



seminários
e colóquios

**Conselho Nacional de
Educação**

**A Escola Face
à Diversidade:**

Percepções, Práticas
e Perspectivas

A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas



Conselho Nacional de
Educação

A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas
(Actas de um Seminário realizado em 29 de Maio de 2008)

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

A escola face à diversidade : percepções, práticas e perspectivas : actas /
Seminário “ A Escola Face à Diversidade...”; [org.] Conselho Nacional
de Educação; dir. Manuel I. Miguéns. – (Seminários e colóquios)
ISBN 978-972-8360-56-6

I – Portugal, Conselho Nacional de Educação

II – MIGUÉNS, Manuel I.

CDU 37.011

37.043

371

316

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

Edição: Conselho Nacional de Educação

Direcção: Manuel I. Miguéns,

Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Organização e apoio à edição: Ana Maria Canelas

Composição e montagem: Paula Antunes

Capa: Providência Design

Impressão e Acabamento: Editorial do Ministério da Educação

1.ª Edição: 2008

Tiragem: 1000 exemplares

ISBN: 978-972-8360-56-6

Depósito Legal: 285 744/08

© CNE – Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa
Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093
Endereço electrónico: cnedu@mail.telepac.pt
Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

Nota Prévia	7
Manuel I. Miguéns	9
ABERTURA	15
<i>Júlio Pedrosa</i>	17
<i>Jorge Pedreira</i>	21
PAINEL I – Padrões de Referência numa Escola para Todos	29
<i>Jacinto Jorge Carvalhal</i> – Moderador	31
Intervenções:	
<i>José Manuel Fernandes</i>	33
<i>Mário Cordeiro</i>	39
<i>Maria José Carrilho</i>	53
Debate	63
PAINEL II – Diversificar Meios e Conteúdos Educativos para melhorar o sucesso	69
<i>Paula Santos</i> – Moderadora	71
Intervenções:	
<i>Teodolinda Cruz</i>	73
<i>Maria Antónia Ferreira</i>	81
<i>Daniel Sampaio</i>	87
Debate	97

PAINEL III – Diversidade(s) e Construção de Autonomia(s)	101
<i>Rui Santos</i> – Moderador	103
Intervenções:	
<i>Nuno Crato</i>	107
<i>Pascal Paulus</i>	117
<i>Eugénia Mota</i>	127
<i>Isabel Baptista</i>	135
Debate	143
Comentários Globais	163
<i>Conceição Sousa</i> – Presidente da Mesa	165
<i>Carlinda Leite</i>	169

Nota Prévía

A escola confronta-se nos dias de hoje com múltiplas diversidades que representam, no entender de muitos especialistas, um dos principais desafios da instituição escolar.

A universalização do acesso à educação e os movimentos migratórios, para apontar apenas dois dos factores determinantes das referidas diversidades, trouxeram para o interior da escola, particularmente da escola pública, uma grande multiplicidade de culturas, de estilos de aprendizagem, de modos de ver e de estar, de enquadramentos sociais, de valores de referência, de ambições e de estruturas familiares, que colocam à escola e aos professores novas questões, novos problemas, sérios desafios que não são fáceis de superar.

À educação escolar exige-se que saiba lidar quotidianamente com estas diversidades se efectivamente pretende garantir a equidade e a qualidade das aprendizagens das crianças e dos jovens que a frequentam. Importa ponderar se é possível a uma escola relativamente isolada, inteiramente baseada no trabalho de professores e alunos, vencer tamanhos desafios. Ou se, pelo contrário, se exige uma escola mais aberta às comunidades e à sociedade, uma escola que para além dos professores conta com outros profissionais especializados, uma escola que se envolve em múltiplas parcerias com o tecido económico e social da comunidade em que se insere, uma escola capaz de delinear um projecto próprio, singular, com vista a responder às necessidades e anseios dessa comunidade e a garantir os melhores resultados a todas as crianças que a frequentam. Cada vez mais o empreendimento educativo convoca todos, a escola necessariamente, os seus dirigentes, os professores e demais colaboradores, os pais e encarregados de educação, as comunidades locais, os responsáveis políticos e a sociedade em geral.

De facto, não parece viável responder à diversidade com *standardização*, com soluções homogéneas. A diversidade de situações e

¹ Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação.

de problemas exige diversidade de abordagens e de soluções. Problemas singulares exigem respostas específicas e adequadas a realidades concretas. De contrário, se respondemos de modo homogéneo à heterogeneidade, arriscamo-nos a gerar novos ciclos de insucesso e de abandono escolares, potenciadores da exclusão social que a própria escola também procura combater.

O tema das diversidades na escola e as formas de as organizações escolares aprenderem a lidar com elas serviram de mote ao Seminário *A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas*, que o Conselho Nacional de Educação organizou em Maio de 2008. Para reflectir e debater esta questão, o CNE procurou convidar não apenas professores e dirigentes das escolas que, tanto a nível da sala de aula como a nível organizacional, lidam com essas diversidades quotidianamente, mas também diversas personalidades que reflectem publicamente sobre temas educativos ou que estudam e investigam estas matérias.

Procurava-se, assim, explorar perspectivas diversas, partindo de distintos olhares, de diferentes sectores de actividade, sobre como poderão as escolas lidar com as diversidades que caracterizam a sociedade actual e que estão necessariamente presentes numa escola de todos e para todos.

O livro que aqui se traz à estampa contém o essencial dessas intervenções e dos debates que se geraram no referido seminário.

Logo a abrir, lembrando como a questão da diversidade foi suscitada durante o Debate Nacional sobre Educação e o Conselho foi convidado pela Ministra da Educação a considerar estes temas na sua agenda de prioridades, o Presidente do CNE alerta para necessidade de se reforçar a capacidade da Escola para lidar com esta problemática que, argumenta, está hoje presente em todo o mundo como demonstrado por exemplo em documentos como “*No Child Left Behind*”, “*Every Child Matters*” ou “*No More Failures – Ten Steps to Equity in Education*”.

Na intervenção que então profere, o Secretário de Estado Adjunto e da Educação faz notar que a questão da diversidade está hoje na agenda das políticas nacionais da maior parte dos países e é uma oportunidade importante de cooperação e trabalho conjunto no quadro da UE, até porque a equidade está inscrita na matriz da democracia moderna e os sistemas educativos não podem deixar de assumir a sua missão, procurando proporcionar a todos e a cada um dos cidadãos a possibilidade de desenvolverem todas as suas capacidades e realizarem o seu potencial. Reconhecendo, embora, que esta é uma missão deveras exigente, o Professor Jorge Pedreira não deixa de lembrar que a busca deste ideal nos tem permitido elevar progressivamente o patamar a partir do qual cada um dos cidadãos consegue realizar-se, o que nos exige que continuemos a trabalhar para chegarmos o mais perto possível dos objectivos que ansiamos atingir.

O Painel *Padrões de Referência numa Escola para Todos* abre com a intervenção do Professor Mário Cordeiro que, a partir da sua vasta experiência no domínio da Pediatria, procura olhar a questão da diversidade na escola colocando a criança no centro das preocupações. É neste contexto que nos alerta para a necessidade de serem respeitados os ritmos naturais das crianças e para a importância de a escola manter os aspectos lúdicos no ensino-aprendizagem. Defende uma escola inclusiva que deve ir além do conhecimento que transmite sabedoria, e encara a diversidade como algo de natural que tem tornado as sociedades mais ricas, mais inteligentes e mais criativas.

José Manuel Fernandes, Director do Jornal “Público”, aponta a diversidade como uma vantagem e defende o reforço da autonomia, para que as escolas possam encarar os seus problemas localmente ou até turma a turma e tirar partido da diversidade sem criarem desigualdade.

Por sua vez, a Professora Maria José Carrilho, que dirige o Agrupamento de Escolas Agostinho da Silva, em Sintra, salienta que as diversidades que encontrou na sua escola são enriquecedoras e não as vê como constrangimentos, revelando que o principal desafio enfrentado por

todos (professores, funcionários, familiares) tem sido o combate às várias formas de exclusão. Depois de descrever a estratégia adoptada no âmbito do projecto educativo que tem vindo a desenvolver, destaca a importância do trabalho em rede com outras instituições da comunidade, como sejam o Centro de Saúde, o Instituto de Reinserção Social, o Observatório Social, a Junta de Freguesia e as associações de pais, de modo a combater eficazmente o abandono, o absentismo, a indisciplina, a rejeição da diferença, a falta de confiança e a desmotivação, promovendo o sucesso educativo e a inclusão.

No Painel *Diversificar Meios e Conteúdos Educativos para Melhorar o Sucesso*, as professoras Teodolinda Cruz, da Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz, e Maria Antónia Ferreira, do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora, apresentam as estratégias delineadas para combater o insucesso e abandono e a desmotivação dos alunos com que se confrontam quotidianamente nas suas escolas. Através do Projecto *TurmaMais* e de uma co-docência articulada com várias adaptações curriculares, procuram promover a inclusão e melhorar as aprendizagens e o desempenho escolar de alunos com múltiplas repetências e pouco motivados para as actividades escolares.

O Professor Daniel Sampaio aborda a questão da diversidade na escola a partir de sete aspectos que considera importantes: a planificação, tendo em conta a teia e a dinâmica relacional do grupo; a heterogeneidade como fonte de inspiração para o professor; a improvisação e a capacidade para alterar e adaptar o plano inicial; a adaptação dos currículos às realidades que os professores vivem; a identificação dos alunos com dificuldades, sem estigmatizar ou marginalizar; o investimento pedagógico nos alunos; e os desencontros com a autonomia.

O Painel *Diversidade(s) e Construção de Autonomia(s)* abre com a intervenção do Professor Nuno Crato que usa três histórias reais, com as quais procura demonstrar como, por vezes, ideias bem intencionadas em torno do multiculturalismo, da integração e do bilinguismo podem afastar

aqueles que desejamos integrar e impedir que possam chegar às grandezas culturais e científicas que a Humanidade conseguiu. E remata com uma resposta firme às interrogações sobre se se deve ensinar matemática aos nativos e aos marginalizados – “Sim, para que deixem de ser marginalizados”.

O Professor Pascal Paulus, do Agrupamento de Escolas da Outorela-Portela, começa por revelar que não trabalha numa situação de diversidade nem de autonomia, por um lado, dada a homogeneidade social dos bairros pobres que a sua escola serve e, por outro, devido à perda de autonomia que se manifesta no corte da internet ou na falta de verbas para as visitas de estudo. Centra-se depois no quotidiano da sua sala de aula e parte das histórias escritas e desenhadas pelos seus alunos de 7 e 8 anos para ilustrar o modo como trabalha com as crianças em busca da construção da autonomia de cada uma delas, em diversidade.

A professora Eugénia Mota, que dirige o Agrupamento de Escolas de Miragaia, no Porto, traz à discussão um conjunto de estratégias de cariz mais organizacional que visam combater o abandono escolar precoce, procurando manter os alunos na escola até ao momento em que seja possível reorientar os seus percursos educativos. A significativa redução do abandono expõe o insucesso de forma aguda, pelo que a escola, no âmbito do Contrato de Autonomia que assinou com o Ministério da Educação, desenvolveu uma oferta educativa muito diversificada, constituiu-se como TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária –, lançou um Centro de Novas Oportunidades, criou uma rádio escolar e um Gabinete de Acção de Preceptores, precisamente com o objectivo de integrar e garantir aprendizagens significativas para todos.

A professora Isabel Batista, da Universidade Católica, Centro Regional do Porto, apresenta a experiência que tem em curso no Concelho da Trofa, na qual se desenvolveu uma assinalável dinâmica educativa e comunitária em oito Freguesias, no âmbito do projecto Trofa Comunidade de Aprendentes. As pontes que se estabelecem e as portas

que se abrem, da comunidade para a escola e da escola para a família, são decisivas neste projecto que trabalha com redes sociais e procura promover relações de confiança da comunidade em relação à escola e criar condições de aprendizagem permanente a todas as pessoas, sob diversas formas e modalidades. O projecto envolve mais de duzentas instituições e baseia-se numa teia de mediadores e voluntários que dinamizam a rede de centros de aprendizagem sediados nas Juntas de Freguesia, sendo a articulação dinâmica entre instituições, actores, centros e redes sociais o que permite potenciar a mobilização de recursos que, por sua vez, tornam possível este empreendimento.

Este Seminário termina com comentários globais, da Professora Carlinda Leite, da Universidade do Porto, centrados essencialmente em três aspectos: o lugar que a questão da diversidade tem na educação escolar; a dupla percepção da diversidade enquanto problema com que a escola se confronta e enquanto oportunidade de formação pessoal e social; e as implicações que este desafio traz para o sistema educativo.

A importância dos temas e questões discutidos neste Seminário do Conselho Nacional de Educação, a riqueza das intervenções ali proferidas e a relevância das reflexões, debates e contributos que as mesmas suscitaram justificam plenamente esta publicação que garante uma leitura útil e significativa para todos quantos se interessam pelas questões da educação.

Abertura

Júlio Pedrosa¹

Minhas senhoras e meus senhores, vamos dar início à nossa sessão de trabalho e, se me permitem, começo por saudar o Senhor Secretário de Estado Adjunto e da Educação, Prof. Jorge Pedreira e por lhe agradecer estar connosco mais uma vez. Saúdo, naturalmente, todas as senhoras e senhores presentes e agradeço-lhes o interesse que este encontro despertou.

Esta temática, a Escola face à diversidade, esteve presente em várias ocasiões no Debate Nacional sobre Educação realizado em 2006 e 2007, sendo uma questão sobretudo suscitada por educadores e professores.

De facto ela emergiu de uma forma extremamente forte em algumas ocasiões, com a manifestação de uma grande preocupação pelas fragilidades dos contextos, da preparação das pessoas e dos instrumentos para lidar com este problema.

A Senhora Ministra da Educação, numa reunião que aqui teve, no final do ano passado, propôs ao Conselho Nacional de Educação que considerasse esta questão da diversidade na Escola como um assunto da sua agenda e que desse um contributo para lhe responder.

Esta iniciativa é uma primeira acção, espero eu, do Conselho no sentido de corresponder a estas manifestações de interesse e de preocupação.

Creio que quem compreende o essencial da pessoa sabe que a diversidade está inscrita na sua matriz e está presente em qualquer situação educativa e de ensino. Eu tenho a convicção de que muitos dos insucessos que a Escola, ao longo dos tempos, tem tido resultam do seu débil apetrechamento para lidar com esta questão.

¹ Presidente do Conselho Nacional de Educação.

Nas nossas escolas de há quarenta ou cinquenta anos, sendo certamente os contextos diversos, também estava presente este problema. Mas ele tem vindo a assumir, na agenda da educação de muitos países em vários continentes, uma presença e uma actualidade enormes.

Os documentos *No Child Left Behind*, *Every Child Matters*, *No More Failures – Ten Steps to Equity in Education* têm inscrita esta preocupação nas palavras que constituem os títulos de programas diversos. Em relação a este último da OCDE, o Relatório *No More Failures – Ten Steps to Equity in Education*, que foi aqui discutido numa iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Educação e da Rede dos Conselhos de Educação Europeus (EUNEC), no âmbito do Programa da Presidência Portuguesa da União Europeia, tivemos oportunidade de analisar com algum cuidado este documento, que foi construído com base em trabalho feito em dez países. E para nos darmos conta de como este é um problema que não é específico de um país singular, com uma especial história e cultura e com fragilidades como o nosso tem, dou-lhes a lista dos países que foram considerados naquele estudo: a Bélgica (flamenga), a Finlândia, a França, a Hungria, a Noruega, a Federação Russa, a Eslovénia, a Espanha, a Suécia e a Suíça. Talvez valha a pena relembrar que ele procura centrar a atenção em três frentes de trabalho: o desenho dos sistemas educativos, as práticas educativas e os meios, propondo dez passos para prosseguir políticas de equidade nos sistemas educativos.

Creio estarmos, pois, perante uma situação que requer da Escola o reforço da sua capacidade para lidar com a questão da diversidade e considero que este encontro é, porventura, no presente ano lectivo, das iniciativas do CNE com maior significado e que nos traz maiores responsabilidades.

Os trabalhos foram organizados em painéis como viram no programa e procurou-se que cada painel trate um certo aspecto desta temática, tendo nele visões de pessoas que têm experiências diferentes: de especialistas e investigadores; de pessoas que fazem a sua vida

trabalhando nas escolas e de analistas e observadores atentos dedicados à educação. A expectativa que temos é de um dia rico e estimulante.

Moderam as sessões conselheiras e conselheiros do CNE, a quem eu agradeço mais este trabalho.

A todas as senhoras e senhores convidados, conferencistas e aos moderadores eu expresse os agradecimentos mais sinceros, do Conselho Nacional de Educação, os meus próprios, por mais este serviço. E entendem que associe a este agradecimento o Senhor Secretário-Geral e todas as pessoas que no CNE, assessores e técnicos, tornam possíveis estes encontros.

As minhas palavras finais vou dirigi-las naturalmente ao Senhor Secretário de Estado Adjunto e da Educação. E gostava realmente de o fazer não só para o cumprimentar e para lhe agradecer a presença aqui hoje, mas também para lhe expressar o meu apreço, o meu reconhecimento, por durante estes três anos em que estive a presidir ao Conselho ter tido da sua parte sempre uma genuína manifestação de respeito pelo trabalho do CNE, de atenção ao que aqui fazemos e de disponibilidade para nos acompanhar. E hoje é mais um exemplo disso. Aceite, portanto, Senhor Secretário de Estado que eu lhe expresse deste modo o meu reconhecimento como Presidente e com certeza o que os membros do CNE sentem pela sua relação connosco.

O trabalho de hoje insere-se ainda numa série de iniciativas que fazem da educação dos 0 aos 12 anos o seu foco e, portanto, é também um contributo para esse outro trabalho do CNE. O que nós, nesta casa, desejamos é que estas iniciativas sirvam para que esta questão se inscreva na agenda política, de uma maneira muito cuidada, cuidando do tempo necessário para fazer as grandes transformações. São preocupações em áreas decisivas para podermos ter em Portugal escolas e educação que sirvam a realidade do país de uma forma mais efectiva, com resultados que nos satisfaçam a todos.

Jorge Pedreira¹

Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, meu caro amigo Professor Júlio Pedrosa, senhoras conselheiras, senhores conselheiros, senhores convidados.

É com o maior gosto que aqui estou, uma vez mais, neste encontro promovido pelo Conselho Nacional de Educação e faço-o, não para merecer os agradecimentos que o Senhor Presidente do CNE aqui me expressou, mas com genuíno gosto por acompanhar a reflexão que o CNE tem promovido em torno das questões da educação e no sentido de que essa reflexão seja uma poderosa ajuda para o desenvolvimento da acção política e da acção governativa.

Estou aqui hoje com particular agrado, não apenas por se tratar de mais uma iniciativa do Conselho, mas pelo próprio tema que foi escolhido para este encontro. De facto, este é um daqueles problemas que não pode deixar de interpelar todos quantos se preocupam com o desenvolvimento social do nosso país e, particularmente, aqueles que têm da política um conceito de serviço público, pois é um daqueles problemas que dão sentido à acção política e em especial à acção governativa.

A diversidade é hoje, como disse o Senhor Presidente do Conselho, uma das questões que mais geralmente se deparam aos sistemas educativos das democracias modernas. Mesmo àqueles sistemas que há muito estão consolidados e que, em geral, produzem melhores resultados. As mudanças demográficas, as migrações internacionais, a ordem económica globalizada e os desequilíbrios que ela produz, a expansão dos media e a explosão das tecnologias da informação e comunicação, colocam hoje as democracias modernas perante problemas que não é fácil resolver.

E, por isso mesmo, a questão da diversidade está hoje na agenda das políticas nacionais da maior parte dos países, mas também na própria

¹ Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

agenda da cooperação e em particular da cooperação europeia. A questão da diversidade suscita hoje, no quadro da União Europeia, uma das principais oportunidades de cooperação e de trabalho conjunto, no quadro do método aberto de coordenação aplicado à esfera da educação.

Mas que a diversidade seja hoje um dos principais problemas de sistemas educativos das democracias modernas procede também, fundamentalmente, da ambição que estes mesmos sistemas assumiram e dos objectivos que fixaram para si próprios.

Nas democracias modernas os cidadãos, todos os cidadãos, são sujeitos de direitos iguais. A equidade está inscrita na matriz da democracia moderna. E os cidadãos são sujeitos não apenas de direitos cívicos e políticos, mas também de direitos sociais, económicos e culturais, em que avulta o direito à educação como direito fundamental, porque é um direito de que depende o exercício pleno de outros direitos.

Por isso, a missão dos sistemas educativos e das escolas que os constituem e que executam as suas missões, não pode deixar de ser proporcionar a todos e a cada um dos cidadãos a possibilidade de desenvolverem todas as suas capacidades até ao limite, e de realizarem o seu potencial, no sentido da sua integração plena na sociedade como cidadãos de parte inteira. Esta é a missão dos sistemas educativos.

Todos e cada um dos cidadãos. Todos e cada um na sua individualidade, com as suas características, sem que se possa fazer depender o exercício destes direitos de uma homogeneização prévia ou da conformidade com um padrão social, cultural, de que dependa o exercício deste direito. É perante esta ambição de uma igualdade de oportunidades para todos que se mede o sucesso e o insucesso dos nossos sistemas.

É, naturalmente, perante esta fasquia elevada que se situa a avaliação daquilo que fazemos em matéria de educação. Por isso não deixam de soar por vezes com alguma injustiça as críticas que são dirigidas aos sistemas educativos das democracias modernas. Tempos

houve em que o problema da diversidade não se colocava, não porque estivesse resolvido, mas porque era suprimido à partida através da exclusão ou da selecção precoce.

E por isso não deixa de ofender aqueles que em democracia trabalham em prol da igualdade de oportunidades para todos, os elogios a sistemas do passado, as nostalgias perante sistemas que na realidade nunca existiram, e que se caracterizaram pela desigualdade e pela eliminação à partida daqueles que poderiam suscitar resultados menos positivos.

Não significa isto que nos devamos comprazer com a situação actual. E é verdade que em Portugal, como nas outras democracias avançadas, o problema da diversidade está longe de estar resolvido, ou sequer de ter sido adequadamente tratado. É, talvez, o problema que maior desafio suscita à acção política, à acção dos decisores na Escola, à acção dos próprios educadores.

E não há nenhuma receita mágica que permita resolver de um golpe este problema. Em primeiro lugar temos de o inscrever na agenda e de lhe dar a prioridade que ele merece. São vários os países que enfrentam dificuldades na sua solução e é o caso também de Portugal.

Por vezes, as críticas que são dirigidas ao sistema, às políticas que o orientam, à acção das suas unidades e daqueles que conduzem o processo de educação, traduzem um empolamento excessivo de quem não estabelece as necessárias comparações. Veja-se o escândalo com que se recebem habitualmente os resultados dos estudos internacionais, quando esses resultados, que não nos satisfazem muitas vezes nos colocam no mesmo plano, exactamente no mesmo plano de países que estão em situação semelhante à nossa, mas com padrões de desenvolvimento económico superior, como são os outros países da Europa do Sul ou os Estados Unidos da América ou Israel.

A verdade, porém, é que estes mesmos estudos mostram que para resultados médios semelhantes, o nosso sistema é ainda mais desigual. E

que a situação que temos é justamente uma situação de uma escola que ainda não conseguiu responder eficazmente à situação da diversidade. E, aparentemente, essa diversidade é até menor do que a dos outros países com que nos comparamos.

Porque se é verdade que hoje a diversidade na sociedade portuguesa e em particular na comunidade escolar é muito maior do que aquela que existia há algumas décadas atrás – as migrações internacionais disso se encarregaram – é muito menor do que a de países em que existem escolas onde há alunos com mais de cem línguas maternas diferentes. Nós temos hoje algumas escolas com quinze línguas maternas diferentes. É bem diferente de ter mais de uma centena.

Por vezes há uma outra diversidade, menos evidente, mais escondida, mas igualmente importante e que é a diversidade das origens sociais, a diversidade do comportamento das famílias, a diversidade das capacidades dos alunos. E esta diversidade tem também de ter uma resposta. Mostram os estudos que a reprodução social no nosso sistema educativo continua a ser preocupante e que é necessário conseguir melhores resultados na resposta a esta situação.

Permitam-me por um instante uma recaída académica. É verdade que atribuímos aos sistemas educativos em geral uma missão que dificilmente podem cumprir. A expectativa de uma igualdade de oportunidades produzida directamente pelos sistemas educativos é uma ilusão ou uma miragem que os sociólogos mostraram que não pode ser realizada, porque as sociedades encontram sempre formas novas de diferenciação e de desigualdade que vêm progressivamente substituir outras e portanto renovar essas mesmas diferenciações e desigualdades.

Mas também não deixa de ser verdade que é justamente a perseguição desta miragem e desta ilusão que tem permitido elevar o patamar a partir do qual cada um dos cidadãos consegue realizar-se. É muito diferente termos padrões de desigualdade em que se discrimina entre aqueles que têm um grau de doutor e os que completaram a escola

secundária, do que uma sociedade em que se discrimina entre aqueles que têm a escola secundária e os analfabetos.

E, naturalmente, apesar da frustração que decorre da impossibilidade de atingirmos aquela que é a nossa ambição, não podemos deixar de continuar a trabalhar para chegar o mais perto possível dessa mesma ambição. E para tanto temos de organizar o sistema, organizar as escolas e formar os professores. Esse é o desafio que temos em primeiro lugar.

Ao longo dos três anos que levamos de mandato colocámos na agenda não apenas da actividade legislativa, diria mesmo não tanto na agenda da actividade legislativa, mas na agenda do discurso político sobre a educação, a questão dos resultados e da responsabilidade pelos resultados. E da responsabilidade de cada escola e de cada professor pelos resultados de todos e de cada um dos seus alunos.

Este é um passo fundamental. É necessário que seja cada unidade do sistema a preocupar-se com esta situação e a compreender que não são aceitáveis as soluções de facilidade que levam à exclusão precoce de alguns, seja através de percursos de insucesso que levam ao abandono, seja através de selecções precoces que não produzem, necessariamente, resultados.

E esta responsabilidade obriga a uma prestação de contas. Foi também aí que escolhemos intervir. Uma prestação de contas através da avaliação das escolas, uma prestação de contas através da avaliação dos professores. E é necessário que esta prestação de contas sirva para que a organização da escola e o trabalho dos professores se foque no essencial.

Creemos, ao longo destes três anos, ter começado a criar as condições para que a organização da escola responda a este desafio. Esta é apenas a primeira condição para que a resposta possa ter sucesso. É necessário que do mesmo modo que se procura atender a cada aluno, cada escola seja capaz de encontrar o seu próprio caminho de organização.

Mas, para isso, é necessário dotar as escolas de estruturas de organização capazes de realizar esta resposta e de identificar em cada escola as capacidades para essa resposta. Os novos diplomas sobre a gestão da escola, sobre a carreira docente, tiveram justamente este propósito de criar as condições para que em conjunto com a avaliação externa das escolas possamos ter um caminho de devolução à escola, de cada vez mais competências no tratamento deste problema da diversidade.

Porque os estudos internacionais também mostram que entre nós a variação dos resultados entre escolas é quase tão preocupante como a desigualdade no interior de cada escola.

E isto significa que temos de ser capazes de qualificar a acção da escola como instituição, de lhe dar os meios de intervenção, de lhe dar autonomia, mas temos também de ser capazes de saber qual a autonomia que pode ser dada a cada escola, consoante a sua capacidade e qual o acompanhamento que cada escola terá de ter neste desenvolvimento. Esse é seguramente o caminho do futuro que tem de se construir e aprofundar.

Existem hoje, tanto quanto desafios, oportunidades novas para tratar do problema da diversidade. É fundamental que a formação dos professores seja uma formação tanto quanto possível próxima da prática lectiva e do serviço realizado pelos professores, para que possa responder a este desafio.

E é necessário também que a utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino seja também orientada para este fim. Existem hoje tecnologias vocacionadas para a diversidade que permitem ao professor distribuir o trabalho consoante a capacidade e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, que permitem um conhecimento imediato das dificuldades de cada aluno e por isso temos que saber usar, no futuro próximo, as virtualidades destas tecnologias.

As tecnologias por si só, evidentemente, não resolvem problema nenhum, mas constituem uma poderosa oportunidade para qualificar o ensino, para responder a este desafio da diversidade e para podermos de facto modificar as práticas neste sentido.

Não tenho dúvidas que continuaremos insatisfeitos com os nossos resultados, mas é essencial que façamos progressos, que consigamos melhorar a resposta a este desafio da igualdade de oportunidades para todos e de melhorar e desenvolver a escola inclusiva, a escola pública inclusiva. Este é o nosso desafio porque existe hoje, numa escala sem precedentes no nosso país, um pouco de resto ao contrário daquilo que acontece por essa Europa fora, um ataque à escola pública inclusiva.

A insatisfação, por vezes empolada, com os seus resultados, tem levado a um ataque à escola pública inclusiva. Temos pois de ser capazes de a qualificar no sentido de que, tal como acontece com o Estado Social, a possamos defender daqueles que têm outros projectos e que conseguem fazer passar junto da classe média a imagem incómoda de que os estudantes de classes desfavorecidas e de etnias que correspondem a situações desfavorecidas, constituem um estorvo para os seus filhos nas escolas que frequentam. Isto não é aceitável.

A nossa responsabilidade é a de responder ao desafio da igualdade de oportunidades para todos e não o de reverter para sistemas de exclusão e de selecção. Temos, por isso, muita curiosidade relativamente aos trabalhos e aos debates que daqui vão sair, na expectativa de que possamos obter o vosso conselho para podermos melhorar a escola pública no sentido de responder a este desafio.

PAINEL I

Padrões de Referência numa Escola para Todos

Moderador – Jacinto Jorge Carvalhal

Jacinto Jorge Carvalhal¹

Muito bom dia a todos. Muito obrigado pela vossa presença. Eu queria antes de mais, congratular-me e felicitar o Conselho Nacional de Educação na pessoa do seu Presidente, Professor Júlio Pedrosa, por mais esta iniciativa sobre um tema que constitui de facto hoje, como já foi dito, um dos problemas centrais das nossas escolas e dos sistemas escolares modernos.

Queria antes de mais agradecer a presença dos nossos convidados, o facto de terem aceite o nosso convite. Agradecer ao Senhor Professor Mário Cordeiro, que todos com certeza conhecem. O Professor Mário Cordeiro é professor de Pediatria na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Lisboa, tem obra abundante publicada sobre os problemas da educação de infância.

O Senhor Dr. José Manuel Fernandes é director do Jornal Público e, para além disso, tem também tido uma presença constante no debate sobre problemas da educação e tem aberto o seu jornal à discussão dos problemas da educação, como todos sabemos.

A Senhora Dra. Maria José Carrilho é professora e presidente do Agrupamento de Escolas Agostinho da Silva, foi coordenadora da Área Educativa de Lisboa, esteve ligada também à formação de professores, portanto é pessoa que conhece neste painel o terreno e, portanto, é extremamente importante que tenhamos também uma voz que vem desse meio.

Como lidar com a diversidade e com a diferença, constitui seguramente um dos maiores desafios que se colocam hoje à escola. Mas para desdramatizar, eu gostaria de dizer que em meu entender, a diferença e a diversidade podem constituir seguramente um problema para a escola, para os educadores, para o sistema escolar, mas constituem também uma oportunidade de enriquecimento dos contextos educativos. E portanto não é, não constitui, apenas um problema.

¹ Conselho Nacional de Educação.

Aliás como diz Lavelle² no seu *Tratado dos Valores*, “a diferença e a diversidade descobre-nos a riqueza infinita do real, enquanto a semelhança a arruína.” Portanto eu julgo que seguramente constitui um problema com o qual temos que aprender a lidar, mas é bom também não dramatizarmos excessivamente a questão da diversidade.

