.

Por último, gostaria ainda de referir a existência do programa Opré Chavalé (Erguei-vos Jovens Ciganos) que também considero muito importante. Graças ao apoio deste programa, que resulta de uma parceria entre a Associação Letras Nómadas e o Alto Comissariado, temos atualmente 32 estudantes ciganos, de ambos os sexos, a frequentar o Ensino Superior.

Referências Bibliográficas:

Giménez, Carlos (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: ACIDI

Montenegro, Mirna (org.) (1999). Projeto Nómada. Ciganos e a Educação. *Cadernos ICE* nº5, Setúbal: ICE.

Oliveira, A. e Galego, C. (2005). *Mediação Sociocultural: Um Puzzle em Construção, Observatório da Imigração: 14*. Lisboa: ACIME

CIGANOS, ESCOLA E DESIGUALDADES

Maria Manuela Mendes¹

Considerações iniciais

Embora as crianças e jovens ciganos estejam mais presentes nas escolas públicas portuguesas, continua a registar-se um elevado número de casos de insucesso escolar e abandono precoce, o que revela a incapacidade de as políticas e até medidas compensatórias, só por si, enfrentarem o desafio de (in)concretização da escolaridade obrigatória, situação que persiste e que continua largamente por resolver na sociedade portuguesa em relação aos cidadãos ciganos.

É neste contexto de análise que se inscreve este texto, que por sua vez se alicerça nos resultados de algumas pesquisas qualitativas, que evidenciam claramente a persistência e continuidade de reprodução de desigualdades sociais e escolares em relação aos Ciganos. Iniciaremos esta análise traçando na primeira seção um diagnóstico atualizado sobre a situação escolar dos Ciganos em Portugal, na segunda seção serão abordadas algumas práticas e processos segregativos acionados, predominantemente de forma camuflada em contexto escolar e as representações e discursos dos Ciganos face a essas situações e por último, tecer-se-á algumas notas conclusivas em torno da articulação escola-famílias ciganas.

Notas sobre a situação escolar dos Ciganos Portugueses

De acordo com a Agência Europeia dos Direitos Fundamentais (FRA, 2017), Banco Mundial (Gatti et al., 2016) e outras agências internacionais, as pessoas e famílias ciganas são severamente afetados pela vulnerabilidade social e económica, o que decorre de um complexo jogo de fatores de discriminação múltipla, histórica, estrutural e interseccional e que estão correlacionados entre si. O género, assim como outras

¹ Professora na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa (FAUL) e investigadora integrada no Centro de Estudos e Investigação em Sociologia da Universidade de Lisboa (CIES-IUL).

características como a idade, a religião, a nacionalidade e o estatuto socioeconómico, cruzam com a etnicidade cigana gerando um feixe de fatores que complexificam as situações de desigualdade que marcam a vida destes cidadãos.

Para além disso e não obstante a profusão de políticas sociais e educativas e a implementação das Estratégias Nacionais (e europeia) de integração das comunidades ciganas (2013-2020), entre os ciganos e comparativamente aos não ciganos continua-se a registar baixos níveis de escolaridade, altas taxas de insucesso escolar, de abandono e de analfabetismo, assim como, baixos índices de diplomados com o ensino superior.

Apesar das limitações que pesam sobre a produção de estatísticas étnicas em Portugal, tem havido, no entanto, alguns levantamentos e pesquisas que nos tem permitido conhecer mais de perto e de forma quantificada a presença dos ciganos nas escolas portuguesas. Os dados mais recentes e referentes ao ano letivo de 2016/2017 (DGEEC, 2018) são bem reveladores. Num total de 10 349 alunos ciganos matriculados, 48% acumulavam uma ou mais retenções, denotando-se uma relação direta entre a taxa de retenção e o nível de escolaridade; por outras palavras, aquela decresce à medida que se elevam os níveis de escolaridade, sendo esse valor de 45,4% para os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico (EB); passando para 23,7% no 2º ciclo do EB; 13,8% no 3º ciclo e 2,0% no ensino secundário.

Apesar de os níveis globais de abandono escolar rondarem os 5,9%, importa realçar algumas *nuances* que não podem passar despercebidas e que interessa escrutinar, sendo que no 2º ciclo EB esse valor atinge os 11,3% e no 3º ciclo, 8,8%. As desigualdades de género são bem marcantes, nomeadamente, no território da área metropolitana de Lisboa, já que a taxa de abandono das raparigas no ensino secundário é de 37,5% (contra 16,2% dos rapazes); 25,1% no 2º ciclo do EB (*versus* 8,2%) e 20,4% no 1º ciclo EB (*versus* 14%).

Neste quadro é ainda digno de nota o crescente interesse das famílias ciganas face ao Ensino Doméstico, registando-se uma maior adesão entre

as raparigas, principalmente no 2º ciclo (52 *versus* 12 rapazes). Paralelamente, o Ensino a Distância tem-se afigurado como mais um recurso que as famílias têm mobilizado. A título meramente ilustrativo, foram identificadas cinco meninas ciganas com idades entre os 10 e os 13 anos a frequentar o Ensino a Distância (Oliveira, 2017) e residentes n área afeta a um pequeno projeto de intervenção socioeducativa contextualizado num bairro em Alvalade. Contudo, ainda não são conhecidos os reais impactos e resultados destas duas ofertas educativas entre as crianças e jovens ciganos. Embora as famílias considerem esta modalidade de ensino positiva, na prática, os jovens sentem falta de apoio e resta apurar se não consiste em mais uma nova forma de segregação dos jovens ciganos (Mendes, Magano e Costa, no prelo), apartando-os dos contextos escolares reais e de convivência intercultural e interétnica.

Estes dados complementam a informação disponível e recolhida no âmbito do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (Mendes, Magano e Candeias, 2014), em que foram inquiridas 1599 pessoas em território nacional e que revela que 1/3 dos inquiridos nunca frequentou a escola ou não foi sequer além do 1º ciclo do EB; apenas 2,8% possuíam um diploma do ensino secundário e/ou superior (Mendes, Magano e Candeias, 2014). Em contraponto e no mesmo ano, 19,2% da população portuguesa detinha o ensino secundário e 16,5% o ensino superior (Pordata, 2014). Contudo, estes níveis de escolaridade não se repartem de forma homogénea e uniforme pelo nosso país, sendo possível evidenciar padrões de carácter regional. Obviamente que estes valores não se distribuem de forma homogénea e uniforme pelo nosso país, já que as taxas de iliteracia são mais elevadas no Algarve e no Alentejo, registando-se 39% e 38%, respetivamente. É nas regiões Norte e de Lisboa e Vele do Tejo que essas taxas são menores. Em contrapartida é nestas regiões e no Centro que se concentra uma maior proporção de pessoas com pelo menos o 3º ciclo.

Processos e práticas segregativas nas escolas

A nosso ver, parece-nos importante manter a distinção entre racismo, discriminação e segregação, embora se encontrem posições divergentes a este propósito. Para Michel Wieviorka (1991, 1992) discriminação e

segregação não passam de manifestações concretas de racismo. A *segregação* remete para práticas que colocam à distância e afastado o *grupo racizado*, reservando-lhe espaços próprios, mais ou menos restritos, enquanto a *discriminação* impõe ao grupo racizado um tratamento diferenciado em diversos domínios da vida social, inferiorizando os modos e as formas segundo os quais ele participa. A discriminação racial remete assim para um tratamento desigual e desfavorável de indivíduos, tendo em conta as suas origens raciais. Para além da raça, outros critérios a partir dos quais se poderão gerar comportamentos discriminatórios são a cor, a ascendência, a origem nacional ou étnica, etc.

Floya Anthias (1990) assinala as práticas discursivas e sistémicas enquanto formas diversificadas de discriminação. O *racismo de carácter sistémico* aproxima-se do *racismo institucional*¹, sendo concebido como um produto de consequências estruturais, ou seja, resultante de uma série de efeitos “não intencionais” de determinadas estruturas. Para Miles (1989, p. 60), este conceito tende a centrar-se exclusivamente nas consequências do comportamento discriminatório, omitindo-se por vezes, os processos que produzem e reproduzem as desigualdades. Miles e Brown (2003, p. 69) deixam bem claro que o termo racismo institucional é geralmente usado com pouco rigor analítico. Nesta perspetiva, o racismo é encarado como sistema de efeitos. Manifesta-se em situações em que os grupos não são ostensivamente confrontados com a racialização no discurso, mas tornam-se racializados, devido aos efeitos das estruturas; contudo, não experienciam de forma direta discriminação racial ou formas intersubjetivas de racismo (Anthias, 1990, pp. 24-31). O racismo sistémico diz respeito não só à construção de ideologias racistas, mas também à manutenção dos privilégios, da riqueza e do poder. As pessoas não experienciam relações sociais no abstrato, mas de forma concreta e recorrente em situações sociais. No fundo, quer enquanto perpetrador, quer enquanto recetor de

¹ O racismo institucional “accents the importance of patterns of racism built into a society’s major institutions and patterns (...) it encompasses a complex array of unequalitarian relationships developed over generations and embedded in all institutions”, in Smelser and Bales (eds.), 2001, p. 12 713.

discriminação, o indivíduo insere-se numa complexa teia de relações alienantes (Smelser e Bales (eds.), 2001, p. 12 713).

Segundo a UNESCO (2009) a escola e a educação inclusivas envolvem um processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (UNESCO, 2009; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), contudo, a sua efetivação está longe de estar completamente materializada.

