



# **Diversidade | Equidade | Inclusão**





## TÍTULO

Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva

## SUBTÍTULO

Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão

## EDITOR

Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação

## DIRETOR-GERAL

José Vítor Pedroso

## EQUIPA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM (ESE-IPSANTARÉM)

**Coordenação:** Susana Colaço e Isabel Piscalho

**Autoria:** Lia Pappámikail\*, David Beirante\* e Inês Cardoso\*\*

\* CIEQV (Life Quality Research Centre)

\*\* CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores)

**Revisão linguística:** Inês Cardoso

**Colaboração:** Isabel Piscalho, Francisco Silva, Marta Uva, Susana Colaço e Teresa Cavalheiro

**Desenho de capa, desenho gráfico e ilustração:** Teresa Cavalheiro

**Composição e paginação:** For Yesterday Projects

**Filmagem e edição de vídeos:** Rosa Oliveira (coordenação), Inês Matias e Rui Lopes do Centro Tecnológico da ESE-IPSantarém e Direção-Geral da Educação (DGE)

**Implementação do desenho instrucional:** Cristina Novo (coordenação), José Nunes e Cidália Marques do Centro de Competência em TIC da ESE-IPSantarém

## ISBN

978-972-742-521-1

## DATA

2022

Esta publicação reflete a perspetiva da equipa da ESE do Instituto Politécnico de Santarém e os serviços do ME não podem ser responsabilizados pela utilização que possa ser feita das informações nela contida. Porém, esta publicação foi concebida para poder ser adaptada, reproduzida e partilhada, desde que a autoria surja referenciada da seguinte forma: Pappámikail, L., Beirante, D. & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. A obra não pode ser utilizada comercialmente e quaisquer derivados têm de ser difundidos nos mesmos termos de licença ou licenciamento.

## AGRADECIMENTOS

Aos formandos, futuros formadores, que participaram nos módulos e nas ações de capacitação do Projeto Educação Inclusiva - coordenado pelo Ministério de Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., ANQEP I.P. -, agradecemos a confiança no trabalho realizado e a disponibilidade em doar tempo, opiniões e impressões nos distintos momentos da formação. A versão final deste *e-book* só existe pela vossa participação e pelas pertinentes sugestões de melhoria.

A todos aqueles que nos deram contributos e a quem, anonimamente, partilhou as suas experiências e vivências.

Por fim, à Professora Luísa Álvares Pereira, à Elsa Direito, à Rosa Oliveira, à Sílvia Melo-Pfeifer, ao Vander Tavares, à Luciana Graça e aos professores e amigos do grupo “ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos”; à Ana Luísa Oliveira, ao André Matias, à Ana Madeira e à Catarina Castro.

Aqui fica expressa a nossa enorme gratidão por estes percursos partilhados.



## PREFÁCIO

Garantir o acesso à educação inclusiva de qualidade e equitativa, através da promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos em prol da plena inclusão social, constitui uma das prioridades da ação governativa, em clara consonância com as políticas educativas transnacionais. Fundamenta-se esta ação no direito de cada criança e aluno a uma educação inclusiva e de qualidade que responda às “suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 54/2018).

A educação inclusiva está associada à valorização da diversidade das crianças e alunos nas escolas e nos ambientes de aprendizagem, ao reconhecimento das contribuições que todos trazem para os ambientes educativos, independentemente das suas origens, características ou capacidades, proporcionando oportunidades reais de aprendizagem de qualidade para todos, nomeadamente para crianças e alunos em situação de vulnerabilidade e/ou em risco de exclusão social.

Em Portugal, as escolas inclusivas colocam no centro da sua atividade o currículo e as aprendizagens, com flexibilidade e autonomia, procurando garantir que, ao longo da escolaridade obrigatória, se alcance, por todos e cada um, através do desenvolvimento das competências e valores inscritos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o sucesso educativo. Este compromisso com a inclusão constitui um desafio e um processo contínuo de melhoria da ação educativa, baseado nas políticas educativas integradas e, em especial, nos princípios orientadores da educação inclusiva patentes no Decreto-Lei n.º 54/2018, dos quais se destacam, pelo foco temático deste *E-book*, a equidade e a inclusão.

Diversidade, equidade e inclusão são três conceitos-chave interrelacionados, que devem estar presentes na reflexão-ação de todas as comunidades educativas. Considerando que as nossas escolas refletem a sociedade em permanente mudança, devido a fenómenos como a globalização, as migrações, entre outros, teremos tendencialmente escolas cada vez mais diversas, designadamente, em termos culturais, linguísticos, religiosos ou socioeconómicos. Considerando estas e outras dimensões da diversidade, as comunidades educativas devem assegurar a equidade, a “garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” e a inclusão, “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (cf. artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018). Dito de outra forma, cada escola tem o compromisso de promover o acesso, a participação e o progresso de todas as crianças e alunos, eliminando barreiras e dando resposta às diferentes necessidades, interesses, expectativas e potencialidades.

A concretização deste desiderato requer o envolvimento de toda a comunidade educativa na progressiva apropriação de conceitos, valores, atitudes, comportamentos e práticas educativas de qualidade, baseadas em evidência, promotoras de equidade, inclusão e justiça social.

Helena Fonseca  
Subinspetora-Geral da Educação e Ciência



## EPÍGRAFE

“A observação do Outro: a diferença é o que nos une e separa. Quando o eu descobre o outro, começa a guerrilha sem fim. O nó que se faz-desfaz. A escolha: o gelo da solidão ou a horrível queimadura da vida.”