A palavra-chave terá de ser a equidade com que encaramos a diversidade. Simplesmente também precisamos de aprender a aplicar o princípio da equidade na questão da diversidade. Mas eu não vou alongar-me, evidentemente que é apenas uma breve introdução. E eu passo de imediato a palavra aos nossos convidados, começando pelo Sr. Dr. José Manuel Fernandes, uma vez que tem um problema de emergência e acordámos aqui que seria o primeiro a intervir.

² Louis Lavelle (1883-1951).

José Manuel Fernandes¹

Bom dia. Em primeiro lugar queria agradecer ao Conselho Nacional de Educação este convite. Depois, peço desculpa mas não vou poder estar presente na parte de que mais gosto, que é o debate. Mesmo assim gostaria de vos deixar duas ou três reflexões sobre este tema.

A primeira reflexão, de alguma forma, remete para esta deixa que foi trazida aqui pelo Dr. Jorge Carvalhal, isto é, se a diversidade é um problema e se deve ser olhado sobretudo como um problema ou se, pelo contrário, tem vantagens, constituindo-se como um desafio e criando oportunidades?

A minha perspectiva é que a diversidade no mundo moderno é uma vantagem. Estou a falar em diversidade, que não é a mesma coisa que diferenciação, assim como diferenciação não é a mesma coisa que desigualdade.

A diversidade é uma vantagem pois, em longos períodos históricos, o que podemos verificar é que onde houve diversidade e essa diversidade permitiu a concorrência entre modelos e ideias diferentes, houve, em regra um progresso mais rápido do que onde isso não aconteceu.

Cito muitas vezes um número da revista britânica *The Economist*, do ano 2000, que era quase todo dedicado à passagem do milénio e tinha um texto, particularmente interessante, sobre as razões que explicam as diferenças entre um retrato tirado ao mundo no ano 1000 e outro, tirado no ano 2000. No ano 1000 os centros da civilização eram a China e Bagdade, o mundo árabe e o nosso mundo eram zonas particularmente atrasadas.

O que aconteceu na Europa foi que ela era muito diversa e, durante muitos séculos, permitiu a mobilidade dos seus cidadãos. Um pintor, um criador, às vezes um banqueiro, mas também os filósofos tinham a

¹ Director do Jornal Público.

possibilidade de mudarem de cidade, sempre que as suas ideias não eram aceites e eles eram perseguidos.

Esta diversidade foi um motor de crescimento da Europa e o que permitiu que ela acabasse o milénio, ou quase, como um dos centros mais poderosos de produção de saber, de conhecimento e também de riqueza.

Contudo esta diversidade, sobretudo ao longo do século XX na Europa provocou um conjunto de tragédias que, em boa parte, corresponderam a uma regressão. Um resultado, o grande resultado das duas Grandes Guerras Mundiais foi a homogeneização étnica dos países. Quando hoje falamos de limpeza étnica à escala dos Balcãs, esquecemos o que foram as grandes operações de limpeza étnica ou de transferência de populações, como se chamava na altura, na sequência da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais, que tornaram os países europeus muito homogêneos, muito parecidos com Portugal.

Portugal é há muito tempo um país relativamente homogêneo, sobretudo desde que expulsou os judeus e impôs o domínio de uma determinada doutrina a todos os seus cidadãos. Não é por acaso que ficámos para trás a partir dessa altura.

Portanto, aquilo que aconteceu na história da escola pública foi que enquanto a América era um continente que recebia emigrantes, a escola pública foi pensada, criada e desenvolvida como forma de os integrar nos Estados Unidos. A escola pública, em muitos países da Europa, foi um mecanismo de consolidação dos estados nacionais contra as minorias existentes ou, nalguns casos, contra a afirmação dos estados nacionais na versão moderna, portanto estados laicos, contra o domínio dos sistemas de ensino da Igreja.

São modelos que levaram a tradições diferentes e colocam hoje o ponto de partida, de ambos os lados do Atlântico, num patamar muito diverso.

Dizemos muitas vezes que é mais fácil integrar um emigrante nos Estados Unidos do que na Europa ou no Japão. Isso é indiscutível. Uma pessoa vai para os Estados Unidos e ao fim de poucos anos pode ser cidadão norte-americano. É muito difícil ser um cidadão português, é quase impossível ser um cidadão alemão, ser cidadão, ter nacionalidade, passaporte, cidadania plena. É impossível ser um cidadão japonês se não se for japonês há muitos séculos.

Esta situação faz com que os países vivam de forma diferente com os cidadãos que recebem. Ora a emigração, do meu ponto de vista, não é apenas um problema no sentido em que traz heterogeneidade, traz diversidade, traz populações que é difícil integrar. A emigração traz também dinheiro para a Segurança Social mas, independentemente disso, traz sobretudo uma diversidade de que as sociedades modernas necessitam. Não apenas uma diversidade transfronteiriça, mas uma diversidade intra-fronteiriça, dentro dos seus próprios espaços.

Eu acho que temos de encarar esta diversidade como sendo um dado de partida, um dado mais positivo que negativo, que coloca desafios, o primeiro dos quais é o desafio de integrar ou, se quisermos, o desafio de não deixar ninguém fora da nossa sociedade. Mais do que torná-los iguais a nós, trata-se de permitir que possam evoluir, de forma a que tenham não só o mesmo tipo de oportunidades mas possam, dentro da panóplia de oportunidades que exista, desenvolver inclusivamente competências diferentes.

E sabemos que, conforme os países de origem dos emigrantes, os seus filhos, as suas crianças, aqueles jovens que chegam à escola, se comportam de forma extraordinariamente diferente. Portanto, não há uma solução única, não há um modelo único para tratar filhos de emigrantes do Leste ou filhos de emigrantes vindos da China, ou filhos de emigrantes vindos da África Subsaariana. Todos eles colocam, por *background* cultural, sobretudo, problemas diferentes. E muitas vezes alguns são quase como as locomotivas nas escolas a que chegam e outros

são, ou acabam por ser, talvez por não serem tratados da melhor forma, lastros para as escolas a que chegam.

Daí que me pareça que esta diversidade implica que tomemos como um dado adquirido a necessidade de aplicar, de uma forma bastante mais rápida e mais determinada, aquilo que julgo foi uma das grandes conclusões do Debate Nacional sobre Educação: dar às escolas maior autonomia, de forma a elas poderem encarar localmente, às vezes turma a turma, os seus problemas.

Julgo que é no estudo de que há pouco o Professor Pedrosa referiu que, quando se fala da recuperação de alunos em dificuldades, significa muitas vezes ter dois professores na sala de aula. Eu acho que determinar ter dois professores na sala de aula é algo que só pode ser feito na escola. E, se calhar, não é preciso em todas as salas de aula, se calhar é preciso ter só nalgumas salas de aula ou só nalgumas disciplinas.

E aí tem de haver uma grande plasticidade e capacidade para trabalhar diferentes caminhos. O grande desafio que aqui se coloca é que não devemos considerar a igualdade de oportunidades como um fim em si mesmo. A igualdade de oportunidades é um princípio. É aquilo que permite que haja mobilidade social e é aquilo que permite também que haja justiça, que ninguém fique para trás apenas porque nasceu do lado errado da rua, por assim o dizer.

A deficiência também é uma diversidade e há deficiência em todas as escalas da sociedade. Colocar um aluno com deficiência dentro de uma turma normal, sem nenhum acompanhamento especial, pode fazer com que o professor tenha que gerir ritmos de aprendizagem tão diferentes, que acaba por prejudicar a velocidade a que podem evoluir aqueles que têm mais “pedalada”, por assim dizer, ou que têm mais capacidade de evoluir ao ritmo “normal”.

Eu julgo que um dos grandes riscos que podemos correr é o de, para conseguir não deixar ninguém de fora, baixar os padrões, até porque alguns dos emigrantes que chegam, chegam com mais *background*, em

melhores condições para evoluírem mais depressa, do que muitos portugueses. E nós conhecemos muitas histórias dessas, sobretudo dos emigrantes de Leste e dos chineses.

Daí que eu tema mais o enorme centralismo que ainda vigora no nosso ensino, como factor que acaba por aumentar, já não a diversidade, mas uma homogeneidade provocadora de desigualdades.

Quase todos os sistemas que têm maior sucesso a este nível dão às suas escolas uma latitude de autonomia muitíssimo maior. De facto, é verdade que há muita diferença, muita heterogeneidade entre escolas, mas essa heterogeneidade entre escolas não é só heterogeneidade entre escolas por umas serem públicas e outras privadas. Muitas vezes também há heterogeneidade entre as escolas públicas, tal como heterogeneidade entre as escolas privadas. Não é esse o ponto de clivagem.

Considero que devemos estudar bem a evolução de alguns modelos em países onde a emigração tem um peso já muito maior do que no nosso. Nós temos à volta de 5, no máximo 6% da nossa população que é imigrante, se calhar já estou a contar com aqueles que não estão legalizados...

Há países que estão nos 15, 17, quase 20%. Um desses países, as pessoas raramente falam dele é a Suécia. A Suécia encontrou na autonomia e na possibilidade de haver mais escolha por parte das comunidades locais, assim como mais escolha por parte das famílias e mais possibilidades do serviço público de educação ser prestado por todo o tipo de entidades (desde que sejam aferidas) um modelo que lhe permitiu subir rapidamente, designadamente nos estudos do PISA, apesar de ter à partida recebido uma avalanche de imigrantes muito maior do que aquela com que nós nos confrontamos.

Mas também sabemos que, por exemplo aqui na Grande Lisboa, há escolas que por serem bem geridas, de forma eficaz, por terem mecanismos de disciplina e de responsabilização de docentes e de directores mais severos, conseguem integrar bem e conseguem bons

resultados no final, face a escolas semelhantes. Inclusivamente, são escolas onde a classe média, apesar de saber que lá vai encontrar pessoas vindas dos bairros degradados, não tem receio de colocar os filhos.

Acho que um dos bons exemplos de uma escola dessas é, não sei se é muito correcto chamar assim, a escola dos “Salesianos dos pobres”, os Salesianos de Manique. É uma escola que tem um contrato de associação com o Estado, tem um número muito grande de alunos, tem bons resultados e é uma escola procurada pela classe média daquela região. Não sei se terá ou não as tais dezoito línguas que existem numa escola próxima da zona do Cacém, mas é capaz de ter doze ou dez, portanto é uma escola também com uma grande diversidade como ponto de partida. Esta escola consegue destacar-se inclusivamente de escolas mais homogéneas do próprio concelho de Cascais.

Eu acho que isto acontece porque aquela escola tem a possibilidade de ser gerida de uma forma diferente pelo seu próprio estatuto privado. Se dermos às escolas públicas uma idêntica oportunidade, eu julgo que os professores, as comunidades locais, vão agarrar essa oportunidade para tirarem partido da diversidade, sem criar desigualdade.

Mário Cordeiro¹

Muito obrigado, bom dia. Em primeiro lugar queria agradecer ao Conselho Nacional de Educação o convite para estar aqui, pela deferência e por que me interessa muito pela Educação. Quem é que não se interessará, aliás, neste país? Até porque todos nós passamos pelo sistema educativo e temos filhos ou cuidamos de crianças. Eu tenho cinco filhos que estiveram e estão em vários momentos do sistema educativo.

Não sei se sou especialista em Educação, mas talvez especialista em crianças sim, até porque tenho que lidar com esses tais cinco “índios”... e percebo este aspecto da diversidade que é cada criança ser diferente das outras e as suas necessidades serem, também elas, diversas.

Diversidade e empatia

A nível biológico, mas também psicológico e até do “sistema operativo” cerebral, as estruturas, competências, talentos e modos de funcionamento fazem-nos modelos únicos. Começa aí, aliás, a grande dificuldade de construir um sistema de ensino/aprendizagem individualizado em espaços escolares que não o podem ser.

Estou em crer que sempre existiu diversidade, porque se há algo que o ser humano tem e que nunca é demais sublinhar, é a sua identidade, é a nossa identidade. O facto de sermos únicos e insubstituíveis. Este é também um dos grandes dramas da infância, um dos grandes fantasmas e medos do ser criança, é o de não sermos considerados únicos e insubstituíveis e de, em consequência, sermos abandonados.

Este receio governa a nossa vida a todos os níveis, mesmo na adultícia. Também os adultos querem ter a certeza que o mundo seria diferente se nós não existíssemos. Não sei se melhor, se pior, mas

¹ Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Lisboa.

diferente. E essa certeza é que nos dá auto-estima, autoconceito e a vontade de viver e de fazer coisas, de criar e de nos organizarmos e estruturarmos.

Sempre fomos diferentes e há diferenças que sempre existiram, como a diferenciação étnica ou de origem social, as diferenças de género.

Sabe-se actualmente, por exemplo – como as neurociências já demonstraram, que o cérebro masculino e o cérebro feminino são muito diferentes, o que explicará aliás, numa boa parte, os actuais desempenhos e taxas de entrada na universidade. E podemos voltar a isso, porque é uma questão que eu creio não tem sido debatida integralmente como devia ser.

A questão é se nós compreendemos o que é que é a Escola, o que é que se pretende com a Escola, o que é que são crianças.

Vivemos numa ambivalência muito grande. As ambivalências são às vezes quase desestruturantes, são inquietantes. Mas, por outro lado, são elas que fazem avançar as coisas, com esta ansiedade da pessoa se aperfeiçoar mesmo sentindo-se cada vez mais imperfeito.

É esta ambivalência que nos leva a que, enquanto adultos, esqueçamos um pouco a empatia *versus* a criança que fomos e as crianças em geral. Tem de ser assim. A história dos três porquinhos não pode acabar com os três porquinhos na mesma casa, porque os três porquinhos são a mesma pessoa, é o percurso de vida da pessoa e cada porquinho tem de morrer para que o porquinho seguinte sobreviva.

Eu tenho 52 anos. Não posso dar-me ao luxo de amanhã ou daqui a cinco minutos ter 4 anos, portanto eu não tenho 4 anos. Eu matei os meus 4 anos e tenho a idade que tenho. Mas se isso, por um lado, é bom, porque integra a infância dentro da minha estruturação actual, também pode fazer perder alguma empatia em relação ao que se sente, ao que pensa, ao que é uma pessoa de 4 anos. De 4, de 10 ou de 14.

Pessoas felizes ou “ cavalos de corrida ” ?

Outra questão também é saber até que ponto queremos realmente contribuir para a formação de pessoas com elevadas competências técnicas, ou se queremos fabricar tecnocratas competitivos de última geração?

Isso é uma questão quanto a mim fulcral: estaremos, desejaremos ou teremos de fabricar cavalos de corrida para a retoma económica ou teremos de contribuir para o desenvolvimento de pessoas livres e felizes, assertivas e solidárias, que vivam uma vida própria e relacional nas futuras décadas?

Deveria ser evidente, mas nem sempre o é. Como pai e como profissional visitando muitas escolas e conhecendo vários projectos de ensino, deparo-me muitas vezes com inquietações de pais e de professores, porque determinada opção no ensino ou aprendizagem pode levar a fabricar E.T. que depois, e não daqui a muitos anos, se sentirão frustrados, amargurados na sua profissão, no seu emprego, no seu trabalho, no mercado laboral, na vida social, nos mecanismos de recompensa, porque todas estas vertentes estão interligadas. Conseguir alterar uma das partes apenas sem alterar a outra, afigura-se-me complicado e se calhar ineficaz.

Creio que esta é uma questão essencial que teremos de debater e que nos pode dar a sensação de levar a um beco sem saída. Porque mudar o mundo todo é muito bonito mas é impossível, mas mudá-lo aos poucos poderá, como escreveu Giuseppe Tomaso di Lampedusa, contribuir para que algo realmente mude, mas que tudo fique na mesma. Portanto a questão é realmente inquietante...

Mais gente a estudar... mas em que modelo?

Gabamo-nos, e acho que temos motivos para isso, de termos cada vez mais crianças e adolescentes no sistema educativo. Quando às vezes

se fala da escola actual e de todos os males da escola actual, é curioso as pessoas esquecerem-se dos níveis de escolaridade de há vinte e cinco anos e pensar que só pouco mais de 10% das crianças chegavam ao equivalente ao 6.º ano actual, passando sobre este facto como cão por vinha vindimada. Há progressos absolutamente inacreditáveis a todos os níveis, na Educação, na Saúde, que permitem estarmos hoje a discutir isto e não outras coisas que já perderam, felizmente, qualquer premência.

Para ser um pouco provocador, podemos dizer que estar no sistema educativo é um acontecimento extremamente importante na vida da criança, sem dúvida. Mas podemos questionar também se são uns felizardos ou uns coitados? Devemos agradecer à evolução e à democracia o facto de estas crianças poderem frequentar a Escola ou, pelo contrário, devemos concluir que algumas pelo menos podem ser menos felizes com esta opção?

Porque a Escola, sendo um projecto de uma enorme dimensão e impacte, provoca-nos esta sensação ambígua, estes problemas de consciência e levanta questões filosóficas, conceptuais, além de variadíssimos problemas práticos. É por isso que, às vezes, questioná-la é quase um tabu e algumas pessoas reagem negativamente, sejam professores, alunos, governantes, auxiliares, num sentimento quase corporativo, como acontece também na Saúde e porventura na Justiça ou na Segurança Social.

Recentemente estive num debate sobre “Nascer em Portugal” e é curioso porque a determinada altura, quando se atingiam pontos críticos da discussão, imediatamente se viam reflexos corporativos nas diversas pessoas ali presentes, de uma forma engraçada, porque eram médicos *versus* enfermeiros, eram obstetras *versus* pediatras, eram homens *versus* mulheres – havia sempre reflexos corporativos a vir ao de cima à medida que a discussão se aprofundava.

Eu creio que o sistema educativo e o sistema de saúde precisavam de se deitar no divã durante uns anos... mas, como Freud dizia, enquanto se está deitado no divã não se devem realizar muitas acções, porque

correm o risco de ser intempestivas. Mas como temos que continuar a mover a máquina, o divã também não será a melhor opção.

Que Escola?

Creio que há vários aspectos a equacionar relativamente à criança e à escola. Se pensarmos numa escola feita para objectivos específicos, para as crianças como elas são, para os professores, para todos os intervenientes – incluindo os pais – a questão da diversidade será menor. O que não quer dizer que as situações de desigualdade profundas que existem e que sempre existiram, com ou sem imigrantes, não se coloquem.

Pessoalmente tive uma experiência, há vinte e três anos, com dois filhos. Quando fui para Inglaterra eles foram frequentar o início da escolaridade. Há mais de duas décadas! Estava tudo combinado para eu ir para lá e tinha duas crianças, uma de 5 e uma de 6 anos que tinham de ir para a escola. A pessoa que coordenava o departamento para onde eu ia disse “não há problema nenhum, é escrever para a entidade escolar do local de residência.”.

Escrevi ao responsável pelos serviços de Educação, a dizer que ia para Inglaterra e que tinha dois filhos, e imediatamente recebi – isto há vinte e três anos, quando nem telemóveis ou Internet havia – um telefonema da escola inglesa a dizer que eu não me preocupasse, porque qualquer criança estrangeira entrada em Inglaterra tinha direito a educação gratuita numa escola pública e, com certeza, os meus filhos ficariam colocados na escola mais próxima da residência. Informaram-me também que, por correio, enviariam as regras da escola. De facto enviaram-mas e estava tudo explicitado: até fiquei a saber que, na altura, os professores podiam bater nas crianças, mas apenas uma palmada e na palma da mão e não nas costas da mão. E que um professor do sexo masculino não podia bater numa rapariga e um do sexo feminino não podia bater num rapaz, fiquei a saber isso, coisas interessantíssimas... De qualquer modo e para que não fiquem dúvidas, vinha um comentário –

nunca me hei-de esquecer disso – à mão, em que se dizia “apesar disso estar na lei, na nossa escola nunca se bate nas crianças.”

Ao chegar lá, na antevéspera do início das aulas, os miúdos foram para a escola e foram imediatamente recebidos pelo director. Dois dias depois bate-me à porta um senhor dizendo que era o professor da minha filha – o meu filho já se “desenrascava” melhor – e que, como ela tinha algumas dificuldades, porque não sabia uma palavra de Inglês, ele vinha alguns serões para minha casa, para que eu lhe dissesse palavras em Português, que ele escrevia foneticamente para poder comunicar com ela. E assim, ela foi aprendendo Inglês e ele, pelos vistos Português, pelo menos fonético.

Tive outra experiência também na ilha de Jersey, onde estive como consultor junto das autoridades de pediatria comunitária, porque havia muitos emigrantes portugueses. Havia um grande dilema, com os jovens portugueses, que eram eminentemente madeirenses e a questão era: “como é que nos devemos comportar? Renegamos o nosso passado madeirense e seremos ingleses ou, por outro lado, devemos ser portugueses mas corremos o risco de sairmos do sistema?”.

E a discussão foi muito interessante porque duzentos anos antes Jersey não era inglesa, mas sim francesa e os ingleses aí eram imigrantes. A conclusão foi que, se calhar, eram os habitantes anglófonos de Jersey que tinham de aprender o chamado *survival Portuguese* e começar a integrar a cultura portuguesa – madeirense no caso concreto –, na sua própria cultura. A discussão foi interessante porque na altura se afirmava: “estes têm de optar, ou são ingleses ou são portugueses, não há meio-termo”. É como se fosse assim uma opção do tipo clube de futebol. E a conclusão mostrou que a combinação da diversidade é que torna as sociedades mais ricas, mais inteligentes e mais criativas. E mais diversas...

Pensar na criança como centro do fenómeno

Estou em crer que a Escola deverá, cada vez mais, pensar na criança, não como um ser em que se abre a cabeça para colocar informação, mas como uma pessoa, com necessidades globais e específicas, como uma pessoa em formação, desenvolvimento e estruturação.

O salto enormíssimo que foi dado em termos da informação e da sua universalização, das fontes à qualidade da informação, coloca-nos um desafio muito grande, bem como às crianças que entram num sistema de ensino e de aprendizagem e, também, aos professores enquanto profissionais de educação e aos pais.

Na Saúde este salto de paradigma foi muito patente: a informação era produzida por médicos, destinada a médicos e circulava através de circuitos médicos, congressos e revistas todos feitos por médicos. O próprio jargão era médico, portanto uma forma de pôr os leigos à parte. Era uma forma de poder, porque quem tem informação tem poder.

Informação, conhecimento e sabedoria

Neste momento a informação existe em qualquer lado. Boa ou má, isso é discutível: haverá boa e má, mas existe em qualquer lado e em meios muito apelativos. Muito mais apelativos às vezes do que o próprio ser humano pode transmitir. Nós, enquanto pessoas, não somos bons transmissores de informação, sobretudo se o “tempo de antena” for prolongado.

No entanto, há uma coisa em que nós somos excelentes e em que nenhuma Internet, nenhum PowerPoint, nenhum jornal, nenhum canal de televisão consegue bater-nos. É na transmissão de sabedoria.

A sabedoria, a experiência, a relativização das coisas não existe na informação. E estou em crer que, cada vez mais, o ensino e a aprendizagem têm de ser a transmissão do conhecimento e da sabedoria.

E isto permite a integração, a discussão e o desenvolvimento da criatividade. As crianças têm uma criatividade sem limites e os mundos que criam também são sem limites.

O mundo que criam na cabeça incluirá todos os mundos que lhes sejam apresentados: os mundos étnicos, sociais, vivenciais e familiares, porque são “esponjas” que não têm barreiras e não têm os pensamentos por vezes maliciosos dos adultos.

Manter os aspectos lúdicos no ensino/aprendizagem

Considero que há um aspecto que deve ser de facto bem marcado: o tempo da brincadeira não pode ser substituído pelo tempo da aprendizagem, como se fosse um corte total e absoluto. Não pode ser. São complementares. Mais, agem por osmose.

O ensino das coisas da vida, que traz por arrasto o ensino “académico” e a informação, faz-se em todo o lado e de uma forma complementar. Creio que podemos pensar inúmeras coisas em relação à Escola, mas sempre de forma a não nos sentirmo-nos atacados, pelo contrário, de forma a ver se o que fazemos ainda faz sentido, face à extraordinária evolução dos tempos, da tecnologia, dos paradigmas e tal como é prática em qualquer outro ramo da ciência.

Já não faz sentido curar amigdalites pondo sanguessugas nas pessoas, mas houve uma altura em que fazia e tinha a sua justificação. Ou, quando uma pessoa fazia uma ferida pôr pão molhado até criar bolor: tinha toda a justificação, criava penicilina e a infecção era menor. Mas agora já não se realiza esta prática, por razões óbvias.

O mundo evolui e há coisas que se devem repensar. Temos de ter essa grande coragem e questionarmo-nos.

Pessoalmente, embirro com os trabalhos para a casa (TPC). Apesar de recordar uma escola muito feliz, devo ter um trauma qualquer, porque

os trabalhos para casa causam-me sempre um aumento de noradrenalina (a hormona da fuga). Não me lembro de nenhum professor que me tenha propriamente torturado com TPC, mas deve estar cá.

Para que serve a Escola?

Outra questão que às vezes se pode levantar, parece uma questão *naif* ou até provocatória, mas que os alunos muitas vezes levantam é: “para que é que serve a escola?” E se virmos bem, dos 500 000 ou talvez mais alunos que hoje estão nas escolas, pode-se perguntar o que é que eles hoje ganham em estar na escola? Hoje, no sentido verdadeiro do termo. A maioria, se calhar, estava muito mais feliz a fazer outras coisas. Provavelmente sim.

Como é que se poderá então entusiasmar pessoas que têm o curto prazo como limite, para um projecto que é a construção das fundações de uma casa, em que a casa pode ser muito bonita, mas que cairá se não tiver umas fundações sólidas, mas feias, quando eles estão apenas a pensar no seu dia, na brincadeira e nos amigos? Se alguém espreitar para as fundações dos prédios, com aqueles ferros retorcidos, a sensação é de que é “feito, porco e mau” e perigoso, também. Mas sem elas, se houver um tremor de terra cai tudo, não é? Contudo, passar esta dimensão projectiva e de futuro às crianças e muitas vezes aos próprios pais, é complicado.

Avaliação

Outro aspecto, que me gera alguma inquietação, diz respeito ao sistema de avaliação dos alunos, ou pelo menos a alguns sistemas de avaliação, que creio serem uma herança directa da nossa moral judaico-cristã. Porque é que num ditado de cem palavras nós dizemos que o Zezinho errou oito e não dizemos que acertou noventa e duas? E porque é que não dizemos que nessas oito que falhou, há erros de diversa índole, ainda mais se, por exemplo, se escreveu mal um nome próprio que já escreveu centenas de vezes? Não é quanto a mim um erro. Aquilo já está

tão sabido, que se escreve mal porque se está a pensar noutra coisa e o nome sai de rajada, com uma letra a menos.

Outra coisa pode ser uma palavra desconhecida, que se tira pela fonética e sai errada. Um compasso de espera que o cérebro faz para pensar e que faz perder uma palavra, então reconstrói-se a ponte. Outras vezes é porque não estudou e foi calão. Quais destes é que são erros? Mas se errou oito, acertou noventa e dois. E se acertou noventa e dois talvez possamos ver o caminho para acertar noventa e três, noventa e quatro, noventa e cinco, eventualmente até chegar aos cem.

Ritmos naturais

Outro problema reside nos ritmos de ensino. Eu sou a favor de que as pessoas nas aulas e nos auditórios se espreguicem. Alunos e professores. Pessoalmente não consigo estar imóvel mais do que dois minutos, mesmo não tendo aquela doença que agora “99%” das crianças têm, que é a “hiperactividade”. Tudo o que mexe é hiperactivo, tudo o que se distrai tem *déficit* de atenção..., enfim...

Salvaguardada a brincadeira, há coisas que temos de começar a pensar: talvez a motivação dos alunos e a motivação dos professores sejam realmente importantes. Os próprios pais têm de deixar de pensar que a Escola é o lugar onde “toma lá e ensina”. Para além disso, muitos professores são autênticos *airbags* de tanta, tanta coisa, de tanto drama social, de tanto drama familiar. Funcionam como “antidepressivos” em relação a muitas crianças, porque há pais que lavam as mãos como Pilatos e a escola que “induque”...

Por uma Escola inclusiva

Creio que temos de considerar todos estes factores, quando pensamos numa Escola variada, uma Escola inclusiva, uma Escola para todos. Temos de pensar que uma Escola para todos é uma escola que tem

muitos ritmos. Um exemplo: a Escola pode ter por exemplo rapazes que se distraem, porque é normal distraírem-se, dado que o seu cérebro está criado para o desempenho ancestral de caçador, com um ângulo de visão muito estreito e pequena tolerância à distração; portanto a hiperestimulação actual das salas de aula faz com que os rapazes se dispersem muito mais do que as raparigas e não consigam lidar com tantos estímulos, levando-os para um outro mundo, dado que a sala de aula já está distante, em termos de fio condutor.

E isso tem a ver com outras coisas tão simples que nem damos por elas: em Inglaterra, por exemplo, estes aspectos aparentemente menores têm sido estudados, designadamente o facto de as autarquias darem os terrenos menos valiosos para se construírem as escolas. Estes terrenos ficam geralmente junto de vias rápidas ou de aeroportos onde o ruído é intenso. São exemplos de como a Escola é uma questão global, estrutural, que vai muito para além do meramente cognitivo.

O pêndulo entre a ousadia e a regressão

Também temos de pensar que todos nós, mas as crianças muito particularmente, estamos constantemente num movimento pendular entre ousadia e regressão. Se de uma forma geral a ousadia se faz na escola, no local de trabalho, na exteriorização, no risco e a regressão se faz em casa, na segurança da casa, há crianças que não têm um ambiente, em casa, que favoreça a regressão. É portanto na escola que vêm acolher-se durante essa regressão, tornando-se incapazes de progredir. Este aspecto tem sido muito pouco considerado, a das funções de regressão e de ousadia, que no fundo gerem e organizam os nossos ritmos de vida. É por isso que temos dias úteis e fins-de-semana, é por isso que temos meses de trabalho e meses de férias, etc.

A Escola – património da humanidade

Termino dizendo apenas que a Escola é e deve ser considerada um património da humanidade. Mas pode ser um lugar melhor e um lugar

mais bonito. Pode ser um lugar onde os alunos tenham o direito de ficar protegidos dos maus educadores. Maus educadores que podem ser desde os pais perfeitos, aos professores, cujo humor às vezes varia entre o dorminhoco e o rezingão. Devem ficar protegidos dos políticos que nunca foram crianças e imaginam que a escola melhor é aquela em que o recreio é o intervalo das aulas e não o contrário.

Creio que os alunos têm de reivindicar o direito a brincar. Com cinquenta e cinco horas de trabalho semanais não haveria sindicato que não protestasse. É muito. Porque brincar ajuda a crescer. Além das cinquenta e cinco horas ainda têm frequentemente tenebrosos TPC, os ATL, natação, computadores, música ou seja o que for, que é como quem diz, a “escola parte dois”.

E chegamos a isto, ao cúmulo da esquizofrenia, que é ocuparmos os tempos livres. É uma ideia um bocado estranha, ocupar os tempos livres. Deviam ser livres, não é? Deviam ser o que na altura apetecesse. Seria essa a sua liberdade.

Acho que os alunos estão cansados de que os adultos exijam deles que sejam pequenos génios. Eles podem ter um rendimento suficiente, mas entram em pânico se lhes exigem coisas para as quais não compreendem a razão. Eles percebem que as filas para o bar são o primeiro lugar onde se aprende, porque os mais fortes é que conseguem lá chegar, não é? Ao contrário do que devia ser, ao contrário do que é ensinado. São os mais fortes que dão mais empurrões que conseguem comer a bola de Berlim ou o iogurte.