Apesar de existirem leis e políticas anti discriminatórias, as práticas de separação das crianças em escolas e turmas específicas parece ter aumentado na Europa, em virtude da intensificação dos movimentos e fluxos migratórios e de refugiados. A segregação na escola é uma realidade na Europa de hoje, afetando crianças com deficiências, crianças de origem imigrante, crianças institucionalizadas, mas também crianças ciganas (EU Fundamental Rights Agency, 2017; Farkas, 2014). Trata-se de uma forma gravíssima de discriminação e de violação dos Direitos das Crianças e Jovens¹. Na verdade, estamos perante uma manifestação de injustiça que perpetua a marginalização e afeta de forma negativa e indelével a trajetória de vida destas crianças. Neste âmbito, os resultados de um inquérito realizado em 2016 em nove Estados-membros pela FRA (Agência Europeia para os Direitos Fundamentais), incluindo Portugal, são bem reveladores ao mostrarem que 33% dos ciganos frequentam escolas em que a maioria dos alunos são ciganos, enquanto 13% frequentam escolas só para ciganos. Mas a segregação também acontece dentro das instalações da escola, onde as crianças ciganas podem ser relegadas para turmas específicas e separadas, sendo impedidas de usar os espaços comuns, como os recreios ou refeitórios (EU Fundamental Rights Agency, 2016). Acresce a esta situação, que um elevado número de crianças ciganas e nómadas frequentam classes e turmas especiais, sendo de sublinhar que em alguns países a probabilidade dos ciganos estarem inscritos em classes especiais é 27 vezes superior às crianças não ciganas

¹ Artigo 28 1. Os Estados reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades.

(EU Fundamental Rights Agency, 2017). Nesse sentido, a organização social da escola espelha bem a da sociedade mais ampla, estabelecendo uma clara demarcação entre espaços educacionais e residenciais para os ciganos (Powell e Lever, 2017), movendo-se estes entre espaços de relegação e de quase clausura.

Alguns documentos da Comissão Europeia tipificam em três tipos, as modalidades de segregação de que os ciganos são alvo na escola: i) segregação intra-escolar; ii) segregação inter-escolar e iii) e a segregação em “escolas especiais” (Farkas, 2014). No estudo que realizamos entre 2004-2007 na Área Metropolitana de Lisboa em que se entrevistou 40 mulheres e homens ciganos, verificamos que as situações e contextos de discriminação em meio escolar configuravam predominantemente as seguintes situações-tipo: a) condutas e práticas em termos de tratamento diferenciado (e desfavorável) por parte de professores e funcionários; b) práticas de segregação entre escolas ou no interior de uma determinada escola; c) formas de discriminação verbal, quer positiva, quer negativa, ou seja, eram mais comuns os modos de segregação intra e inter-escolar (Mendes, 2007).

Retomando aqui, algumas das narrativas produzidas pelos entrevistados a este respeito, convém dizer que ainda na infância, nem sempre a experiência de contacto com a escola, é avaliada de forma positiva. Alexandrino tem 32 anos e lembra-se muito bem do tempo em que frequentava a escola primária e em que “sentia um bocadinho de discriminação”, sendo que a sua presença nesta instituição foi uma experiência emocional marcada por algum sofrimento pessoal. A tensão e a angústia inerentes ao facto de se considerar diferente (para si e para os outros), poderão ter propiciado a sua maior predisposição para a vitimização. Mais tarde, essas marcas acabaram por se desvanecer quando com 14/15 anos voltou ao sistema formal de educação, no âmbito de um curso de formação profissional. Alexandrino recorda como se isolava dos pares, não conseguindo estabelecer relações de amizade e de companheirismo com os colegas de escola.

“Mas eu sentia porque lembro-me de não ter amigos dentro da escola, não convivía, esperava mesmo pela saída para brincarmos cá fora, lembro-me dessas situações até ao ponto de me libertar desse fantasma, acho que sofri um bocadinho... porque, é assim, eu sentia que estava a ser rejeitado, se for preciso as pessoas estavam-me a tratar de uma maneira igual, mas eu tinha, eu tinha a minha maneira de ver que eles estavam-me a tratar doutra maneira, está a ver, se for preciso até era mesmo aquele fantasma que eu tinha, até libertar-me, até sair da escola.” (32 anos, seis anos de escolaridade, empregado da administração, comércio e serviços).

Apesar de ter feito apenas a antiga 2ª classe, Mónica ainda se recorda da forma reprovável como era tratada pelos colegas de turma e das relações conturbadas que mantinha com eles. A acusação de falta de higiene e de limpeza (a “sujidade”) é mais uma informação estigmatizante que compunha o estereótipo que recaía sobre a entrevistada e que ainda pesa sobre muitas crianças ciganas. A entrevistada afirma:

“A gente entrava na escola, começavam ‘olha a cigana, a cigana é assim, a cigana é assado’, os putos, quando era a hora do recreio, às vezes não sei porquê, ou às vezes queriam andar à porrada e andavam a provocar e chamavam nomes, ‘tu és cigana, tu tens isto, tu tens piolhos, tu estás toda porca’, era sempre assim...” (34 anos, trabalhadora não qualificada dos serviços).

Outros entrevistados revelam que eram tratados de forma diferenciada, embora de forma supostamente positiva. Marisa lembra-se de ser sido alvo de um tratamento privilegiado porque contrariava o estereótipo:

“A minha professora, tinha 6 anos, eu lembro-me de ela andar a apresentar-me às professoras e a dizer assim: ‘olhem lá para a minha ciganita, tão bonita que nem parece cigana.’ E isso ficou porque...Porquê? Porque o que é esperado de um cigano é piolhos, ranho e sujo. Não se espera outra coisa porque se já for diferente já não é cigano.” (29 anos, nove anos escolaridade, empregada da administração, comércio e serviços).

Em algumas escolas tende-se a concentrar as crianças ciganas na mesma turma, ainda que de idades diferentes, até porque muitas delas têm fortes ligações familiares e afetivas entre si, e por isso também não querem ser

separadas. Nestas situações, por norma, têm de conviver com crianças com idades inferiores às suas e que com facilidade as superam nas tarefas académicas. Para Gamella (1996, pp. 143-4), isso pode levá-las a interiorizar uma espécie de inferioridade, o que poderá ainda rebaixar mais a sua autoestima pessoal e social. De uma forma geral, a escola parte do pressuposto que a homogeneidade cultural e étnica facilitará as aprendizagens. Com efeito, alguns estudos indicam que os resultados escolares poderão ser mais positivos em ambientes de aprendizagem multicultural e multiétnica (Abajo e Carrasco, 2004).

Para os entrevistados, há uma espécie de clivagem territorial entre as Áreas Metropolitanas e zonas urbanas e as regiões do interior, com destaque para os lugares de pequena dimensão. Com efeito, os eventos discriminatórios e práticas segregacionistas referenciadas ocorrem em locais situados no interior do país, não sendo mencionadas ocorrências desse tipo em meio urbano. São formas de coartar o convívio com não ciganos numa fase precoce da vida das crianças ciganas, o que é perspectivado como algo passível de influenciar negativamente as futuras representações e relacionamentos entre ciganos e maioria, acentuando assim a marginalização e segregação. João afirma: “e partir dessa idade é que é pior” (45 anos, sabe ler e escrever, trabalhador não qualificado do comércio, à procura trabalho). Sara culpabiliza os não ciganos, pois, “os ciganos não se importam de conviver com os não ciganos, estes é que são racistas.” (68 anos, quatro anos de escolaridade, reformada, trabalhadora não qualificada do comércio). Glória tem seis filhos e estes nunca experienciaram esse tipo de práticas. A entrevistada responsabiliza os adultos, já que “as crianças não têm culpa de as pessoas adultas serem racistas, não é?” (37 anos, sabe ler e escrever, recebe RSI e ajuda o marido nas feiras).

Júlio evidencia a revolta que esse tipo de ações gera nos ciganos, na medida em que rebaixa o seu orgulho pessoal e a sua autoestima como grupo:

“Não querem os ciganos na escola, acho mal, isso é discriminação. Por exemplo, numa escola há 20 senhores e 10 ciganos e não querem lá os ciganos, é claro que

eles ficam revoltados. Por causa disso muitos ciganos não sabem ler, isso já aconteceu várias vezes (...). Acho mal, porque os ciganos querem entrar na sociedade e assim não conseguem. As pessoas têm que ajudar. Isso dá-me desprezo e ainda é pior, porque a pessoa sente-se em baixo, mas isso também dá força”. (33 anos, não sabe ler e escrever, empregado da administração, comércio e serviços).

Os entrevistados, como é o caso de Romana, conhecem por via da televisão ou já ouviram falar em conflitos localizados no interior do País, em que as famílias não ciganas não querem “juntar os filhos com os ciganos...mas é fora de Lisboa” (34 anos, portuguesa, não sabe ler e escrever, inativa). Estas reações comportamentais por parte da população não cigana são classificadas pelos entrevistados como racismo. As populações que rejeitam a presença das crianças ciganas na escola contradizem-se a elas próprias, já que geralmente e segundo Rui, essas pessoas não ciganas tendem a afirmar: “ ‘Não, eu não sou racista. Eu só não quero é ter os meus filhos juntos com os ciganos.’ Isso passa-se porque, como lhe disse, nós os ciganos, estamos a tentar integrar-nos há muito pouco tempo...” (32 anos, sete anos de escolaridade, técnico de nível intermédio e independente do comércio e serviços).