Ana Hatherly

## MÓDULO 2 - DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO

<b>ÍNDICE GERAL</b>	
<b>ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS</b>	<b>8</b>
<b>ENQUADRAMENTO GERAL</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO E OBJETIVOS</b>	<b>19</b>
<b>1.1 APRESENTAÇÃO: QUEM SOMOS?</b>	<b>23</b>
<b>1.2 QUAIS AS VOSSAS EXPECTATIVAS?</b>	<b>24</b>
<b>1.3 DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO: SINOPSE DOS ARGUMENTOS</b>	<b>25</b>
<b>1.3.1 Equidade entre justiça e inclusão: (des)construir conceitos e fundamentos</b>	<b>27</b>
<b>1.3.2 O (in)sucesso como história individual: que lugar na escola para a Pessoa?</b>	<b>41</b>
<b>1.3.3 Diversidades étnico-raciais: o problema do racismo na educação</b>	<b>48</b>
1.3.3.1 Manuais e recursos didáticos	51
1.3.3.2 Gestão de expectativas e a sua importância na construção de um percurso escolar	55
1.3.3.3 Processos de segregação legítima na escola: diferenciação de escolas e orientações vocacionais e outros percursos alternativos	64
1.3.3.4 O caso particular das crianças e jovens ciganas na escola portuguesa	68
<b>1.3.4 Diversidades Sociolinguísticas: a escola como Torre de Babel onde todos se podem entender</b>	<b>73</b>
1.3.4.1 Inclusão através da relação com a língua de escolarização	77
1.3.4.2 Português Língua Não Materna (PLNM) como via de inclusão	80
1.3.4.3 “Diz-me como escreves, dir-te-ei que aluno és”: Português nas várias disciplinas	101
1.3.4.4 Inclusão através da escrita (extra)escolar	114
1.3.4.5 Português: uma língua diversa e pluricêntrica	118
<b>1.4 AGIR, TRANSFORMAR, INTERVIR: ALGUMAS PISTAS</b>	<b>124</b>
<b>1.4.1 Desconstruir os preconceitos de natureza étnico-racial dos atores educativos: (in)formação tendo a educação para o desenvolvimento e cidadania global como referência</b>	<b>124</b>
<b>1.4.2 Gestão adaptativa, com as crianças (e os seus direitos) ao centro</b>	<b>132</b>
<b>1.4.3 Das medidas às práticas para ensinar e aprender a língua não materna</b>	<b>136</b>
<b>1.4.4 Promover uma abordagem plurilinguística e pluricultural da língua portuguesa</b>	<b>139</b>
<b>1.5 PARA REFLETIR: DILEMAS E DEBATES EM TORNO DE DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO</b>	<b>140</b>
<b>1.5.1 Como consolidar a ideia de que incluir não é facilitar?</b>	<b>140</b>
<b>1.5.2 “Hoje em dia ninguém chumba!”: a retenção como solução e como problema</b>	<b>142</b>
<b>1.5.3 Que tipo de excelência premeiam os quadros de excelência?</b>	<b>144</b>
<b>1.5.4 O que é uma avaliação inclusiva face à diversidade e desigualdade a ela inerente? E uma avaliação indutora da inclusão?</b>	<b>149</b>
<b>1.6 EPÍLOGO - A (NÃO) FECHAR: “AINDA HÁ ALUNOS PREGUIÇOSOS?”</b>	<b>153</b>
<b>1.7 AUTOAVALIAÇÃO</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>156</b>



## ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

- AE** – Agrupamento de Escolas
- ANQEP, I.P.** – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.
- ASE** - Ação Social Escolar
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CEF** – Cursos de Educação e Formação
- CET** – Cursos de Especialização Tecnológica
- CPCJ** – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens
- DET** – Diploma de Especialização Tecnológica
- DGE** – Direção-Geral da Educação
- DGEstE** – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
- EE** – Encarregado/a de Educação
- EFA** – (Cursos de) Educação e Formação de Adultos
- EMAEI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- ENEC** – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- ENED** – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
- ENICC** – Estratégia Nacional Portuguesa para a Integração das Comunidades Ciganas
- MAIA** – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
- ME** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- PCA** – Percursos Curriculares Alternativos
- PE** – Programa Escolhas
- PLM** – Português Língua Materna
- PLNM** – Português Língua Não Materna
- PNA** – Plano Nacional das Artes
- PNPSE** – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
- QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- TALIS** – *Teaching and Learning International Survey*
- TEIP** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária



## ENQUADRAMENTO GERAL

### Qual a finalidade de um *Conjunto de Materiais* desta natureza?

“Se o modelo não consegue transformar a realidade,  
a realidade deveria conseguir transformar o modelo.”

(ITALO Calvino, 1994, p.35)

O **Projeto Educação Inclusiva**<sup>1</sup>, coordenado pelo Ministério de Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE), da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. (ANQEP, I.P.), alicerça-se na qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para a promoção do sucesso escolar, designadamente no que concerne aos instrumentos para a concretização de uma escola plenamente organizada, em todas as suas dimensões, numa perspetiva inclusiva, e desenvolve-se em três eixos fundamentais:

- i. Produção de recursos de apoio à educação inclusiva – concebidos na ótica da capacitação de docentes, numa perspetiva não prescritiva, no sentido da reflexão, da tomada de decisão e da adoção de práticas educativas com suporte efetivo no conhecimento disponível;
- ii. Reforço do investimento na capacitação de docentes, incluindo, naturalmente, os que presentemente desempenham funções de administração e coordenação, e outros agentes educativos e sociais, em matéria de equidade, segundo critérios de inclusão e justiça escolar, por forma a contribuir para o reconhecimento das dimensões política, ética e deontológica do exercício profissional de funções públicas, para o apoio à ação das escolas, nomeadamente, para a promoção de ambientes educativos e de práticas mais inclusivas;
- iii. Acompanhamento e apoio de e à proximidade entre escolas e comunidades através de projetos de investigação-ação a desenvolver nas escolas, sendo, numa primeira fase, dedicados à elaboração e aplicação de guias de reflexão sobre educação inclusiva e, numa segunda fase, dedicados ao planeamento, intervenção e monitorização em áreas identificadas pelas comunidades educativas e locais como deficitárias no âmbito da equidade e inclusão em educação.