Eu acho que os alunos devem ser escutados, mas atenção, não esquecer que são alunos e que são crianças e, portanto, os adultos devem assumir também as suas responsabilidades, seja em casa, seja na escola. Negociação sim, *ma non troppo* e quem tem o poder, se não houver consenso, tem a obrigação de o usar.

Os professores são um bem de primeira necessidade na vida das crianças. Por isso mesmo considero que os pais devem estar agradecidos

aos professores e devem colaborar com eles. Naquelas reuniões de escola, reuniões de pais que são feitas entre as 13h45 e as 14h20, assim a umas horas óptimas para ninguém poder ir, ou onde vão aqueles três ou quatro convertidos do costume, o que geralmente vão ouvir é que o Luís anda a fazer asneiras, que a Catarina se anda a portar mal e que o outro anda distraído. E queixam-se eles que o Luís só comeu meia maçã, que a Catarina disse que obrigaram a comer a sopa e o outro também lhe aconteceu qualquer coisa tão “grave” como isto.

Mas seria tão gratificante ouvir qualquer coisa de bom acerca dos nossos filhos, porque nós já andamos tão inquietos em relação a eles e ao seu futuro. Às vezes era bom ouvir coisas boas também e não apenas um repositório dos nossos erros e dos erros deles.

Considero que os professores, como os médicos e como outros profissionais, devem perceber que há uma grande diferença, entre os licenciados que dão aulas e os verdadeiros professores. E que devem lutar contra os maus professores com a mesma garra com que lutam contra o Ministério, quando se sentem ofendidos. Infelizmente, o corporativismo das estruturas “representativas” não deixa muita margem para tal e é pena.

Sendo intrinsecamente contra os *rankings* escolares, que têm de ser denunciados, terminaria dizendo que os alunos, sejam eles quais forem, rapazes, raparigas, mais novos, mais velhos, provenientes de Cabo Verde, do Brasil, da Índia ou de outro lado qualquer ou nascidos aqui em terra lusa, gostam de aprender, gostam de brincar, gostam de conviver.

Acho que os pais gostam que as crianças gostem da escola. E acho que os professores adoram ser um exemplo para as crianças e gostarão, com certeza, de ser lembrados entre aqueles quarenta e cinco professores do liceu ou cinquenta professores da faculdade. No fundo eu acho que nós temos a leve esperança que a nossa actividade, seja ela qual for, deixe uma impressão digital em alguém e se conseguirmos isso já é muito bom.

Maria José Carrilho¹

Muito obrigada pelo convite para participar neste fórum de debate. Depois das intervenções que me antecederam quase me sinto tentada a uma abordagem diferente da que tinha planeado. Todavia, procurei trazer aqui a experiência concreta de uma Escola cujo Projecto Educativo se chama “Diversidades”.

A Escola – Agrupamento de escolas Professor Agostinho da Silva – desenvolve a sua acção do pré-escolar ao 3.º Ciclo, com uma oferta dirigida a crianças e jovens, no período diurno e a adultos, em horário pós-laboral.

Esta escola que escolheu como patrono o Professor Agostinho da Silva nasceu nas imediações de Lisboa, num dos chamados bairros clandestinos que se formaram e proliferaram há cerca de trinta anos, onde famílias de classe média/baixa investiram todas as suas economias para construir a sua vivenda. A sua vivenda, não os jardins, não os equipamentos sociais, não as infra-estruturas a que a população teria direito, precisamente porque a génese daquele bairro era ilegal.

Nesse bairro, foram crescendo algumas respostas às necessidades sociais – a escola do 1.º Ciclo, o Jardim-de-Infância, a escola dos 2.º e 3.º Ciclos Professor Agostinho da Silva.

Mais tarde o bairro tornou-se freguesia e hoje há um jardim público, um centro de saúde e outras estruturas sociais que procuraram responder ao crescimento de Casal de Cambra.

Há 15 anos, quando com entusiasmo se instalava a Escola EB 2.3 Professor Agostinho da Silva, razões de política de habitação, levaram a que ao lado da escola surgissem prédios de dez andares como resposta ao plano de realojamento resultante da erradicação de barracas na zona da Grande Lisboa.

¹ Agrupamento de Escolas Prof. Agostinho da Silva.

A uma população proveniente de Trás-os-Montes, das Beiras ou da região saloia veio juntar-se uma outra diversa pela origem geográfica, pela cultura não europeia, pela proveniência de contextos sociais mais desfavorecidos...

Hoje temos na Escola, crianças Cabo-verdianas, Guineenses, de Angola e da Guiné, convivendo com crianças portuguesas, do Brasil ou dos países de leste.

As crianças ciganas, as de família católica ou muçulmana, as de língua portuguesa ou as que falam o português como língua estrangeira fazem parte da diversidade a que o Projecto “Diversidades” procura dar resposta. Entendemo-la como um factor de enriquecimento, como uma oportunidade, não como um constrangimento. Como constrangimento entendemos os problemas sociais: a prevalência de alcoolismo nas famílias, a gravidez precoce entre as adolescentes, os grupos marginais que actuam no bairro e exercem a sua pressão sobre os nossos jovens.

O desafio tem sido, desde o primeiro momento, não permitir nenhuma forma de exclusão. E esse desafio foi enfrentado com muito empenho por todos, professores, funcionários e pelas famílias, porque um dos objectivos prioritários foi estruturar e organizar as famílias em associações de pais, que pudessem trabalhar com a escola na solução de problemas que, por demasiado complexos, ultrapassavam muitas vezes aquilo que era o nosso quotidiano. Procurou-se garantir não apenas a igualdade de oportunidades de acesso à escola, mas também a igualdade de oportunidades de sucesso, combatendo o abandono escolar, o absentismo, a violência e a indisciplina, a rejeição da diferença, a falta de confiança e a desmotivação.

Como em todas as organizações, esta Escola tem conhecido períodos de grande entusiasmo, de multiplicidade de projectos, de diversificação de práticas, alternando com outros de algum desânimo em que os actores se questionam:

- Será que o nosso esforço é socialmente reconhecido e valorizado?
- As famílias reconhecem a importância do nosso trabalho?
- O que dizer aos pais que acham que algumas crianças deveriam ser excluídas desta e de qualquer escola do país?
- O que fazer quando há alunos que, efectivamente põem em risco a segurança física de outros colegas?

No ano lectivo de 2006/2007, quando a complexidade dos problemas e a sua dimensão pareciam conduzir inevitavelmente à estigmatização da comunidade da Escola e dos que nela aprendiam e ensinavam, uma frase do patrono da Escola que muitas vezes repetíamos aos nossos alunos – “o importante é fazer perguntas” – assumiu a importância de uma orientação estratégica para a mudança necessária.

A escola, a comunidade pararam para questionar, identificar problemas, definir metas, acordar linhas de acção. Surgiu assim o Projecto GATOS, no âmbito do programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária, justificado pelas dificuldades sentidas pelas Escolas deste Agrupamento em dar respostas suficientemente abrangentes e eficazes para problemas que, pela sua gravidade, comprometem a qualidade da educação, o sucesso escolar dos alunos, a inclusão social e a preparação para a vida activa, que a Escola deve facultar.

Tais problemáticas, num contexto social e económico carenciado, com agregados familiares debilmente estruturados, justificam medidas de convergência institucional, que complementarizando as já implementadas pela Escola, conduzem a uma inversão das situações críticas identificadas.

O projecto GATOS definiu-se assim em 5 vertentes:

G GERAR – Vertente Criativa
A ADAPTAR – Vertente Pragmática
T TRANSFORMAR – Vertente Activa/Proactiva
O OFERECER – Vertente Diferenciadora
S SUSTENTAR – Vertente Consolidadora

A 1.^a vertente – GERAR – constitui-se como dimensão criativa do Projecto Educativo do Agrupamento, definindo orientações e perspectivando para o horizonte de 2009, as finalidades fulcrais do Programa TEIP II, no contexto desta comunidade educativa.

A 2.^a vertente – ADAPTAR – enquanto vertente pragmática deste projecto, assenta na adaptação de soluções e práticas, já implementadas e avaliadas, às finalidades e objectivos a atingir.

A 3.^a vertente – TRANSFORMAR

As dinâmicas geradas, bem como as adaptações implementadas, visam, num desenvolvimento em espiral, transformar os contextos, as oportunidades, os processos e os resultados.

A 4.^a vertente – OFERECER

Face às diversidades presentes na sociedade em geral e na comunidade próxima da Escola, o Projecto GATOS procurará oferecer vias alternativas: multiplicar as ofertas formativas, diversificar as práticas, promover a inclusão, criar oportunidades, tornar acessível a informação.

A 5.^a vertente – SUSTENTAR

Este projecto deverá contribuir para sustentar as redes de parcerias e instituições, com as quais a Escola articulará:

- Autarquia;
- Comissão Social de Freguesia;

- Centro de Emprego;
- Centro de Saúde;
- IPSS locais – Solami e Paróquia de Santa Marta;
- Comissão de Protecção de Menores e Jovens;
- GNR de Casal de Cambra;
- Escola Segura;
- Agrupamentos de Escolas da mesma área de influência;
- Clubes culturais e recreativos da Comunidade;
- Empresas locais de restauração, estética, serralharia, reparação automóvel;
- Associação de Pais e Encarregados de Educação;
- Associação de Luta Greco-romana;
- APF – Associação de Planeamento Familiar.

Definida como estratégia global a diversificação de soluções em todas as vertentes de intervenção, para responder aos problemas identificados, implementou-se o plano de acção que conduzirá, até 2009, à concretização dos objectivos prioritários:

- reduzir gradualmente, o número e gravidade das situações de indisciplina e violência, na sala de aula e recreios;
- reduzir o número de situações de intrusão, roubo, intimidação de alunos por outros alunos e por pessoas estranhas;
- reduzir gradualmente o insucesso escolar, com intervenção simultânea nos 3 ciclos;

– aumentar as oportunidades de formação da população local e das áreas próximas, através de uma oferta articulada com as Escolas dos 2.º e 3.º ciclos e secundárias da área;

– Ampliar a participação activa e responsabilizante dos pais e encarregados de educação, criando oportunidades de debate e intervenção em acções educativas;

– reduzir os constrangimentos na relação das famílias com a Escola, decorrentes de situações de exclusão social, barreiras étnicas e culturais, emigração ilegal e fraca estruturação familiar;

– melhorar a imagem do bairro e da Escola junto da comunidade local e comunidade alargada, através da divulgação das boas práticas e resultados existentes e da criação de novas formas de intervenção escolar e social;

– realizar obras de recuperação de espaços orientadas para a instalação do Gabinete de Apoio ao Aluno, de salas para funcionamento de clubes e oficinas, e de reabilitação dos espaços exteriores;

– reduzir gradualmente o número de turmas em regime duplo, visando o funcionamento em regime normal para todos os alunos, até final de 2009.

Neste momento em 2008, é possível identificar pontos de chegada, resultados concretos.

Procurarei, através de um trabalho de alunos de uma turma PIEF evidenciar o sentido de mudança.

Os alunos que integram a turma têm na escola um percurso de insucesso, indisciplina e em alguns casos, trajectos que exigiram mediadas tutelares educativas.

Os textos das canções que compuseram são da sua autoria e reflectem valores e conceitos já integrados no seu projecto de vida.

O videograma mostra alunos da mesma turma em trabalho de equipa, na aula. Entre eles, uma jovem grávida, a Ana. Teve ontem o seu bebé no hospital. Grávida, com 17 anos frequentou a escola, construiu a sua casa com o pai do filho, concluiu a certificação do 9.º ano. Para trás ficaram anos de indisciplina, expulsões da sala de aula insucesso escolar.

Foi hoje referido que as escolas necessitam do reforço da sua autonomia e, em alguns casos, de meios acrescidos para atingirem as suas metas.

No caso deste projecto, o Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva – recebeu um reforço orçamental que permitiu a contratação de um técnico de serviço social, um mediador sociocultural, 3 animadoras socioculturais, um professor tutor e um técnico de informática.

Apercebemo-nos que a taxa de analfabetismo naquela comunidade é extremamente elevada. O ano passado cerca de vinte alunos fizeram a alfabetização, Em 2007/2008 outros vinte alunos frequentam estas aulas e cerca de cinquenta frequentam o curso EFA dos 2.º e 3.º porque querem acompanhar os filhos ou progredir profissionalmente.

Alguns desses adultos estão a fazer um curso de informática. Porquê? Porque na escola apercebemo-nos que tínhamos uma forma de *bullying* especial, através do computador os alunos passavam mensagens de perseguição a outros. Lembro-me de circular entre eles “morte ao Carneiro”. O Carneiro era um aluno. E surgiu-nos uma mãe absolutamente deprimida porque o seu filho estava a ser alvo daquela forma de perseguição.

Isso levou a uma reflexão muito grande dentro da escola, com os próprios alunos que pintaram de novo os portões de entrada e as grades, para que cada dia em que entram na escola se lembrem que exerceram uma violência sobre os colegas. Pareceu-nos também importante que os pais pudessem vir à escola aprender a usar a informática, para que

pudessem acompanhar os filhos no uso que, durante a noite, fazem dos computadores comprados, muitas vezes com grande sacrifício.

Apostámos na diversidade curricular: temos a grande maioria dos alunos, que são alunos médios ou alunos muito bons, a frequentar o currículo normal. Temos as turmas dos Percursos Curriculares Alternativos, para os alunos que necessitam de um ritmo mais lento no seu processo de aprendizagem em turmas reduzidas, com um currículo com actividades que lhes permitem conjugar o lúdico com a ciência e o saber construído, facilitando a transição do 1.º ciclo para o 2.º ciclo.

A Escola oferece Cursos de Educação/Formação, que permitiram que a nossa taxa de insucesso no 9.º ano, há três anos atrás de cerca de 40%, esteja neste momento reduzida para metade. A integração desses alunos na escola – eram alunos cujos pais só vinham à escola para ouvir descrever os comportamentos socialmente reprováveis – é hoje um facto. Eles dizem que é muito mais difícil frequentar um curso de educação/formação, mas que esta oportunidade lhes criou o desejo de não abandonar a escola. 80% dos alunos que, no ano passado, fizeram um curso de educação/formação e o concluíram, continuaram no secundário com o desejo de prosseguir estudos. Eram alunos que anteriormente se disponham a abandonar a Escola.

Outros projectos, em curso nas escolas, orientam-se para a diversidade de interesses dos alunos:

- o Desporto Escolar com modalidades como as danças urbanas, as actividades de exploração da natureza, a ginástica, o futsal ou o ténis de mesa;

- os clubes da ciência, a oficina de língua ou o clube de informática.

Preocupam-nos os alunos que não dão problemas porque às vezes quase ficam esquecidos.

Estão neste momento em curso competições de xadrez, concursos de escrita ou de matemática, o projecto CienciArte, a sala de estudo, o Gabinete de apoio do aluno.

Estamos neste momento num processo de reconhecimento público da escola perante a comunidade, daquilo que são os saberes, as valências e os méritos dos nossos alunos. E estamos a dar muita importância ao quadro de mérito educativo que aponta para prémios como o companheirismo, o vencer dificuldades, o ser empreendedor, o ter resultados escolares muito bons ou ter o mérito desportivo.

Consideramos fundamental trabalhar em rede com as instituições da comunidade, com o Centro de Saúde, com o Instituto de Reinserção Social, com o Observatório Social de Casal de Cambra, que faz o acompanhamento das famílias mais carenciadas, com a Junta de Freguesia, com as associações de pais e é nesse trabalho em rede que vamos encontrando soluções.

Vou já concluir dizendo o seguinte: pensamos que, em comunidades como Casal de Cambra a aposta tem de ser de uma forte intervenção do Estado a nível social, junto destas famílias que estão em contextos mais desfavorecidos. É preciso que haja maior cuidado com a criança desde o seu nascimento, que haja amas qualificadas ou creches para pessoas carenciadas.

É urgente alargar a rede do pré-escolar para que as oportunidades no 1.º ciclo se ampliem e pensamos que a transição do 1.º ciclo para o 2.º ciclo tem que ser acautelada, eventualmente com um novo modelo de escola que evite esta ruptura.

Debate

Jorge Carvalho – Muito obrigado, Senhora Dra. Maria José Carrilho pelo magnífico testemunho. Uma experiência muito estimulante que trouxe aqui ao Conselho.

Vamos abrir o debate, dado o estímulo que seguramente as comunicações que ouvimos nos transmitem. Vamos abrir rapidamente um período para colocarem questões, fazerem observações, que eu desde já peço que sejam breves. De qualquer modo não queríamos deixar de dar aqui este espaço para o debate. Está aberto, aceitam-se inscrições.

Maria Odete Valente (Conselho Nacional de Educação) – Eu gostava de perguntar à Dra. Maria José Carrilho, nesta parte final quando se referiu ao 1.º ciclo, disse que era preciso articular o tempo de brincadeira das crianças mas, por outro lado, para as crianças não ficarem abandonadas era a favor das actividades de enriquecimento curricular.

A minha questão é se essa conciliação passa por o tempo na escola ser mais orientado para dar às crianças um tempo livre, embora organizado, ou de facto para as escolarizar, como de algum modo acaba por acontecer com as actividades de enriquecimento curricular? Como é que essa conciliação entre o tempo mais livre e de expressão individual, pode ser conciliado com a tal necessidade de as crianças não ficarem abandonadas?

Esse tempo, que seria em princípio das 15h30 às 17h30 se fosse como estava regulado inicialmente, seria ou não melhor aproveitado de outra maneira? As actividades que actualmente constituem o enriquecimento curricular não deveriam fazer parte do currículo?

Maria José Carrilho – Realmente nós sentimos uma pressão muito grande, uma necessidade muito grande da existência da escola a tempo inteiro, precisamente pela constatação de que as crianças, após o período curricular normal, ficavam na sua grande maioria abandonadas ou entregues a amas e pessoas que não tinham a formação adequada. Outras

ainda frequentavam instituições de solidariedade social onde faziam os trabalhos de casa, etc.

Pareceu-nos importante oferecer, às famílias que não tinham alternativas organizadas, essa oportunidade que o sistema educativo criou, com a preocupação de que essas actividades de enriquecimento curricular se organizassem precisamente como um enriquecimento do currículo, suprimindo até, eventualmente, algumas falhas das próprias áreas curriculares que não funcionassem tão bem, por limitações que os próprios professores apontavam. Procurámos que houvesse uma articulação muito grande com o que se faz no currículo do 2.º ciclo, por exemplo no ensino do Inglês.

Em que medida não se corria o risco de que o ensino do Inglês, a actividade de enriquecimento curricular, passasse a ser no fundo uma aprendizagem muito sistematizada e com grande nível de exigência, de iniciação à Língua Inglesa, funcionando um pouco como propedêutica para o Inglês do 2.º ciclo? Ou em que medida a actividade física e desportiva não ia criar obrigações idênticas às que existem no currículo do 2.º ciclo?

Isso é um debate que nós temos feito com os professores e a solução que encontrámos foi procurar que as actividades de enriquecimento curricular fossem programadas sempre em articulação com o professor do 1.º ciclo, de modo a que elas funcionassem de acordo com os projectos que o professor do 1.º ciclo ia desenvolvendo ou que a escola adoptava.

Dou um exemplo. Fizemos, para combater o insucesso em Matemática e também para nos candidarmos aos projectos de excelência da Câmara Municipal de Sintra, o Projecto MatematicArte. Grandes dificuldades em Matemática, vamos conjugar a Arte e a aprendizagem da Matemática. E nesse campo nós utilizámos a actividade de enriquecimento curricular da Expressão Plástica para trabalhar, coadjuvando aquilo que se fazia no ensino da Matemática no 1.º ciclo.

E portanto as crianças construía modelos, faziam objectos, faziam medições, sempre de uma forma lúdica, construíram a cidade dos sólidos.

Em Educação Musical trabalharam uma canção no âmbito do MatematicArte, com os números, com as simbologias, num planeamento que é sempre feito entre o professor da turma, os professores das actividades de enriquecimento curricular e depois os professores do 2.º ciclo, que coordenam os departamentos, de modo a que haja, principalmente em termos pedagógico-didáticos, uma supervisão e uma orientação do que se faz.

Agora se me disser “não corremos o risco de que por vezes isso se transforme em mais uma aula?” Eu digo que sim, que corremos. Principalmente em educação musical, onde tivemos grande dificuldade em encontrar professores com a formação adequada. Daí que estejamos a pensar, com pena nossa, substituir a Educação Musical nos dois primeiros anos, por carência de professores qualificados, por outro tipo de actividade.

Mário Cordeiro – Começava por referir uma questão muito importante, que são os tais alunos que não dão nas vistas e que só têm cinco ou vinte, conforme a classificação. Alguns são preocupantes, não digo que são todos mas alguns são meninos de risco, porque são crianças que se habitam, algumas delas claro, a não ter medo, a divisão ética do bem e do mal.

Muitas vezes dentro deles há bandidos sem escrúpulos que, por exemplo quando chegam às universidades, de propósito dão, nos exames, dicas erradas a copiar, para tramar o outro. O que de facto, e voltando aos três porquinhos, já não será o lobo mau arrombando a porta mas o lobo mau indo de mansinho por cima do telhado. E isso é um aspecto que é preocupante e para o qual nós temos de olhar. Realmente não fazem ondas, mas alguns têm ondas.

Um outro aspecto tem a ver com a Expressão Corporal, que é uma área que tem que ser muito desenvolvida, segundo as competências de

cada um. E há competências inatas, genéticas, culturais e há a necessidade de libertação do corpo e de integração do corpo com o estado de humor, como uma gestão de todas as energias. Se houver uma grande contenção, começamos a funcionar como uma panela de pressão.

Actividades de expressão corporal, actividades de expressão plástica, de formação cívica. A Música é essencial e as Neurociências dizem-no, para a própria estruturação do cérebro. Já não apenas num aspecto lúdico ou de conhecimento, mas de equilíbrio. Os ritmos musicais são securizantes, são estruturantes. Nós somos um animal que se dá bastante mal com a disritmia, entramos em *stress* e libertamos hormonas de perigo, enquanto, quando estamos com ritmos regulares, sejam eles quais forem, temos mais tendência a estarmos endorfinicos e mais aquietados.

Acho que também tem que haver o desenvolvimento do tal pólo de cidadania. Acho que as crianças têm que ser, tem que se desenvolver o que é inato nelas, a solidariedade, o conhecimento do mundo, o conhecimento dos vários mundos que existem, a empatia, o pensamento a longo prazo.

E o próprio ambiente: ainda recentemente fui a uma reunião que decorreu numa escola na Região Autónoma dos Açores, era uma escola nova para os 2.º e 3.º ciclos, só que realmente era uma escola completamente asséptica. As paredes totalmente brancas, aqui ou ali um quadro pesado, daqueles de museu! E realmente pensei: “isto é tudo muito bonito, mas para quem? Para os alunos? Será que eles se reconhecem num espaço destes?”.

Todo esse jogo de autonomia, de gestão do ambiente e há ambientes que realmente são muito favorecedores da agressividade. Nós somos também um animal sensível ao ambiente.

Vejam-se aliás as várias experiências: um hospital caótico leva a que as pessoas atirem coisas para o chão; um hospital limpo leva a que as

pessoas não o façam. A experiência da Expo'98 foi um teste e viu-se como decorreu.

Acho que o ambiente também pode fazer muito mais pelo civismo e pela cidadania, do que as pregações dos adultos, um ambiente cativante e de qualidade impregna-se e, ao mesmo tempo, leva a uma exigência de qualidade que fica nas crianças e que se reflecte depois na sociedade e na própria casa.

Jorge Carvalho – Vamos terminar. Eu queria dizer o seguinte. Tendo sido inesperada a minha participação neste painel, agradeço ao Senhor Presidente do Conselho o privilégio que, à última hora, me concedeu de poder beneficiar de ouvir atentamente os participantes neste nosso painel.

Seguramente que, como eu dizia de início, o problema da diversidade põe-nos o desafio de aprendermos a lidar com ela. Esse é o grande desafio que se nos coloca.

Eu diria, em jeito de conclusão deste painel, que daquilo que pude apreender das comunicações que tivemos o privilégio de ouvir, a ideia de que temos de facto problemas, mas também temos pessoas que dão o seu melhor no sentido de procurar respostas para esses problemas.

PAINEL II
Diversificar Meios e Conteúdos Educativos
para melhorar o sucesso

Moderadora – Paula Santos

Paula Santos¹

Vamos então dar início a este segundo painel que tem como título, *Diversificar Meios e Conteúdos Educativos para melhorar o Sucesso*. Temos connosco três convidados, a Professora Teolinda Cruz da Escola Secundária com 3.º ciclo Rainha Santa Isabel de Estremoz, a Professora Maria Antónia Ferreira do Agrupamento n.º 1 de Évora e o Professor Daniel Sampaio, que imagino todos conheçam.

Aproveito para dizer que sou membro do CNE e represento aqui, nesta instituição, a Comissão de Coordenação da Região Norte, onde acompanho algumas destas questões relacionadas com a educação, sobretudo no seu cruzamento com o desenvolvimento regional.

Este painel, pelo menos nos moldes em que eu o entendo é, mais do que o anterior, um painel centrado no como. Como é que as escolas, enquanto organizações e os seus actores, designadamente os professores, se organizam, seja do ponto de vista da relação educativa, do que acontece na sala de aula, seja no modo como a escola se estrutura. Como é que a escola tem em conta esta questão da diversidade?

Como é que essa organização ajuda a conseguir um melhor sucesso para os alunos que a frequentam. Como já um ou outro interveniente dos painéis anteriores foi referindo, a nossa escola hoje, em sentido amplo, é uma escola onde acedem quase todos, mas onde o sucesso, nas suas diferentes dimensões, pode ser considerado ainda frágil.

Eu pessoalmente sou bastante sensível a esta ideia que, de facto, ainda não está muito clara na consciência de todos, a questão do sucesso ainda é excessivamente marcada pela origem social dos alunos e pela dimensão socioeconómica das famílias. Isso deve fazer-nos pensar a escola aos mais diferentes níveis, desde a creche até ao ensino superior.

¹ Conselho Nacional de Educação.

Vamos ouvir então o que têm para nos dizer as três pessoas que temos conosco, as suas opiniões, as suas experiências, o modo como consideram poder ser ultrapassados alguns obstáculos, de modo a conseguir ter em conta a diversidade, seja do ponto de vista do querer, do como mobilizar as pessoas para se sentirem mais responsáveis, seja do ponto de vista do saber fazer, porque também há modos e modos de fazer e alguns são bastante mais eficazes e mais interessantes do que outros. E, também, do ponto de vista do poder, dos meios que temos para realizar essas ideias.

Teodolinda Cruz ¹

Muito boa tarde. Agradecemos o convite que nos foi feito pelo CNE para relatarmos a nossa experiência de combate ao insucesso escolar. Tal como a esmagadora maioria das escolas, também a nossa tentou sempre resolver internamente os seus problemas, adaptando a sua organização interna, monitorizando práticas diversas e fazendo com que experiências em curso a nível nacional entrassem na escola nos momentos em que se estava a sentir dificuldades em resolver problemas muito concretos.

Os problemas que nós temos na Secundária de Estremoz são problemas diversos dos que foram apresentados aqui hoje de manhã. Nós somos uma escola do Alentejo interior, como tal não temos experiências relativas a imigração, são muito poucos os alunos de fora, ou de outras comunidades culturais, que vivem na nossa região.

Os nossos problemas são os problemas habituais que têm a ver com aquilo que foi agora mesmo dito: a fragilidade do sucesso. Este era o nosso problema.

Num primeiro momento, quando a gestão flexível do currículo ainda estava a ser experimentada a nível nacional, nós decidimos que talvez fosse uma boa oportunidade “apanharmos esse barco”, quer pela formação que nos possibilitaria, quer pelas novas áreas curriculares que nos pareciam poder resolver alguns dos graves problemas que tínhamos, nomeadamente os apoios aos alunos com mais dificuldades.

E foi isso que fizemos no ano lectivo de 2000/2001 e ainda de 2001/2002. No ano seguinte ela generalizou-se a todo o país. Só que aconteceu algo curioso. Quando nós começámos a trabalhar de uma forma ainda mais conscienciosa, com mais formação dos professores, com mais informação dentro dos Conselhos de Turma, com reuniões semanais, com um conhecimento muito grande das turmas, à medida que nós começámos a trabalhar desse modo verificámos que o nível de insucesso dos alunos aumentou.

¹ Escola Secundária com 3.º Ciclo Rainha Santa Isabel de Estremoz.

No primeiro ano de 2000/2001 tivemos uma taxa de reprovação de 23% no 7.º ano e no segundo ano essa taxa aumentou para 38%. Este foi o grande problema com que nos deparámos. Tudo o que nós estávamos a fazer parecia-nos correcto, contudo os resultados não traduziam o esforço e o empenho envolvidos em todo o trabalho.

Tínhamos reuniões semanais, como vos disse, introduzimos novas áreas curriculares não-disciplinares: a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado, a Formação Cívica para apoiar os meninos. E aquilo que conseguimos fazer no final do ano foi ter mais alunos a reprovar.

Porque é que isto estava a acontecer? O que é que se estava a passar? Agora que conhecíamos tanto e tão bem os alunos, agora que lhes dávamos tantas oportunidades de recuperação, porque é que o seu insucesso escolar era maior? O que é que de facto se estava a passar? O que estava a falhar?

Nós não estávamos a cumprir os pressupostos do Projecto Educativo da nossa escola que tinha na altura como meta reduzir o insucesso em 5% ao ano. Nos Conselhos de Turma verificávamos que não éramos capazes, por mais reuniões semanais que tivéssemos de colocar as turmas a funcionar de forma organizada e sistemática.

Verificámos que as novas áreas curriculares como o Estudo Acompanhado e a Área de Projecto não estavam a conseguir resolver o problema dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou daqueles alunos que se começam a desmotivar desinteressando-se do trabalho, da escola e do seu progresso ao nível do rendimento escolar.

E verificámos aquilo que também é comum em muitas outras escolas e que se continuava também a acentuar na nossa: os alunos que mais necessitavam de apoios educativos eram aqueles que esmagadoramente os rejeitavam. Rejeitavam horas a mais semanais, rejeitavam quer fosse com o professor da disciplina, quer com outro professor, havia uma rejeição constante a essas práticas de trabalho

acrescidas que, na nossa opinião, os levariam a melhorar os seus desempenhos.

Da observação que fazíamos da situação percebemos que o interesse inicial com que os alunos começavam o ano lectivo ia esmorecendo à medida que os resultados dos seus trabalhos começavam a ser pouco satisfatórios. Percebemos que se criássemos um mecanismo que permitisse ao aluno a possibilidade de recuperação imediata de uma classificação menos positiva isso, talvez o mantivesse motivado. E foi aí que criámos uma turma a mais. Criámos um projecto cujo nome foi exactamente esse: TurmaMais.

O que era e o que é a TurmaMais?

A TurmaMais é uma turma que não tem alunos fixos. No início do ano fazemos as turmas normais de 7.º, 8.º e 9.º ano, umas três ou quatro turmas por ano, conforme a rede escolar e fazemos mais uma turma para cada um dos anos de escolaridade. Essa é a TurmaMais.

Uma turma a mais com zero alunos, com carga curricular igual a todas as outras turmas e com um conselho de turma constituído pelos mesmos professores.

No início do ano lectivo, durante a primeira semana de aulas a TurmaMais geralmente está vazia de alunos e a partir da segunda semana o que nós fazemos é seleccionar alunos das turmas A, B e C, convidando-os a sair das suas turmas de origem e a trabalharem num novo grupo-turma, com os mesmos professores: a TurmaMais.