Estes eventos que criam atritos entre ciganos e não ciganos radicam em acusações que recaem sobre as crianças ciganas, sendo-lhes geralmente atribuídos comportamentos disruptivos e inusitados. Clara revela que ficou “chocada” com o que viu na TV, e pergunta “como é que ainda há pessoas que conseguem fazer isso?” Ainda se recorda das acusações que recaíam sobre as crianças ciganas: “até diz que batiam ou que levavam facas e não sei o quê. Aí está, essas pessoas que são assim, eu acho que têm de ser ajudadas. Porque se elas não são ajudadas, se ninguém se interessar, vão continuar.” (29 anos, sabe ler e escrever, trabalhadora não qualificada do comércio).

As manifestações de hostilidade são desencadeadas pelos não ciganos, e para os entrevistados tais reações indiciam rejeição e uma vontade de afastamento por parte da maioria. Júlio afirma que é por isso que os ciganos não conseguem integrar-se na sociedade envolvente: “desprezo, e

ainda é pior, porque a pessoa sente-se em baixo, mas isso também dá força.” (33 anos, não sabe ler e escrever), Marta mostra-se irritada quando se aborda esta questão, culpabilizando os não ciganos que negam o direito dos ciganos à educação, e devolve a pergunta ao investigador:

“Eu acho que eu é que devia perguntar a vocês isso, não era ao contrário. Porque é que vocês não querem? Porque é que vocês acham que têm mais direitos que nós de estudar? Porquê? Não me sabe responder? Vocês não compreendem a gente... depois é que a gente não gosta de misturas. Vocês é que não. Quando são pequenos... Parece que nós vamos comê-los. Somos o papão!” (21 anos, seis anos de escolaridade, trabalhadora não qualificada do comércio).

As relações de comunicação entre família e escola são por vezes conturbadas, nomeadamente quando ocorrem situações de conflitualidade entre crianças ciganas e crianças não ciganas e eventualmente pessoal auxiliar ou também docente. Nestas situações, por norma, a família intervém em defesa do indivíduo agredido, como fica bem evidente do relato de Fábio:

“Principalmente o meu irmão andou à porrada com um africano, ele tem 12 anos, deu porrada num africano e a empregada era africana e pôs-se para o meu irmão, acho que qualquer coisa assim, ele tinha uns óculos, deu-lhe assim e ficou a deitar sangue no meio dos dentes. Depois foi lá a minha avó, a minha mãe não estava lá, não estava lá ninguém, foram lá e ela saiu de manhã, que ele entrava de manhã na escola, e ela saiu de manhã, já não a apanhámos. Defendeu, pronto, a raça dela. Aí houve racismo.” (16 anos, sete anos de escolaridade, frequenta curso de formação profissional).

Alguns dos entrevistados assinalam que, por vezes, há diferenciações mesmo no processo de ensino-aprendizagem que é proporcionado à criança cigana na escola comparativamente à criança não cigana. Há quem considere, como Cristiana, que em algumas escolas os professores negligenciam de forma intencional a aprendizagem da criança cigana. Essa ao sentir-se discriminada vai reagir, recusando e afastando-se da escola, porque “os professores só ensinam os não ciganos” (43 anos, nove anos escolaridade, beneficiário RSI, trabalhador não qualificado do comércio). Rotuladas de “crianças difíceis”, desobedientes às regras, agressivas,

hiperativas, indisciplinadas, ao sentirem-se rejeitadas e desavindas podem recusar e resistir à escola, afastando-se e sentindo-se frustradas. David aponta as dificuldades que são especialmente experienciadas na escola pelas crianças que residem em bairros degradados e bairros sociais rotulados de problemáticos e perigosos. Não tem dúvidas de que na escola as crianças são tratadas de forma diferente, carregando o estigma de serem agressivas e “selvagens” (37 anos, quatro anos de escolaridade, desempregado).

No que se refere à relação que os ciganos estabelecem com a instituição escolar, torna-se necessário atender às estratégias de socialização e ao estilo de educação geralmente adotado pelos pais e que parecem distantes do que a escola preconiza e está à espera quando acolhe estas e outras crianças. Seabra (1994, p. 102) relembra, a propósito da análise das estratégias de socialização em grupos socioculturais distintos que “a escola deverá contar com o poder de socialização familiar e, ao mesmo tempo, ter consciência de que participa, de forma decisiva, na ampliação ou redução das probabilidades de sucesso escolar das crianças, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.”

Na socialização das crianças ciganas assume particular importância a dinâmica relacional e afetiva tanto a nível dos processos intrafamiliares como comunitários. Como bem refere J.-P. Liégeois (1987, p. 61), “a educação da criança é coletiva. Ela vive habitualmente no seio de três ou quatro gerações, e a sua socialização tem lugar neste conjunto que assegura coesão, coerência, continuidade e segurança.” Claro que a socialização não é unidimensional, havendo sempre um jogo de influências múltiplas, sendo por isso “multidimensional e sistêmica” (Seabra, 1994, p. 30), dado que a preparação das crianças tem por base a experiência de vida.

Mas outros fatores entram em jogo e convém aqui convocar, ainda que de forma breve, os estereótipos mútuos dos professores face às famílias ciganas e de algumas famílias face à instituição escolar, que não passam despercebidos aos próprios entrevistados. Estão cientes de que, de uma forma geral, os pais são considerados como seres hostis à escola, os

códigos de funcionamento e a linguagem usada pelos professores e outros funcionários parecem-lhes distantes e incompreensíveis. A incomunicação com a escola também se relaciona com os projetos familiares e a organização familiar; a importância do *habitus* que integra todas as experiências sociais passadas e do capital étnico.¹ Parece haver um desencontro de saberes e expectativas, revelando alguns dos entrevistados um sentimento de exterioridade e até de impotência face à escola.

A ausência ou a escassez de habilitações escolares dos pais, assim como os ritmos que marcam a sua atividade económica, interferem na qualidade do acompanhamento de que as crianças são alvo. Assim, uma das dificuldades que estas crianças experimentam prende-se com a falta de acompanhamento ao nível da realização dos trabalhos escolares. Filipe realça: “os familiares são ‘atrasados’, não sabem ler, nem escrever” (29 anos, três anos de escolaridade, trabalhador não qualificado do comércio, detido).

As condições objetivas de existência têm um forte impacto no percurso escolar destas crianças, assim como a motivação pessoal e familiar. Ir à escola é ainda uma obrigação e não uma prioridade. Jorge faz referência ao lugar que a escola ocupa no sistema de valores do grupo cigano:

“(...) enquanto os comuns dos cidadãos foram educados para que a escola seja uma coisa essencial na minha vida, para o meu percurso de vida, para o puto, ele em casa é educado, ele vai à escola porque te obrigam a ir, quando tiveres, quando acabares a escola tu vais é para a venda, por isso a escola não te vai servir para nada.” (47 anos, ensino superior, quadro técnico intelectual e científico).

¹ Bourdieu (1998) faz referência ao capital económico, cultural e social, mas também ao capital simbólico, o qual está ligado ao reconhecimento, à visibilidade e à admiração que são conferidas pela sociedade ao indivíduo, transmitindo-lhe assim uma razão de ser e um sentido à sua vida. O autor define este tipo de capital como “qualquer propriedade (qualquer espécie de capital, físico, económico, cultural, social) que seja percebida por agentes sociais cujas categorias de perceção são tais que eles são capazes de a conhecer (de se aperceberem dela) e de a reconhecer, concedendo-lhe valor.” (1997, p. 80). Não querendo nós fazer uma transposição abusiva deste conceito para o quadro de discussão das questões da etnicidade, parece-nos que não será totalmente descabido falar em capital étnico, sendo aqui encarado como os recursos e os poderes identitários associados às pertenças étnicas conhecidas e reconhecidas, e que podem ser mobilizados pelos atores em contextos e situações de interação social.

A escola é ainda encarada pelos ciganos como uma instituição da sociedade maioritária (não cigana), com a qual se mantém ainda uma relação de suspeição e de temor. Para Jorge, a escola é encarada pelos ciganos como uma “entidade do Estado, durante séculos, e o Estado sempre nos serviu para reprimir, não nos serviu para dar nada, sempre serviu para nos empurrar, para nos bater...” (47 anos, ensino superior, quadro técnico intelectual e científico).

Mais recentemente, numa pesquisa qualitativa¹ que decorreu entre meados de 2013 e finais de 2015 e que teve por finalidade identificar e compreender alguns dos fatores-chave para a continuidade escolar e sucesso educativo dos ciganos em contextos educativos plurais e marcados pela interculturalidade, deparamo-nos com estratégias semi-camufladas de segregação em meio escolar. Em particular, o nosso olhar neste contexto, focaliza-se sobre uma turma do 3.º ano (1.º ciclo do Ensino Básico) composta por um elevado número de alunos ciganos de uma escola que se localiza numa freguesia periférica do município de Lisboa. Nesta escola observou-se que esta turma era composta por 20 alunos, sendo que 13 eram ciganos, cujas idades oscilavam entre os 8-11 anos de idade e alguns já acumulavam três retenções. O número de alunos ciganos é claramente desproporcional face à composição social da envolvente à escola. Esta escola era conhecida como a “escola dos ciganos”. Durante a observação das aulas o panorama revelou-se mais grave, uma vez que constatámos que alguns destes alunos praticamente não sabiam ler ou escrever e que os livros e materiais que efetivamente trabalhavam correspondiam ao 1º ano de escolaridade. Estamos perante uma turma de nível apesar de tal nunca ter sido oficial e formalmente reconhecido pelos professores e funcionários. Na turma em análise observamos trajetórias escolares marcadas por atrasos de aprendizagem acumulados e que começam no 1.º ciclo e que se prolongam nos ciclos seguintes, o que acaba por confluir no

¹“Factores-Chave para o sucesso e continuidade dos percursos escolares dos ciganos: indivíduos, famílias e políticas públicas” financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ref.º PTDC/IVC-PEC/4909/2012, que decorreu nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, levado a efeito por uma equipa do CIES-IUL e da Uab.

encaminhamento para medidas de compensação educativa (Mendes, Magano e Costa, no prelo).