O Conjunto de Materiais apresentados neste segundo *e-book* enquadra-se, pois, no *ponto i) Produção*

---

<sup>1</sup> Financiado no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e do Eixo Prioritário - 4 - Qualidade e inovação no sistema de educação e formação e da Prioridade de Investimento - 10.i - Redução e prevenção do abandono escolar precoce e estabelecimento de condições de igualdade no acesso à educação infantil, primária e secundária, incluindo percursos de aprendizagem formais, não formais e informais para a reintegração no ensino e formação, o Projeto Educação Inclusiva dispõe de uma estrutura de coordenação composta pela DGE, pela DGEstE, pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e pela ANQEP.

*de recursos de apoio à Educação Inclusiva* e procura gerar reflexão e iniciativas concretas de ação e envolvimento de diferentes interlocutores das comunidades educativas, através de lentes multidimensionais correspondentes aos pontos de vista e experiências de que são portadores (Brussino, 2021; Cerna et al., 2021).

Os maiores desenvolvimentos globais do nosso tempo, como a emergência climática e as mudanças demográficas, têm contribuído para o aumento da diversidade encontrada nos países, nas comunidades e, conseqüentemente, nas salas de aulas. Essas mudanças fazem-nos refletir sobre as implicações que a diversidade tem nos sistemas educativos e, por outro lado, no potencial que a educação tem em moldar essas dinâmicas e construir sociedades mais sustentáveis, coesas e inclusivas. Se, inicialmente, as escolas procuravam respostas, em particular, para aqueles que estariam mais vulneráveis a um baixo desempenho, ao abandono escolar e, conseqüentemente, à marginalização, atualmente a tônica é colocada na qualidade da educação inclusiva e das aprendizagens, e nas mudanças a introduzir para responder às necessidades, interesses, expectativas, aspirações, preferências, talentos e potencialidades de todos e de cada uma das crianças e dos jovens.

Em sociedades complexas e diversas, como é que os nossos sistemas educativos podem: Capacitar todos os indivíduos para que se envolvam de maneira construtiva com os outros? Apoiar a aprendizagem e o bem-estar de todos?

A educação para sociedades inclusivas estabelece um quadro holístico que permite analisar uma gama mais ampliada de dimensões da diversidade e as interseções entre elas, dentro dos vários parâmetros do estatuto socioeconómico e da localização geográfica. O objetivo é garantir que todos os sistemas educativos sejam mais aceitáveis, adaptáveis e acessíveis às necessidades de todos os alunos (OCDE, 2022).

A mudança paradigmática para que se aponta convoca-nos a todos.

Almeja-se, pois, uma abordagem organizativa das instituições educativas e do currículo nacional em que os que estão na escola sejam efetivos motores de equidade, justiça e inclusão. Em que, do mesmo modo, todos os recursos da escola sejam mobilizados em torno do desígnio fundamental de assegurar que a qualidade da educação proporcionada a crianças e jovens e os resultados por eles alcançados não dependam da condição socioeconómica, da nacionalidade, da localização geográfica, do sexo, da identidade de género e orientação sexual, da religião que professam, ou de quaisquer outros fatores e variáveis que possam perturbar ou favorecer o sucesso educativo.



### VÍDEO 1

#### Enquadramento do Projeto Educação Inclusiva

Maria João Horta, Subdiretora Direção-Geral da Educação

<https://youtu.be/NdckFJvQNPQ>



### VÍDEO 2

#### Enquadramento do Projeto Educação Inclusiva

Susana Colaço, Coordenação da equipa da ESE do IPSantarém no Projeto Educação Inclusiva

<https://youtu.be/v8EoEI-A0-0>

## Quais os pressupostos gerais deste *Conjunto de Materiais*?

- ▶ Todas as menções ao Decreto-Lei n.º, 54/2018, de 6 de julho, devem ser assumidas com referência à sua redação atual, ou seja, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro; o mesmo se verifica para as menções ao Decreto-Lei n.º, 55/2018 e Decreto-Lei n.º 70/2021 de 3 de agosto, que aprova o regime jurídico do ensino individual e do ensino doméstico e revoga a Portaria n.º 69/2019, de 26 de fevereiro. Estes diplomas são documentos nucleares a considerar.
- ▶ Este *Conjunto de Materiais* tem em consideração: *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática* - (Pereira et al., 2018); o relatório da OCDE (2022)<sup>2</sup> *Review of Inclusive Education: Country Background Report for Portugal*; o *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal* (DeStefano et al., 2022<sup>3</sup>).
- ▶ São considerados os seguintes documentos orientadores, projetos ou programas: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; *Autonomia e Flexibilidade Curricular*; *Aprendizagens Essenciais*; *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*; *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*; *(PNPSE)*; *Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*; *Catálogo Nacional de Qualificações*<sup>4</sup>.
- ▶ Optaríamos pela utilização de linguagem não discriminatória, com exceção, naturalmente, das citações, tendo em conta o ambiente multicultural e multilingue de um contexto educativo onde podemos, de várias formas, promover a igualdade, equidade e o respeito pela diversidade. Na linha de várias resoluções e leis, nacionais e internacionais, e de manuais publicados (Conselho Económico e Social, 2021), procuraríamos variar as alternativas ao uso do universal masculino tanto quanto possível e parecesse mais pertinente - essa seria a nossa posição e fá-lo-íamos sem anulação da diversidade de estilos discursivos e em respeito pela estética da linguagem, procurando não dificultar a leitura e a compreensão dos documentos (evitando, por exemplo, excessivas repetições das barras em expressões a que teríamos, necessariamente, de recorrer com frequência). Porém, cingir-nos-emos ao uso do plural masculino, por economia e facilitação de leitura. Esta é uma forma legitimada pela gramática da língua portuguesa que inclui, por convenção, elementos do sexo masculino e do sexo feminino. A nossa posição, contudo, é que se concilie a norma gramatical com alternativas in-