A selecção desses alunos obedece ao reconhecimento de algumas características comuns. Características que têm a ver com a forma como encaram a escola, a motivação que têm para o estudo, as dinâmicas relacionais que criam entre si, que é algo, para nós, de extrema importância na formação destes grupos.

Os grupos são assim organizados por forma a serem homogêneos nos seus interesses e capacidades. Convidamos em primeiro lugar aqueles alunos que têm desempenhos escolares melhores, alunos de nível 5, com alguns de nível 4 e eles irão para esta TurmaMais, durante a primeira metade do primeiro período.

Na segunda metade do primeiro período vamos convidar os alunos que se encontram com dificuldades, que passaram com níveis inferiores a 3 em algumas disciplinas. São alunos já referenciados por terem alguns problemas de aprendizagem. Permanecem, geralmente, as restantes seis semanas do primeiro período na Turma Mais e os outros alunos voltam às turmas de origem.

O que pretendemos é que as primeiras avaliações, que irão ocorrer em Dezembro, não sejam catastróficas. Vamos tentar desde logo mudar as motivações e as perspectivas de futuro destes alunos, durante estas seis semanas.

No segundo período convidamos mais dois grupos de alunos. Na primeira metade do segundo período convidamos o grupo de alunos que tem classificações de nível 4, com um ou outro nível 3. E na última fase do segundo período vamos convidar aqueles alunos para os quais muitas vezes nós como professores somos um pouco cegos. Não damos por eles porque não causam problemas, são os chamados alunos de nível médio. São aqueles que não têm notas muito altas, nem notas muito baixas, com os quais as “coisas vão andando”.

Vamos convidar esses alunos e vamos dizer-lhes “agora vêm para aqui para ver se conseguem ter níveis superiores, níveis 4 a algumas disciplinas. Vocês são de nível 3, às vezes têm um ou dois 4, vamos ver se conseguem mais níveis 4. Porque não?” E, desta maneira, temos preenchido o primeiro e o segundo períodos de funcionamento da TurmaMais.

Concluído o segundo período já convidámos todos os alunos das turmas de origem. Os alunos convidados aceitam esmagadoramente a sua

participação na TurmaMais. Quem iremos então convidar para o terceiro período? Exactamente os alunos que estão em risco de retenção. Vamos convidar pela segunda vez alunos a participarem neste grupo de trabalho. Geralmente alunos que estiveram no segundo grupo do primeiro período ou alunos que foram perdendo algumas qualidades de trabalho e estiveram integrados, eventualmente no segundo grupo do segundo período.

E o nosso objectivo é, com estes alunos, conseguirmos que a taxa de retenção, o número de níveis inferiores a 3 seja cada vez menor a cada uma das disciplinas. Portanto esta é a forma de organização que nós acabámos por adoptar para conseguirmos chegar a um maior número de alunos. O nosso objectivo é, foi e continua a ser chegar a todos os alunos, porque esta turma tem como grande objectivo estimular as aprendizagens nos alunos que habitualmente são muito bons alunos e que, às vezes, em turmas regulares são refreados no seu desenvolvimento, porque é preciso dar atenção a outras situações. Esta turma permite também que os alunos médios/bons tenham uma atenção especial sem estarem constantemente a ser comparados com os alunos muito bons, porque durante algum tempo podem trabalhar separados deles.

Permite ainda que os alunos mais fracos, com dificuldades não estejam permanentemente expostos, num conjunto heterogéneo, onde não podem ou não conseguem participar, intervir, com medo dos seus insucessos, dos seus fracassos, de que as suas intervenções sejam desvalorizadas.

Quais foram então os resultados que nós acabámos por obter com o funcionamento da TurmaMais? No sétimo ano a percentagem de retenções que tínhamos em média, nos últimos 7 anos, antes da experiência da TurmaMais era de cerca de 22,3% de alunos retidos. No primeiro ano em que implementámos a experiência, no 7.º ano, passámos para 16%, depois para 12,6%, 13,7%, 18,9% e o ano passado 13,9%. São portanto números muito inferiores àqueles que nós tínhamos nos anos anteriores.

No que diz respeito ao 8.º ano, tínhamos médias muito semelhantes às médias nacionais. Nos três anos anteriores à implementação do Projecto, a média de retenções era de cerca de 20,2% neste ano de escolaridade. No primeiro ano com a experiência da TurmaMais no 8.º ano passámos para um insucesso de 8,6%. No segundo ano 16,9% e o ano lectivo passado 3%.

No que diz respeito ao 9.º ano, andávamos à volta dos 22,6% de insucesso nos três anos anteriores ao Projecto TurmaMais. No primeiro ano em que houve exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, foi o ano em que estes alunos que tinham iniciado o 7.º ano com o Projecto Turma Mais chegaram ao 9.º ano.

Nesse ano (com resultados que já puderam ser avaliados por uma avaliação externa) conseguimos um insucesso da ordem dos 10,3%. O ano passado 15,4% de alunos do 9.º ano ficaram retidos.

Se compararmos com os exames nacionais do 9.º ano (2006/07), verificamos que os nossos alunos obtiveram no exame nacional da disciplina de Matemática a mesma média que a média nacional. Na disciplina de Língua Portuguesa a média nacional foi de 3,2 tendo os nossos alunos obtido a média de 3,3. A proximidade das médias obtidas pelos nossos alunos das médias nacionais prova, em nosso entender, que apesar de um maior número de alunos ter sucesso no 7.º, 8.º e 9.º anos, esse sucesso não é obtido à custa de um maior facilitismo no trabalho dos conteúdos programáticos.

Nos três anos anteriores à implementação do projecto TurmaMais cerca de 22,8% dos alunos não concluíram o 3.º ciclo em 3 anos. Nos dois anos subsequentes à implementação do projecto apenas 12,9% dos alunos não concluíram o 3.º ciclo em três anos.

Põem-nos sempre uma questão e a nosso ver muito oportuna: somos uma escola secundária com 3.º ciclo e estes meninos chegam ao fim do 9.º ano obtendo bons níveis de sucesso. Irão frequentar o 10.º ano e será que o sucesso obtido no 3.º ciclo, por esses alunos, teve

a qualidade suficiente para lhes permitir um bom desempenho no ensino secundário?

Os alunos que no ano lectivo transacto (2006/07) frequentaram o 10.º ano (primeiro grupo de alunos a frequentar a TurmaMais ao longo de todo o 3.º ciclo) tiveram a seguinte prestação:

– a média de retenção nacional do 10.º ano foi de 17,5%. A média de retenção na nossa escola, no 10.º ano, foi superior à média de retenção nacional – 19,9%. Destes alunos que ficaram retidos 6% eram alunos da nossa escola desde o 7.º ao 9.º ano e frequentaram o Projecto TurmaMais e 13,9% dos que ficaram retidos, eram alunos que vieram de outras escolas da nossa região e nunca, obviamente, frequentaram este projecto.

Estes são os resultados que conseguimos obter com o Projecto TurmaMais ao longo dos 4 anos do seu funcionamento. Temos esperança de melhorar ainda mais o nível de desempenho dos nossos alunos continuando, deste modo, a diminuir a taxa de insucesso escolar no 3.º ciclo, permitindo, por um lado, que um número cada vez maior de alunos finalize o seu ciclo de estudos no tempo previsto e, por outro lado, que a qualidade das suas aprendizagens permita um bom desempenho no seu futuro escolar.

Maria Antónia Ferreira¹

*Nós não somos do século de inventar as
palavras. As palavras já foram inventadas.
Nós somos do século de inventar outra vez as
palavras que já foram inventadas.*
(Almada Negreiros)

Foi com esta premissa de reinventar e voltar a acreditar que iniciámos o nosso caminho na construção deste projecto. Partimos de um contexto legal (o despacho normativo n.º 1/2006) e, no horizonte, fixámos as metas do nosso Projecto educativo: rumo ao desenvolvimento de estratégias de inclusão, de atitudes de cidadania e formação cívica, de trabalho colaborativo na comunidade escolar, de diminuição dos níveis de indisciplina e agressividade e de combate ao insucesso escolar.

É de salientar que em Conselho Pedagógico foi devidamente analisada a constituição desta turma, tendo sido definido o perfil de alunos que dela deveriam fazer parte. Optou-se por criar um grupo/turma com características bem definidas: repetências várias, risco de abandono escolar e grande desmotivação pelas actividades escolares.

Em relação ao plano Curricular, optou-se por:

– Suprimir as disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Ciências da Natureza tendo sido criada a disciplina de Homem e Ambiente, que engloba os conteúdos mais pertinentes e interessantes para os alunos. Esta disciplina é leccionada em co-docência por um docente pertencente ao grupo 200 (História e Geografia de Portugal) e outro pertencente ao grupo 230 (Matemática e Ciências da Natureza);

¹ Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora.

– A nível da Língua Inglesa houve redução da carga horária e necessariamente uma adaptação do programa com uma vertente de utilidade prática;

– Foi suprimida a área curricular não disciplinar de Área de Projecto em prol de uma área artística – Expressão Dramática, com metodologias participativas, centradas na expressão corporal, nas sensações, no trabalhar de emoções;

– Foi criada uma nova área disciplinar – Comunicação e Tecnologia, que serve de plataforma de apoio e convergência de todas as outras áreas e disciplinas. Funciona como um pólo gerador de motivação para os alunos, sendo um meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Qual foi o nosso ponto de partida?

É importante perceber as características deste grupo/turma:

- Alunos com várias repetências (entre três e quatro);
- Alunos com média de idades compreendida entre treze e catorze anos de idade;
- Grande desmotivação pelas actividades escolares;
- Algum abandono escolar;
- Dificuldades de aprendizagem;
- Alguma indisciplina e ambientes socioeconómicos muito desfavorecidos.

Eram frequentes as afirmações: “Não sou capaz!”, “Não sei fazer!”, “Repeti estes anos todos, porque já tenho o cérebro cansado!”.

Como resposta a todos estes constrangimentos, a organização da sala de aula foi alterada:

– Trabalhou-se em co-docência em Homem e Ambiente, com um currículo articulado em que o espaço de sala de aula é um espaço de comunicação e partilha de ideias. Por isso as aulas são criativas, dinâmicas, participadas, com sentido, onde há experimentação, onde se alargam horizontes culturais, onde não há trabalhos de casa, onde não há manuais, os alunos constroem os seus próprios livros ao longo do ano lectivo;

– Em Expressão Dramática, desenvolve-se um trabalho transversal entre várias áreas. Partilham-se experiências, trabalha-se a voz, o movimento. Com criatividade acontecem as “nossas coreografias”. É um espaço de muitos diálogos, onde os afectos despontam genuinamente;

– Em Língua Portuguesa, os alunos constroem os seus próprios textos e ganham o gosto pela leitura, daí a ligação ao Plano Nacional de Leitura. Recebem convidados exteriores à sala de aula, alunos da Universidade Sénior de Évora, encarregados de educação que oferecem momentos de leitura em voz alta na sala de aula. Os próprios alunos da turma decidiram ser alunos leitores para outras turmas, incluindo as de multideficiência;

– Nas outras áreas: Educação Física, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical, são desenvolvidas actividades de carácter prático e lúdico, nunca esquecendo os conteúdos específicos das disciplinas.

Quais os resultados alcançados?

Neste momento temos alunos mais integrados na Escola. Não é uma turma “gueto” ou “experiência de laboratório”, são alunos participativos e intervenientes em todos os projectos da escola. Têm expectativas mais positivas. Têm uma auto-estima melhorada. Têm

conhecimentos cimentados, porque compreendidos e interiorizados. As suas diferenças e experiências são valorizadas. As aulas são um espaço de encontro e de partilha de experiências. Os trabalhos produzidos pelos alunos são disseminados. Os alunos sentem-se acolhidos – há uma relação positiva com a comunidade escolar em que se inserem. As tensões e os conflitos diminuíram e são prontamente resolvidas.

Qual o futuro para estes alunos?

Em relação aos alunos que têm quinze anos, a escola está a fazer todas as diligências para os encaminhar para cursos de educação e formação (CEF) em áreas das suas preferências; foi elaborado um projecto para a criação de um destes cursos a funcionar na escola. Para os alunos que têm menos de quinze anos, vai ser criada uma turma de percursos curriculares alternativos para o 7.º ano de escolaridade, com um plano curricular já delineado e orientado para dar sequência ao currículo que os alunos frequentaram no 2.º ciclo.

Conclusão

O trabalho desenvolvido ao longo destes dois anos com este grupo-turma e com esta abordagem tão específica foi, sem dúvida, um desafio e uma aposta ganha para os docentes que directamente estiveram envolvidos e para o órgão de gestão que proporcionou a existência deste projecto. Perspectivámos outros caminhos, reinventámos os olhares e voltámos a acreditar que era possível a transformação, rentabilizámos energias, trabalhámos em rede e a metamorfose aconteceu...

Gradualmente, acenderam-se sorrisos nos rostos destes jovens, apaziguaram-se comportamentos, floresceu a confiança e ganhou-se a vontade de compreender. Depois aprendeu-se. E já serenos, acolhidos e integrados, desabrochou a amizade, a empatia, laivos de alegria a colorirem os dias que marcarão o percurso de todos os que tiveram o prazer de colaborar neste projecto.

“Cada um de nós brilha de modo diferente, mas isto não faz com que a nossa luz seja menos brilhante”²

Finalizo esta comunicação, dizendo-vos que é com grande orgulho que sou professora deste grupo de jovens.

² Anónimo.

Daniel Sampaio^{1 2}

Eu não me sinto constrangido, até porque não trago PowerPoint, portanto não me vou atrapalhar. Se trouxesse PowerPoint trazia um aluno comigo, porque eles sabem mais dessas coisas do que nós. Isso é um dos pontos importantes para aquilo que vou dizer a seguir.

Queria agradecer o convite. Eu sou das pessoas que acho que o Conselho Nacional de Educação devia intervir mais. Já o escrevi nos jornais, acho que precisamos muito de seminários, de pareceres, de estudos para que os professores possam ser ajudados, os alunos tenham mais sucesso, os pais se sintam melhor no sistema educativo. Portanto, felicito o Conselho Nacional de Educação por este seminário.

Diz aí no programa que eu sou psiquiatra do Hospital de Santa Maria, isto é verdade, mas não é nessa condição que estou aqui, também sou professor de Psiquiatria no Ensino Superior, não vem aí no programa, mas também não é nessa condição que eu vou falar.

Vou falar como uma pessoa que observa o sistema de ensino há acerca de trinta anos. Estive recentemente a fazer o meu currículo e calculo que tenha feito cerca de quinhentas acções em escolas básicas e secundárias. Acções do mais diverso tipo, desde intervenções em crises suicidárias de alunos, problemas de toxicodependência, situações de comportamento alimentar, até questões que têm mais a ver com a minha intervenção de hoje: problemas da sala de aula, questões da indisciplina, questões da agressividade, relação professores/alunos.

Não sou professor do ensino básico e secundário, embora já tenha dado aulas no ensino secundário, mas sou um observador muito atento e com alguma experiência.

¹ Hospital de Santa Maria.

² Transcrição de intervenção oral.

O tema é diversidade e eu interroguei-me sobre o que penso da diversidade ao fim destes trinta anos. A diversidade nas escolas aumentou muito a seguir ao 25 de Abril, lembro-me dos meus tempos no liceu normal de Pedro Nunes, a que nós chamávamos anormal, as turmas eram bastante homogéneas e nós éramos uma elite.

Temos a diversidade que surgiu logo a seguir ao 25 de Abril quando o sistema de ensino se abriu a pessoas que outrora não chegavam ao chamado ensino liceal e a diversidade multicultural dos últimos tempos, que põe problemas diversos.

Como é que eu lido com essa diversidade, o que é que eu tenho observado? Queria apresentar dois pressupostos que me parecem muito importantes para esta discussão. Em primeiro lugar há uma questão de dignidade, eu acho que a única forma digna de encararmos a escola e a diversidade é de facto defendermos a escola inclusiva.

A escola inclusiva é uma escola que tem que proporcionar oportunidades para todos e tem que lidar com a diversidade e com a heterogeneidade. Isso para mim é um pressuposto absolutamente básico.

O segundo pressuposto que, para mim, é muito importante e que é muitas vezes difícil de aceitar por alguns professores, é que de facto há muitas formas de trabalhar na sala de aula, diferentes das tradicionais.

Esta manhã eu ouvi as intervenções destas professoras que estão a trabalhar de uma forma não tradicional e é exactamente esse o caminho, é trabalharmos na sala de aula de forma não tradicional.

Estas são experiências que não podem ser extrapoladas para o todo nacional, porque aí continuamos com uma escola muito tradicional, uma escola muito monolítica, com a mesma forma de ensinar nos últimos trinta anos, com uma enorme dificuldade dos professores e dos alunos lidarem com a diversidade e uma enorme dificuldade, também, dos pais para lidarem com essa diversidade.

Estas experiências que eu saúdo e outras que eu conheço, não são de facto sintomáticas da realidade nacional. A escola continua muito apostada em seguir uma visão muito passadista do que é ensinar e aprender no século XXI.

O que é que me parece importante dizer? É que os professores têm alguma dificuldade em, de uma forma autónoma, fora do Ministério, fora dos seminários, fora das acções de formação, fora dos seus créditos, irem à procura de experiências de sucesso sobre as formas de lidar com a diversidade.

Os professores têm muita dificuldade em ir à procura destas boas práticas, de uma forma autónoma, através da comunicação com colegas que tenham experiências de sucesso e que tenham conseguido resolver os problemas. Um dos caminhos será estimularmos os professores, fora dos constrangimentos do Ministério, a procurarem soluções que existem de facto nalgumas escolas e nalguns sectores, mas que não são generalizadas.

Há sete pontos que me parecem importantes sobre esta questão da diversidade.

Em primeiro lugar é preciso planificar. Não se pode hoje em dia ensinar sem uma planificação muito cuidadosa do que se vai fazer na sala de aula. Essa planificação é uma planificação do conjunto.

Temos de pensar a turma e temos que planificar para a turma. Quando os professores dizem “é uma turma problemática, é uma turma muito má, é uma turma muito boa”, o que eu verifico nas acções que tenho com os professores é que eles não fizeram uma análise detalhada do funcionamento da turma e, portanto, o que eu propunha é que a planificação do que se vai dar na sala de aula seja alicerçada num cuidado extremo em perceber o relacionamento dos alunos, as suas características. Obviamente, esta planificação tem que ser feita no início do ano lectivo e passa por coisas muito simples, como os padrões de comunicação dos alunos uns com os outros, a liderança oculta, a

liderança evidente, os casais que existem na turma, os jogos de poder, muito mais do que a ficha do sucesso e do insucesso e muito mais do que a condição social e familiar dos alunos.

Eu não acho que seja muito importante para a sala de aula sabermos que o aluno é filho de uma família problemática ou que os pais estão divorciados, ou que o pai é alcoólico. Em trinta anos de experiência nunca vi que esse conhecimento fosse muito útil ao professor na gestão da relação com o seu aluno. O que é importante é perceber que estamos em frente de um grupo de jovens com determinadas características, de uma enorme heterogeneidade (mesmo quando a escola tenta homogeneizar, não consegue) e perceber essa dinâmica relacional. É preciso planificar tendo em conta esse conjunto, essa teia relacional.

Segundo aspecto, é preciso que o professor parta de outro pressuposto: é que a heterogeneidade é uma fonte de inspiração. Em vez de a considerar uma coisa má à partida, o professor deve tentar, no meu entender, pensar exactamente ao contrário: vou tirar partido de estar a trabalhar com uma turma muito heterogénea, onde há alunos fortemente motivados, sossegados, interessados, descendentes de famílias organizadas da classe média, ao lado de alunos desmotivados, alguns doentes, alguns com dificuldades, etc.

Ao contrário de se pensar que é um obstáculo à partida, deve pensar-se que é um desafio extremamente importante e deve ser, no meu entender, uma fonte de inspiração. Perceber como é que, a partir da heterogeneidade daquela turma, podemos levá-la para o sucesso.

Para trabalharmos a heterogeneidade temos que pegar num dos pressupostos que eu referi inicialmente: é essencial, para que os alunos aprendam, que eles tenham uma participação activa no processo de aprendizagem, ou seja se nós temos uma heterogeneidade à nossa frente, o que me parece fundamental é que a partir daí se organize uma diferente forma de ensinar, alicerçada muito menos na didáctica, no manual, em tudo o que os professores aprendem na sua formação, mas muito mais na relação que o professor estabelece com a heterogeneidade que tem à sua

frente e com o contributo que os alunos, quaisquer que eles sejam, podem dar para o seu próprio processo de aprendizagem.

Terceiro ponto, improvisação. Vimos como é importante planificar, vimos que é importante trabalhar a heterogeneidade, mas daqui resulta que precisamos de improvisar, ou seja, a planificação rígida é absolutamente contrária à possibilidade de obter sucesso.

Então é preciso que, a partir da planificação inicial e a partir da heterogeneidade que o professor tem à sua frente, ele seja capaz de improvisar.

O que é que é improvisar? É ter a capacidade de modificar o seu plano e de modificar as suas actividades em resposta às solicitações que faz aos alunos e ao *feedback* que obtém deles.

O que mais me impressiona na sala de aula é a dificuldade que os professores têm em auscultar de facto a opinião dos alunos sobre o próprio processo de aprendizagem. Deixem-me só dar um exemplo mediático: dos vídeos que foram passados na televisão a propósito daquele episódio do telemóvel, há um muito interessante, que não sei se todos viram, que era uma sala de aula em que estava uma professora a dar uma aula a partir de um retroprojector.

O retroprojector é um objecto a banir da sala de aula, completamente ultrapassado, é uma coisa arcaica. Não há nenhum aluno que se possa identificar com um retroprojector neste momento. Mas, à parte este aspecto, a professora estava militantemente dando a sua matéria, insistindo na sua matéria a partir do retroprojector e falando, falando, falando...

Há professores que falam noventa minutos para os jovens de hoje, sem parar. Noventa minutos seguidos, sem terem a capacidade de ouvir ou sequer olhar as expressões que têm à sua frente.

Esta professora esforçadamente falava, falava, falava. E depois um aluno começou a bater com as mãos na mesa. Havia alunos atentos à professora, mas o aluno continuou e nada lhe foi dito. Imediatamente houve outros alunos que começaram a fazer o mesmo e, a dada altura, estava uma parte da turma a cantar, uma parte a fazer batuque, a professora a dar a sua aula e alguns alunos a prestar atenção.

Bom, isto é um exemplo do que se passa em muitas das nossas salas. Isto não é culpa dos professores, é culpa da formação dos professores que não os faz reflectir nessas questões e é culpa da falta de apoio que têm os professores no seu dia-a-dia para lidar com estas situações. Porque aí o que era preciso fazer era parar imediatamente e pôr a turma toda a discutir o que se estava a passar e ouvir um por um os alunos sobre o assunto.

Os professores dizem que isto é perder tempo porque têm que dar o programa. Eu acho que é ganhar tempo, porque ninguém pode ensinar numa estrutura caótica como aquele vídeo demonstrava.

Quarto ponto, temos que analisar as componentes do currículo, aquilo que está proposto ensinar, porque os professores pertencem ao Ministério e têm de cumprir. Eu sou das pessoas que acho que o Ministério faz muito pouca falta, sinceramente. Acho que devia intervir o menos possível e eu concebo o sistema de ensino sem o Ministério da Educação. Já o disse à Senhora Ministra, com toda a frontalidade.

Penso que o que é preciso o professor fazer é perceber que tem uma determinada turma ou várias turmas à sua frente, heterogéneas e com alguns alunos muito difíceis e problemáticos. Face a esta realidade, tem de ter um currículo e tem de o adaptar às pessoas que tem à sua frente e tem de ter condições para o fazer. A estrutura base da escola tem que ser o Conselho de Turma, que deve dar a cada professor a possibilidade de alterar o currículo da sua disciplina de modo a obter sucesso, com estratégias para aqueles alunos que tem à sua frente.

Quinto ponto, identificação dos alunos com dificuldades. Aqui entra o psiquiatra. É a primeira vez que vai entrar o psiquiatra e o professor de Psiquiatria na Faculdade de Medicina.

Muita atenção com a identificação dos alunos com dificuldades! Porque identificar um aluno com dificuldades pode ser profundamente estigmatizante. Quando eu vejo turmas que são postas todas de parte, em que os alunos são considerados cheios de dificuldades ou cheios de problemas e turmas de excelência, essa escola não está a lidar com a diversidade, está a marginalizar, a estigmatizar e a “encher” de insucesso alunos que foram postos de parte por esta estratégia.

Isso tem enormes repercussões sobre a saúde mental e o desenvolvimento dos alunos que são postos nesta situação de marginalização.

Quanto ao facto de haver psicólogos na escola, que eu acho muito bem, cuidado! Porque se o psicólogo não trabalhar também junto dos professores e dos pais, ele é também profundamente estigmatizador, pois levar um aluno a uma consulta de psicologia, sem fazer mais nada é novamente estarmos a pôr um rótulo de doente mental, é assim mesmo, de maluco, de “Júlio”, como eles dizem. Outro dia disseram-me “ele pertence aos “Júlios” (de Júlio de Matos), pertence aos “Júlios” da escola. Então porquê? Perguntei eu, porque vai muito ao psicólogo...”

Por um lado nós temos absolutamente que identificar os alunos com dificuldades (isto é um pouco paradoxal mas é mesmo assim), temos que identificar os alunos com dificuldades, mas porquê? Porque os temos que ajudar de uma maneira diferente dos outros. Temos que fazer isso. Mas, por outro lado, quando estamos a fazer isso estamos a marginalizar.

Então qual é a solução? A solução é reforçar os recursos da escola. A perspectiva de ensinar os alunos com deficiências, com dificuldades ou com problemas nunca pode ser individual – ter um professor do ensino especial ou um psicólogo fechado num gabinete a ajudar um aluno. Tem que ser a escola no seu conjunto, o conselho de turma no seu conjunto, a

ter recursos para poder responder a alguns alunos com dificuldades específicas.

Sexto ponto. Investimento pedagógico. Aluno que está desinvestido pedagogicamente, é um aluno de insucesso e um aluno indisciplinado. Portanto o que é preciso é ter, dentro da sala de aula, todos os alunos a trabalhar e sermos exigentes com todos os alunos. Não podemos ter o mesmo grau de exigência em relação a todos os alunos, mas temos de ser exigentes em relação a todos.

O que eu quero dizer é que não faz nenhum sentido aquele vídeo. Não pode haver nenhuma turma em que estejam alunos sem estarem activamente a trabalhar e, portanto, a escola tem que ser profundamente exigente. Não podemos cair na chamada escola de afectos, em que as pessoas não aprendem a ler, a escrever e a contar e estão só a brincar.

É muito bom que haja espaço para as pessoas brincarem na escola, mas esta tem de se caracterizar por ser profundamente exigente, para que o aluno saia da escola, da escolaridade básica capaz de entender minimamente o mundo e capaz de encontrar algumas respostas para os dilemas com que se vai confrontar na sua vida social. Ora nós sabemos que há muitos alunos que saem da escola sem saber ler, escrever e contar. Isto não pode ser.

Isto também não é culpa dos professores, é culpa da mania da estatística, das ideias sobre sucesso, de passar as pessoas sem saberem, de não haver de facto aferição do que as pessoas efectivamente sabem e da falta de apoio aos professores no seu quotidiano.

O que falta aos professores não são cursos de formação, são estruturas onde possam ser ouvidos e encontrem respostas no seu quotidiano para as dificuldades que encontram. É claro que os professores também têm alguma responsabilidade nisso, porque não vão à procura dessas respostas.

Por último queria dizer-vos duas palavras sobre autonomia. Já perceberam aquilo que eu penso sobre autonomia. Autonomia é o discurso mais paradoxal do nosso sistema de ensino. Nós temos o Ministério a dizer “autonomia, autonomia, contratos de autonomia, o que é preciso é autonomia, vamos dar autonomia às escolas”, e vemos o recente Ministério o mais centralista e o mais burocratizante e o mais produtor de legislação que jamais houve.

Os professores estão nas escolas de facto, como eu uma vez tive ocasião de dizer quando foi atribuído o prémio nacional dos professores, tive ocasião de dizer “os professores estão na escola a fazer burocracia.” Foi a expressão que eu encontrei, fazer burocracia. Nós temos que alertar todas as pessoas para o facto de os professores não poderem estar na escola a fazer burocracia.

Têm que estar acima de tudo a falar com os alunos. Mais do que dar aulas, têm que estar a falar com os alunos, como estas experiências destas colegas mostraram. Estas colegas falam com os alunos, como tiveram ocasião de ver. Isto é que é essencial.

Depois é preciso também perceber a autonomia do ponto de vista da escola, porque quando a escola tem alguma possibilidade de desenvolver projectos de autonomia, a escola tem a maior dificuldade em o fazer, porque está de facto sempre à espera do Ministério. Tenho uma experiência concreta que é a tentativa de implementação da educação para a saúde e educação sexual nas escolas.

A primeira queixa dos professores é que não havia nada, não havia programa, não havia livros, não havia estratégias. Quando se fez isso tudo, os professores dizem “faltam directrizes do Ministério...”. Bom, assim não vamos a lado nenhum, ou seja, os professores têm que procurar, a partir da força criativa e transformadora dos alunos, produzir de facto uma nova capacidade de aprender.

Porque os alunos de hoje, não se convençam de outra coisa, os alunos de hoje não aprendem das formas tradicionais. Não há nenhum

jovem de hoje que possa aprender com o método expositivo de noventa minutos a partir de um retroprojector. Isso não existe. Porque os professores já não são os únicos detentores do saber.

O saber está difundido, a informação é enorme. Eles têm muitos conhecimentos, que lhes vêm das mais diversas fontes e da forma mais anárquica. Portanto, o professor o que é hoje em dia? É um gestor dessa informação e é um produtor do conhecimento a partir da pesquisa.

A relação entre o professor e o aluno tem de ser profundamente alterada, no sentido da turma se transformar num grupo de trabalho cooperativo, que produz conhecimento e procura informação, em que o professor é um gestor desse grupo que tem à sua frente. Esse é que eu penso que é o caminho.

Debate

Maria Odete Valente – A Professora Teolinda Cruz disse que tinham já esses anos todos de experimentação e tinham chegado à conclusão que havia um nível para além do qual não conseguiam melhorar. Uma vez que a vossa estratégia passa por juntar mais uma turma, mas uma turma com o mesmo currículo, do mesmo tamanho. Portanto, o que muda são as configurações de parceiros, os alunos estão associados noutros jogos, melhores com piores, etc. Só a estrutura da turma é que tem outra configuração, é a variável que aí é introduzida.

Gostava de perguntar se, por exemplo, confrontando com a experiência que nos foi trazida de Évora, o facto de não terem o mesmo currículo fixo e o próprio tamanho da turma, não serão duas variáveis nas quais não intervieram e que podem explicar que haja alunos que ainda não tenham o desejado sucesso. Ou que precisariam de outra estratégia.

Teodolinda Cruz – O nosso grande objectivo é manter os alunos dentro daquilo que nós, por falta de outras palavras, chamamos o percurso normal. Estes alunos vão ter que, chegados ao final do 9.º ano, poder estar livres para escolher qualquer caminho: cursos profissionais e cursos científico-humanísticos. Razão pela qual é impossível colocarmos estes alunos em projectos como os currículos alternativos que não têm depois este tipo de continuidade.

Quando se separam alunos das suas turmas originais, nós mexemos nas inter-relações pessoais, sem dúvida, mas mexemos também nas expectativas. Nas expectativas de vários actores, nas expectativas dos alunos, porque são convidados para melhorar a sua performance; nas expectativas dos professores, que estão perante alunos que antes tinham um determinado comportamento face ao trabalho e que agora podem alterar esse comportamento. Nas expectativas dos encarregados de educação, que em muitos casos, vêem uma luz ao fundo do túnel.