Notas finais: sobre a relação escola-família

Apesar das mudanças em curso serem já salientes e de uma maior presença das crianças e jovens ciganos na escola pública, subsistem ainda diferenças significativas entre as lógicas organizativas e de funcionamento da instituição escolar e das famílias ciganas. Em primeiro lugar, os procedimentos pedagógicos da escola parecem continuar a ser descoincidentes pelos acionados no seio do grupo familiar, em que se privilegia a aprendizagem com base em experiências reais, ou seja, os saberes adquiridos e incorporados são simultaneamente saberes-ser e saberes-fazer¹. Como diz Jean-Pierre Liégeois (1987, p. 63) os procedimentos pedagógicos “desenrolam-se no contexto de tarefas reais, pela participação, e não através de uma instrução verbal, e como preparação para uma participação futura.” Em segundo lugar, os conteúdos pedagógicos também são de ordem muito distinta, salientando o mesmo autor que para os ciganos os problemas são essencialmente os do seu quotidiano, “os da interação pessoal, as generalizações lógico-formais são desconhecidas, inúteis e substituídas por simbolismos concretos e particulares, que remetem para as experiências partilhadas e recíprocas.” (Idem).

Em terceiro lugar, a lógica de organização intrínseca ao grupo cigano continua a ser distante da forma como se estrutura a instituição escolar. O seu modo de vida assenta no presente, no imediato, na sobrevivência e gestão do quotidiano, valorizando mais os resultados do que os processos. Possuir um determinado nível de escolaridade não é assim tão importante para o capital étnico e relacional do indivíduo no interior do seu *ingroup*. Nos ciganos é ainda a família que tem a missão de educação por excelência, e não a escola. Mas para os não ciganos, a educação que é proporcionada pelos pais ciganos é marcadamente

¹ Liégeois (1987, p. 216) acrescenta ainda que “fora da experiência da criança, todos os significados no seio da escola não refletem, para ela, qualquer significado.”

permissiva, desleixada, por vezes até negligente em que não há interdições, regras, castigos físicos e controlo. Contudo, a realidade vai além do que é aparente e, de facto, estas crianças são preparadas desde muito cedo, num processo coletivo e com uma forte carga afetiva, para a sua autonomia e independência, bem como para o respeito dos valores basilares e estruturadores do grupo cigano. A socialização destas crianças tem marcadamente um caráter inter-geracional e ocorre normalmente num contexto da família alargada, mas de forma informal, não burocratizada, experiencial, por observação, imitação, mimetismo; por via do convívio entre várias gerações e de forma coletiva, em que os tempos, papéis e tarefas se cruzam, não sendo espartilhados, mas sim contextualizados numa lógica cultural policrónica (Hall, 1976).

Referências Bibliográficas

- Anthias, Floya (1990). Race and class revisited - conceptualising race and racisms. *The Sociological Review*. Vol. 38, nº 1, 19-42.
- Bereményi, Bálint Ábel & Carrasco, Sílvia (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*, 26 (2), 1-12. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1028166>, consultado em 5 de junho.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razões práticas: sobre a teoria da ação social*. Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- DGEEC (2018). *Perfil escolar da comunidade cigana 2016/17*. Lisboa: DGEEC.
- EU Fundamental Rights Agency (2016). *Segundo Inquérito sobre Minorias e Discriminação na União Europeia Ciganos: resultados seleccionados*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- EU Fundamental Rights Agency (2017). *Fundamental Rights Report 2017*, Disponível em: <http://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/annual-reports/fundamental-rights-2017#roma>, consultado em 5 de junho.

- Farkas, L. (2014). *Report on discrimination of Roma children in education*. Brussels: European Commission.
- Gamella, J. F. (1996), *La Población Gitana en Andalucía. Un Estudio Exploratório de sus Condiciones de Vida*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Gatti, Roberta; Karacsony, Sandor; Anan, Kosuke; Ferre, Celine; de Paz Nieves, Carmenm (2016). *Being Fair, Faring Better: Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma. Directions in Development--Human Development*. Washington, DC: World Bank. © World Bank. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/23679>, consultado em 5 de junho.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Liégeois, Jean-Pierre (1987). *A escolarização das crianças ciganas e viajantes*. Relatório da Comissão das Comunidades Europeias, Luxemburgo: Ed. CEE
- Mendes, Maria Manuela (2007). *Representações face à discriminação: ciganos e imigrantes russos e ucranianos na área metropolitana de Lisboa*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Mendes, Maria Manuela; Magano, Olga e Candeias, Pedro (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- Mendes, Maria Manuela; Magano, Olga e Costa, Ana Rita (2018, no prelo), *Ciganos Portugueses: escola e mudança social, Sociologia Problemas e Práticas*.
- Miles, Robert (1989). *Racism*. London: Routledge.
- Miles, Robert and Malcolm Brown (2003). *Racism*. London and New York: Routledge.
- Oliveira, Vanessa (2017). *Relatório Monográfico do 3.º ano de Licenciatura em Serviço Social*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Pordata (2014), Disponível em: <https://www.pordata.pt/en/Portugal>, consultado em 5 de junho.

Powell, Ryan and Lever John (2017), Europe's perennial 'outsiders': A processual approach to Roma stigmatization and ghettoization. *Current Sociology*. Vol. 65(5), 680–699.

Presidência do Conselho de Ministros (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Seabra, Teresa (1994). *Estratégias familiares de socialização das crianças, etnicidade e classes sociais* (dissertação de mestrado). Lisboa: ISCTE.

Smelser, Neil and Paul Bales (eds.) (2001). *International Encyclopedia of the Social & Behavior Sciences*. Vol. 19. Oxford: Elsevier, pp. 12 681-684; 12 694-706; 12 716-723.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.

Wieviorka, Michel (1991). *L'espace du racisme*. Paris: Éd. du Seuil.

Wieviorka, Michel et al. (1992). *La France Raciste*. Paris: Éd. du Seuil.

PAINEL

OS DISCRIMINADOS: IMIGRANTES E REFUGIADOS

Presidente da Mesa - Conselheiro Pedro Calado.

ALUNOS ESTRANGEIROS E DESCENDENTES DE IMIGRANTES NO SISTEMA DE ENSINO PORTUGUÊS: ELEMENTOS DE DIAGNÓSTICO E DE REFLEXÃO

Teresa Seabra¹

A presente comunicação apresenta (i) dados relativos à evolução recente da situação dos alunos estrangeiros e/ou com origem na imigração nos diferentes níveis e modalidades de ensino em Portugal, (ii) algumas das medidas de política educativa que têm estes alunos como alvo, bem como (iii) resultados de investigação que importa considerar quando se pretendem desenhar políticas públicas que enfrentem os problemas identificados.

Um primeiro aspeto a assinalar é o progressivo decréscimo dos alunos estrangeiros nos ensinos básico e secundário em Portugal (quadro 1)²: entre 2011-12 e 2015-16 o contingente reduziu-se em quase 20 mil alunos nesta condição. A explicação para este facto integra necessariamente dois fenómenos concomitantes: (i) a saída de estrangeiros (e nacionais) no período de crise económica vivida pelo país e (ii) a aquisição da nacionalidade portuguesa por parte de alguns dos estrangeiros. No entanto, esta redução não afetou a diversidade de origens nacionais: em 2015-16, registava-se a presença de 194 nacionalidades diferentes da portuguesa.³

¹ ISCTE

² Inclui todas as modalidades (Regular, Regular artístico, PCA, CEF, Vocacionais, Profissionais) e exclui os cursos de Aprendizagem (tutelados pelo IEFPP).

³ Se considerarmos os alunos de origem imigrante, isto é, que têm, pelo menos, um dos progenitores natural de um país estrangeiro, o contingente sobe significativamente: no PISA 2015, a amostra detetou 7,4 % de alunos com origem na imigração (para uma média europeia de 11,3)

Quadro 1. Presença de alunos com nacionalidade estrangeira no ensino básico e secundário

Ano letivo	n.º	%
2011-12	64 586	4,8
2012-13	57 678	4,4
2013-14	50 634	3,9
2014-15	47 068	3,7
2015-16	45 324	3,6

Fonte: DGEEC/MEC, dados provisórios (cálculos próprios)

As nacionalidades em que a redução foi mais expressiva foram a cabo-verdiana, a moldava, a são-tomense e a brasileira. Em contra tendência, estiveram os chineses e os espanhóis que aumentaram os seus efetivos (quadro 2).¹

Quadro 2. Variação dos alunos estrangeiros entre 2011 e 2015 por país de origem

	2015-2016	Δ 2011-2012	
	n.º	n.º	%
Total	45 324	- 19 262	- 29,8
Brasil	11 050	- 5118	- 32,0
Cabo Verde	4 674	- 4781	- 50,6
Angola	3 263	- 1071	- 24,7
Ucrânia	3 077	- 1178	- 27,7
Roménia	2 760	- 591	- 17,6
Guiné-Bissau	2 742	- 941	- 25,5

¹ A análise incluiu apenas as nacionalidades em que existiam no sistema pelo menos 1000 alunos.