---

<sup>2</sup> OCDE (2022a). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.

<sup>3</sup> Pode ser consultado aqui:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/sistema\\_de\\_monitorizacao\\_para\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf).

<sup>4</sup> No Catálogo Nacional de Qualificações, pode encontrar-se o «perfil profissional» (o que faz e que competências tem) de determinado curso, bem como as «competências transversais» que se referem a um conjunto alargado de competências importantes na educação e formação e no mundo do trabalho. Estas vão para além das competências técnicas e incluem competências interpessoais e de carácter mais instrumental. <https://catalogo.anqep.gov.pt/>

clusivas, sobretudo quando for pertinente para o sentido a transmitir.

- ▶ Priorizamos o uso do termo “medidas de apoio à aprendizagem” e, sempre que utilizamos o termo “necessidades educativas”, este deverá ser “lido” em prol de uma categoria mais alargada que integre a diversidade das pessoas, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas.
- ▶ Frequentemente, empregaremos o conceito “docente” com base no paradigma de habilitação do docente generalista, quando tencionamos mencionar, conjuntamente, educadores de infância, professores do ensino básico, secundário e profissional.
- ▶ O termo “escola” é utilizado como referência a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, escolas profissionais e estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária.
- ▶ Utilizamos um *design* acessível tendo em consideração como as informações apresentadas podem ser compreendidas e interpretadas por todos os leitores. Assim, procuramos empregar recursos que facilitem a acessibilidade e inclusão, através de diversas estratégias, nomeadamente o código da *ColorADD*, cores e contrastes perceptíveis para diversos daltonismos, uso de fontes sem serifa, espaçamentos, padrão de leitura da esquerda para a direita, simetrias, utilização de gráficos, infografias e ícones.

### Que opções foram tomadas na organização deste *Conjunto de Materiais*?

A principal preocupação da equipa que organizou este *e-book* foi, por um lado, produzir um conjunto de recursos que possam, de facto, ser úteis aos seus utilizadores, do ponto de vista prático, estando conscientes dos desafios diários com que os profissionais de educação se deparam no dia a dia nas escolas, na procura de formas eficazes, inovadoras, práticas e exequíveis de agir, para pelear contra todas as barreiras que interferem com o potencial de desenvolvimento global e a aprendizagem das crianças e dos jovens. Por outro lado, a equipa teve a preocupação de partir do trabalho de grande qualidade que já se faz nas escolas, escolhendo questões/temas para discussão conjunta, numa perspetiva de coconstrução de conhecimento sustentado na prática.

Não se ambiciona cobrir nem aprofundar todos os temas da educação inclusiva, pois nunca conseguiríamos abordar tudo o que se aspiraria, mas focarmo-nos em aspetos cruciais para a operacionalização no terreno. Portanto, este *Conjunto de Materiais* é mais uma proposta que se apresenta, de que o leitor se pode servir, seleccionando, processando e interiorizando a informação, adaptando os recursos de que necessitar, com a intencionalidade de transformar essa informação em práticas eficazes (Donnelly et al., 2018).

Estes materiais não têm o intuito de prescrever “receitas”. Colocam-se questões conducentes a uma reflexão aprofundada, fundamentada e crítica, individualmente ou em grupo, sobre várias dimensões da inclusão, do ambiente educativo e das práticas pedagógicas que podem facilitar ou colocar obstáculos à participação e ao envolvimento de todos (e.g., ambiente social, ambiente físico, materiais, comunicação, etc.). Sintetizamos, abaixo, a metodologia que elegemos e alguns dos nossos objetivos.

<b>A NOSSA METODOLOGIA REFLEXIVA</b>	<b>OBJETIVOS DESTES MATERIAIS</b>
<p>Internacionalmente, este tema é foco central da Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, que compromete os países a garantirem uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa e a promoverem oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas (objetivo 4).</p> <p>Estes materiais convidam, precisamente, a considerar como podem as escolas desenvolver estratégias para proporcionar uma educação efetiva para todas as suas crianças e jovens.</p> <p>Perante algumas propostas de textos, o visionamento de vídeos, perguntas e exemplos ilustrativos, os leitores são convidados a refletir, anotar e fundamentar as suas respostas com situações ou atividades reais.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Valorizar o que se faz bem, ou seja, o trabalho com empenho e eficiência que é desenvolvido na comunidade educativa em prol da educação inclusiva e de qualidade.</li><li>- Divulgar práticas bem-sucedidas que podem servir de inspiração a outros agentes educativos.</li><li>- Estimular a inovação, promovendo a reflexão sobre novas formas de agir em contexto educativo, suportadas em redes de trabalho e apoio, recursos e práticas já experimentadas no terreno.</li><li>- Aumentar a motivação e o sucesso dos agentes educativos e, conseqüentemente, das crianças e jovens.</li></ul>

Não menos importante é encorajar a identificação das mudanças necessárias nas escolas, para se definirem prioridades, pese embora muitas questões já tenham sido avançadas. Não estamos a criar *ex nihilo* (OCDE, 2022a). Efetivamente, Portugal tem feito um percurso notável em matéria de inclusão: em poucos anos, passámos de uma escola segregadora para uma escola onde todos participam e aprendem de acordo com as suas potencialidades, adequando as respostas às necessidades educativas de cada aluno - inclusão.