Quando convidamos os alunos também temos em conta o número de miúdos que vão funcionar nesta Turma Mais. Geralmente, com

excepção do número de alunos muito bons e bons, as turmas são mais pequenas, é um número muito reduzido. Portanto nós temos aqui muitos factores que nos permitem uma alteração de comportamento, uma alteração visível, aceite e justificável, que passa a responsabilidade da qualidade do trabalho e do sucesso retirada do ombro do professor, que podia dar melhores notas, para os ombros dos alunos, que podem e devem trabalhar mais porque têm capacidades e são apoiados, incentivados. Há um espaço onde isso acontece. Neste momento de facto nós pensamos que seria progressiva a diminuição do insucesso.

Não conseguimos diminuí-lo significativamente. Não conseguimos baixar mais do que estes níveis que temos, mas que são muito baixos em relação às médias nacionais. Estamos à espera do que o novo sistema de avaliação de professores nos possa ajudar nesta matéria. Muito obrigado.

Maria José Carrilho – Não posso perder a oportunidade de me dirigir ao Senhor Professor. Hoje de manhã eu vinha a ouvir a rádio e vinha a pensar que íamos trabalhar aqui e ouvi-o dizer: “hoje as crianças e os jovens funcionam em universos paralelos, completamente desconhecidos dos adultos”. Foi sensivelmente isto que o Senhor Professor disse. Eu sinto que esta é uma das grandes dificuldades com que hoje nos confrontamos na escola, com que se confrontam os professores e com que nos confrontamos todos, educadores.

Para além do espaço da sala de aula, que é o espaço de comunicação que ocupa mais tempo, que outros espaços, que outras formas de comunicação e diálogo conseguiremos nós organizar, que nos permitam entrar neste universo paralelo, que nos ajuda depois a compreender as relações de poder, todas aquelas formas de interacção que o Senhor Professor referiu?

Também tenho a mesma perplexidade que o Senhor Professor manifestou, como é que pode tudo estar a acontecer na sala de aula enquanto o professor dá a sua aula e enquanto se partem cadeiras e se salta pela janela. Não é o dia-a-dia, mas é frequente e preocupante.

Mas como entrar neste universo dos jovens, quando às vezes nem conseguimos captar os olhos deles?

Daniel Sampaio – Eu acho que pôs o problema fundamental, é que a socialização das crianças e dos jovens já não se faz só com os paradigmas habituais que são a escola e a família. Nós conceptualizamos a infância e a adolescência como sendo um espaço em casa e um espaço na escola. E todo o nosso discurso sobre as crianças e os adolescentes é um discurso sobre as doenças, ou é um discurso sobre a escola e a família.

Com a Internet (e com muitas outras coisas mas, só para simplificarmos com a Internet) abriu-se um novo campo de socialização para as crianças e para os jovens que é extraordinariamente aliciante e que é maioritariamente positivo.

Por exemplo, em relação aos tímidos permite que eles contactem e de outra forma nunca socializariam. Por outro lado é uma enorme fonte de informação, mas tem os seus riscos, como é sabido.

Então qual é a solução? A solução é não aumentarmos a clivagem que já está a acontecer entre esse novo mundo de socialização e os adultos tradicionais que somos nós. O caminho é caminhar o mais possível lado a lado com as crianças e os jovens nas novas formas de socialização.

E a escola aí tem um papel fundamental. Porque é que eles saltam pela janela? Pode haver múltiplas razões, mas significa que aquela sala de aula não conseguiu criar um canal de comunicação que lhes permita ficar dentro da sala de aula, portanto tem que ser revisto.

E a possibilidade de nós conhecermos esse mundo do *YouTube*, o mundo da Internet, a utilização do telemóvel dentro da sala de aula como instrumento pedagógico é o futuro. Esse é o futuro.

Temos que ir ao encontro dos alunos, como fizeram os grandes pedagogos, como fizeram os grandes pediatras que perceberam o mundo das crianças para saberem como é que as tratavam melhor. Como fizeram os grandes psicanalistas e psicólogos infantis que falaram com as crianças. A Françoise Dolto¹, que é muito criticada o que é que fez? Falou com as crianças e a partir daí conceptualizou.

Ora bem, os nossos adolescentes agora falam muitas vezes de uma forma diferente. Mas temos que ver onde é que eles estão, onde é que eles se movem e caminhamos lado a lado com eles nesse sentido. Acho que esse é o caminho. Portanto isso significa uma revolução na sala de aula. Uma revolução.

Parece que há aí um filme muito bom que ganhou uma Palma de Ouro em Cannes que fala sobre este tema e que vamos ver em Outubro. Nessa altura o Conselho Nacional de Educação devia promover um novo debate.

¹ Françoise Dolto (1908-1988).

PAINEL III

Diversidade(s) e Construção de Autonomia(s)

Moderador – Rui Santos

Rui Santos¹

Muito boa tarde. Vamos começar este painel que é dedicado à temática das diversidades e construção de autonomias. O plural está um bocadinho envergonhado no programa, mas acho que é mesmo plural e aborda talvez uma das temáticas fundamentais, se é que há alguma que não o seja, sobre os sistemas educativos contemporâneos.

O sistema educativo português, nomeadamente nas últimas décadas e num tempo relativamente curto cresceu, como sabemos cresceu não só em volume, mas também em cobertura. Acolheu inicialmente uma crescente diversidade social, uma crescente diversidade de antecedentes culturais, das crianças e dos jovens. Uma crescente diversidade de situações socioeconómicas, familiares, etc.

Mais recentemente e sem que toda essa crescente diversidade tivesse sido completamente absorvida, também uma crescente diversidade cultural e étnica, desde os anos oitenta, com a entrada de populações primeiro vindas dos países africanos de expressão portuguesa, depois crescentemente também da Europa de Leste e do Brasil.

Portanto, há uma série de factores de diversidade e um sistema que cresce. Não cresce só demograficamente, cresce também social e culturalmente e, por outro lado, cresce também na consciência social da sua importância para o futuro das pessoas, para as oportunidades dos cidadãos, para o futuro do país e da sociedade que somos.

Nessa tensão que se cria entre um modelo de escolarização trazido das expectativas dos anos sessenta e setenta e que se vê a braços com esta crescente diversidade, crescem também as tentativas de lhe dar resposta, cresce a tendência para a relativização, para encontrar respostas diferenciadas para necessidades diferenciadas, o que é perfeitamente racional.

¹ Conselho Nacional de Educação.

Daí, entre outras coisas, cresce também a necessidade sentida e frequentemente proclamada, se não muitas vezes conseguida, de autonomia. Autonomia das organizações escolares, autonomia dos actores da escola, para criarem as suas respostas.

Mas, nasce também por vezes um sentimento de perplexidade face a essa diversidade e face à diversidade de estratégias para lidar com ela e face à autonomia necessária, mais ou menos conquistada para gerir essa diversidade de estratégias, cresce também a necessidade que o sistema educativo tem de garantir um conjunto de objectivos de aprendizagem, de saberes, de saber fazer comuns a todos.

Ou seja, a resposta à diversidade tem que levar a um conjunto de aquisições distribuídas pelos diferentes ciclos de ensino, que o sistema escolar garanta e certifique, de modo a criar confiança na sociedade. Porque na ausência disso as estruturas de oportunidades, que aparentemente se abrem para estas diversidades, na realidade permanecem fechadas porque os diversos actores sociais não têm confiança no desempenho do sistema de ensino.

E, portanto, as desigualdades prévias reproduzem-se depois nas desigualdades de oportunidades do que se faz com as qualificações escolares, porque a sociedade irá sempre procurar formas complementares de certificação, quando sente que a escola não certifica “suficientemente” um conjunto de competências.

Creio que grande parte da discussão, por vezes acesa e não estou a falar unicamente nem principalmente da discussão política recente, mas da discussão mais quotidiana e mais surda que atravessa o sistema educativo e joga, parece-me, em grande medida, nesta tensão. Como é que a escola lida com a diversidade, ao mesmo tempo garantindo um limiar mínimo de qualidade de competências à saída, de conhecimentos, de saber fazer, que o próprio sistema escolar certifique?

Não estou certamente a dizer nada de novo a ninguém. Estou apenas a procurar colocar aqui o que me parece ser uma linha condutora para um debate que as intervenções procurarão seguramente iniciar.

Temos entre nós e o Conselho Nacional de Educação tem a agradecer a presença do Professor Nuno Crato e dos Professores Pascal Paulus, Eugénia Mota e Isabel Baptista, com contribuições que eu francamente não sei quais são, portanto dispenso-me de as apresentar. Deixei um mote, vamos ver se é glosado nas intervenções e na discussão.

Nuno Crato¹

Muito obrigado. Muito boa tarde a todos. Muito obrigado pelo convite. Tenho imenso gosto em estar aqui e, sendo a primeira vez, espero que não seja a última, apesar do que vou afirmar.

Sobre diversidade e sobre construção de autonomias nas escolas pouco tenho a dizer. Não sou sociólogo, não sou psicólogo. Tenho um olhar de uma pessoa que não é perita no assunto. Mas não queria deixar de forma alguma de agradecer o vosso convite e de trazer algum contributo a esta discussão, contributo que se situa essencialmente na segunda linha do que o nosso Moderador acabou de dizer.

Ou seja, a diversidade não pode ser pretexto para impedir que o conjunto da população escolar atinja certos patamares, e que esses patamares sejam certificados pela escola como saberes mínimos, necessários para enfrentar a sociedade em que vivemos.

É essencialmente sobre isso que eu vou falar e vou começar por duas ou três histórias reais que vivi e que funcionarão como parábolas.

A primeira passou-se nos Estados Unidos – estive muitos anos nos Estados Unidos, contactei com o sistema educativo dos Estados Unidos como professor universitário e como pai, no equivalente à “primária” lá e depois à *middle school*, essencialmente o 3.º ciclo do nosso Básico. Contactei com a escola e vivi várias situações engraçadas.

Cheguei aos Estados Unidos no final da década de oitenta. Estavam o multiculturalismo e o bilinguismo em grande efervescência. Eram as grandes ideias que se discutiam, tal como era uma grande ideia para a leitura o chamado método global. Quando regresssei a Portugal, já no século XXI, essas ideias estavam em franco recuo.

Lembro-me de, enquanto professor num instituto universitário, ter sido convocado várias vezes para reuniões sobre multiculturalismo.

¹ Sociedade Portuguesa de Matemática / Instituto Superior de Economia e Gestão.

Como não era de origem americana, eu era o exemplo certo. Então as reuniões eram comigo, com um chinês, com uma latino-americana, com outras pessoas e com uma senhora que era doutorada em multiculturalismo e que falava, falava, falava (nós à espera que a reunião acabasse para irmos embora) e tentava convencer-nos de que o multiculturalismo era muito importante.

Nós, que nos sentíamos perfeitamente adaptados nos Estados Unidos, tão bem tratados como qualquer outra pessoa, não tínhamos quaisquer razões de queixa.

A senhora perguntava-nos o que podia ser feito para nos integrar, a nós e aos alunos e falava muito depressa, muito bem e durante muito tempo. Dava-nos poucas oportunidades para o diálogo. Nós olhávamos para o relógio e, à segunda reunião, salvo erro, já sem saber o que é que havíamos de dizer, o meu colega chinês, instado para que déssemos sugestões sobre o multiculturalismo (perceber a religião, perceber o budismo, como é que havíamos de fazer feriados na universidade para os chineses, para os indianos e para toda a gente), ele disse: “eu só tenho uma sugestão... a senhora fale mais devagar.”

Percebe-se o que acho essencial nesta parábola? Às vezes, há coisas muito simples que são as essenciais para a integração. O meu colega chinês tinha alguma dificuldade em perceber o americano supersónico da senhora doutorada em multiculturalismo, que de facto não encarou nada bem a sugestão multicultural de que se falasse mais devagar, de forma a que os que não são *native speakers* pudessem percebê-la.

O segundo caso, mais sério, é o caso do bilinguismo, sobretudo na Califórnia. Quando cheguei aos Estados Unidos havia a ideia de que as crianças hispanas deveriam prolongar a aprendizagem na sua língua, em vez de serem imersas no inglês (“hispano” é um termo que se utiliza nos Estados Unidos para classificar os originários da América Central e do Sul).

Havia propostas radicais que, essencialmente, defendiam que as crianças ficassem até aos doze anos em imersão no espanhol para depois, pouco a pouco, conseguirem alcançar o nível de fluência verbal dos nascidos nos Estados Unidos.

Ou seja, quando fossem para a *middle school* ou para a *high school*, quando fossem entrar naquilo que é o secundário em Portugal, finalmente acompanhariam as aulas dos seus colegas em inglês. Estas propostas foram muito criticadas por muita gente. Como sabem talvez melhor do que eu, uma criança de 8 anos que seja imersa num ambiente em que se fale uma língua estrangeira, ao fim de seis meses está a falar essa língua, melhor do que eu ao fim de seis ou doze anos. Ou melhor do que qualquer um de nós ao fim de seis anos.

Essas são as propostas mais radicais de educação bilingue, que é o bilinguismo radical, não o bilinguismo moderado. O bilinguismo moderado defende, nesse caso, que se dê atenção especial às crianças de fala hispana – de fala castelhana, como preferirem, que se lhes dê algum acompanhamento para poderem integrar-se no ensino em inglês. Repito: para poderem integrar-se no ensino em inglês.

As propostas radicais foram derrotadas sobretudo pela comunidade hispana da Califórnia, que disse claramente através dos seus representantes e em reuniões públicas: “nós queremos que os nossos filhos falem inglês porque queremos que tenham sucesso neste país que escolhemos para nós e para eles”.

Julgo que este é um exemplo importantíssimo de como as boas intenções – admitindo que são boas intenções, podem às vezes defraudar aqueles sobre os quais as estamos a tentar impor.

Lembro-me de uma terceira parábola, menos importante ou com menor repercussão. Passou-se num congresso em que estive em Valparaíso, no Chile, que tinha aproximadamente 70% ou 80% de pessoas da América Latina e uns 10% a 20% de norte-americanos e ingleses. Cada vez que um americano falava em inglês as pessoas

esforçavam-se por percebê-lo, e cada vez que alguém dizia “eu vou falar em castelhano” a assistência aplaudia.

Ia apresentar um trabalho com um colega meu norte-americano que estava com o que os americanos chamam de *gringo guilt*. É o complexo de ser americano, de ser poderoso, de ser aquele que domina a língua universal, quase universal neste momento, enquanto os outros são pobres e não têm a sorte de ter uma língua que seja tão difundida no mundo como a inglesa.

O meu amigo estava cheio de *gringo guilt* e debatemos até ao momento da nossa apresentação, durante um dia ou dois, se a íamos fazer em inglês ou em castelhano. Eu poderia falar castelhano, enfim, todos nós falamos um bocadinho de “portunhol”, tinha acabado de dar um curso de duas semanas na Universidad de Concepción, portanto eu poderia tentar fingir que falo castelhano ou poderia, de forma “ainda mais multicultural”, falar português! Porque era o Congresso Latino-Americano de Probabilidades e Estatística, havia lá vários brasileiros, um deles já tinha falado em português.

Estávamos mais uma vez nesta discussão, quando chegou ao pé de nós a organizadora argentina do congresso, a quem expusemos o dilema. Ela respondeu-nos “nem pensar, vocês vão falar em inglês; a comunidade científica latino-americana jamais chegará a algum lado se não se habituar a falar inglês”. Isso dito por uma cientista latina! Uma cientista latina no sentido americano, isto é, culturalmente, uma cientista das Américas que fala castelhano.

Essencialmente é isto que penso sobre o problema: considero que devemos que ter imenso cuidado quando, com a nossa boa vontade sobre o multiculturalismo, estamos potencialmente a afastar aqueles que queremos que cheguem às grandezas culturais que a Humanidade conseguiu. Podemos fazê-lo, inadvertidamente, com ideias deste tipo, que julgo que são perigosas e paternalistas.

A Matemática universal, a grande Matemática, não foi feita pela comunidade cigana – desculpem-me mas não foi feita pela comunidade cigana. Tal como a grande poesia em Língua Portuguesa não foi feita pela comunidade africana. Tal como a grande Ciência contemporânea não foi criada pelos portugueses. A grande Ciência contemporânea foi criada essencialmente pelos ingleses, pelos suecos, pelos norte-americanos, pelos alemães, pelos franceses, pelos italianos...

A grande poesia que existe em Língua Portuguesa – estou a falar dos clássicos indiscutíveis, daqueles que há 100 anos já eram grandes – a grande poesia é de portugueses, é de brasileiros, mas não é de africanos. É possível que venha a ser de africanos, nós gostaríamos muito que fosse também de africanos. E a melhor maneira de ajudar os povos africanos que querem falar Português a terem boa poesia é oferecer-lhes *Os Lusíadas*. Que leiam *Os Lusíadas*.

Nós não estamos com isso a impor o passado colonial. Estamos a oferecer o melhor que a Língua Portuguesa construiu. *Os Lusíadas* estão entre o melhor que a Língua Portuguesa construiu. Não temos culpa nem temos que nos desculpar.

É evidente que isto deve ser entendido como uma afirmação geral. Não vamos ensinar o português a crianças angolanas de 10 anos com *Os Lusíadas*. É óbvio! E temos de perceber que, além da sua dificuldade textual, a obra de Camões não é propriamente um modelo de respeito pelos africanos nem pelos muçulmanos, sobretudo se for lida literalmente e com os olhos de hoje. Mas também acho um exagero doutrinário, dogmático e, talvez sobretudo, anti-pedagógico tentar ensinar português com os textos que Paulo Freire escreveu para São Tomé e Príncipe². Ainda mais grave foi a tentativa que este activista desenvolveu para que em Cabo Verde se substituísse o português pelo crioulo, pois o português seria a língua do colono. Felizmente que os dirigentes desse país tiveram

² Paulo Freire, “The People Speak Their Word: Learning to Read and Write in Sao Tome and Principe” Harvard Educational Review, 51-1, pp. 27–30, 1981.

o bom senso de não seguir estes conselhos pretensamente progressistas, mas na realidade obscurantistas³.

Em relação à Matemática, este problema é potencialmente sério pelo seguinte: existe neste momento uma corrente, relativamente importante, conhecida pela comunidade matemática como “Etnomatemática”. E essa corrente, como todas, tem duas vertentes.

Tem uma vertente extremamente interessante, em minha opinião, que consiste em estudar como diferentes povos utilizam diferentes conceitos matemáticos. Como, por exemplo, a comunidade cigana consegue tão bem fazer certo tipo de contas, mesmo sem ter passado pela escola.

Essa vertente é bastante interessante e há alguns livros muito elucidativos, por exemplo de Paulus Gerdes, que é um educador matemático de origem holandesa, salvo erro, que vive neste momento em Moçambique e que tem alguns textos muito bons, onde aparecem estudos dos padrões geométricos africanos e dos cálculos que várias tribos africanas fazem⁴.

Há estudos interessantes, infelizmente poucos, sobre a maneira como a comunidade cigana em Portugal consegue fazer alguns cálculos mentalmente, que se seguem a outros estudos feitos em outros países.

Mas voltemos atrás. Há dois casos célebres que antecederam toda esta discussão.

Um primeiro caso célebre é o caso das donas de casa californianas, que se descobriu, através de um estudo sociológico, que conseguiam fazer contas no supermercado para saber quais eram os produtos que estavam com o desconto maior, com uma precisão inacreditável.

³ Ver Ira Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago University Press, p. 100 e passim, 1992.

⁴ Ver, por exemplo, Paulus Gerdes, *Etnomatemática: Reflexões sobre Matemática e Diversidade Cultural*, Lisboa, Edições Húmus, 2007.

Olhavam para uma caixa de 24 cervejas com desconto de 10%, mas com preço de 2 dólares por cada seis, e olhavam para outra caixa que tinha desconto de 50%, mas que tinha um cupão à saída de 10 dólares e que tinha, por exemplo, 100 latas de cerveja e conseguiam rapidamente ver qual era a compra mais económica!

Fizeram-se estudos deste género, com pessoas que iam ao supermercado verificar quem é que saía com mais mercadorias. As donas de casa californianas batiam muita gente, batiam intelectuais que estavam tanto tempo a fazer contas que não conseguiam decidir-se.

Um segundo estudo célebre é o das crianças pobres brasileiras, dos chamados “meninos de rua” no Brasil, que têm uma capacidade surpreendente para fazer muito bem e de cabeça certas contas relacionadas com as suas vendas – multiplicações, trocos, etc.

Todos esses estudos são interessantes. Estamos a falar da etnomatemática na sua vertente moderada, na sua vertente interessante, mas há uma outra vertente da etnomatemática que é perigosa. É a vertente que acaba por negar às etnias que cheguem a conquistas matemáticas que não são dessas etnias.

Quando digo que a comunidade cigana nunca construiu matemática importante para a ciência universal, não estou a desprezar a comunidade cigana. Mas estarei a desprezá-la se a seguir lhe negar o acesso a essa matemática universal. Esta é a essência das minhas opiniões sobre o assunto.

É evidente que temos que perceber que há outro aspecto presente em todo este problema que é o da diversidade, ou da pedagogia na diversidade. Como vamos utilizar esses conhecimentos? Por exemplo, será extremamente interessante ver se as crianças ciganas, que estão habituadas a fazer certo tipo de cálculos mentais, podem utilizar essa destreza para perceber os algoritmos tradicionais mais rapidamente, se seguirem algum caminho diferente.

Não sei se ficou clara a frase que acabei de formular. O objectivo é ensinar-lhes os chamados algoritmos tradicionais, ou seja, os melhores algoritmos que se conhecem e que foram o resultado de séculos de tentativas e de estudos, de forma que melhor os percebam e melhor os dominem. Seria extremamente interessante saber se há uma maneira melhor de o fazer com a comunidade cigana.

Na realidade, julgo que ninguém sabe se isto acontece, mas seria importante sabê-lo. Assim como pode ser interessante para as crianças de etnia cigana e para os seus companheiros de carteira dar, uma vez ou outra, um exemplo da forma como essa etnia faz certos cálculos.

Mas, os estudos posteriores aos desta grande euforia sobre as donas de casa californianas, sobre os meninos de rua brasileiros e, se calhar, daqui a alguns anos, sobre a comunidade cigana portuguesa, os estudos posteriores, dizia, mostraram que as capacidades das donas de casa californianas e dos meninos de rua brasileiros são extremamente limitadas⁵.

Ou seja, quando se passa do desconto de 10%, para uma divisão, ou quando se passa para o conceito de raiz quadrada, aquilo que sabiam fazer não ajuda em nada nas etapas seguintes. E esta é que é a questão importante. Acho interessante que se tente saber como é que podemos usar os conhecimentos que essas pessoas têm e esse treino que têm, mas não sei se isso conduzirá ao sucesso. Não sei. Os estudos feitos depois da euforia inicial descrêem dessa possibilidade.

Todos os estudos que vi até hoje sobre a comunidade cigana não me levam a concluir que se possa construir uma pedagogia alternativa com algum sucesso. Os estudos que existem sobre os meninos de rua brasileiros são extremamente cépticos. Porquê? Porque uma coisa é ser capaz de dominar contas deste género: “4 vezes 12 fazendo 4 vezes 10 e

⁵ V. Jean Lave, *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*, Nova Iorque, Cambridge University Press, 1988, e T. N. Carraher, D. W. e A. D. Schliemann, «Mathematics in the streets and in the schools», *British Journal of Development Psychology* 3, 21–29, 1985.

4 vezes 2”, outra coisa é dizer a essas crianças que façam $97 + 43$ e esperar que o façam com rapidez ou que multipliquem 32 por 27 e que o façam com alguma rapidez e que não fiquem parados, presos aos seus algoritmos rudimentares e aos seus conceitos, que são extremamente limitados e que se aplicam bem a uma situação circunscrita, mas que não são apropriados para os passos seguintes.

Talvez seja possível utilizar as habilidades de cálculo mental próprias de algumas etnias ou grupos para algumas fases do ensino das crianças dessas etnias ou grupos, mas também aí podemos cair num erro. E o erro é não só este que descrevi, como outro, mais grave, que é o de prolongarmos desnecessariamente a chegada dessas crianças àquilo que queremos que sejam capazes de fazer. Podem ser os algoritmos tradicionais, pode ser compreender a geometria, pode ser outro tema.

Tenho ainda dois minutos e em dois minutos vou ler-vos passagens de Ubiratan d’Ambrosio que é o fundador brasileiro da Etnomatemática. Mas vou ler certas páginas em que vos mostro que o que considero como os perigos da visão radical da Etnomatemática não são uma invenção minha. Seria preciso ler mais, o que recomendo que se faça.

Vou citar o livro de Ambrosio *Educação Matemática: Da Teoria à Prática*. Na página 62: “Por exemplo, qual é o interesse, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade, em chegar-se à conclusão que os jovens brasileiros chegam aos 12 anos sabendo conjugar correctamente o verbo ‘sentar’? Talvez eles jamais tenham percebido o que significa, socialmente, estar sentado.” Na página 79: “O professor que insistir no seu papel de fonte e transmissor de conhecimento está fadado a ser dispensado pelos alunos”. Na página 116: “Cabe, portanto, referirmo-nos a uma ‘matemática dominante’, que é um instrumento desenvolvido nos países centrais e, muitas vezes, usado como instrumento de dominação.” Na mesma página: “A geometria do povo, dos balões e dos papagaios é colorida. A geometria teórica, desde a sua origem grega, eliminou a cor.”

Podemos perceber melhor o que tudo isto quer dizer nas páginas 114 e 115: “Uma pergunta natural depois dessas observações: Seria então

melhor não ensinar matemática aos nativos e aos marginalizados? Essa pergunta aplica-se a todas as categorias de saber/fazer, próprias da cultura do dominador, com relação a todos os povos que mostram uma identidade cultural. Poder-se-ia reformular a questão: Seria melhor desestimular ou mesmo impedir que as classes populares vistam *jeans* ou tomem Coca Cola, ou que pratiquem o *rap*? Naturalmente são questões falsas, e falso e demagógico seria responder com um simples *sim* ou com um *não*.”

Peço desculpa, mas a minha resposta é muito directa. Não há uma resposta complexa a esta questão. Há uma resposta simples. A resposta é: sim, deve-se ensinar matemática aos nativos e aos marginalizados.

Para que deixem de ser marginalizados.

Pascal Paulus¹

Agradeço o convite que me foi feito para estar presente neste painel. Aviso já que, normalmente, quando falo de coisas que me emocionam, o meu Português tende a piorar. Portanto, se disser coisas que não batem certo, por favor, alertem-me.

Eu queria, em primeiro lugar, dizer que não represento um Agrupamento. Represento os alunos com que trabalho e que me dispensaram hoje à tarde; deixaram-me sair um bocadinho mais cedo da sala, porque lhes disse que vinha contar-vos um pouco do trabalho que fazemos em conjunto.

Em segundo lugar, pensei, quando me convidaram, que o fizeram para o painel errado, porque, estruturalmente, não trabalho numa situação de diversidade nem de autonomia.

Passo a explicar. A nossa escola serve só bairros sociais, falando claro, bairros de pobres – já afirmei várias vezes que se os pobres vivem em bairros sociais, então os ricos vivem em bairros associativos. Mas agora um bairro social já não é referido como bairro social, agora chama-se bairro difícil, isto é, os pobres são difíceis, os ricos não são...

Ora bem, nestes bairros estão concentrados mais de 40% da habitação social do concelho e 95% da nossa freguesia. Forma-se um *ghetto* e neste *ghetto* tenho crianças pobres, para quem 15 euros para irem acampar três dias é um preço tão elevado, que alguns pais pouparam durante três meses ou pagaram em três prestações. São bairros sobretudo com miúdos portugueses, ciganos e cabo-verdianos, cabo-verdianos da segunda e terceira geração, pois a maior parte das crianças nasceu cá.

Autonomia, já tivemos. Parte da autonomia passa pela Câmara Municipal e deixámos de ter Internet nas salas. Entre professores tínhamos organizado uma rede, autonomamente. Entretanto a Câmara fez

¹ EB 1c/ JI Amélia Vieira Luís.

obras de beneficiação e há dois anos que estamos à espera para sermos ‘religados’...

A autonomia, perdemo-la também na organização das nossas visitas de estudo porque, como sabem, agora o dinheiro atribuído para financiar o Plano Anual de Actividades tem que entrar numa rubrica orçamental de compensação de receita e depois esperamos meses para o poder utilizar. Desde Janeiro que não há dinheiro disponível. Significa que o custo para ir acampar ou para visitas de estudo é suportado pelos pais e não pelo Plano Anual de Actividades, porque o dinheiro está cativo.

Significa também que temos que programar actividades sem falar com as crianças, porque temos de orçamentar as actividades com um ano de antecedência e depois fazer alguns malabarismos, se queremos substituir uma actividade por outra, que não aquela que na altura pensámos poder ser interessante no contexto do trabalho desenvolvido com as crianças...

Estruturalmente, nem autonomia... nem diversidade!

E na sala? Na minha turma tenho dezoito miúdos, dos vinte e um iniciais, porque três emigraram (as mães disseram-me “*Porque é que o Pascal também não emigra? Aqui já não se apanha nada.*” Mas eu já fiz a minha emigração, não é?) e nesta sala eu procuro reforçar a autonomia das crianças.

Obviamente elas são todas diferentes, não há duas crianças iguais e isto nota-se pelos trabalhos que produzem. Considero estes trabalhos muito importantes para que os alunos se tornem autónomos. Aprender a trabalhar autonomamente é vital, porque é a única forma de as crianças conseguirem defender-se da instituição escola, que afirma que as ajuda a crescer.

A instituição escola está à espera de uma oportunidade para lhes pôr um processo disciplinar, para as pôr na rua, para fazer com que elas

não continuem os seus estudos. Portanto quando as crianças saem da minha sala, elas têm de ser autónomas.

E têm que o aprender o mais rapidamente possível.

Eu trabalho neste momento com crianças de 7 e 8 anos, com as quais comecei o ano passado. O primeiro objectivo foi ensinar-lhes, sem demoras, a escrever e a ler. Agora, dos dezoito miúdos, só dois ainda não lêem como eu gostaria e estou a trabalhar com eles especificamente o treino da leitura e da escrita. Todos os outros lêem, escrevem e sabem a tabuada.

Com quê? Com alguns meios que instalei na sala. Não tendo Internet pude juntar computadores velhos, tecnicamente ultrapassados, e criei cinco postos de trabalho para escrever textos. Disponibilizei muito do material clássico (de apoio ao cálculo e à escrita e leitura) da escola primária para os ajudar a criar as suas rotinas de trabalho.

Institui também um processo de contratualização do tempo em que eles contratualizam semanalmente, comigo e com a turma, o tempo de que necessitam para as várias tarefas que vão desenvolver. Ao fim de cada semana avaliamos, em conjunto, o que foi feito, no sentido de irmos ajustando os tempos e de gerirmos os tempos para o professor trabalhar com cada um deles.

A partir daí, como são todos diferentes, o processo com cada um também é diferente.

Para explicar aos meus alunos o que é um livro, convidei-os a escrever livros. E convidei-os a escrever, desenhando histórias: no início do 1.º ano desenhavam histórias, contavam histórias que levava, fotografava e dactilografava em casa. Em seguida imprimia-as e no dia seguinte levava os livrinhos plastificados para a sala de aula, para eles terem o seu próprio livro.