China	2 006	+ 504	+ 20,1
São Tomé e Príncipe	1 893	- 1589	- 45,6
Espanha	1 656	+ 110	+ 6,2
França	1 492	- 1008	- 40,3
Reino Unido	1 218	- 264	- 17,8
Moldávia	1 229	- 1034	- 45,7

Fonte: DGEEC/MEC, dados provisórios (cálculos próprios)

Em relação aos resultados que estes alunos têm obtido (quadro 3), sabemos que a diferença nas taxas de transição entre os alunos nacionais e os estrangeiros é persistente e aumenta à medida que os alunos progredem na escolaridade (o maior aumento ocorre do 1º ciclo para o 2º ciclo do ensino básico – EB).

Importa destacar que a taxa de transição é muito variável consoante a nacionalidade considerada (quadro 3): enquanto alguns grupos de alunos estrangeiros conseguem obter resultados iguais ou superiores aos dos alunos nacionais (caso dos nacionais da China, França, Moldávia, Espanha e Ucrânia, outras nacionalidades têm revelado uma clara desvantagens (caso dos PALOP e do Brasil). Podemos concluir que, de entre os alunos estrangeiros, são justamente os alunos oriundos dos países que têm o Português como língua oficial que se encontram nas situações efetivamente mais preocupantes. Poderão as dificuldades reveladas ter relação com o facto de estes alunos serem falantes de variantes do Português e não dominarem a especificidade das diferenças entre a sua variante e a língua oficial?

Quadro 3. Taxas de transição de alunos nacionais e de alunos estrangeiros por nível de ensino e nacionalidade (2015-16)

	1º EB	2º EB	3º EB	Ens.Secundário
Nacionalidade portuguesa (a)	96,5	93,3	90,2	85,0
Nacionalidade estrangeira (b)	91,9	85,6	80,8	74,1
Δ % (b-a)	- 4,6	- 7,7	- 9,6	-10,9
Brasil	92,0	84,7	77,8	70,4
Cabo Verde	87,2	77,8	74,3	67,3
Angola	87,7	81,5	76,4	67,7
Ucrânia	95,9	93,0	84,8	78,1
Guiné-Bissau	87,0	79,0	77,1	70,7
S. Tomé e Príncipe	88,5	82,5	77,1	79,1
Roménia	89,2	84,3	87,2	81,7
China	97,2	95,1	86,6	77,0
Espanha	95,3	92,5	89,8	89,2
França	95,2	93,7	89,9	87,1
Moldávia	96,9	92,3	90,2	79,1
Reino Unido	94,5	89,6	88,2	82,7

Fonte: DGEEC/MEC, dados provisórios (cálculos próprios)

Outro indicador do desempenho escolar dos alunos é a proporção de alunos que é encaminhada para cursos de ensino Não Regular, designadas por vias alternativas ou de formação profissionalizante. Como podemos observar no quadro 4, no início do ensino básico (2º ciclo) a proporção de

estrangeiros nestas vias específicas¹ já é o dobro da proporção dos nacionais e, ao longo da escolaridade estes são alvo de um menor encaminhamento para estas vias não regulares de ensino do que o conjunto dos alunos estrangeiros. No entanto, e mais uma vez, a situação varia muito de acordo com a nacionalidade do aluno e, neste caso, destaca-se o sobre encaminhamento dos alunos com nacionalidade são-tomense, cabo-verdiana e guineense (mais de metade dos alunos destas nacionalidades frequentam no ensino secundário, as vias não regulares) e a sub-representação dos alunos de origem chinesa.

Quadro 4. Alunos em vias Não Regulares de Ensino, segundo nacionalidade e ciclo de ensino (2015-16)

	2º EB	3º EB	Ens.Secundário
Portugueses (a)	1,3	8,1	35,5
Estrangeiros (b)	2,7	13,6	44,8
Δ % (b-a)	+ 1,4	+ 5,5	+ 9,3
Brasil	2,9	14,9	43,8
Cabo Verde	5,6	25,9	67,5
Angola	3,5	13,6	42,1
Ucrânia	0,2	9,0	37,5
Guiné-Bissau	7,0	20,2	64,6
Roménia	2,5	13,9	42,8
S. Tomé e Príncipe	4,5	22,7	80,7
Moldávia	0,0	4,7	37,4
China	0,3	3,4	12,9

Fonte: DGEEC/MEC, dados provisórios (cálculos próprios)

¹ Na presente análise foram considerados os alunos integrados nos percursos curriculares alternativos, nos cursos CEF, nos cursos vocacionais e nos cursos profissionais (não inclui os Cursos de Aprendizagem, 15-24 anos, IEFP).

Podemos avaliar os trajetos escolares dos alunos estrangeiros tendo como indicador o acesso destes ao ensino superior. Neste caso, considerando apenas os alunos com origem nos PALOP¹ e os autóctones, e tendo por base a informação recolhida em diferentes *Census*, foi possível conhecermos a taxa de escolarização neste nível de ensino, da população jovem (18-34 anos) ao longo de 20 anos (quadro 5). A principal constatação é que a crise terá reduzido o movimento de expansão em curso desde os anos 90 de frequência do ensino superior e este efeito foi particularmente sentido no caso dos jovens com origem nos PALOP – na primeira década do presente século, a taxa de escolarização dos jovens com este perfil específico, em vez de um aumento como ocorreu com os jovens autóctones, sofreu um retrocesso de perto de 4%; se compararmos a situação de 1991 com a de 2011, vemos que houve uma estagnação desta taxa ao longo do período considerado para estes jovens (+ 0,5%) e um aumento considerável para os seus pares autóctones (+ 12,5%).

De entre os jovens afrodescendentes deve salientar-se a discrepância entre os que têm naturalidade portuguesa e os que são naturais de outros países: no primeiro caso, temos os jovens que frequentam o ensino superior em proporções semelhantes aos outros jovens autóctones (com vantagem em relação aos autóctones nos anos 90 do século passado) e, no segundo, houve mesmo um agravamento da situação nos dados de 2011, em relação ao que se observava 20 anos antes (menos 3%). Este dado evidencia, mais uma vez, a vantagem de os alunos descendentes de imigrantes nascerem no país de acolhimento, ou seja, têm geralmente melhores resultados a chamada 2.^a geração de imigrantes.

¹ Jovens em que pelo menos um dos progenitores é natural de um destes países.

Quadro 5. Taxa de escolarização do ensino superior na população jovem 18-34 anos (3 ciclos do ensino superior)

		1991 (N=91 482)	2001 (N=214 922)	2011 (N=175 944)
Autóctones		11,3	22,7	23,8
Afrodescendentes		14,6	18,9	15,1
Local de nascimento dos afrodescendentes	PALOP	14,5	15,0	11,5
	Portugal	18,0	24,8	22,0

Fonte: Seabra, Mateus, Roldão e Albuquerque (2016)

Para completarmos este breve diagnóstico, evoco alguma da informação recentemente publicada pela OCDE e que tem por base os dados recolhidos para o PISA 2015 (OECD, 2017; OECD, 2018).

No tocante aos resultados obtidos no teste, os alunos descendentes de imigrantes têm, tendencialmente, melhor desempenho do que os colegas autóctones, quando se consideram apenas os alunos de famílias com condições sociais mais desfavorecidas ou menos escolarizados, pois têm uma menor propensão para atingir resultados mínimos de proficiência (ter 2 nos 3 domínios considerados: língua, matemática e ciências) (OECD, 2017). O estudo revela, ainda, que os alunos com origem na imigração têm maiores ambições educacionais e maiores expectativas quanto às carreiras profissionais que os colegas autóctones. Merece ainda referência uma das conclusões expressas no relatório quanto às possibilidades de mobilidade social: na Europa, o elevado nível educacional dos pais traduz-se em menor probabilidade de alcançar um elevado status profissional para os filhos dos imigrantes do que para os filhos dos autóctones.

Para além da performance educativa, a OCDE analisou, igualmente, o *bem-estar* e o *sentimento de pertença* dos jovens às escolas que frequentam (OECD, 2018). Num indicador de “felicidade na escola”, os descendentes de imigrantes nascidos no estrangeiro, inquiridos em Portugal, na Bélgica, na Irlanda e no Luxemburgo, expressaram os mais baixos níveis de satisfação com a escola. A diferença na felicidade sentida

na escola entre estudantes com e sem origem imigrante é maior na Holanda (9,8%) e em Portugal (7,8%) (OCDE, 2015).

Partimos de um diagnóstico que não é favorável aos alunos estrangeiros ou de origem imigrante, apesar de o nosso país ter implementado um conjunto de medidas de políticas públicas para potenciar a integração das populações com origem imigrante e, algumas, especificamente, destinadas aos alunos com este perfil. No presente século, destaca-se a criação do Português como Língua Não Materna (2006), o Programa de Integração dos Imigrantes (2007), os apoios sociais do ensino superior passaram a incluir os alunos de nacionalidade estrangeira (2009) e o Plano Estratégico para as Migrações (2015).

De acordo com o mais recente relatório de avaliação do Português como Língua Não Materna (PLNM), coordenado por Ana Madeira (2014), a implementação deste importante dispositivo na integração dos alunos estrangeiros ou de origem imigrante tem padecido de muitas limitações e tem tido poucos resultados: a maioria dos alunos com necessidades identificadas a este nível não usufruiu dos apoios específicos em língua portuguesa; não foi oferecida a alunos inscritos no ensino profissional; existiu pouca formação especializada dos agentes escolares diretamente envolvidos nesta medida (menos de 10% do total de professores de PLNM) e a progressão dos alunos integrados nesta disciplina foi limitada.