Este *e-book* pretende, pois, identificar possibilidades para que as escolas possam criar oportunidades com vista a mais e melhores estratégias de operacionalização inclusivas, não ignorando as dificuldades e desafios concretos enfrentados, mas lançando, sobre estas dificuldades e desafios, novos olhares, com vista à implementação de abordagens contextualizadas de resolução de problemas em que tudo e



todos são recursos. É, também, mobilizado um conjunto de testemunhos de pessoas de diversas áreas e saberes, recolhidos anonimamente, que oferecem diferentes perspetivas sobre a vida das/nas escolas. Os textos e atividades apresentados refletem os sentires, as ideias e as experiências de muitas pessoas do terreno (profissionais, encarregados de educação, alunos, outros parceiros e entidades da comunidade).

Estes materiais não devem ser considerados como “acabados”; assumem, outrossim, uma natureza dinâmica, em construção, pois estão abertos a propostas das escolas, seus profissionais, crianças, jovens e famílias, para complementar futuramente o seu conteúdo. Segue-se, assim, uma opção metodológica de um contínuo crescente de aprofundamento dos conteúdos e estratégias que orientem a reflexão, a discussão, a ação e a decisão de todos. A partir do que se apresenta, salvaguardando a autonomia individual e coletiva, poderão os leitores proceder a adaptações e ajustes que considerem adequados às suas realidades e especificidades.

Os materiais foram construídos para serem usados com flexibilidade. Naturalmente, podem seleccionar-se as secções e as atividades mais importantes para um determinado grupo de participantes ou contextos educativos, assim como diversificar estratégias de dinamização das mesmas.

Apesar de as atividades propostas terem sido desenhadas como exercícios que visam, num primeiro momento, estimular a reflexão individual sobre o conteúdo apresentado, sugere-se a aplicação de métodos ativos de formação, nomeadamente trabalhos de pares ou em pequenos grupos. Embora os conteúdos possam ser usados para formações em grande grupo, a exposição formal deverá ser evitada e os agentes de capacitação poderão adaptar e utilizar o que for oportuno e relevante para o contexto.

## Quais as ideias-chave deste Conjunto de Materiais?

### 1. Formação centrada na observação e na prática

Este processo formativo constitui-se como mais um contributo para a observação e reflexividade sobre a prática:

“[...] sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vêm as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer?... Sobre o que me apoio para dizer o que digo?...” (Josso, 2006, p. 26).

### 2. Partindo do que já é desenvolvido nas escolas e do conhecimento que estas e os seus atores possuem, coconstrução de guiões (*e-books*) de suporte à formação a ser realizada a nível nacional

No momento atual, em que as questões da Educação Inclusiva são cada vez mais privilegiadas, este *e-book* surge no seguimento do *e-book Gestão da Educação inclusiva*, que procurou, como referiram já os formandos, contextualizar a temática ao destacar a importância da legislação e a sua apropriação no sentido de enquadrar o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, não só em Portugal como também a nível internacional; (re)pensar as lideranças escolares e o seu papel na implementação de espaços e tempos de partilha e de trabalho colaborativo entre todos os agentes da comunidade educativa; refletir em torno da “Cultura de escola”; (re)visitar o conceito de educação inclusiva num sentido mais lato enquanto expressão de direito humano e com várias dimensões, sentidos e significados; procurar clarificar que Educação Inclusiva é diferente de Educação Especial; considerar que inclusão é um processo/um caminho que depende do contexto de cada escola, dos seus diferentes interlocutores e das características individuais de cada aluno; sensibilizar para a tomada de consciência das diferentes valências em que também se considera inclusão, por exemplo, na forma como organizamos os espaços físicos, na forma como comunicamos na escola e fora dela com os nossos pares e com as famílias, na maneira como preparamos a receção aos novos colegas, nas políticas de constituição de turmas e horários, entre outros.

Assim, o Módulo 2 – *Diversidade, Equidade e Inclusão* surge com o objetivo de explorar, com mais detalhe, algumas questões relacionadas com dimensões da diversidade habitualmente menos consideradas quando se pensa em inclusão, nomeadamente aquelas que se verificam, com mais frequência e intensidade, em contextos multiculturais e multilingues. De facto, a gestão das necessidades educativas das crianças e jovens com deficiência ou com perturbações do desenvolvimento é aquela que primeiramente se associa à gestão da diversidade na escola e à educação inclusiva. Para ilustrar, como exemplo, refere-se a entrevista realizada a um diretor de um agrupamento de escolas, que tem um estabelecimento com 60% de alunos ciganos, e que, quando instado a falar sobre inclusão no seu contexto, se referiu apenas às crianças com apoio de medidas seletivas e adicionais, acompanhadas pela Educação Especial. Impõe-se, portanto, com algum aprofundamento, convocar evidência, interpelar e questionar, partilhar recursos e pistas de ação sobre os desafios relacionados com a presença nas escolas de públicos racializados, etnicamente diferenciados, migrantes e refugiados. Ao fazê-lo, não deixamos de considerar e reconhecer outras dimensões da diversidade (como o género e orientações sexuais, sobredotação, deficiências e perturbações do desenvolvimento, etc.), como alertar para dimensões transversais, aplicáveis a qualquer aluno, como o estatuto socioeconómico e a localização geográfica, bem como tudo o que diz respeito à língua, neste caso, a língua portuguesa, enquanto língua de instrução/escolarização.