Os livros contam histórias, histórias deles, histórias do bairro:

Roupa de Casamento

“Um dia uma menina ia casar-se. Ela foi comprar roupa de casamento. Quando chegou a casa, espalhou as compras pelo chão. O namorado chegou. Foi fazer o jantar (a miúda, não o namorado). A irmã mais velha estava a brincar com o irmão. Ainda foi comprar sapatos. No caminho disse – que dia mais lindo! E comprou uns sapatos giros. Agora já podia casar.” – Margarida, 6 anos

Há histórias tão “despassaradas” como a forma de eles verem a vida. Tenho alunas que levaram algum tempo para perceber que uma telenovela é a continuação de uma história de um dia para o outro. Outros pensam que as publicidades são filmes. Alguns dos meus alunos nunca viram um filme do início até ao fim. Não percebiam que um filme é uma história.

Mas depois há outros:

O homem que deixou o mar.

“Um homem andava de barco com os seus filhos e a namorada. Cada vez que chegava a casa, a casa estava toda desarrumada, não sabia como fazer para a arrumar. Como não sabia como fazer, foi passear com os filhos e a namorada. Apareceu um vizinho que andava com um camião de obras. Ele tinha a casa arrumada. Então o homem disse – vou mandar o barco fora e vou arranjar um camião das obras. Depois já tinha tempo para ir à oficina. Conseguiu encontrar luzes e voltou para casa. Já tinha tudo o que precisava, agora só tinha que montar as coisas. A namorada já tinha preparado o almoço, ele foi buscar os ovos e o sumo no frigorífico e foram comer. E agora a casa do homem que já não anda no mar está sempre arrumada.” Daniel, 6 anos

Contam a diáspora cabo-verdiana:

A mãe sem filhos.

“Era uma vez uma mãe que estava sozinha. Os filhos já eram grandes, só guardava um bebé. A mãe deixava todos os dias o filho na casa a dormir. Ia apanhar fruta e depois voltava para casa. Quando o bebé cresceu, ela foi para outro país porque já estava farto deste. No outro país também apanhava fruta e chovia, mas aqui tinha arranjado uma casa grande. E agora ficou sozinha nesta casa.” Rafaela, 6 anos

Como podem verificar, as crianças contam-me coisas, muitas coisas, pelo que todas as manhãs temos um momento de catarse – O “ler e mostrar”. No dia anterior escreveram textos, no dia seguinte lêem o que escreveram.

Os textos são de várias categorias: os da realidade crua; os da realidade recontada; as histórias dos príncipes...

Recolhi nestes dois anos perto de 1200 textos dos meus alunos. Neste momento, a metade são histórias de príncipes e de princesas que vivem num bairro com telhados azuis (como a Outurela), em que alguns príncipes vão de cavalo ao Lidl fazer as compras...

Começando pela realidade nua e crua: *“a minha tia tem um dente da minha outra tia que morreu...”* Eu, que às vezes ainda sou ingénuo, embora já lá trabalhe há dez anos, perguntei: *“então mas ela morreu porquê?”* Resposta: *“então, porque o homem dela deu-lhe tanta porrada que ela morreu...”*

Assim, sem mais!

“Ontem a minha mãe dormiu na minha casa e gostei muito. Agora a minha mãe vai dormir na minha casa todos os dias.”

“A minha amiga gata está quase a morrer. A minha mãe diz que tinha que pô-la na rua. Eu disse que não, não. Por isso acho que a minha mãe vai deitá-la na rua.”

“Hoje eu vou ver a minha tia e a minha prima bebé. Fomos buscar a minha tia, chegámos, fomos comer, depois esperámos. A minha tia segurou a minha prima, acabou a visita e eu não chorei.”

A tia está presa.

“A irmã do meu irmão vive agora com o meu irmão e o pai deles viajou. Agora a minha mãe dorme comigo.” Aproveitamos o tempo de problema na Matemática para visualizar e perceber a estrutura familiar da criança.

Há realidades de que falamos, guardando o anonimato, mas que não publicamos.

Depois existe a realidade recontada:

“Era uma vez uma menina. Era má porque fazia asneiras. Um dia ela sentiu-se mal e foi para o hospital. O médico não conseguiu curá-la. Então ela morreu e os pais também. Morreu a mãe e o pai.”

Muitas histórias são de “reconto”, mas há uma outra situação que aparece muitas vezes:

“Era uma vez duas meninas. Uma chamava-se Erica e a outra chamava-se Rute (são nomes de alunas da sala). Mais tarde as meninas encontraram os meninos e apaixonaram-se. As meninas foram para o médico e o médico disse que elas estavam grávidas. Elas ficaram contentes e elas foram dizer aos meninos que estavam grávidas. E os meninos também ficaram contentes. Um dia o bebé saiu da barriga das raparigas e elas tornaram-se mães e os meninos tornaram-se pais.”

Recolhemos informações para calcular a diferença de idade entre os pais e as crianças. Dos dezoito alunos, nove das mães tinham menos de 20 anos quando eles nasceram.

Este processo todo, de recolha, de escrita e de leitura, cria pontos de partida para trabalhar a língua em todas as suas expressões, ou seja, vamos melhorando a escrita a partir do texto inicial e vamos produzindo histórias, tornando-nos melhor e mais autónomos.

E, às vezes, surgem pérolas, como esta que foi trabalhada em conjunto:

“Era uma vez um livro vermelho e preto que se chamava Histórias de Afonso Henriques. Foi escrito pelo rei, portanto já era muito velho. Todas as pessoas queriam lê-lo. Andou de mão em mão, por milhares de pessoas até chegar à biblioteca de Lisboa. Não queria mais andar de casa em casa. Tinha quase 1000 anos e estava cansado. Agora dorme sossegado na sua estante. Às vezes é acordado para ser lido, mas nunca mais saiu da biblioteca.” Luís e Daniel (7 anos), com o apoio da turma

Trabalhamos os textos em conjunto e publicamos as histórias. Na nossa página na *Internet* temos neste momento um jornal virtual, um *blog*, para o qual convidamos outras turmas como co-autoras, para que os meus alunos, pelo menos virtualmente, saíssem do seu *ghetto*. Foi outra estratégia para as ajudar a comunicar com o mundo.

A partir das discussões, também no “ler e mostrar”, surgem os trabalhos que desenvolvemos em conjunto, projectos propostos por mim, para completar os projectos propostos por eles: *Hot Wheels*, as *Just Girls*, as *Bratz*, as *Witch*, as *Winx*... quem tem filhos pequenos ou netos sabe do eu estou a falar.

Surgem temas como “os vulcões”, “os pinguins”, “os porcos”, do tempo em que ainda se criavam porcos, “as galinhas”.

E temos ainda os projectos clássicos: “o computador”, “o racismo”, “o Pitágoras” (“*O Pitágoras era amigo do Pascal? Não, esse já morreu antes de eu nascer.*”).

Um dos grandes projectos do 1.º ano, por exemplo, foi “Ciências dos Céus e da Terra”, resultado da conversa e do trabalho com o Manuel Paiva. Ele ficou encantado com a forma como as crianças fizeram as perguntas: “*Como nasceram as estrelas?*”; “*As estrelas nasceram do céu como num outro país, ou no mar como as estrelas-do-mar?*”.

Fizemos um trabalho que está na Internet, na página da turma, em que estão as perguntas que eles fizeram e as hipóteses de resposta. Depois fomos falar com um cientista, para termos outra resposta.

Os alunos de 6 anos escreverem um depoimento, no final. Outra forma de reforçarem a sua autonomia na pesquisa.

Esta autonomia ganha leva depois a outros projectos, como “*o bairro por dentro*”. Uma análise do bairro onde moram, feita a partir de vinte entrevistas aos comerciantes e quarenta aos pais.

Temos um pedido feito à Câmara, até agora não respondido, para nos reconstruir o recreio da escola. Há mais de um ano que estamos à espera de uma resposta e temos um grande cartaz na nossa janela, que marca o número de dias sem resposta e que é permanentemente actualizado.

Para acabar, eu diria que procuro obsessivamente ajudar a publicar tudo o que produzimos, porque isso também faz ganhar autonomia. Autonomia de mostrar aos outros, de se afirmar perante os outros.

Como alguns pais são fracos leitores, mas todos têm DVD, gravamos. Gravámos o projecto “*Além do Tejo*” resultado do nosso acampamento. Gravámos uma história que inventámos “*A Escola da Ilha*”, gravámos o projecto “*o bairro por dentro*”. Fizemos um DVD

intitulado “*Momentos de trabalho do 1.º B*”, que são todos os momentos de trabalho dentro da sala mostrados aos pais.

Porquê? Para combater o folclore. Porque na escola, demasiadas vezes, só se mostra aos pais o que as crianças aprendem fora da escola, por exemplo, a dançar *kizomba*. Mas isso não é o trabalho da escola.

O trabalho da escola atenta à diversidade é, e aqui concordo com o Nuno Crato, fazer com que os miúdos vão além das coisas que eles sabem da sua própria cultura, senão não vale a pena termos escola.

É lá, na turma, que considero que tem de se trabalhar a autonomia.

Para tal, no meu trabalho com os alunos, tento obedecer a duas regras: primeiro, procuro trabalhar com as pessoas ou, como diz Paulo Freire, “*o verdadeiro educador trabalha com as pessoas e não para as pessoas*”. Depois e porque, neste caso, as pessoas com quem trabalho são crianças, retomo do Fernand Oury, meu primeiro mestre, a opção: “*nós escolhemos dar a palavra a quem não a tem*”.

Para levar à autonomia. Em diversidade.

Eugénia Mota ¹

Boa tarde. Muito obrigada pelo convite. E eu acho que vim cair ao painel certo, porque na minha escola o senhor Joaquim de 60 anos conhece o Pitágoras, mas só descobriu há uns meses atrás... O senhor Joaquim trabalhou cinquenta anos na construção civil e, deslumbrado, no dia do júri disse: “eu sempre fiz escadas, não sabia que aplicava o teorema de Pitágoras e no Centro Novas Oportunidades aprendi que aquilo que tinha feito toda a vida era aplicar o teorema de Pitágoras sem saber.”

Peço desculpa, humildemente, ao Professor Nuno Crato, eu sou de História e acho que a *Vulgata* foi uma grande conquista da disponibilização dos textos sagrados, que durante milénio e meio foram crípticos, herméticos e circunscritos e, depois, disponibilizaram-se a milhões de crentes na Europa para os quais isso constituía a base da sua condução de vida.

Escolhi um poeta que escolheu ser portuense e que escolheu ser Eugénio, isso é irrelevante e um texto em prosa, porque acho que nós que aqui estamos hoje escolhemos fazer o que fazemos e portanto não teremos propriamente razões de queixa.

Diz este poeta em prosa: “(...) Contemplava a cidade das pontes pela última vez, envolvida por lençóis encardidos e uma névoa que subia do rio para lhe morder o coração de pedra. Era um burgo pobre, sujo, reles até – mas gostaria tanto de lhe pôr um diadema na cabeça.”²

É aqui, “no coração de pedra” da “cidade das pontes”, que se localiza o Agrupamento de Escolas de Miragaia. Sete escolas, acompanhando o movimento da névoa que sobe do rio até se dissipar por alturas da Praça de Carlos Alberto. Escolas adscritas a três freguesias diferentes – S. Nicolau, Miragaia e S. Bento da Vitória –, embora

¹ Agrupamento de Escolas de Miragaia.

² Eugénio de Andrade, *Memória doutro Rio – Vertentes do Olhar*, 1978.

recebam alunos de uma outra, a Sé. O espaço de inserção corresponde *grosso modo* ao casco primitivo da cidade, a denominada Zona Histórica do Porto. Exceptuando o edifício da EB 2,3, trata-se de casas de habitação convertidas, em momentos difíceis de precisar, em estabelecimentos de ensino. No caso da escola-sede, um projecto de arquitectura reconhecido pelo Florilégio da OCDE quando a qualidade dos edifícios foi considerada parâmetro relevante de avaliação dos equipamentos educativos, deu origem, há uma década, a um edifício de betão, implantado na escarpa, aberto sobre o rio e ladeado pelo horto municipal. De um modo geral, pode afirmar-se que destas circunstâncias resultam alguns dos constrangimentos físicos mais difíceis de superar: nos jardins-de-infância e nas escolas de 1.º ciclo, espaços de recreio estreitos e exíguos correspondendo aos primitivos jardins das habitações, e escadarias entre cada par de salas de aula até mansardas hoje aproveitadas como pequenos espaços com funções de apoio à actividade lectiva; na EB 2,3, algum confinamento do edifício por condições de acesso pouco amigáveis e grandes espaços abertos, vãos de muitos metros de altura, criando condições acústicas tão difíceis de suportar que condicionam a distribuição dos intervalos e determinam a inexistência de toques de campanha.

Com actividade económica circunscrita ao sector terciário de pequena dimensão, predominando a restauração de tipo familiar e o pequeno comércio de bairro ou de venda ambulante, a população da Zona Histórica foi-se reduzindo ao ritmo do realojamento em bairro camarário ou do êxodo para a periferia da cidade. Subsiste uma população envelhecida e/ou muito vulnerável, habitando casas muito degradadas, às quais regressam hoje muitos dos “vencidos da vida”: o trabalho precário, a falta de qualificações, o desemprego, a ruptura de vínculos familiares, o endividamento, a morte precoce ou a incapacidade por doença ou dependência. A dissolução ou a recomposição familiar tem vindo a criar desde famílias monoparentais, a vários núcleos familiares repartindo um espaço doméstico sobrelotado e muitas vezes promíscuo, a um número significativo de alunos institucionalizados ou dependentes de avós. É muito comum a ausência das figuras masculinas, quer por cumprimento

de penas de prisão, quer, fenómeno mais recente, pela procura de trabalho sazonal ou ocasional no estrangeiro.

Dir-se-ia que, mais do que uma escola face à diversidade, nos encontramos perante uma escola que enfrenta a adversidade. A escola não cumpre uma missão supletiva da família, antes uma função substitutiva – nos cuidados de higiene e de saúde, na apresentação de si, na relação com os outros, com a existência de regras, com a necessidade de esforço e trabalho para atingir objectivos. A escola posiciona-se, muitas vezes, em contraciclo com alguns dos traços prevalentes ou significativos desta comunidade – assistencialismo (400 utentes do RSI), recurso à violência ou ao descontrolo verbal, lei de Talião na resolução de conflitos ou rivalidades transportados para a escola, agressividade como via de autodefesa e auto afirmação, demarcação juvenil de territórios, dificuldade de expressão de emoções ou sentimentos positivos, cultivo de aparências de insensibilidade, crueza na definição ou análise de situações quotidianas, uma familiaridade perturbadora com a grosseria, a boçalidade, o desafio e o confronto. O professor representa, à partida e até que consiga cativar, seduzir, conquistar, o elemento estranho, alheio, proveniente de um mundo que se imagina e se efabula, exógeno, estranho. Esta visão particular do outro, do estrangeiro, do não autóctone, da não pertença, introduz um traço distintivo desta população escolar – o professor conhecido, o sénior, de quem já o irmão, a prima, o vizinho e dois amigos foram alunos tem um ascendente filtrado e consolidado pelos anos de permanência na escola; ao contrário da dominante da descoberta que torna o professor recém-chegado e jovem o mais simpático, característica da maioria dos enquadramentos estudantis, aqui, o nosso, o já familiar, o que faz parte da escola, tal como os funcionários, consegue, em regra, ralar, apaziguar, com mais facilidade. Já passou o período probatório, foi adoptado, naturalizou-se. A diversidade situa-se não do lado da procura, mas do lado da oferta.

Como é que esta escola encontra coerência, norteia a sua acção, presta contas da utilização dos recursos que lhe são disponibilizados, fundamenta os seus propósitos? Antes de mais, procurando definir com

clareza os seus objectivos. Julgo falar pela voz de toda a escola se disser que o combate ao abandono escolar precoce, antes da conclusão da escolaridade básica obrigatória de nove anos, constitui o objectivo primordial, quotidiano, sistemático. O Relatório de Avaliação Externa de 2006 deu-o como praticamente erradicado no Agrupamento. Seguindo que estratégias? Procurando esgotar todas as hipóteses de manutenção dos alunos com insucesso ou comportamentos perturbados, até ao momento de poder reorientar os seus percursos educativos. Uma EB 2,3 com 19 turmas inclui, no presente ano lectivo, 5 turmas de CEF e uma de PIEF e criará, no próximo ano lectivo, mais uma turma de PIEF de 3.º ciclo. Um terço, portanto, da oferta educativa corresponde a percursos diversificados, orientados para impedir o abandono da escola e permitir a conclusão do 9.º ano. Qual é o preço a pagar? Deixando, de momento, os custos financeiros, públicos, deste esforço, a escola paga, ainda, com insucesso e indisciplina. Manter numa escola onde se entra ainda com nove anos, alunos já com dezanove, penaliza os indicadores de insucesso e de indisciplina, por mais apelos ao sentido de protecção dos mais novos que se dirijam aos mais velhos. Satisfaz-nos a situação? A resposta é ociosa, como esperar tratamentos oncológicos severos sem alopecia. Mas tentamos converter os obstáculos em oportunidades. Um dos projectos em que, de momento, depositamos mais expectativas, pode ser considerado exemplo disto. Foi criado, este ano, um Gabinete que designamos como Gabinete de Acção de Preceptores e que assenta em duas premissas essenciais: a responsabilização pelo seu próprio percurso e pelo do outro, a capitalização desta diferença etária de, no limite, uma década. Constituíram-se pares de alunos – 9.º ano com 7.º, 8.º com 6.º, 7.º com 5.º – nos quais o mais velho ajudará o mais novo, na organização do caderno diário, na gestão do dia, na preparação de testes, na elaboração de trabalhos escolares, na modelagem de comportamentos. Coordenados por um jovem e muito dotado licenciado em Ciências da Educação, fora dos referenciais que formatam e condicionam a docência (horário fixo, sala, jargão pedagógico), mas enquadrados técnica e cientificamente com solidez, o projecto produziu já resultados visíveis no 2.º período e esperamos que se enraíze e consolide após a avaliação a que será sujeito no final deste primeiro ano de implementação. Abarca, presentemente,

74 alunos e tem tido efeitos positivos nas duas direcções, uma vez que o desempenho escolar do aluno mais velho parece também ganhar compromisso e envolvimento. Pagamos, também, com alguma indisciplina adicional. Um aluno de 8.º ano com 16 anos de idade conta já com duas ou três retenções. Se a avaliação vocacional a que foi sujeito não lhe definiu um perfil de encaminhamento para um CEF, tem fortes probabilidades de perturbar seriamente o funcionamento de algumas disciplinas. Receberá frequentes ordens de saída da sala de aula, já terá sido sancionado disciplinarmente uma ou duas vezes. Em regra, a história escolar coincide com a história de vida. Também já recebeu frequentes ordens de saída de percursos familiares e afectivos equilibrados e terá sido sancionado, sem motivo disciplinar, em muitos domínios do seu crescimento como ser humano – vive com um tutor, uma madrinha acolheu-o quando a mãe abandonou a casa, está institucionalizado, tem um ou ambos os progenitores a cumprir penas de prisão. Quando a comunicação social nos confronta com a maior taxa de pobreza infantil da União Europeia, com 17 mortes de mulheres vítimas de violência doméstica nos primeiros 4 meses deste ano, com a necessidade urgente de casa para 40 000 famílias, com dois milhões de pobres, com a dificuldade de fazer recuar as taxas de desemprego, com as necessidades do Banco Alimentar contra a Fome, temos de nos perguntar onde estão as crianças destas famílias. Estão em risco de exclusão e é a escola pública que procura turbulência. Importa é distinguir indisciplina de violência. Importa é cuidar de passar do nível mais superficial quando falamos de violência nas escolas. Permitam-me dois pequenos excertos, muito truncados, muito elementares:

“Foi feita justiça: entrou uma menina (...) acompanhada pela mãe (...) a mãe ter-se-á mostrado imediatamente ostensiva. (...) levantou-se para ir entregar à antecâmara, onde se encontrava um porteiro e um agente da PSP, o boletim individual (...) que tinha sido deixado no gabinete. (...) comuniquei ao porteiro para entregar o livro (...). Ao mesmo tempo que terminava a frase era surpreendida com uma bofetada na face. O gesto deixou-a atónita, sem reacção. O agente limitou-se a identificar a agressora.

É preciso que exista coragem para que as pessoas que actuam de forma errada sejam responsabilizadas e sejam, de alguma forma, punidas pelos actos que praticam.”

Ana Paula Aguiar, pediatra do Hospital Pedro Hispano a cumprir um dia de serviço na Urgência de Pediatria do Hospital de S. João.

O Director do Departamento de Pediatria do Hospital Pedro Hispano dirige ao Presidente da Secção Regional do Norte da Ordem dos Médicos uma exposição dos pediatras habitualmente destacados para a Urgência Pediátrica Integrada do Porto:

A total incapacidade de manutenção da ordem pelas autoridades presentes, que tem sido regra, leva à criação de um clima de enorme insegurança entre o pessoal (...), que está vulnerável a agressões verbais e físicas (...), tendo-se já verificado vários conflitos; o alargamento da idade (...) para os 15 anos veio criar necessidade de outros apoios (...). (...) propomos de imediato:

Um reforço efectivo da segurança, com colocação permanente de agentes da autoridade e/ou de segurança privada em número e com a qualidade necessária para a manutenção da ordem;”.

Estaríamos a falar de violência na escola, de insegurança na escola, se os dois extractos não tivessem sido retirados da *Nortemédico*, Revista da Secção Regional do Norte da Ordem dos Médicos, Janeiro-Março de 2008, referindo-se o primeiro à agressão a uma pediatra do Hospital Pedro Hispano, a cumprir um dia de serviço na Urgência de Pediatria do Hospital de S. João, e o segundo a uma exposição dirigida pelo Director do Departamento de Pediatria do Hospital Pedro Hispano ao Presidente da Secção Regional do Norte da Ordem dos Médicos, dos pediatras habitualmente destacados para a Urgência Pediátrica Integrada do Porto. Talvez possamos passar a falar de violência juvenil, sendo certo que o seu território de expressão por excelência é a escola, em vez de falarmos da crise de autoridade da escola.

De que precisam as escolas e concretamente, estas escolas, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária? Que se lhes peçam contas dos mandatos, dos objectivos que lhes foram traçados. Estas escolas têm uma marca, uma missão, um propósito educativo diferenciado. Não estão acomodadas nem se sentem satisfeitas com os resultados escolares dos seus alunos e procuram, quotidianamente, melhorá-los. Mas têm de ser contextualizadas, territorializadas. Não se lhes pode pedir que ao longo do ano eduquem para a prevenção rodoviária, para a preservação do ambiente, para a prevenção da gravidez adolescente, para a adopção de hábitos de higiene, para saber estar, para saber ouvir, para moderar comportamentos e, no final do ano, perguntar-se-lhes por que não prepararam para entradas em Medicina ou Arquitectura. Qual é o léxico de partida destas crianças? Que gosto, que aprendizagem da fruição da palavra, da música, da cor ou da forma transportam à chegada à escola? Que museus já visitaram? Que cidades conhecem? Os alunos da EB 2,3 de Miragaia de que vos falo, adolescentes de 14, 15, 16 anos, vão-se tornando mais exigentes, mas ainda há muito pouco tempo pediam para ir à Bracalândia no final do ano lectivo. São, na generalidade, mais escolarizados do que os seus Encarregados de Educação. A constatação deste facto levou à criação, em 2006, de um Centro Novas Oportunidades, que começou por certificar o nível básico (cerca de 100 adultos) e certifica, a partir do presente ano lectivo, o nível secundário.

É na escola que contactam com a leitura, o teatro, as várias formas de expressão artística. Mas é também na escola que a maioria aprende a estar à mesa. Quando, no ano lectivo passado, uma encomenda destinada ao Restaurante Pedagógico foi desempacotada por uma turma de finalistas do Curso de Empregado de Mesa e Bar, um aluno mais atento alertou o formador para a necessidade de devolver e reclamar junto do fornecedor uma caixa de facas tortas, defeituosas, e só nesse momento, aos 16 ou 17 anos, descobriu a existência de facas de peixe. Nesta escola coexistem laboratórios, que se procura qualificar e onde se procura estimular o trabalho experimental, onde se aprende a servir o cliente de um restaurante. A empregabilidade deste curso é de praticamente 100% e

a escola congratula-se com o facto. Mas não perde de vista que estes adolescentes, neste momento em estágio e certamente com emprego num horizonte de três meses, dificilmente completarão 12 anos de escolaridade. Comemoraram há quinze dias o final do curso com um jantar “de gala”. Alguns dados: 50% viveu o seu ano lectivo numa instituição, uma aluna saiu pela primeira vez nesse dia, todos se apresentaram elegantíssimos, lindíssimos, graças ao facto de vestirem os mesmos números que os filhos dos seus professores ou, no caso dos rapazes, dos próprios professores. Quando um fotógrafo lhes perguntou se queriam tirar uma fotografia, todos responderam que sim, desconhecendo que teriam de pagar 5€ pela fotografia, pelo que as fotografias foram presente de uma professora. Espera-se destes adolescentes muita motivação para o estudo do Iluminismo, das lentes bicôncavas, para a fruição do Frei Luís de Sousa, para o cálculo de probabilidades? Todo o 3.º ciclo tem 1 tempo lectivo de reforço curricular a Língua Portuguesa e a Matemática?

Tentei levá-los a conhecer uma Escola que diversifica a sua oferta educativa, constitui Território Educativo de Intervenção Prioritária, assinou com o Ministério da Educação um Contrato de Autonomia, assegura um dos dois Centros Novas Oportunidades a funcionar em escolas na cidade do Porto, certificando nível básico e secundário, integra o Plano Nacional de Leitura e o Plano de Acção da Matemática, dinamiza uma Rádio Escolar, alimenta um Clube de Astronomia, um Clube Europeu, um Clube Verde, ganhou o 3.º prémio do concurso promovido pela EDP subordinado ao tema “O Ambiente é de Todos”, contribuindo com o valor pecuniário do prémio para o aquecimento das salas de aula, assim como ganhou o 1.º prémio do concurso de cascatas de S. João promovido pela Câmara Municipal do Porto.

Isabel Baptista¹

Boa tarde a todos. Começo naturalmente por saudar este encontro e dizer que estou muito grata por poder participar nele. Eu, no fundamental, venho dar conta de uma experiência que tem a ver com o Agrupamento de Escolas de Coronado e Covelas da Trofa, mas que se prende com uma dinâmica comunitária chamada Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA).

Durante todo o dia aprendi imenso, também falar em último lugar traz as suas vantagens, vou tentar usar algumas. A mudança que vi, com histórias muito felizes dentro da escola, dentro da sala de aula, passa também por uma articulação com a família, com a comunidade e com a mudança que tem que acontecer também fora da escola.

Vou tentar explicar-vos qual é o alcance deste projecto, que já conta três anos de vida e de experiência bem realizada e bem avaliada, em termos de ligação entre o sucesso escolar e a aprendizagem ao longo da vida, sendo que a aprendizagem ao longo da vida diz respeito a todos, desde a criança ao adulto.

Quando se fala na mediação escola/família/comunidade, há muitos equívocos.

Nós temos como lema “uma escola aberta à comunidade”, embora no nosso projecto conste “uma comunidade aberta à escola; uma família aberta à escola.”

Vivemos numa sociedade que reclama condições de aprendizagem permanente para todas as pessoas ao longo da sua vida, ou seja na e com a vida. E coloca-se então a questão de saber onde é que fica a especificidade, a autoridade da cultura escolar, o que também implica autoridade do próprio professor. Nós entendemos que existe um modo específico de ensinar e aprender em contexto escolar. Vivemos uma

¹ Universidade Católica do Porto.

oportunidade histórica, diz António Nóvoa e eu subscrevo, para a escola se reinstituir.

Esta questão da escola como instituição é para nós muito importante porque trabalhamos com redes sociais, com sete redes sociais criadas por nós.

A escola, hoje de manhã foi isso sublinhado nalgumas intervenções, a escola sofre hoje de um clima de suspeição que não ajuda de facto ao cumprimento da sua missão pública. Uma das missões deste projecto é, precisamente, promover uma perspectiva positiva, relações de confiança da comunidade em relação à escola.

Nós dizemos que as instituições são vitais em democracia, porque com instituições frágeis temos uma democracia vulnerável.

A escola é um dispositivo que tem raízes, está num determinado território e é uma estrutura organizacional que configura, de facto, um projecto de comunidade. Um viver com e para os outros, como diz Paul Ricoeur² num determinado contexto histórico, assegurando duração, coesão e carácter a esse viver. Eu chamei-lhe *ethos* porque tem a ver com esse carácter, com a questão da ética e da identidade da escola.

Como instituição, a escola corporiza valores que ultrapassam a justaposição dos interesses familiares. Isto parece-nos muito importante quando a nossa dinâmica é toda ela alicerçada na ligação com a família. A escola possui as suas próprias regras. A escola tem por missão ensinar à criança que a família é importante, mas não pode ser de maneira nenhuma o seu único universo de referência. É na escola que as crianças aprendem a relacionar-se com outros, que desenvolvem outros hábitos, que têm outros valores, outras formas de estar. É o acesso a uma cultura comum, às condições de cidadania.

² Paul Ricoeur (1913-2005).

A aprendizagem escolar possui condições dadas na presença física daquele que ensina, o professor. Eu insisto nisto, tenho muito trabalho a este nível da identidade profissional docente e em debates com jovens, eles valorizam muito este aspecto.

Eles sublinham muito a importância de serem considerados especiais, terem alguém que os reconhece, os chama pelo nome, esta presente. Este é o compromisso ético dos professores e passa por esse dever da autoridade.

Para os alunos é um privilégio poder ser ensinado, poder receber uma verdade que trazida de fora, de outro.

Há também um dever de antecedência que é ensinar a responsabilidade de ser herdeiro. O herdeiro, diz Derrida³, um filósofo, a responsabilidade do herdeiro é de alguém que é simultaneamente fiel e infiel. Ou seja, tem que ser crítico mas, para ser crítico, para cumprir com a infidelidade, tem que ter primeiro a experiência de receber a cultura, de a conhecer para poder entrar no diálogo intercultural com os outros, com um certo sentido de identidade.

De certa forma é isto que nós entendemos em termos de escola. Ela é um lugar de ruptura. Isso é muito importante na nossa comunicação com as famílias.

A escola é um serviço também, mas é muitas vezes um lugar de ruptura com o universo familiar, com o universo conhecido, com o grupo de pares.

Diz-se muitas vezes que a escola tem que andar a par da vida, mas a escola é a vida. É uma vida com tempo para pensar a vida. Todos nós, creio eu, começamos muita coisa dentro da escola. Portanto é um lugar de acesso à universalidade e à cidadania.

³ Jacques Derrida (1930-2004).

Há pouco falei na unicidade. De alguém nos respeitar, nos conhecer e nos chamar pelo nome. A escola tem este privilégio de poder ligar universalidade e unicidade.

A escola desempenha também uma função propedêutica relativamente à aprendizagem ao longo da vida. É onde se valoriza o conhecimento, onde se valoriza a aprendizagem e a formação constitui de facto uma mais valia, um instrumento precioso para o sucesso escolar. Isso é o que nós já estamos hoje em condições de medir.

O projecto de que vos vou falar é um projecto ligado a uma escola e integrado numa dinâmica comunitária que temos na Trofa, nas oito freguesias da Trofa. É um acordo entre a Universidade Católica e a Câmara Municipal da Trofa. Dinamizamos oito freguesias com a missão de criar condições de aprendizagem permanente a todas as pessoas do município. E portanto toda a ênfase do projecto são as questões da aprendizagem.

Temos neste momento duzentas e tal instituições, desde a Bial, às escolas todas, ao Centro de Saúde, até à DREN. Temos uma rede de mediadores que funcionam na rede de centros TCA, que são centros de aprendizagem sediados nas Juntas de Freguesias.

Esta articulação dinâmica entre instituições, actores, centros, redes sociais, permite de facto potenciar aqui uma mobilização de recursos que tornam este milagre possível, porque as pessoas que lá chegam acham que é milagre.