Estas ocorrências terão contribuído para a persistência dos problemas supra enunciados que, como vimos, correspondem a padrões que aparentam não se alterar com o tempo, mas antes acentuar-se com o progredir do percurso escolar, têm especial incidência no grupo de alunos cuja língua oficial do país de origem é o Português. Tanto os alunos brasileiros como os que têm origem nos PALOP e são falantes de línguas crioulas de base lexical portuguesa precisarão de apoios específicos na aprendizagem do Português de Portugal. Não será mais complexo diferenciar variedades da mesma língua do que aprender uma língua bastante diferente, não sendo passível a confusão dos diferentes registos?

Como poderão as políticas públicas contribuir para a melhoria da integração e do sucesso escolar dos alunos estrangeiros ou descendentes

de imigrantes? Em primeiro lugar, todas as que contribuem para potenciar a igualdade de oportunidades propiciada pelos sistemas escolares, beneficiarão, certamente, os alunos com este perfil específico. A sociologia da educação tem demonstrado de forma consistente que os alunos inseridos em famílias socialmente mais vulneráveis revelam uma particular sensibilidade aos fatores contextuais (ocorre uma intensificação dos efeitos), dependendo o seu desempenho escolar, mais do que nos restantes casos, das condições e dos processos escolares (ex: Duru-Bellat, 2002). Refiro-me a aspetos mais estruturais como são a distribuição dos alunos pela rede escolar, a formação das turmas, o encaminhamento precoce para vias de ensino não regulares ou de outras de âmbito relacional, como é o tratamento dado pelos professores e pelos colegas, assim como as expectativas que os adultos comunicam aos alunos no quotidiano escolar. Como assinala o recente relatório da OCDE: “A formação de grupos de nível, a separação precoce de fileiras e a retenção (sobretudo precoce) revelou produzir efeitos adversos (e negativos) tanto no sucesso como no bem-estar das crianças oriundas dos meios sociais desfavorecidos e afetam de forma ainda mais intensa os alunos com origem na imigração.” (OECD, 2018:269).¹

Quanto aos efeitos da própria composição (social e étnica) da escola na integração escolar, o mesmo relatório conclui, ainda que “os alunos com origem na imigração têm piores resultados e menor bem-estar social e emocional em escolas com grande concentração de imigrantes, mas, quando temos em conta o perfil socioeconómico da escola, essa diferença desaparece.” (OECD, 2018:188). Curiosamente, num estudo similar realizado por uma equipa de investigadores à qual pertenceo (Seabra, Carvalho e Ávila, 2019, no prelo), e que analisou os resultados dos alunos do 4º ano de escolaridade nos exames nacionais de matemática em 2014-15, que frequentavam as escolas da Área Metropolitana de Lisboa (AML),² a conclusão foi exatamente no mesmo sentido, ou seja, na melhoria dos resultados escolares dos alunos com origem na imigração

¹ A tradução dos excertos deste relatório foi realizada pela autora do texto.

² Esta base de dados integra 23 143 alunos, distribuídos por 522 escolas.

será mais decisiva a composição social da escola que frequentam do que a composição étnica da mesma. Concluiu-se, também, que o benefício de frequentar uma escola com um nível socioeconómico mais elevado é maior para os alunos com origem nos PALOP do que para os alunos autóctones.

Há um consenso muito alargado sobre a relevância do conhecimento da língua do país em que se reside para a integração social e escolar. Existe atualmente um reconhecimento científico, por parte do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), das variedades do Português faladas nos PALOP. No entanto, falta o reconhecimento oficial destas variedades da língua, como já acontece com o Português do Brasil. Na sua ausência, parece-me fundamental oferecer aos alunos com origem nos PALOP uma (in)formação específica que compare as especificidades do Português (de Portugal) com as variedades do Português que são faladas nestes países de origem.

Esta proposta remete para uma temática ainda inexplorada, segundo indicado pelo relatório da OCDE (2018:123), que é a de se conhecer a relação entre a proximidade ou similaridade entre a língua oficial e a língua materna e os resultados académicos ou a resiliência socio-emocional e motivacional. À *Cyberschool*, recentemente constituída no nosso país como um novo meio de ultrapassar as barreiras linguísticas, poder-se-ia requerer que contribuísse para colmatar esta necessidade, tendo, necessariamente, que ser um trabalho realizado por especialistas que conheçam tanto o Português como as variedades do mesmo, que são faladas predominantemente nos PALOP.

Referências Bibliográficas

- AAVV. (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08*. Lisboa: DGIDC, ME, 22 pp.
- Duru-Bellat, M. (2002), *Les inégalités à l'école: genèse et mythes*, Paris: PUF.
- Madeira, A. (coord.) (2014). *Avaliação de Impacto e Medidas Prospectivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. Lisboa: FCSH/Universidade Nova de Lisboa, DGE.
- OCDE (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OCDE Publishing.
- OECD (2017), *Catching up? Intergeracional mobility and children of immigrants*. OCDE Publishing.
- OECD (2018), *The resilience of students with an immigrant background: factors that shape well-being*. OCDE Publishing.
- Seabra, T., H. Carvalho e P. Ávila (2019, no prelo), The effect of school's ethnic composition on Mathematics results of students with immigrant origin in primary school. *Portuguese Journal of Social Science*, vol. 18 (1).
- Seabra, T., S. Mateus, R. Matias e Cristina Roldão (2018). Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. Carmo, Renato et al, *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Seabra, T., C. Roldão, S. Mateus e A. Albuquerque (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (Palop) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM).

A TODOS INCLUIR...

Adelino Calado¹

A sociedade cada vez mais desigual, quer em função das desigualdades económicas, quer das oportunidades, tem refletido na Escola essa crescente realidade.

Seja em função das dificuldades económicas, do desajuste inevitável por força da imigração, ou apenas porque o desmembrar da família desequilibra toda a vivência do dia-a-dia o facto é que cada vez mais crianças e jovens são discriminados.

A necessária socialização para um crescimento harmonioso, não sendo proporcionada, muito por preconceituosa animosidade para com quem é diferente, ostraciza jovens conduzindo-os para opções, na maioria dos casos perniciosas, quantas vezes doentias.

A invisibilidade passa por ser uma decisão individual das crianças e jovens que advém da baixa autoestima, da falta de solidariedade, do apoio do adulto. À solidão, as tecnologias vieram dar um novo rumo, não o mais adequado, mas como elemento de substituição que molda caracteres.

No entanto, ao enorme atraso que Portugal tinha relativamente à alfabetização da população, respondemos, como País, de forma avassaladora, determinada, assertiva e os resultados são mesmo surpreendentes.

Reduzimos o atraso a quase nada, promovemos aprendizagens a todos e para todos e, em menos de quarenta anos, o sucesso é um assunto internacionalmente valorizado.

Claro que a sociedade foi evoluindo, percorrendo rumos distintos, sempre condicionado pelas exigências de mercado e, como tal, exagerámos na cura do mal que padecíamos!

¹ Diretor do Agrupamento de Escolas de Carcavelos

As empresas cresceram e condicionaram os tempos laborais, alargando-os em demasia. A família que sempre acompanhou e suportou os “princípios” da educação das crianças, passou a ter que se preocupar mais com a sua profissão ou trabalho, cada vez mais longe do seu lar, cada vez mais exigente na ocupação do tempo diário, não restando momentos suficientes para o desenvolvimento de uma vivência familiar em comum.

À Escola tem vindo a ser solicitada mais e maior intervenção, não no “ensino”, mas cada vez mais na “educação” das crianças e jovens.

A louca e vertiginosa rotina do dia-a-dia está a deteriorar os laços familiares, os poucos momentos em comum de toda a família passaram a ser espaços curtos, para os quais se resguardam os ensinamentos e se evitam reprimendas.

Desvalorizam-se condutas improváveis, não raras vezes se recusa intervir, apenas para não abrir os necessários conflitos que fazem crescer e proporcionam aprendizagens, que ensinam a lidar com a deceção, com o “não”, com a frustração, que ajudam a saber lidar com as adversidades do futuro.

A cultura da satisfação imediata, o *fast-food* emocional, apenas conduz jovens imaturos a adultos inconformados com a necessidade de empenho nas tarefas que se lhes deparam na vida, desistindo ao primeiro desaire, aumentando exponencialmente as angústias e frustrações que determinam a infelicidade adulta, e quantas das doenças da moda.

Confrontados com esta realidade os conflitos Escola / Família são cada dia mais difíceis de gerir, representando, talvez o maior desafio da função docente na atualidade, que deverá assentar na empatia, no envolvimento, e acima de tudo na paciência!

A Escola, em que cerca de um terço dos alunos é subsidiado, que recebe crianças e jovens de mais de trinta nacionalidades, que inclui mais de trezentos alunos com necessidades educativas especiais, procura proporcionar as aprendizagens fundamentais, adaptando ritmos sempre que necessário, adequando procedimentos sem nunca estabelecer “tempos” que são sempre individuais. Esta é a Escola que defendemos!

Estamos demasiado preocupados com os números e as estatísticas e tal repercute-se também na Escola. Se calhar, estamos só preocupados com os números. O sucesso significa, mais do que competência e conhecimento, uma classificação que permita a sequência no ensino superior. Este é mesmo o problema maior do nosso ensino, enraizado nas comunidades.

O acesso ao Ensino Superior perverte todo o trabalho que qualquer Escola e professor pretendam fazer. Enquanto isto não mudar, não conseguiremos fazer alguma mudança no Ensino Básico e Secundário.