## OS CONTEÚDOS A EXPLORAR

- ▶ Fatores e dimensões de diversidade a considerar nas políticas de inclusão.
- ▶ Articulação local e peso nas opções de gestão de currículo e nos processos e contextos de interação social na escola das dimensões de diversidade.
- ▶ Compatibilização de uma educação atenta às diferenças culturais (no sentido sociológico/antropológico do termo) e linguísticas de crianças e jovens com o reconhecimento das necessidades/vulnerabilidades de grupos culturais e/ou linguísticos particulares.
- ▶ Organização dos recursos e oportunidades de aprendizagem para a promoção de uma educação que valoriza os elementos de diversidade que não suprimem ou violam direitos fundamentais, a liberdade de expressão e o pensamento crítico.
- ▶ Promoção do envolvimento ativo de todos os profissionais no desenvolvimento de ambientes educativos orientados para a realização de uma educação simultaneamente inclusiva e justa.
- ▶ Constituição de uma relação entre a escola, as famílias e as comunidades atenta às necessidades, vulnerabilidades e potencialidades de cada um dos intervenientes.
- ▶ Integração em contextos educativos multiculturais e culturalmente homogéneos, da educação intercultural, em articulação com Estratégias locais de Educação para a Cidadania de Escola EECE.
- ▶ Monitorização e avaliação das práticas organizacionais e educativas orientadas para a inclusão.

Creemos que, nesta fase, as escolas se apropriaram e compreendem a mais-valia dos valores da educação inclusiva, embora reconhecendo e sentindo dúvidas de várias ordens. Nesse sentido, procuraremos disponibilizar sínteses e materiais sobre os conteúdos norteadores, a par de questões às quais cada leitor poderá responder num exercício de maior consciencialização e de monitorização de passos possíveis a dar, no sentido de melhorar as suas práticas de educação inclusiva.

Este módulo é iniciado por um enquadramento geral, na linha do primeiro, um índice, uma lista dos acrónimos e abreviaturas, uma introdução e objetivos desta publicação. De seguida, vão-se desenvolvendo as secções e subsecções, nas quais se apresenta: uma sinopse dos argumentos sobre os conceitos-chave de diversidade, equidade e inclusão; a (des)construção dos conceitos e fundamentos sobre equidade entre justiça e inclusão; o (in)sucesso como história individual e qual o lugar na escola para a Pessoa; as diversidades étnico-raciais – o problema do racismo, as crianças e jovens ciganas, por exemplo - e as diversidades sociolinguísticas na educação; a inclusão através da relação com a língua de escolarização, transversal a todas as disciplinas, sobretudo os desafios que os géneros escritos constituem para os alunos; o Português Língua Não Materna (PLNM) e a diversidade intralinguística do português, língua pluricêntrica. Há diversas secções e subsecções, que correspondem a diferentes prioridades na apresentação da informa-



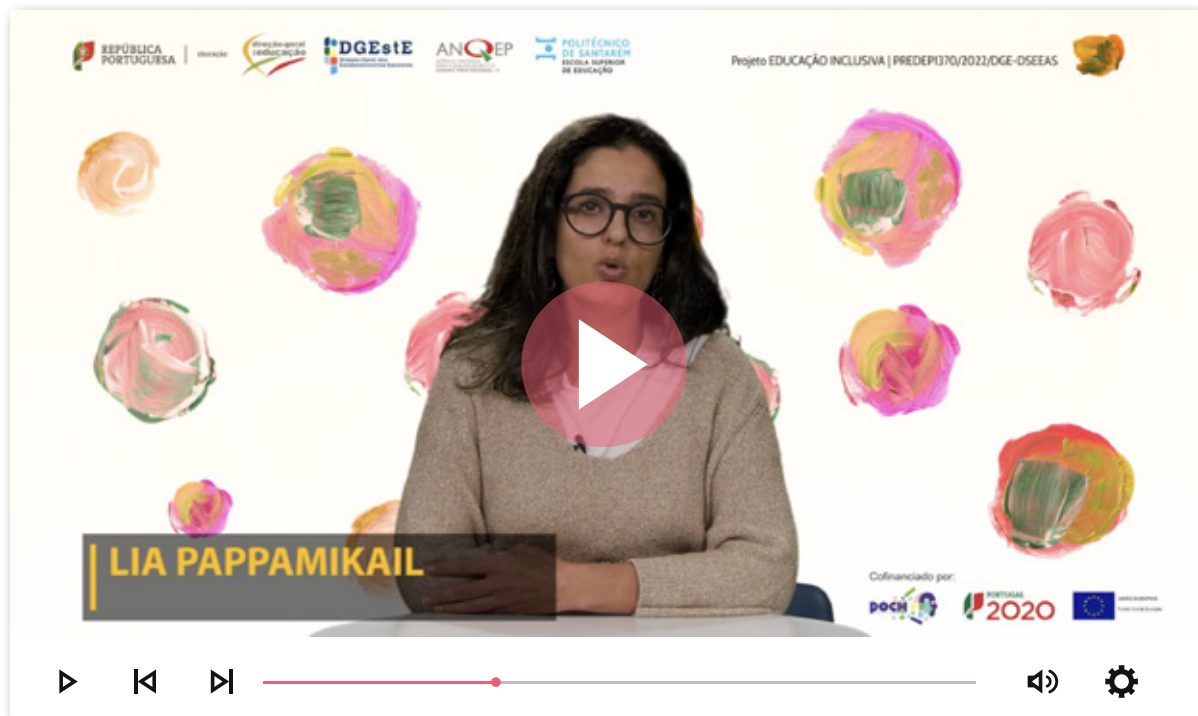
ção e dos recursos: tópicos “Em destaque”, exemplos “(N)A prática”, referências e sugestões “Para saber mais”, atividades para “Explorar, Refletir, (Re)Criar”, todos indutores de aprofundamento da temática e reflexões integradas. Por último, deixam-se, por um lado, pistas orientadas para a ação, transformação e, por outro, um conjunto de questões em aberto, que julgamos necessárias quando se problematiza a diversidade, equidade e inclusão, bem como uma autoavaliação.