Todas as aprendizagens são feitas em cursos de formação, em colóquios, em tertúlias, em todas as modalidades. Apostamos na criação de oportunidades de aprendizagem diversas. Todas as aprendizagens são registadas numa caderneta com uma vinheta que explicita o número de horas e o que é que aconteceu nessa formação.

Criámos também um símbolo que identifica todas as instituições que pertencem à rede TCA. Todas elas ostentam esse símbolo na porta,

pelo que qualquer pessoa pode entrar, identificar-se, sabendo que ali há uma instituição TCA, há alguém para os atender, como há na escola.

Na escola de que vos vou falar aparecem pessoas de todas as idades e às vezes com problemas que não têm nada a ver com a escola, mas os mediadores, que não são necessariamente só os professores, atendem e encaminham.

A abertura da comunidade à escola é o projecto na ligação escola/família/comunidade e é um projecto apoiado pela Direcção Regional de Educação do Norte que nos dispensa professores, desde há quatro anos. Todos os anos temos três, quatro professores “dispensados” para o projecto e isso faz muita diferença porque ele exige muita dedicação e uma articulação estreita entre a pedagogia escolar e a pedagogia social.

Costumam dizer que a pedagogia social é a pedagogia não escolar. Claro que não faz sentido nenhum, pelo menos para mim que sou da pedagogia social, definir uma realidade por aquilo que ela não é nem pretende ser, mas ajuda a entender.

A pedagogia social corresponde a uma lógica de aprendizagem distinta da escola, não é formatada como a da escola e é também orientada por valores de solidariedade social. Digamos que a pedagogia social resulta de um casamento entre a educação e a solidariedade social.

Um dos objectivos fundamentais deste projecto Escola/Família é promover uma relação positiva da família com a cultura escolar, alargando o seu espaço de participação e potenciando as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, na e com a escola. Normalmente, quando se fala em aprendizagem ao longo da vida, na e com a vida, esquece-se que a escola também faz parte da vida e, neste aspecto, as pessoas de todas as idades frequentam a escola sem prejuízo das rotinas escolares, antes pelo contrário.

É para assegurar os mecanismos de mediação contínua entre a família, a escola e a comunidade, que precisamos de mediadores.

Reconhecer, valorizar e apoiar a família enquanto unidade educadora que é, mas também aprendente, justifica o grande destaque nas formações para as competências parentais.

Os nossos eixos de acção durante o último ano são, por exemplo: a animação pedagógica do centro Casa de Aprender, que está situado no coração da própria escola; a rede de mediadores e de voluntários e uma acção de proximidade junto de alunos de famílias sinalizadas. É um projecto de educação social especialmente vocacionado e com profissionais devidamente preparados para trabalhar problemas específicos; promoção de iniciativas TCA, ou seja, iniciativas de aprendizagem mais centradas na capacitação parental e familiar e edição de boletins. Nestes boletins divulga-se tudo o que se faz na escola no âmbito da TCA e não só e é um instrumento de ligação muito importante com as famílias; e também o professor/mediador.

Muitas vezes nos perguntam, o que é que é isso do professor/mediador? O professor/mediador é um professor como os outros, mas tem dispensa de serviço para poder fazer a mediação.

Mediar não é só mediar conflitos, mediar também é estar no meio para estabelecer relações positivas, novas, seja entre instituições ou entre actores. Toda esta dinâmica em rede obriga a muita ligação.

Junto destas professoras, isto é muito importante, também trabalha um conjunto de técnicos preparados na Universidade Católica, de Pedagogia Social porque, face às missões que hoje recaem sobre a escola, nem tudo pode ser feito pelos professores. Estas são as missões do mediador de escola: planificar e concretizar as iniciativas, assegurar as ligações e os tais mecanismos de informação.

A Casa de Aprender é um espaço situado mesmo no coração da escola, que faz dois anos agora no dia 13 de Junho e é um espaço que funciona durante o dia para as crianças, portanto concilia o horário diurno com o horário pós-laboral, a partir das 18h30 até às 23h00, ou 0h00.

As iniciativas vão desde formação sobre informática, a arranjos florais, danças de salão, bordados, ciência, línguas estrangeiras e também colóquios e fóruns diversos.

Funcionamos muito apoiados no trabalho de voluntários, muitos deles professores aposentados que se sentem muito mais rejuvenescidos agora que estão a fazer estas actividades. A Professora Rosa Lage, por exemplo, tem multiplicado uma série de escolinhas à noite, para pessoas de todas as idades. Ela veste sempre a bata branca, onde chega põe a bandeira e as pessoas vão ali com uma estima enorme pelos cadernos, por tudo.

Estamos a monitorizar todo o trabalho desenvolvido e, dentro em breve, teremos até mais dados, que comprovem que existe, de facto, uma relação significativa entre o sucesso escolar dos alunos e a forma como os jovens hoje estão na escola e a forma como os pais se relacionam com ela.

Em termos de resultados globais de uma dinâmica destas, resulta confiança recíproca da família, da escola, da comunidade, um estreitamento de laços, uma ligação positiva à cultura escolar, portanto um clima de aprendizagem em termos comunitários.

Há, ainda, um aspecto sobre o qual somos questionados: “De onde vem o dinheiro?” Há aqui uma gestão muito séria de recursos. A comunidade tinha mais recursos do que se pensava, quer em termos materiais, quer outros e há uma cultura de colaboração e de aprendizagem permanente importantíssima, ou seja de solidariedade, que é disso que se trata.

Diferentes, mas não indiferentes aos problemas dos outros ao longo da vida. Nós, quando recebemos alguém em nossa casa, fazemos tudo para que essa pessoa se sinta como se estivesse na sua própria casa: recebemos com cortesia, com atenção, interrompemos a nossa rotina, damos o melhor do que temos. A ideia de hospitalidade marca muito esta ideia da relação com o outro, onde não há abdicação de nós próprios, onde não há rendição do outro, anexação. Mas há a produção de um encontro, algo novo acontece.

Debate

Maria Odete Valente – Eu acho que neste painel foi muito claro. Há situações muito complexas na escolarização e portanto diria que não estou nada de acordo com o Professor Nuno Crato, quando responde à pergunta do Ubiratan Cardoso. Diz que para ele não é nada duvidoso, é um sim definitivo, porque é preciso ensinar Matemática para que as crianças deixem de ser marginalizadas.

Eu penso que quando se diz que a situação é complexa, não é porque seria mais fácil dizer que não se devia ensinar, é porque estamos preocupados com o como é que as crianças aprendem essa Matemática, com sentido para elas. Esses que vêem complexidade no fenómeno são apenas menos reducionistas, penso eu, que o Professor Nuno Crato, porque preferem que essa vontade de ensinar seja bem entendida, no sentido da vontade de que as crianças aprendam essa Matemática com sentido.

A grande diferença, penso eu, entre os que simplificam a questão e os que a complexificam é que uns pensam que ensinar basta e outros pensam que ensinar é uma das maneiras de aprender, mas para que eles de facto aprendam com sentido. É preciso perceber exactamente todas as construções. Eu acho que todos os exemplos que foram dados, desde as maravilhosas histórias da primeira escola, até a estes fenómenos difíceis que foram apresentados, nos mostram que vem daí o complexo.

Complexo é que estas crianças queiram mesmo aprender e que venham a aprender com sentido, isso é que é complexo, não é nada simples. A resposta pode ser simples, mas a prática, no dia-a-dia é bem complexa.

Nuno Crato – Eu tenho imensa dificuldade em responder à senhora doutora pelo seguinte, porque na segunda parte da sua intervenção estava de acordo comigo e na primeira começou por dizer que não. Portanto... É evidente que a resposta é simples, mas fazê-lo é difícil. Essa é toda a minha intervenção. É simples a resposta. Nós devemos ensinar

Matemática às crianças. Quando eu digo ensinar, é evidente que é para elas aprenderem.

Conhecem a anedota do gato, com certeza, o gato que foi ensinado a cantar. Essa anedota é contada com o seguinte sentido: “eu ensinei o meu gato a cantar. Ah é? Então mostra lá o gato a cantar.” E a pessoa diz “ó gato, canta!” E o gato não canta. E o outro responde “Ah pois, então afinal não ensinaste.” E o outro responde: “eu ensinei, ele é que não aprendeu.”

Esta anedota muito conhecida só mostra uma coisa. Quando nós estamos a falar em ensinar, estamos a falar em ensinar para aprender. E portanto estamos a falar em duas coisas que são a mesma. Eu não posso estar a falar em ensinar como se fosse recitar uma coisa para uma plateia que está do outro lado. Eu não estou a ensinar, estou a recitar, estou a fingir que ensino. Estou a fingir que ensino. É essa a grande diferença. Estou a fingir que ensino. Quando estou a falar de ensinar, é ensinar para aprender.

A resposta do meu ponto de vista é muito simples. É sim, ensinar para aprender. Não é complexa, é sim. Portanto, eu não percebi foi o que a senhora doutora disse. Quanto a ser reducionista, eu já sei essa história do reducionismo.

O reducionismo é visto como um insulto, ou pelo menos como uma crítica. O reducionismo é uma coisa boa, excelente, é excelente sermos reducionistas, é excelente conseguirmos reduzir as coisas a coisas simples e tratáveis. O Newton fez isso. O Newton reduziu um fenómeno extremamente complexo, da gravitação universal a uma equação muito simples. É reducionista. Ainda bem, viva o reducionismo!

Pascal Paulus – Queria só dizer uma coisa. Para mim a sala é um espaço cultural intermédio e ela só é um espaço cultural se houver um antes e um depois. E o antes é o que as crianças e o professor trazem para dentro deste espaço. Eu trabalho com as crianças ouvindo-as, mas eu sou professor. Eu tenho um contrato social com o Estado que faz com que eu

tenha que lhes ensinar um certo número de coisas, senão não era professor. Isto é indiscutível.

Portanto há neste contrato, à partida, uma desigualdade. Isto é, todos nós temos direito à palavra na sala e isto já é uma conquista, porque a escola por essência não é democrática, porque normalmente põe as crianças de lado.

Mas há um currículo que é um currículo que, eu professor e vocês crianças, temos que cumprir. E isto tem que ser feito. O currículo não é negociável. A forma de o trabalhar, isto é que é negociável. Isto é, eu posso trabalhar o corpo humano a partir das histórias das *Bratz*, tal como o posso tratar a partir das cópias dos manuais que põem pessoas assexuadas e que faz com que nós, mais tarde, tenhamos um problema com a educação sexual. Portanto isto são coisas diferentes.

Eu, trabalhando com as *Winx*, dá para perceber que na história da evolução há qualquer coisa que não bate certo com o desenho animado, porque estes seres são apresentados com seis membros, enquanto nós só temos quatro, o que permite tratar o assunto em termos de evolução.

As crianças pedem-me “faz-me uma aula sobre os signos.” Quando vamos acampar e observamos as estrelas eu faço a aula. “Mas qual é a relação entre os signos e as estrelas?” Isto é, há um antes, há um durante e há um depois e a transformação faz-se na sala, portanto através da dialéctica, em sala, entre o que as crianças trazem e o que o professor traz.

E para mim o que é a criação da autonomia na mão das crianças? É fazer com que, reduzindo para coisas mais simples para se poderem interpretar, percebamos uma realidade complexa que está lá fora, para depois tomar posse dessa realidade.

Para fazer o projecto sobre o recreio, tivemos que fazer inúmeras medições, que os alunos do 1.º ano, não eram capazes. Assim, tivemos de pedir aos alunos do 4.º ano para o fazerem de uma maneira muito simples, para nós podermos fazer o projecto.

Mas percebemos o que é que estivemos a fazer e isso passa pela tarefa do professor naquela transformação dentro do espaço cultural intermédio. Portanto eu penso que não há uma contradição entre a minha tarefa de ensinar e a tarefa do aluno aprender um currículo, que é a encomenda externa à qual temos que obedecer.

Maria José Carrilho – Quando falamos da escola do ensino básico, apesar de tudo, temos duas realidades com problemas e oportunidades diversas, consoante falamos do 1.º ciclo ou falamos dos 2.º e 3.º ciclos. E, estando muito de acordo com o que disse, totalmente de acordo com o que disse, eu penso que outras complexidades nos surgem quando nós começamos a lidar com os adolescentes ou pré-adolescentes, que quebraram aquele elo, aquele vínculo, aquela ligação que tinham com o professor do 1.º ciclo, uma ligação muito securizante e voltam a ingressar num mundo onde se juntam às inseguranças do crescimento, a insegurança do contacto com uma multiplicidade de professores, com uma multiplicidade de desafios, com uma multiplicidade de regras e ainda a convivência com alunos com idades muito diferenciadas.

Eu percebo perfeitamente o que a Dr.^a Eugénia Mota diz, era a realidade da nossa escola, alunos no 3.º ciclo com 19 anos. Que fazer? Queremos combater o abandono, é uma prioridade. Com isto vamos incrementar o insucesso, é outra realidade. Quantos mais anos mantemos alunos com um historial de insucesso na escola, mais as nossas taxas de insucesso crescem.

Como é que conseguimos gerir a participação dos professores que querem ter sucesso com os seus alunos, isto é, uma escola que tem este projecto, que põe como objectivo fundamental combater o abandono escolar, não deixar sair nenhum aluno enquanto ele não tiver a escolaridade mínima, tem que gerir ali muitas relações, muitos problemas, que são também os problemas da satisfação dos profissionais de educação que, em certos momentos, perguntam “mas o que é isto? A todo o custo termos aqui estes alunos e não vermos uma luz ao fundo do túnel.”

Apesar de tudo, existe esta ideia de que há saberes fundamentais e que há um coração do currículo. E que a Matemática, ler, escrever e contar são competências fundamentais e básicas. Mas tem que haver muitas vezes um compasso de espera grande relativamente ao trabalhar essas competências.

Eu estou a falar nos pré-adolescentes. Para que outras competências essenciais, que são relacionais, que são de atitudes, que são de convivência social, que são de valores, de respeito pelos outros, se construam. E aí parece que estamos a atrasar as possibilidades de acesso desses alunos diversos, aos saberes que são socialmente reconhecidos, que são os tais de que prestam provas nos exames e nas provas de aferição.

Isto gera muita insegurança nas escolas, não sei se a Dr.^a Eugénia sente isso, embora o discurso seja de grande segurança. Agora, eu penso que não há outro caminho. Se é essencial para que um adolescente funcione num grupo, e a turma é um grupo, é essencial que se trabalhem, que se construam relações entre adultos, relações entre adolescentes, relações dos alunos com os alunos, dos alunos com os professores.

Tem que haver uma paragem, porque os noventa minutos da aula voam quando estamos a ouvir os alunos. Isso é fundamental. Quando eles falam, quando se exprimem e naturalmente a aula de Matemática não acontece. E, naturalmente, a aula de Língua Inglesa não acontece. Só há condições para que aconteça como aula, como espaço de construção de saberes, no segundo período.

Não sei muito bem, isto é mais um lamento, nem é um lamento, é uma constatação. Acho que o caminho certo tem que ser este, temos que parar. Por vezes surpreendemo-nos porque, quando o aluno encontra outro caminho, quando a escola tem outra oportunidade, quando o trabalho em rede que eu acho fundamental, também resulta e surgem outros apoios, chega o momento em que, de repente, o aluno nos surpreende porque ainda continua a escrever com erros de ortografia, mas escreve coisas maravilhosas.

Eu não quero parecer imodesta, mas o poema que os alunos do PIEF do 3.º ciclo da escola escreveram, tem de certeza erros de ortografia, tinha erros de ortografia antes de os professores trabalharem com eles a correcção desses erros, mas tem a tradução de aprendizagens em termos de comportamentos sociais e de metas de vida e de projecto de vida que me parece fulcral para quem tem 17, 18 ou 19 anos. E aí, se a Matemática passar a ser significativa, as sinergias que se desenrolam naquele jovem, para que ele aprenda Matemática, vão fazê-lo ultrapassar o atraso que ele tinha.

Eu permito-me dar um exemplo. Eu fui uma aluna de grande insucesso em Matemática no 5.º ano e quando me apaixonei pelo meu marido, já sou casada há 44 anos, ele era um apaixonado da Matemática. E com ele eu transformei-me numa excelente aluna em Matemática, de tal modo que tive 18 a Estatística na Faculdade. Portanto uma motivação forte levou-me a ultrapassar limitações que durante anos me perseguiram no meu percurso escolar.

Isabel Pais (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural) – Eu chamo-me Isabel Pais, trabalho no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Felicito o Conselho Nacional de Educação sobretudo pela organização deste último painel, que acho é extremamente útil e todos podemos aprender bastante com o que aqui foi testemunhado.

Parece-me bastante importante relativamente a todo este debate e, sobretudo, a tudo o que se ouviu neste dia, nós não nos ficarmos pela rama, mas tentarmos perceber os pressupostos filosóficos e os valores que estão por trás das intervenções que foram feitas.

E acho que há aqui claramente duas perspectivas bastante diferentes relativamente à educação.

Uma tem mais a ver com remediação e outra tem mais a ver com a maneira como a escola democrática pode influenciar decisivamente a inclusão social das pessoas.

Portanto não é indiferente e é claro, queria chamar a atenção para algumas das experiências, nomeadamente para a que foi testemunhada pelo meu colega Pascal, que já não via há alguns anos, com quem trabalhei com muito gosto na escola dele e também a experiência da Universidade Católica no Porto.

Acho que é muito importante que os professores (eu sou professora do 1.º ciclo) se sintam apoiados, isso acho que é fundamental e todas as experiências o referiram, mas é muito importante também que os professores tenham a mesma dose de desafio que de apoio. Ou seja, é muito importante que sejam organizadas experiências e projectos, que sejam despoletados processos que desafiem suficientemente os professores a aceitarem sair de um pensamento que está condicionado. Na nossa formação foi condicionado por uma perspectiva individual das dificuldades de aprendizagem e que tem a ver com o considerar que alguns alunos nunca poderão aprender tanto como outros ou, efectivamente, alguns deles nem poderão vir a aprender quase nada, esta é a perspectiva do défice, e uma perspectiva diferente.

Uma perspectiva curricular em educação que acredita que todos os alunos podem ser educados em conjunto na comunidade em que vivem e em conjunto também com os adultos, acho perfeito. Até porque, as crianças têm muito a ensinar aos adultos, na comunidade, têm muito trabalho a fazer ainda. E tentar com que esta perspectiva leve a toda uma outra maneira de olhar.

Se nós não tivermos uma outra maneira de olhar para os alunos, para as pessoas, para aqueles que nós consideramos ou que a sociedade considera que estão em défice, não conseguimos implementar efectivamente uma pedagogia inclusiva. Nunca conseguiremos implementá-la.

Continuaremos sempre a pensar que alguns alunos precisam de um apoio fora do contexto em que está a decorrer a aprendizagem que deveria ser para todos, que é a sala de aula da escola pública em geral. Ora bem, para isso é preciso que as pessoas trabalhem e acho que este é o

grande desafio, os professores, os educadores e todos os responsáveis de educação. As concepções, a maneira como conceptualizam as noções de diferença. Acho que é fundamental e não está feito.

Algumas escolas trabalham nesse sentido, têm dado passos significativos e já compreenderam que a utilização de determinados métodos não vai por si só, por mais revolucionários que eles sejam, modificar as coisas. Os mais avançados métodos pedagógicos podem ser completamente ineficazes nas mãos das pessoas que consideram alguns alunos incapazes ou com muitas probabilidades de não conseguirem aprender.

A experiência a que eu já tive oportunidade de assistir do Pascal que, para mim é uma referência, mas há muitas outras e há escolas que estão a caminhar neste sentido e professores também.

Por outro lado, pode deixar de haver efectivamente a disciplina da área de projecto, mas desde que todas as outras áreas disciplinares se disponham a trabalhar em projecto com os alunos, isto é, o trabalhar a metodologia de projecto, que é um modo democrático de trabalhar na escola. É possível e isso foi mostrado por uma experiência que foi aqui contada antes do almoço a de Évora. Mas o que é importante é perceber se esta experiência como laboratório, no caso era um currículo alternativo, como laboratório que está tentar salvar ou resgatar nove alunos que eram vítimas de exclusão naquela escola, não se poderá generalizar a todo o agrupamento de Évora, no sentido das pessoas poderem aprender com a experiência que está a ser feita, analisarem-na, reflectirem e perceberem até que ponto é que é transferível para o resto das salas de aula.

Porque todos podem beneficiar de uma aprendizagem onde o mais importante é encontrar sentidos. E o encontrar sentidos é que faz com que a diferença seja respeitada, porque se todos forem ajudados a personalizar as suas próprias aprendizagens, todos encontrarão sentido na experiência que estão a realizar na escola uns com os outros.

Luís Bom (Professor) – Boa tarde. Os meus parabéns ao Conselho Nacional de Educação por mais uma excelente organização. O meu nome é Luís Bom, eu sou formador de professores de Educação Física. Trabalho na universidade e numa rede de quarenta escolas onde temos estágio.

Tenho duas questões, uma dirigida em conjunto para os colegas Pascal Paulus, Eugénia Mota e Isabel Baptista e outra para o Professor Nuno Crato.

A questão que eu gostaria de colocar ao colega Pascal Paulus, à colega Eugénia Mota e Isabel Baptista é a seguinte: que organização é que as vossas experiências têm para além da dimensão caseira? Eu estou muito preocupado. Esta questão representa uma preocupação com o que de bom se faz, de eficaz, de bem feito, de produtivo em educação em Portugal e que é chuva na areia, porque se perde.

Nós, muitas vezes, nas universidades e particularmente na estrutura geral do sistema escolar, não temos estruturas de estudo da nossa realidade e da nossa prática endógena, das nossas boas práticas, para criarmos uma memória e o que é um factor comum de boa memória, o que de bom se faz para aprendermos uns com os outros. Muitas vezes porque acreditamos que não há receitas.

Como não há receitas não há tecnicidade, como não há tecnicidade não há linguagem comum, contra a tecnocracia que é o poder do saber técnico e contra o tecnicismo, nós rejeitamos a tecnicidade, rejeitamos que haja receitas e rejeitamos então que possamos aprender uns com os outros padrões eficazes de acção para problemas comuns.

Por isso a minha pergunta, que redes, que relações existem? E, se não existem, que poderiam existir, das vossas experiências para que nós possamos aprender. Concretamente, que colegas é que estão a aprender com as vossas experiências? Algum, nenhum? Quando é que isso poderá acontecer, quando é que podemos ter estágios, estagiários, eu próprio gostaria de aprender com essa experiência, na escola do Paulus, em

Miragaia ou com o Professor Azevedo e com os seus colaboradores? Quando é que isso poderá acontecer? Porque só assim poderá haver, em Ciências da Educação, algo que não seja a caricatura que o Professor Crato faz das Ciências da Educação.

Agora, em relação ao Professor Crato, eu gostava de lhe colocar uma questão. Eu sou uma pessoa curiosa da sua escrita, eu particularmente gosto muito da sua escrita, mas acho que o Professor é um reducionista. Porque ao criticar um extremismo, que eu também critico, que partilho, que é o folclore pedagoga, digamos assim, e uma certa imagem mítica da Pedagogia e do pedagogismo, como se a Pedagogia e os pedagogos fossem feiticeiros que pudessem libertar as crianças dos males do mundo.

Acho que o Professor se coloca no outro extremo, que é o do simplismo. E dou um exemplo dos que deu aqui. Quando diz que não há boa educação socializadora sem regras simples e que isso é um instrumento para a libertação do Homem. Com certeza.

Depois o Professor diz que se tivermos uma perspectiva anti aquele multiculturalismo de caricatura que aqui representou e diz que para se responder ao multiculturalismo no Português vamos ensinar *Os Lusíadas* e ensinar o que de melhor temos.

Aí corremos um risco. Se forem como a Professora Maria Filomena Mónica, que é da mesma linha do Professor tendencialmente, pelo menos do meu ponto de vista estão no mesmo plano. Estão no plano dos diletantes, dos amadores que, de fora, comentam e criticam.

Crítica que é bem-vinda mas que, às vezes, é um bocadinho exagerada. Se os cabo-verdianos, algarvios, ciganos fossem como a Professora Maria Filomena Mónica, desistiam da poesia porque a tinham obrigado (declarou ela) a dividir frases e a aprender o Camões no Liceu da elite. Mas depois, vá lá, redescobriu numa idade mais tardia o Cesário Verde e até publicou sobre ele.

Coloco esse problema, tal como coloco, por exemplo, uma questão que talvez seja mais atrevida da minha parte, e peço já desculpas por isso. Tive a curiosidade de ir ver o artigo da *Science* que o Professor refere, no artigo das laranjas e do construtivismo. Não vi lá construtivismo nenhum. Vi uma experiência de enunciados completamente abstractos, uns com bonecos da Jennifer Kaminski¹.

Não percebo onde está ali o construtivismo, mesmo que aquilo não corresponda nada àquilo que o Professor critica, que é o ensino básico, aquilo destina-se a alunos do *college*, são enunciados em que é tudo abstracto. E aqui vejo o tal reductionismo, porque o Professor passa daquele artigo para aquele outro no Expresso, que perde todo o sentido, pelo menos perdeu para mim. Fiquei contente com o artigo, mas quando fui ver o artigo da Kaminski, foi um balão que se esvaziou.

Eu não percebo como é que o Professor tira aquela conclusão e a publica no Expresso. Não percebo. Acho que é mesmo um atrevimento de diletante, que eu não faria em relação à Física. Eu, modestamente não faria em relação à Física lá pelo facto de ter estudado Biomecânica e de ter que aplicar Biomecânica todos os dias nas aulas de Educação Física, não me atreveria a fazer isso.

Pascal Paulus – A Isabel fez-me corar... Eu costumo dizer e isto é sem falsas modéstias, que faço o que aprendi a fazer, que é ser professor. Tive a sorte de aprender na escola normal, na Bélgica, tive a minha formação normal de professor numa altura em que se formavam professores para a escola humanista, que é a escola da Europa depois da Primeira Guerra Mundial. Foi lá que eu aprendi o meu ofício de professor.

Depois, ao longo da vida nós vamos aprendendo muito mais coisas. Nós estamos sozinhos, mas não gritamos do telhado tudo aquilo que andos a fazer. Eu convidei os meus alunos para publicar o que vamos

¹ Jennifer Kaminski – Investigadora do Centro de Ciências Cognitivas da Universidade Estadual de Ohio.

fazendo na nossa página da turma e neste momento basta escrever no Google turma do 2.º B, ou turma do Pascal para, em primeiro lugar, sair a página da turma, pois não há outro Pascal em Portugal com uma turma.

Há um testemunho obsessivo de tudo o que fazemos, desde que o professor teve acesso à Internet. E o professor teve acesso à Internet através daquelas políticas descontinuadas do Ministério da Educação. Isto é, em 1989 quando comecei a trabalhar na escola primária aqui em Portugal, porque até lá não podia porque não tinha equivalência, diploma, estas coisas, misérias...

Eu entrei nessa altura no Projecto Minerva, o Projecto Minerva que nos acompanhou e fez com que tivéssemos acesso aos computadores, fez uma formação formidável, sustentada pelas faculdades de Ciências e de Matemática, durante vários anos.

Depois, de repente já não era preciso fazer aquilo, vamos fazer outra coisa. É o que eu sinto como profissional, a descontinuidade não é feita por mim. Há 22 anos que trabalho em Portugal e há 22 anos que não sei se, para o ano, a directiva vai ser a mesma do ano anterior.

Eu faço parte de um grupo de professores com o qual partilho experiências, encontro-me com outros profissionais, encontramos-nos em vários sítios, não é isto que é difícil. Há coisas escritas, algumas coisas estão publicadas. Portanto é sempre possível passar testemunho.

O meu receio é das fantasias que existem neste momento na educação. Eu, felizmente, não sou professor titular, nem quero sê-lo. Porque a burocracia brutal que cai em cima dos professores titulares, não permite trabalhar dedicadamente na sala de aula.

Está-se a entrar em órbita e isto faz-me medo.

Nuno Crato – Eu percebo perfeitamente o seu comentário, como percebo o comentário de muita gente. Temos pouco tempo para conversar. Era bom termos mais tempo para conversar sobre todos estes

temas. Eu talvez tenha começado a estudar Pedagogia ao mesmo tempo que as pessoas mais velhas desta casa, porque comecei com o meu pai, quando eu tinha 15 anos, quando o meu pai fez as pedagógicas comecei a ler a história da Pedagogia. Sempre me interessei muito por pedagogia.

A minha revolta é a seguinte. Em Pedagogia moderna (eu não estou a dizer mal das Ciências da Educação) há muito mais do que o Piaget. E nós ouvimos em muitos sítios falar como se o Piaget e o Vygotsky fossem o último grito da moda. Não são. E o que eu procuro fazer é chamar a atenção das pessoas para isso, às vezes de uma maneira provocatória. Eu como sou um *outsider*, é natural que as coisas não sejam muito bem recebidas. É natural também que, às vezes, extreme posições desse ponto de vista provocatório, acredito perfeitamente. Eu acho que não é a minha figura que está em causa, são as coisas todas de que estamos aqui a conversar. O que se passa comigo e com aquilo que digo é secundário, mas admito perfeitamente que muitas vezes a minha mensagem não seja clara e portanto não seja bem recebido.

Por exemplo em relação a este caso d'*Os Lusíadas* eu não disse que devíamos ensinar *Os Lusíadas* às crianças africanas nos primeiros anos de escolaridade. Eu não disse nada disso.

O que eu fiz foi o seguinte: foi uma oposição ao multiculturalismo extremo, que dá a impressão de que todas as culturas são iguais, para dizer não, não são iguais. Há culturas que, do ponto de vista poético, produziram coisas mais ricas do que outras, como há culturas que do ponto de vista científico produziram mais do que outras, do ponto de vista artístico, a mesma coisa. Se calhar os ciganos serão muito melhores do que nós a tocar e em música. É só isso que eu estou a dizer. E portanto o que disse foi que não foram os africanos que escreveram *Os Lusíadas*, é só isto. Para tomarmos consciência desse aspecto e não transformarmos a multiculturalidade numa reverência pelo insuficiente que existe em cada cultura.

Eu não quero, em relação à Ciência, que os meus filhos só aprendam a Ciência portuguesa. Meu Deus, estávamos desgraçados...

Eles têm que aprender a Ciência do Newton e do Galileu e tudo o que foi feito pela cultura universal e a escola tem essa função. Este é o meu ponto essencial de partida em relação a *Os Lusíadas* eu penso que estamos de acordo. Se calhar eu expressei-me mal em relação a *Os Lusíadas*, porque eu quero precisamente contrastar as coisas.

E quando me ponho em oposição ao Ubiratan, é porque eu acho que é preciso contrastar ideias. Não é para nos tornarmos inimigos, mas se contrastarmos ideias nós percebemos as coisas e depois podemos escolher. É isso essencialmente que eu tenho tentado fazer ao longo destes últimos anos. Pelos vistos com muito insucesso às vezes e com algum sucesso noutras.

É impossível explicar em 1750 caracteres, que é aquilo que tem aquela minha colunazinha no Expresso, o que vem no outro jornal. Agora não tenho aqui a coluna, não sei, é natural que tenha sido altamente simplista. O que eu quis foi chamar à atenção para o seguinte.

Acho que nem sequer uma vez utilizei a palavra construtivismo lá. O que eu quero chamar à atenção das pessoas é o seguinte: existe um estudo na *Science* que nos diz, ao contrário do que nós estamos fartos de ouvir, do que diz por exemplo o currículo nacional do ensino básico – competências essenciais, que eu já disse várias vezes que, em minha opinião, é dos piores documentos que a legislação em Portugal produziu sobre o ensino.