O problema tem sido sempre a “nota”. Isto não tem permitido que se trabalhe no que está a acontecer em toda a parte. Estão a começar a aparecer comunidades educativas que pretendem divergir do tradicional e oficial. A Olga falou numa comunidade educativa muito mais antiga do que todas as outras, de uma etnia que tem sido marginalizada há séculos, mas que mantem uma filosofia própria. Se calhar, as aprendizagens serão mais eficazes se forem realizadas em comunidade e tiverem outro tipo de objetivos.

Para situarmos a nossa Escola, diria que temos mais de 10% de alunos estrangeiros (Sírios, Iraquianos, do Uzbequistão, da América do Sul, de África) de quase todo o lado. O maior problema com que nos debatemos relaciona-se com o sucesso. O que para uns é sucesso, não é o mesmo para outros. O que se quer é que todos estejam obtenham as médias mais altas que permitem entrar em Medicina, mas, se calhar, não era preciso. Há quem esteja mais abaixo e tenha todas as competências para ser um excelente médico ou engenheiro, mas não chegará lá. Isto obriga a que a Escola tenha outro tipo de trabalho para que os jovens consigam adquirir as competências que entendemos como essenciais, e supletivamente apoios para conseguir que os alunos decorem para o exame para entrarem na Faculdade.

Julgo que é nesta área que o CNE poderá incidir a sua análise, promovendo amplos debates, consubstanciados nos vários trabalhos já efetuados por ilustres académicos, e propor uma profunda alteração no acesso ao Ensino Superior.

Ao mesmo tempo, as Escolas devem começar a trabalhar no sentido do que a Olga Mariano nos trouxe aqui com muita força que é: saber fazer, aprender fazendo e aprender a aprender. É isso que tentamos fazer com os alunos que nos chegam de vários sítios, sem estar grandemente preocupados com o seu sucesso académico nos exames do 12º ano, para entrar na Faculdade, mas tentando que sigam percursos para os quais estão motivados ajudando-os a entrar na Faculdade, se for necessário, e a terem sucesso na vida.

Como Diretor de uma Escola, estou muito preocupado com a mobilidade docente. O ano passado entraram 70 professores novos e, este ano, são capazes de entrar mais de 100. Eu sou sindicalizado e sócio fundador de um sindicato. Mas os sindicatos têm muita culpa disto. Se não pensarem na forma de trabalhar com os alunos para os quais todo o nosso trabalho é vocacionado e objetivado, vamos ter grandes problemas. Claro que estes problemas são aquilo que faz com que os jovens não queiram ir para o Ensino. Em setembro há muitos professores que ficam de fora e, há dois meses e meio, estamos a tentar contratar quatro professores de Português, mas não concorre ninguém. Foram para outro lado.

Claro que fomos maltratados, que estamos desmotivados, mas isto está a refletir-se naquilo que é a Escola!

Temos sorte por ter muitos alunos com outras nacionalidades para além da portuguesa. Temos quase tantos alunos estrangeiros quantos os alunos que têm NEE. Estamos a falar da Escola Pública, em que há uma miríade de alunos que são diferentes, e isso obriga a que a Escola cresça. Tem sido esta diferença que tem feito com que a Escola cresça melhor.

Não é por acaso que se aprende mais com os colegas, informalmente e é curioso que se aprenda mais fora da Escola. Vamos cair de novo nas comunidades educativas. Aprendemos muito com o trabalho comunitário, com o trabalho de projeto, que nos faz trabalhar com os outros. Isso tem sido uma mais-valia que temos desperdiçado e devemos voltar a abraçar.

ENCERRAMENTO

Maria Emília Brederode Santos

Acho que ninguém melhor do que o Dr. Jorge Sampaio poderia encerrar este seminário. Foi um seminário demasiado intenso, eu reconheço, acho que para a próxima vez terei atenção em “não ter mais olhos do que barriga”, porque tivemos pouco tempo para discutir, foi tudo muito rico e gostaríamos de ter continuado. Agradeço imenso a todos os participantes.

Queria dizer ao Presidente Jorge Sampaio que esteve presente desde o início desta jornada, porque o Sr. Ministro da Educação, logo a abrir, de manhã, evocou-o aqui, como a referência pessoal e política da sua vida. Acha que o Senhor nem sonha a importância que teve para ele e para outras pessoas da geração dele. E há pouco, na última mesa, foi também recordado pelo Alto-Comissário, Dr. Pedro Calado, pelo seu trabalho mais recente na Plataforma Global de Apoio aos Estudantes Sírios. Portanto, do princípio ao fim, esteve presente.

Eu gostava imenso de lhe dar conta do dia de hoje, mas como disse, foi demasiado cheio, foi demasiado intenso, teve intervenções todas elas extremamente interessantes. Tivemos intervenções de especialistas, de investigadores, de diretores de escola. Tivemos testemunhos pessoais de mães e de estudantes. Tivemos a participação de práticos e de mediadores. Tivemos todo o tipo de intervenções e todas elas nos ajudaram a ter uma perspectiva mais rica dos problemas.

Eu disse que com este Seminário visávamos dois objetivos. Um, a curto prazo: gostaríamos de contribuir para identificar e resolver problemas das crianças e dos grupos que são mais invisíveis e discriminados para que a escola fosse realmente para todos. E acho que isso aconteceu, de uma maneira muito clara, com casos que nos apetecia resolver logo e que talvez tenhamos contribuído mesmo para resolver. E a mais longo prazo, porque gostaríamos de aprender com as práticas bem-sucedidas para conseguir transformar todas as escolas em escolas mais individualizadas, mais feitas por medida, mais orientadas para os novos “tempos líquidos” que atravessamos e vamos atravessar e que requerem, não já uma escola

de massas e uniformizadora, como na sociedade industrial, mas uma escola que parta das possibilidades de todas as crianças e promova as suas potencialidades. Portanto, uma escola que funcione muito mais pela positiva do que pela negativa. Não consigo resumir o que aqui se passou, mas em todo o caso tenho três ou quatro ideias que ficaram, para além de uns recados muito diretos de trabalhos para o CNE.

A primeira é, de facto, da imensa dificuldade e da imensa necessidade de articular diferentes sectores com a Educação. Quer dizer, os problemas de articulação com a Justiça, com a Segurança Social, com a Saúde. A necessidade que há de articular isto com a Educação e a dificuldade que é. Muitos dos casos que aqui foram apresentados revelaram essa dificuldade e foram, de certeza, agravados por essa dificuldade. Portanto, isso é uma questão na qual certamente todos teremos de trabalhar.

A segunda ideia é a necessidade de flexibilizar a escola e as suas respostas. Aqui referiu-se muito, por exemplo, a importância do recurso a mediadores, designadamente com a comunidade cigana; a importância do português língua não materna, e isso é uma questão que conhece bem, e outro tipo de respostas que não são as respostas habituais da escola e que são, de certa maneira, a recusa de certas respostas habituais da escola, como por exemplo, a constituição de turmas de nível, a separação precoce por fileiras, as estratégias de reprovação e de repetição de ano. Foi aqui dito e demonstrado que estas estratégias não têm resultados positivos e que, portanto, vale a pena substituir por estratégias de outro tipo e por um acolhimento da heterogeneidade.

Finalmente, a importância da escola e dos professores a todos os níveis. Foram aqui trazidos casos muito, muito dramáticos de crianças com problemas muito graves. Aquilo que mais me impressionou foi, por exemplo, a importância que os miúdos doentes dão a poderem continuar a sua aprendizagem e a poderem continuar a sua ligação à escola.

Para já ainda não sintetizei mais conclusões, mas prometo que todos vamos tentar, por um lado, proceder à publicação das comunicações que aqui foram feitas, e por outro, continuar este trabalho e ir retirando as devidas consequências. Muito obrigada.

Jorge Sampaio

Boa tarde a todos, muito obrigado. Fico muito contente por não terem dito mal de mim, que é sempre uma possibilidade que vai crescendo com o tempo, e depois, naturalmente, por estar aqui. Olhei ali para a Ana Maria Bettencourt e lembrei-me de uma expressão que se utilizava, ou se utilizou, em certas ocasiões ligadas à Educação e ao Dia da Mulher, 8 de março, que era esta circunstância de muitas vezes nos esquecermos que, se a idade vai continuando e nos vamos aguentando em pilares fundamentais é porque há um conjunto vasto, em que eu incluo os professores, que é o conjunto de heróis anónimos de que ninguém fala, que não se põem à frente, nem em bicos dos pés, mas que aguenta, no fundo, as coisas nos mais diversos campos das nossas vidas.

Portanto, é uma primeira palavra para o Conselho, como é óbvio, mas também para este conjunto imenso de heróis anónimos como os professores, que desempenham um papel muito essencial, mas eu não vejo os professores terem a noção disto. Espero que tenham, porque cada vez são mais necessários, embora não possam substituir instituições e entidades absolutamente essenciais.

Quanto aos quatro pontos – eu peço desculpa por entrar por aqui dentro, não devia, por ventura, entrar -, mas há um que acho que o Conselho e a Maria Emília não se devem preocupar muito. Têm que se preocupar, naturalmente, mas não devem achar que é extraordinário, que é a dificuldade de articular sectores. Isto é clássico na vida portuguesa, ninguém articula nada com ninguém. Passe da justiça para a medicina, para os hospitais, para isto, para aquilo e para aqueloutro, eles não falam entre si. Quer dizer, é uma coisa que é absolutamente típica, e cada um de nós é que tem de o fazer; tem de dizer a este o que aquele disse, etc., etc. É de facto um sector onde, digamos, a escola pode desempenhar um papel primordial.