Que este *e-book* possa ser útil e ajudar quem o lê a aprender com as «provocações», interpelações e estratégias apresentadas. A diversidade faz a força.

Susana Colaço e Isabel Piscalho  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Se quiser(em) partilhar ou sugerir algo sobre este *e-book*, pode(m) contactar-nos para o seguinte endereço: [educacao.inclusiva@ese.ipsantarem.pt](mailto:educacao.inclusiva@ese.ipsantarem.pt).

## MÓDULO 2 - DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO



### VÍDEO 3

#### Introdução ao módulo 2 - Diversidade, Equidade e Inclusão

Lia Pappámikail – Membro da equipa ESE-IPSantarém no Projeto Educação Inclusiva

[https://www.youtube.com/watch?v=JXSaH\\_Bnvsg&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=JXSaH_Bnvsg&feature=emb_title)

### INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A escola para todos, e que a todos deve prestar um serviço educativo de qualidade, acolhe inevitavelmente uma grande diversidade de alunos que reflete a da sociedade, que é multidimensional.

Características individuais - relacionadas com a etnia, o género, as línguas, as culturas, a religião, a orientação sexual, as capacidades físicas e cognitivas, o estatuto socioeconómico, a localização geográfica ou a(s) nacionalidade(s), no caso de imigrantes e refugiados, por exemplo - constituem, para muitos alunos, independentemente dos contributos de que sejam capazes, obstáculos objetivos ao sucesso educativo, ao reconhecimento pelos outros e ao usufruto de direitos fundamentais.

O facto de muitas crianças e jovens serem, se perceberem a si próprios ou serem percebidos como diferentes (Cerna et al., 2021) obriga a uma atenção redobrada a práticas e rotinas inscritas no quotidiano escolar, tendo em vista responder a necessidades e/ou vulnerabilidades decorrentes da diversidade das condições individuais, prevenir a exclusão e estimular o reconhecimento mútuo e a cooperação. No relatório *A equidade na educação escolar na Europa* (Eurydice, 2020, p. 22), «**equidade na educação**» é definida «**como a oferta de uma educação simultaneamente inclusiva (isto é, todos os alunos**

**beneficiam de um montante mínimo de ensino de boa qualidade) e justa (isto é, o desempenho dos alunos é largamente independente do seu contexto socioeconómico)».** Mas a equidade não é somente um requisito de justiça social ou uma obrigação moral. Como se diz no mesmo relatório, os requisitos de justiça e imparcialidade associados a uma educação inclusiva trazem benefícios mensuráveis às sociedades e contribuem para o desenvolvimento social e o crescimento económico.

Promover uma maior equidade em Educação é também uma forma de usar recursos de modo mais eficiente e de alargar a oferta de conhecimentos e competências que alimentam a economia e promovem a coesão social (Cerna et al., 2021). Para concretizar esta efetiva inclusão, ajudando a ultrapassar as barreiras que limitam o acesso, a participação e a realização de toda a população discente, são indispensáveis mudanças que não implicam apenas a Escola, mas de que esta é o centro nevrálgico e deve ser o propulsor. Ora a ação da Escola desencadeia-se em muitas instâncias, mas concordaremos que aquela em que mais pode ser feito é, justamente, na sala de aula. A este respeito, os resultados do *Teaching and Learning International Survey* (2018) mostram a necessidade de preparar melhor os professores para os desafios da heterogeneidade de públicos escolares e para o imperativo de promoção de ambientes educativos inclusivos, através de formação e apoio adequados (Brussino, 2021). Cerca de 22% dos professores do ensino básico e secundário portugueses declaram sentir uma elevada necessidade de formação contínua acerca do ensino em contextos multiculturais/multilingues e cerca de 27%, uma elevada necessidade de formação contínua para trabalhar com alunos com necessidades educativas, ambas as percentagens acima da média dos países da OCDE incluídos neste inquérito. Mas estes não são os únicos desafios: mesmo em contextos de relativa homogeneidade cultural, as diferenças pesam e fazem sentir-se, de forma talvez menos evidente, mas não menos injustamente penalizadora e estatisticamente expressiva (ver Pappámikail & Beirante, 2022, secção 1.3.2).