Ao contrário desse documento e de uma série de outros documentos, o estudo da *Science*, da Jennifer Kaminski e uma série de outros estudos, nomeadamente o relatório norte-americano, que é importantíssimo ler, mostra um caso em que em vez de fazer o que é recomendado habitualmente, que é começar por exemplos, começar por significado e depois abstrair em Matemática, mostra esse estudo que, quando se começa pela abstracção, tem-se mais sucesso.

Portanto, aquele estudo é interessantíssimo por isto, é que põe em paralelo um exemplo, dois exemplos, três exemplos, depois o quarto caso

salvo erro é dois exemplos mais teoria, e o quinto é só teoria. As pessoas mais eficazes são as que têm só teoria. Pode-se generalizar isto? Não pode, pois há uma grande limitação. Mas quando eu digo Matemática sem laranjas que, salvo o erro é o título, concluo da seguinte maneira: “às vezes as laranjas escondem Matemática”, ou seja nós às vezes precisamos de pensar nas coisas abstractas. É isso.

Luís Bom – O Vygotsky é o homem que propõe o papel do professor como mediador da aprendizagem e da relação com o conhecimento e Piaget, que nós sabemos, nunca disse para pôr os meninos a brincar sem aprender as matérias que, parece-me, é a sua crítica. Não defendemos isso, nem os “piagetianos” fazem isso...

Nuno Crato – O que eu digo é o seguinte. Piaget e Vygotsky não são o último grito da educação. É isso que eu digo, ao contrário do que aparece em muitos livros que são estudados pelas pessoas que estão a estudar Pedagogia neste momento e que são recomendados, alguns deles eu cito e posso dizer quais são. Mas enfim, vamos ao essencial.

Dizer mal das Ciências da Educação, creio que é uma leitura um pouco apressada. Eu digo mal das pessoas que dão mau nome às Ciências da Educação, que é outra coisa. Eu acho que em educação é muito importante a Pedagogia e eu, sempre que posso, o que tenho feito é tentar ancorar as coisas em estudos científicos sobre educação, sobre aprendizagem, sobre Psicologia, etc.

Eu não estou contra as Ciências da Educação no seu conjunto, estou contra um educativismo que existe por aí em algumas coisas. Se exagero é para nós percebermos. Há aqui posições diferentes, quando percebemos que há posições diferentes podemos pensar melhor.

Eugénia Mota – Eu julgo que a Dr.^a Maria José Carrilho tem razão quando aponta as diferenças entre o 1.º ciclo e as inquietações que os 2.º e 3.º ciclos trazem. A questão parece-me mais uma vez que aponta para uma passagem demasiado brusca, demasiado precoce e demasiado profunda da monodocência, para a pluridocência. Do professor que

“dispensa” todas as competências e gere os tempos de lazer para dez professores, cada um com as suas exigências e as suas características pessoais. É importante do meu ponto de vista que o sistema educativo repense isto.

As equipas educativas têm sempre algum risco. Se pensarmos que concentrar o 2.º ciclo em dois ou três professores, será calamitoso se um desses professores adoecer, porque aí o aluno ficará sem os dez ou os doze tempos lectivos que estão entregues a este professor.

Em relação àquilo que disse a Dr.^a Isabel Pais, Miragaia não pode queixar-se. O desafio foi acompanhado dos apoios respectivos. Miragaia elaborou o Projecto TEIP, este projecto foi sendo discutido, foi sendo afinado dentro do agrupamento e tinha como objectivo, esse único e essencial, a erradicação do abandono e o combate ao insucesso. Quando o projecto foi aprovado, a escola tinha feito uma aposta, tinha partido deste princípio: se trouxermos para este combate profissionais de outras profissões?

Eu não percebi se a Dr.^a Isabel é professora, se não é, foi. O nosso ofício condiciona-nos, formata-nos e a dada altura não temos distância, portanto a aposta foi completar a equipa docente com técnicos das Ciências da Educação, da animação, escolhidos de uma forma muitíssimo exigente, que trouxeram outro olhar, a sua profissão, que se integraram muitíssimo bem neste trabalho, mas que não têm a nossa formação. Não é a sala de aula, naquele horário, naquele dia. É o bufete, é o recreio, é o corredor, é lá fora, é no café, é por SMS e do meu ponto de vista, isto tem tido resultados que serão de manter no futuro.

Um dos projectos em que me revejo mais neste momento é a aposta no contributo e na influência dos pares. Portanto um grupo de 74 alunos foi emparelhado, um pouco à luz daquilo que era há umas décadas, o padrinho e o caloiro, e o mais velho, o aluno do 9.º ano responsabiliza-se pelo acompanhamento de um aluno do 7.º. Ajuda-o a gerir o dia, a organizar o caderno diário, a elaborar o trabalho, a preparar o teste.

Isto reverte também em seu favor, porque vai refrescando alguns assuntos, vai ele próprio organizando o pensamento para explicar, clarificando aquilo que vai ter de esclarecer.

Arrancou em Janeiro, já produziu resultados no segundo período, mas estamos a falar de três meses, são muito iniciais, é preciso pensá-los, é preciso avaliar e aqui eu responderia ao Dr. Luís Bom.

Ao serem avaliados, está também assente que serão divulgados, sejam quais forem os resultados e a apreciação que se faz deste tipo de projectos. Para nós a coerência disto encaixa no facto de termos assinado em Setembro um contrato de autonomia com o Ministério de Educação. O que queríamos enquanto agrupamento, era poder extrair as lições destes anos de território educativo de intervenção prioritária, era poder ancorar as conclusões e as propostas e vê-las aceites pela tutela.

É evidente que haverá aspectos que são mais fáceis e outros que serão difíceis, creio que os aspectos organizativos da escola levarão mais tempo, que os aspectos administrativos. Mas dir-lhe-ei por exemplo que esta EB 2, 3 funciona em regime normal porque, espero que o Professor Nuno Crato não me ralhe, não se aprende Matemática às cinco da tarde em Fevereiro e portanto a escola não funciona, não tem desdobramento de horário.

Nós temos esta possibilidade, conseguimos de facto acomodar toda a escola entre as 8h25 e as 15h45, mas nós sabemos que a realidade da maioria das escolas do país é ainda a ter de dar Matemáticas às cinco da tarde. Portanto esperamos que Miragaia possa vir a fundamentar aquilo que foram sendo as suas tentativas de combate ao insucesso, partilhando-as através da divulgação, da publicação. O facto de termos este contrato de autonomia assinado, para nós é criar um edifício coerente e sistémico para este trabalho.

No momento em que pudermos defender os resultados destas experiências, contamos com o alargamento deste contrato de autonomia para que possamos implementá-lo, generalizá-lo e responder por ele e

pelos recursos que nos foram disponibilizados para isto. Miragaia dispõe de uma fatia considerável de recursos públicos pelos quais tem necessariamente de prestar contas, que foram disponibilizados para a experiência, portanto Dr.^a Isabel, o desafio foi acompanhado de todo o tipo de apoio.

O projecto inicial era da ordem dos 400 000 euros e foi este ano sujeito a uma alteração de candidatura e a Dr.^a Maria José Carrilho sabe, terá passado pela mesma experiência, para um país e para um contexto como vos dizia, pobre, estamos a falar de recursos públicos muito significativos. Estamos a falar de confiar a uma pequena escola recursos que não são os únicos, os recursos financeiros não são os únicos, não é? Porque temos para além destes, recursos humanos que também constituem essa discriminação positiva que recebemos para o projecto.

Isabel Baptista – Em relação à questão que o colega levantou, a primeira questão, quando é que pode aparecer? É já, pode aparecer já e eu já hoje lhe deixo este documento, que é o relatório de 2007: *Um projecto em desenvolvimento – memória crítica*. Também está acessível por Internet onde podem dirigir-se e pedir informações.

Acho que a chamada de atenção que fez sobre a necessidade de construir memória, de a sistematizar, de produzir escrita, julgo que é muito importante, pois só conseguimos aprender de facto com as experiências desta forma. Faz parte até do projecto, até porque é coordenado, todo ele, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.

As medidas de estudo e de avaliação têm uma importância enorme, sobretudo porque há aqui muita lógica inovadora, muita experimentação, mas estamos em trabalhos há quatro anos e já com muitos documentos produzidos. Guias didácticos, todos nós fazemos muita formação, isto é muito apoiado em formação contínua, de mediadores, de voluntários, etc., há guias didácticos, há teses de mestrado produzidas e há teses de doutoramento também já a ser produzidas. Estamos também em ligação com a rede europeia de trabalho, portanto já há muita coisa a esse nível.

Falou-se aqui em *ghettos*, também há os *ghettos* mentais que são às vezes mais complicados, as chamadas mentalidades-fortaleza. E que às vezes começa por nós mesmos, a capacidade de aprendermos uns com os outros e trabalharmos para uma promoção solidária do conhecimento.

Comentários Globais

Conceição Sousa¹

Boa tarde a todos. Eu gostaria antes de mais de agradecer ao Senhor Presidente do CNE por ter confiado em nós para fazer as considerações finais. Na verdade, e tal como alguns colegas disseram, "difícil tarefa" é a nossa, atendendo à riqueza das comunicações.

Vou só apresentar meia dúzia de apontamentos, muito simples, relativamente ao que penso do conteúdo, da qualidade do Seminário e dos seus Interlocutores.

Como conclusão, o que poderei dizer é que as ofertas educativas diversificadas devem ser uma consequência da diversidade social em que a Escola se insere, respeitando as necessidades, os projectos de vida, as expectativas de emprego dos seus alunos, mas tendo sempre em conta os recursos humanos e materiais que estão ao seu alcance.

A Comunidade, no seu sentido mais alargado, pode, e em meu entender deve, disponibilizar os seus recursos ao serviço da Escola que, de uma forma realista e objectiva, por sua vez, lhe deve preparar massa humana que responda às suas necessidades, mas exigindo como contrapartida, a garantia de empregabilidade para os seus alunos.

Entendo esta complementaridade como fundamental e penso que as parcerias que têm vindo a ser feitas entre os Cursos de Educação-Formação, os Cursos Profissionais e os respectivos locais de estágio, já veiculam este espírito de Escola como resposta educativa para o mercado de trabalho da Comunidade em que se insere.

Esta é uma forma de impedir a queda na marginalidade de muitos daqueles alunos que, por falta de retaguarda e sustentabilidade económica das famílias ou por falta de capacidades pessoais, não prosseguirão à partida os seus estudos na idade prevista, embora o possam vir a fazer mais tarde.

¹ Conselho Nacional de Educação.

Qualquer comparação entre a Escola do Passado e a do Presente está, segundo a minha perspectiva, a comparar o incomparável, tendo por base dois contextos referenciais completamente diferentes. Há efectivamente um desfazamento entre o que uma geração mais velha, sabe e considera importante e o que a geração mais nova sabe, aprendeu e é, para a sua realidade, relevante.

Penso também que a sociedade em geral sabe pouco sobre a Escola ou então tem conhecimento de situações anómalas ou de conflito, através das notícias que abrem os telejornais... e daí o interesse destes Encontros com diferentes olhares sobre o que é a Educação em Portugal.

A democratização do ensino foi um desafio que possibilitou integrar condições diversas e unificar competências de alunos com proveniências e culturas diferentes, motivando-os para os instruir e educar. Os bons professores e pedagogos de antigamente, marcaram-nos, mas só alguns... Esses foram determinantes para todos nós e para as nossas carreiras e os nossos pais confiavam plenamente neles, assim como na instituição Escola.

Na generalidade das escolas de hoje cruzam-se alunos provenientes de famílias com vários níveis de instrução e de cultura. Há alunos para quem a escola é uma novidade do ponto de vista da trajectória familiar, pois eles são os primeiros da sua família a chegarem à Escola Secundária. Os pais da maioria esmagadora dos alunos portugueses têm entre quatro a seis anos de escolaridade. Há um número significativo de pais com Ensino Secundário e uma minoria, muito localizada em zonas urbanas e de referência, com um nível de Escolaridade Superior.

Os alunos das classes mais favorecidas dispõem de recursos através dos suportes das suas famílias, sejam económicos, sejam pessoais. Entendo que a Escola Pública deve valorizar e promover o Mérito e a Excelência, com exigência e rigor. Mas é seu dever atenuar as assimetrias sociais, proporcionando que cada um vá até onde for capaz e, para isso, é sua obrigação disponibilizar recursos na Escola às crianças que não têm apoio familiar de retaguarda.

Depara-se-lhe então um desafio imenso, muito complicado e exigente, porque na Escola Pública tem que haver lugar para todos os estratos de alunos, os das classes mais favorecidas e os que vivem no limiar ou até mesmo em situações de pobreza, como ouvimos hoje aqui mesmo testemunhar. A Escola tem que arranjar lugar e estratégias para lidar com essa diversidade e despertar em todos interesse e motivação, respeitando os ritmos e capacidades diferentes de aprendizagem.

Paralelamente à constatação do combate ao abandono e ao insucesso escolares, surge um discurso ambivalente referindo, por um lado, a Escola Portuguesa como pouco exigente e, por outro, são criticados os níveis de retenção, por serem elevados.

Penso que cada aluno é um caso, que deve ser analisado criteriosamente. Se para um é pedagogicamente mais correcta a decisão de passagem, para outro pode ser a retenção. Tem que se ter em conta os contextos escolar e familiar, de forma equilibrada, decidindo sempre o que for melhor para aquele aluno, e sublinho aquele aluno na sua individualidade.

A diversidade social pode tornar-se um enorme potencial de riqueza e a prova é que, independentemente das suas diferenças, os alunos em geral gostam de ir à escola... O que não gostam é de algumas... às vezes muitas aulas, variando de acordo com o professor e a relação que este estabelece com a turma, sendo de considerar nesta atitude as metodologias, a exigência e o interesse demonstrado na partilha de conhecimentos, por parte do docente.

A gestão do ambiente, de que também se falou ao longo do debate, é muito importante, pois é determinante viver na Escola um ambiente acolhedor.

Finalmente, penso que é fundamental haver consciência de que a função de professor pressupõe a construção de uma relação de autoridade reconhecida pelos alunos, quer na componente científica, quer didáctica,

quer pedagógica e ainda nas áreas da Psicologia e na Sociologia da Educação.

As famílias delegam nas escolas o seu papel educativo, como aliás se viu nas experiências apresentadas. O professor de detentor do monopólio de informação e saber, passou a ter como concorrentes os meios audiovisuais e as tecnologias de informação e comunicação. É-lhe pedido que promova nos seus alunos uma missão, quase impossível, de combate à cultura corrente, que valoriza o “ter” em detrimento do “ser”.

O trabalho do professor é solitário e duro e é necessário criar um espaço de reflexão conjunta para aferir uma actuação de cooperação e ajuda entre pares. Mas, acima de tudo, tem de gostar do que faz e estar ciente das mudanças que se operaram na sociedade portuguesa, para conseguir desenvolver resiliência relativamente às adversidades da profissão. Só conhecendo o contexto em que se actua, se consegue dominá-lo e desmontar as novas formas de indisciplina.

Nas escolas que desenvolveram estratégias eficazes de resposta a múltiplas diversidades, como estas que aqui foram apresentadas são exemplo, podemos constatar que os alunos hoje sabem mais coisas, são mais competentes em matéria de pesquisa da informação, em capacidade de argumentação, em capacidade de trabalhar autonomamente...

É, também, importante consciencializá-los que a aprendizagem tem de ser feita ao longo da vida e que com trabalho e persistência poderão chegar a onde hoje julgam que nunca serão capazes. É finalidade da Escola Pública contribuir para a construção de uma Educação eficiente e de qualidade para todos, salvaguardando e respeitando as diferenças sociais, étnicas e religiosas.

Carlinda Leite¹

Antes de formular o meu comentário ao que esteve presente neste Seminário focado em “A Escola Face à Diversidade”, devo dizer que, quando recebi o telefonema do CNE convidando-me para desempenhar este papel, aceitei com agrado quer pela importância que atribuo ao debate desta temática, quer pelo facto de saber que aqui participariam elementos que olham a diversidade de distintos lugares. Por estas duas razões, felicito a organização.

Em minha opinião, todos e todas nos devemos congratular pelo reforço que foi hoje aqui expresso da ideia que o direito à educação escolar é uma garantia dos demais direitos. Enquanto educadora e enquanto cidadã, considero minha obrigação disseminar esta relação e, também neste sentido, agradeço a oportunidade que o CNE me está a dar para, ao mesmo tempo que teço um comentário ao que aqui esteve em foco, veicular a minha opinião. Devo, no entanto, confessar que pensei ser mais simples a tarefa de comentadora que me foi destinada. A grande diversidade de situações e de posições que, durante o dia, foram expressas e o adiantado da hora obrigam-me a um grande esforço de síntese. Vou, pois, fazer o meu comentário focado essencialmente em três aspectos:

a) um, que tem a ver com a própria temática, e com o lugar que a questão da diversidade tem na educação escolar, ou seja, o lugar que têm tido e que têm, no sistema educativo português, as questões da multiculturalidade;

b) outro, que tem a ver com alguma coisa que também esteve presente neste Seminário e que é o facto da diversidade, presente nas realidades escolares, ser percebida quer como um problema que se coloca aos professores e educadores, quer como uma oportunidade de formação pessoal e social;

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

c) um terceiro aspecto que tentarei focar, tem a ver com o que o convívio com a diversidade implica para os sistemas educativos, para as escolas, para os modos de trabalho pedagógico docente e para a participação de outros profissionais, tal como hoje também aqui já foi referido.

Em relação ao interesse da temática, realço aqui as palavras do Presidente do CNE quando, logo no início deste dia, disse que esta era, das iniciativas do Conselho Nacional de Educação, talvez das mais significativas e a justificou na intenção de fazer inscrever na agenda política preocupações que foquem as realidades com que convivem as escolas. A importância da temática foi também realçada na intervenção do Senhor Secretário de Estado Adjunto e da Educação, quando afirmou como um dos motivos da sua presença. Quando expressou que era importante debater e pensar as questões da educação face à diversidade e reconhecer que ela é necessária, o próprio Secretário de Estado enunciou que se deve inscrevê-la nas agendas das políticas educacionais e dar-lhe a atenção que merece. Por este motivo, congratulo-me também com a organização deste Seminário. Mesmo que nas nossas escolas não existisse qualquer diversidade - embora exista e hoje de manhã na intervenção de Mário Cordeiro isso sentiu-se de modo muito claro - mas, digo, mesmo que teoricamente não existisse essa diversidade, a verdade é que o mundo é diverso e portanto compete à educação esta missão de educar para viver no mundo diverso e no mundo multicultural. E esta ideia é importante ser veiculada porque, apesar das escolas viverem ambientes cada vez mais visivelmente multiculturais e de serem desafiadas a educar para a vivência num mundo multicultural, não têm surgido, com a força necessária, medidas da política educacional capazes de trazerem para o foco da atenção as novas situações que passaram a caracterizar a população escolar.

O conceito de diversidade presente nas intervenções e situações que aqui foram presentes foi expresso num sentido lato, passando pelas questões socioeconómicas, culturais, de origem social, de expectativas, de género, de diálogo intergeracional e não apenas pelas questões da

língua e de origem, como pareceu alicerçar as últimas intervenções desta tarde. Ao mesmo tempo, foi matriciado na intenção de se configurarem caminhos que se orientam pela justiça social. Daí, na minha perspectiva, a atenção que foi dada a questões de igualdade e de desigualdade e aos meios de a concretizar através da educação escolar. E, neste sentido, basta recordar o que foi expresso no projecto diversidades (do Agrupamento de Escolas Agostinho da Silva), no projecto do Agrupamento de Escolas de Miragaia e no da Outurela-Portela.

Diversidade sem igualdade é opressão, diz-nos Weinberg (1994). Por isso, reforço a importância desta iniciativa do CNE que, logo no folheto que anunciou este Seminário afirmou: “para que a heterogeneidade de ritmos, interesses e contextos sócio-económicos-culturais dos alunos não seja geradora de insucesso e de novos ciclos de exclusão escolar e social, é fundamental construir e consensualizar estratégias eficazes de resposta às múltiplas diversidades que constituem a escola dos nossos dias”.

Outra questão que esteve presente nas várias intervenções e que considero importante realçar nesta síntese, é a percepção da diversidade, presente nos contextos escolares, como um problema ou como uma oportunidade? No discurso teórico, muitos de nós veiculamos a ideia da diversidade como um potencial, como um factor de enriquecimento, pelas oportunidades que cria para que as nossas crianças e jovens e nós adultos sejamos socializados a viver num mundo que é diversificado e multicultural. Apesar disso, hoje, neste Seminário, algumas vezes a diversidade foi referida como um problema e em outros casos, mesmo que não tenha sido apresentada como um problema, foram apresentadas situações que provam que o quotidiano destas realidades escolares gera situações que são de facto problemáticas.

Quando se fala na diversidade que resulta da escolarização primeira de algumas famílias, da socialização de um capital cultural e de um capital de conhecimentos que não convive com as regras e os códigos escolares, é evidente que isto traz um problema acrescido. Hoje, esta

posição foi aqui muito presente num conjunto de intervenções que mostraram formas de reagir das escolas e dos professores, transformando às vezes os problemas em desafios para criar novas oportunidades. Por esta reacção eu saio com o meu coração quente e penso que o mesmo se passa com muitos de nós, mas não posso e não podemos ser ingénuos ao ponto de pensar que este é o panorama nacional e o Professor Daniel Sampaio lembrou-nos bem isto, hoje de manhã. Eu saio com o meu coração quente ao ver que, face às situações que a sociedade atravessa, as escolas e os professores continuam a reagir com entusiasmo. E saio com o meu coração quente por ver as realidades que Pascal Paulus nos contou, sobre como consegue trabalhar com as situações reais repletas de problemas sociais, transformando-as em situações de aprendizagem e de formação pessoal e social.

Aliás, a propósito do entendimento da diversidade como um problema, por não se incluir toda a população escolar no perfil do aluno que quer aprender e aprende facilmente o que a escola tem a ensinar-lhe e se comporta de acordo com as regras que permitem um convívio sem conflitos, vale a pena pensar na posição que aqui foi expressa pelo Professor Nuno Crato. Tenho pena que ele já cá não esteja e que não haja muito tempo para aprofundar este assunto. De qualquer modo, mesmo que pela superfície, não posso deixar de referir o apoio à ideia de que a diversidade não pode ser pretexto para impedir que alguns estudantes menos socializados com a cultura escolar ou pertencentes a famílias que menos valorizam a escola, atinjam o topo. No entanto, há que ter consciência que, sendo muito distintas as situações de partida das crianças e jovens que frequentam as escolas públicas, para que todas possam atingir esse topo são necessários procedimentos que não ignorem os pontos de partida.

Com esta observação não estou a veicular, de modo algum, procedimentos de facilitismo ou o culto romântico da diferença. A aceitação romântica da diferença, ou a mera atitude de tolerância face aos marginalizados pode ter o efeito positivo de fazer com que as nossas crianças, os jovens que neste momento estão nas escolas se sintam bem,

se sintam no presente, não excluídos, mas não lhes proporciona ferramentas para que não sejam excluídos no futuro. Ou seja, a posição que estou a expressar exige uma forte relação entre a atenção à diversidade das situações que são vividas pelos alunos, crianças e jovens hoje presentes nos espaços escolares e a exigência e o rigor no acesso ao conhecimento; este é um desafio extremamente importante que se coloca a todos nós educadores que queremos envolver-nos na concretização da igualdade de oportunidades de sucesso. Por isso considero extremamente pertinente o comentário feito pela Conselheira Odete Valente, porque mostra, na forma de reagir e nos modos de trabalho pedagógico a que se referiu, o que esta posição pressupõe.

Ainda a propósito desta questão, há que esclarecer que quando eu dizia que tinha ficado com o coração quente com a experiência que nos foi relatada pelo Pascal Paulus, é porque as realidades que ele teve em conta constituíram um ponto de partida, mas não uma intenção de ponto de chegada. E esta opção é absolutamente diferente de atitudes que se regem pelo facilitismo ou pelo abaixamento de exigência e de rigor. Ao contrário, exige um grande rigor por parte dos professores, pois pressupõe um estudo apurado das situações e dos contextos que permita a definição dos modos mais adequados de ensinar, de envolver e de fazer aprender.

Do ponto de vista teórico tem sido pacífica a distinção entre ensino e aprendizagem. Também tem sido de certo modo pacífica a aceitação de que só se justifica o acto de ensinar, se ele gerar aprendizagem. No entanto, a aceitação destas ideias impõe uma clara consciência de que o acto de aprendizagem é do outro e, por isso, não nos podemos contentar e tranquilizar quando apenas conseguimos ensinar. Há que apostar em modos de trabalho pedagógico que criem boas situações de aprendizagem. A experiência tem demonstrado que cada um só aprende se se sentir envolvido, se tiver (e tenho de reforçar esta ideia) prazer na aprendizagem e este Seminário foi fértil na apresentação de exemplos que procuram caminhos de envolvimento das crianças e dos jovens, alunos das escolas, mas também de envolvimento das famílias e de outros elementos da comunidade.

A aprendizagem não pode ser um acto de suplício e de penalização, embora seja um acto que exige esforço. E eu penso que todos os que defendemos uma escola que garanta a igualdade de oportunidades de sucesso e uma formação global ampla e de qualidade, temos de veicular esta ideia e de reafirmar que ela não é de modo algum sinónimo de abaixamento de nível. Pelo contrário, esta posição pressupõe uma maior exigência pois não pretende excluir qualquer criança e jovem do acesso aos lugares de topo.

O que estou a afirmar estende-se, como é óbvio, ao ensino superior. Na verdade, a este nível de ensino têm acedido estudantes que há anos atrás dele estavam excluídos. Esta situação, tendo a sua origem em factores diversos, tem também a ver com as condições de aprendizagem que têm sido criadas nos ensinos básico e secundário e que têm vindo a alargar as malhas do funil que lança para fora do sistema parte da população escolar.

Focando ainda a questão da exigência, e partindo das situações que hoje aqui foram relatadas e partilhadas, algumas delas são situações já de cura e não de prevenção. O caso dos currículos alternativos e das novas oportunidades para a população escolar representam, neste entendimento, medidas de cura. Ou seja, o que estou a querer afirmar não é que elas não devam existir, mas sim que temos de ter claro que o recurso a este caminho se justifica porque falharam as medidas de prevenção que garantiriam a todos uma igualdade de oportunidades de sucesso.

As ideias que aqui estou a sustentar passam, evidentemente, pelas condições que existem para o exercício da autonomia. A autonomia, e isto foi aqui referido hoje, existe para se conseguir concretizar uma educação de mais qualidade. Portanto a autonomia curricular, prevista na legislação portuguesa, pressupõe, entre outros aspectos, atender aos pontos de partida dos estudantes, das crianças e dos jovens para que, em função deles, sejam delineados projectos que permitam fazê-los evoluir e, em alguns casos, impedir que fiquem imersos nas suas experiências de origem. Há que tornar claro que fazer das escolas locais de decisão

curricular não significa pois, colocá-las em situação de total independência face a um poder central ou a uma administração regional de educação. Significa sim, reconhecê-las como parceiras de equipas educativas que, colectivamente, se comprometem em decisões e em acções mais democráticas.

Por isso, essa autonomia não pára nos professores. Implica que nela se envolvam também as crianças e os jovens, porque é através dela que se concretiza o acto de co-responsabilização colectiva pelo acto de aprender e pelo acto de aprender a aprender. A autonomia só se justifica para que as nossas crianças, jovens e adultos a desenvolvam também.

Quando se fala nas questões da diversidade e quando se fala numa resposta à multiculturalidade pela simples atenção à aprendizagem da língua, temos de a reconhecer como sendo muito deficiente. Na verdade, em alguns países, entre eles os Estados Unidos, este foi um dos primeiros tipos de resposta às populações multiculturais mas, rapidamente, se concluiu que ela era limitada, sendo necessário ampliar essa educação a objectivos de maior implicação social e de relação com os contextos e as situações vividas pelos diversos grupos sociais e culturais. Não é por acaso que cada vez mais se sustenta que o currículo, na pós-modernidade, tem de ser um currículo relacional, isto é, tem de estabelecer uma forte relação com a comunidade.

Quando os colegas que apresentaram estas situações disseram “identificámos este problema, descobrimos como agir”, no fundo o que fizeram foi reflectir sobre as situações, os modos como nelas estavam a intervir e fizeram essa reflexão iluminando, isto é, tornando mais clara quer a própria situação, quer a resposta dada. Ora esta atitude é completamente diferente da posição de mera repetição do habitual, sem um questionamento constante de como se pode fazer melhor. E é este procedimento que torna os currículos mais ricos e mais rigorosos, porque não o são em abstracto, mas sim, para aqueles contextos.

É muitas vezes sustentado que as escolas são instituições aprendentes e eu até tenho defendido a tese que as escolas são

instituições curricularmente inteligentes. De facto, sendo a escola a instituição melhor colocada para conhecer quais as suas características, os problemas com que convive, as potencialidades e recursos que tem, não se pode correr o risco de fazer a economia do seu envolvimento na procura dos meios para melhor intervir. No entanto e como é evidente, como qualquer pessoa inteligente, a instituição escola tem de mobilizar positivamente o potencial de inteligência que nela existe. É este potencial de inteligência que tem de ser mobilizado na construção de processos curriculares, de processos de autonomia que permitam ir respondendo positivamente às situações com que cada escola se vai confrontando.

Estando completamente postas em causa as inovações *top down*, temos de reconhecer que as melhorias têm que ser construídas a partir das chamadas periferias, das escolas, dos agentes educativos concretos. Mas, devo dizer que a experiência também me tem mostrado que, muitas vezes, quando não existe um empurrãozinho externo é muito difícil às instituições que convivem com quotidianos muito difíceis terem disponibilidade para darem este salto. É evidente que se o empurrão for muito grande, as pessoas podem cair no abismo. Parece-me, pois, bastante útil a existência dos promotores do desenvolvimento, que podem ser locais ou semi-externos.

Quando semi-externos, estes promotores têm de corresponder a alguém com um grande conhecimento das situações e do contexto. Por isso, não pode ser tão externo que desconheça a realidade, isto é, é preciso que seja alguém que funciona na lógica da mediação. Não é também por acaso que, no actual contexto de reconhecimento da complexidade das situações presentes nos espaços escolares, se fala tanto em mediação e dos mediadores sócio-educativos. A figura do mediador corresponde a alguém que funciona na perspectiva das assessorias e a quem tenho chamado “amigos críticos”, por se tratar de alguém com quem se está disponível para partilhar os sucessos, as dificuldades e que, por ser aceite, vai funcionando neste empurrãozinho consentido.

Em minha opinião, a complexidade com que hoje as escolas vivem e também as tarefas que cada vez mais lhes são cometidas (que às vezes obrigam os professores a não terem tempo para a sua tarefa principal) exigem que no espaço escolar existam outros profissionais ou outras assessorias ou outras redes de colaboração que funcionem, por um lado, como promotores e articuladores das acções e dos projectos que se revelam necessários e, por outro, libertem os professores de algumas tarefas sociais que estão a desempenhar, impedindo-os de serem professores.

Não quero que entendam que estou a veicular a ideia que um professor, por exemplo, de Ciências tem de ser perito apenas em Ciências ou que um professor de Língua estrangeira tem de o ser só em Língua estrangeira. Evidentemente que tem de ser um educador e possuir competências de relacionamento com as situações. No entanto, a complexidade das questões com que hoje se convive na educação exige a presença na equipa educativa de outros profissionais cuja missão seja focada especificamente na mediação sócio-educativa e social. E este aspecto também esteve aqui presente em algumas das intervenções.

Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca

1700-195 Lisboa
Portugal

www.cnedu.pt

cnedu@mail.telepac.pt

tel.: + 351 21 793 52 45

fax: + 351 21 797 90 93