O segundo ponto que eu queria referir é o da flexibilização que também é outro mal geral. Isto é tudo demasiado rígido e, portanto, nós nunca podemos adaptar as coisas àquilo que gostaríamos de fazer, mudar em

certa altura, é sempre muito complicado. E esta flexibilização, desde que não seja equivalente a laxismo, é algo que eu acho que é muito importante. E quanto à heterogeneidade, não posso estar mais de acordo. A escola dos professores deve ser escola de professores, se bem entendi. Eu acho que isso é absolutamente fulcral. Ainda não está bem assumido por todos o verdadeiro papel que a escola e os professores podem ter na educação geral e na comunidade, o auxílio que podem dar, a ajuda, melhor dito, àqueles que bem precisam, e por consequência, eu subscreveria com estas qualificações pequenas, estes quatro pontos que a Maria Emília teve a bondade de sintetizar.

Portanto meus caros amigos, minhas Senhoras e Senhores Conselheiros, oradores e participantes, minhas senhoras e meus senhores, eu volto aqui sempre com muito prazer a esta instituição cujo papel considero de grande relevância, enquanto espaço de representação, espaço de debate e espaço de produção de conhecimento técnico-científico em matéria de políticas nacionais dirigidas ao nosso sistema educativo, científico e tecnológico.

Eu saúdo a atual Presidente, bem como todos os que a precederam no cargo, saúdo os membros do Conselho e toda a equipa de assessoria cujo trabalho tem contribuído ao longo dos anos para a preservação do superior interesse público na formulação e na implementação das reformas num sector tão vital como é o sector da Educação.

Saúdo também mais esta iniciativa e agradeço o amável convite para o encerramento deste seminário. Há pessoas aqui que me conhecem bem e sabem como sou avesso a encerrar eventos cujos trabalhos não acompanhei. Acontece, porém, que por uma questão absolutamente insuperável de agenda, parte dela pública, que foi o Conselho de Estado, não era possível estar aqui no momento em que este debate começou. Portanto, espero que me relevem a ausência e que levem isso em desconto dos meus pecados.

Minhas Senhoras e meus Senhores, “Educação para todos” é o mote que nos reúne hoje. Pela minha parte, acrescentaria ainda “Educação acima de tudo”, pois estou convicto de que só há mudança sustentável e duradoura por via de uma forte aposta na Educação. Com o mundo em mudança

acelerada, o crescimento exponencial das tecnologias da informação, a evolução do domínio da inteligência artificial e a mundialização da economia, é necessário olhar para a Educação como único veículo capaz de superar a coesão inter-geracional, de reforçar o desenvolvimento harmonioso dos territórios, das regiões e de potencializar a luta contra as desigualdades.

Trazendo para aqui apenas uma pequena referência que hoje foi feita pelo Professor António Damásio no Conselho de Estado, ele que vive na Califórnia, muito perto do Silicon Valley, a preocupação dele não se situava dentro dos temas que se estavam a discutir, que é o avanço tecnológico, é tudo aquilo que está ligado a isso. Era que, mesmo que fosse tudo robotizado, houvesse uma parte que tivesse a ver com a cabecinha e com os valores fundamentais da sociedade, e que a luta que ele estava a prosseguir já era essa.

Ora bem, para tudo isto, é necessária uma visão lata da Educação, que não se esgota nas aprendizagens formais, abrangendo também as atividades em educação não formal e informal, que não assenta apenas em uma educação básica de qualidade para todos, mas que visa promover uma escola que cultive a democracia e a tolerância, que defina responsabilidades, que ensine com rigor e promova o gosto de aprender. É necessário que as pessoas e as comunidades compreendam a importância da formação escolar e que esta permita aos jovens adquirir um mínimo de competências e habilitações que depois lhes possibilitem o acesso ao mercado de trabalho. Nós devemos criar condições para que a ninguém seja negado o direito de alcançar amanhã uma situação diferente da que possui hoje, o que só será conseguido se dermos a atenção devida à educação de base, à formação profissional, à transição para a vida ativa e à formação contínua.

E por último, coerente com o que eu sempre fui afirmando, há que reforçar a educação e a formação ao longo da vida. É preciso fazer mais para requalificar franjas importantes da população que ficou para trás, ou que, por causa da evolução tecnológica terá que se preparar para profissões do futuro. A redução, no prazo de 20 a 30 anos, de empregos tradicionais

para os quais era necessário uma formação de base conhecida é de tal maneira forte, que nós percebemos que são mais importantes os instrumentos que habilitam para outras formações do que ficarmos estancados numa formação dita tradicional. É necessário, por isso, uma política mais ativa neste domínio e incentivar práticas mais associativas e cooperativas, alargar o esforço das empresas na formação do seu pessoal. Acho que a formação do pessoal, por parte das empresas, é um ponto importante, embora isto esteja mais atenuado hoje do que há vinte anos, mas é um ponto-chave. Tenho as maiores dúvidas de que, dado o xadrez do nosso mundo empresarial e o seu micro sistema, isto possa ser levado à prática como deve ser e que a integração das pessoas no mundo da sua comunidade empresarial possa vir a ser feita.

Permitam-me, minhas Senhoras e meus Senhores, uma referência forte ao papel das escolas, sejam elas de nível primário, secundário ou terciário, nas nossas sociedades democráticas. Importa sublinhar que as escolas não são apenas lugares onde se dão aulas, onde se transmitem informações. As escolas, para mim, são espaços de estudo e de trabalho, de vivência democrática e de formação cívica. É preciso não ter esta sensação vinte anos depois de se lá ter passado, mas poder ter a possibilidade de perceber que é assim que está a acontecer no tempo da nossa frequência. É na conceção da escola como espaço participado, na construção e reconstrução da cultura, de formação da cidadania e de exercício e afirmação dos direitos humanos, que podemos encontrar as respostas para muitos dos problemas que marcam o nosso quotidiano, como sejam os problemas da indisciplina, da violência e dos códigos de conduta, bem como o da integração, ou o seu contrário, o da exclusão e discriminação. E isto significa que, cada vez mais é preciso fazer apelo a um conjunto de saberes diversificados. Se pensarmos, por exemplo, na indisciplina, na violência, nas famílias desestruturadas, etc., vemos que tudo isto, afinal de contas, gira à volta desta plataforma que é a escola, e que são saberes a que a escola tem de ter acesso, comunicação e interoperabilidade.

De alguma forma há que devolver a escola à sociedade, responsabilizando a sociedade pela escola. Esta restituição é necessária, até porque as comunidades locais não podem enjeitar as responsabilidades que lhes

pertencem na formação das crianças e dos jovens. É também neste contexto que faz pleno sentido incentivar um maior envolvimento das comunidades e da chamada sociedade civil nas tarefas de apoio aos alunos e na sua formação escolar e cívica. A responsabilidade individual e coletiva pode mudar a face da escola, completar a sua função e melhorar a sua imagem, tornando-a mais próxima das comunidades.

Três pequenos apontamentos:

O primeiro tem a ver com uma experiência que tive enquanto Presidente da República e que me fez perceber a extraordinária importância que é ser professor, ao ter assistido a uma aula de Português em torno de uma estrofe de “Os Lusíadas”. Não só foi uma aula extremamente difícil de dar, a atenção estava dispersa, naturalmente, pelas mais variadas coisas, mas percebi como é possível explicar nesta escola, que era uma escola conhecida, com gente também conhecida como professores, como é possível interessar estes jovens de 15 anos no que é a importância do Português e de “Os Lusíadas” como expressão última dessa língua.

O segundo tem a ver com a possibilidade de fazer com que as comunidades locais, refiro-me às autarquias, de que fiz parte, se interessem pela escola. Parece uma coisa óbvia, de que hoje se fala com a maior naturalidade – fala-se, fazer é uma coisa diferente –, mas eu passei o tempo, enquanto Presidente, a dizer aos Senhores Presidentes da Câmara que, em vez de fazerem rotundas, deviam fazer escolas, o que era um delírio da minha parte. Olhavam-me com enorme desconfiança, não fizeram escola nenhuma e continuaram a fazer rotundas. Mas agora que se fala, enfim, nesta descentralização, que eu espero que vá para a frente, é absolutamente impossível ignorar o papel que uma escola, ou comunidade escolar, tem num espaço municipal, que irradiação de todos os tipos pode ter nesse mesmo espaço e que atividades, para além da atividade clássica curricular essa escola é certamente chamada a poder desempenhar. Faço votos para que esta discussão em torno da descentralização possa levar as pessoas, as comunidades e os autarcas eleitos a assumirem esta responsabilidade que é absolutamente fundamental.

Estou certo de que durante este dia tiveram a oportunidade de aprofundar todos estes temas, ficaram outros por aprofundar. Faço votos para que isso seja possível, dando voz sobretudo a quem não é ouvido, a quem não tem voz, ou seja, heróis anônimos, tornando visível quem permanece, infelizmente, sem rosto, e devia tê-lo bem visível. Quero concluir com as palavras de Nelson Mandela, cujo centésimo aniversário se celebra este ano, para quem “*a Educação é a arma mais poderosa que existe para transformar o mundo*”. E portanto, meus caros professores e membros do Conselho, não desistamos nunca de a utilizar. Muito obrigado a todos. Gostei muito de voltar aqui. Continuo disponível, porque isto é uma matéria que requer atualização permanente e os vossos trabalhos de revisão anual são muito significativos para o “argumentário” sobre o estado da nossa educação e eu conto muito com isso para o meu apetrechamento pessoal e, digamos, político, também.

Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca
1700-195 Lisboa
Portugal

Tel.: (+351) 217 935 245
cnedu@cnedu.pt
www.cnedu.pt