No relatório recente, *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022), bem como nas recomendações proferidas em conferência de apresentação do mesmo, assinalam-se áreas prioritárias de trabalho para as escolas: o multilinguismo; a integração da tecnologia; a consciência da diversidade cultural; a saúde mental; novas pedagogias, não negligenciando dificuldades próprias das didáticas específicas das várias disciplinas; a gestão do comportamento e do envolvimento dos alunos. Recomendam-se, também, vias que podem proporcionar uma ação mais fundamentada sobre estas “áreas”: o trabalho colaborativo entre pares, a importância das lideranças para que esse trabalho tenha lugar efetivo e legitimado, o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da escola na implementação de uma educação mais flexível e inclusiva, que, de resto, foram temas abordados no *e-book* anterior e são condições para desencadear ambientes também formativos aos profissionais que trabalham nas escolas. Trata-se de operacionalizar princípios de uma educação inclusiva que serão, igualmente, os princípios da sociedade que queremos, mais inclusiva.

Assim, partindo do diagnóstico constante do relatório *Review of Inclusive Education in Portugal* (OCDE, 2022), mobilizando, também, o conhecimento produzido sobre a sociedade portuguesa, este módulo procurará contribuir para processos de reflexão-ação em matéria de Educação Inclusiva em contextos e áreas consideradas prioritárias, em especial de diversidade linguística e multiculturalidade, bem como de diferentes modos de se (não) envolver na comunidade escolar (e não só) e nos percursos de saberes e aprendizagens que proporciona. Ao fazê-lo, não ignoramos a existência e importância de outras dimensões de diversidade com impacto na construção dos percursos escolares, com as quais, aliás, se cruzam (o sexo, o género e as orientações sexuais, por exemplo, mas também as deficiências e/ou outras perturbações do desenvolvimento, a sobredotação, os problemas de saúde mental...), mas damos destaque àquelas que, no contexto atual, colocam questões prementes e mais transversais às escolas portuguesas e que são matéria de inclusão na medida em que, sendo descuradas e não se percebendo os seus processos e reais implicações, podem desencadear processos de exclusão no interior da escola.

Teremos como mote a apresentação e debate de situações, exemplos, propostas dirigidas a grupos em situação de especial vulnerabilidade e/ou provenientes de contextos socialmente desfavorecidos, apontando pistas e recursos já existentes que podem servir à gestão e administração escolar como um todo, por exemplo, para uma gestão de recursos mais apropriada às necessidades, interesses, expectativas e potencialidades, mas também às didáticas de várias disciplinas, apontando caminhos formativos, por um lado, e pedagógicos - para a ação -, por outro.

**Este módulo procurará responder de forma transversal e articulada, ainda que não exaustivamente, às seguintes questões:**

- ▶ Que fatores e dimensões de diversidade podemos considerar, na perspectiva das políticas de inclusão?
- ▶ Como se articulam localmente, e que peso têm nas opções de gestão de currículo e dos processos e contextos de interação social na escola, as dimensões consideradas em 1?
- ▶ Como se compatibiliza uma educação atenta às diferenças culturais (no sentido sociológico/antropológico do termo) e linguísticas de crianças e jovens com o reconhecimento das necessidades/vulnerabilidades de grupos culturais e/ou linguísticos particulares?
- ▶ Como se organizam os recursos e as oportunidades de aprendizagem para a promoção de uma educação que, simultaneamente, valoriza os elementos de diversidade e não suprime nem viola direitos fundamentais, a liberdade de expressão e o pensamento crítico?
- ▶ Como promover o envolvimento ativo de todos os profissionais na promoção de ambientes educativos orientados para a realização de uma educação simultaneamente inclusiva e justa?
- ▶ Como estabelecer uma relação entre a escola, as famílias e as comunidades atenta às necessidades, vulnerabilidades e potencialidades de cada um dos intervenientes?
- ▶ Como integrar, em contextos educativos multiculturais, e também nos que se concebem como culturalmente homogêneos, a educação intercultural, em articulação com estratégias locais de Educação para a Cidadania de Escola?
- ▶ Como monitorizar e avaliar as práticas organizacionais e educativas orientadas para a inclusão?

## 1.1 Apresentação: quem somos?

Num contexto de formação, o momento de apresentação constitui um elemento crítico para o estabelecimento de uma relação pedagógica, resultando num maior envolvimento/compromisso do formando com o processo, e facilitando a relação entre todos (formandos e formador), que fica mais individualizada. As atividades a desenvolver em formação com este propósito são suscetíveis de assumir inúmeras formas e dimensões: podem ser simples ou complexas, curtas ou longas, ativas ou passivas, seguidas (ou não) por observadores, realizadas individualmente, em pequenos ou em grandes grupos, etc.

Antes de iniciarmos este Módulo 2, reservamos um momento em que propomos a seguinte atividade de apresentação:

### Atividade 1 – Apresentação: Quem somos?

Boas-vindas e apresentação dos participantes

1. Quem somos?
2. Que motivação trazemos para trabalhar o tema da educação inclusiva, a partir da lente dos desafios que a diversidade traz à escola?

#### Pistas de dinamização:

- Pedir aos participantes para se apresentarem e partilharem uma experiência pessoal/episódio de injustiça na sua vida escolar enquanto alunos, evocando sentimentos, consequências e impactos.
- A partir de um conjunto de imagens alusivas às múltiplas dimensões da diversidade, solicitar aos participantes que escolham uma, justificando as razões da sua escolha.

EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR

## 1.2 Quais as vossas expectativas?

Neste Módulo 2, retomamos, com mais detalhe, questões enunciadas no Módulo 1, cuja natureza mais genérica suscitou, certamente, algumas inquietações e interpelações. No entanto, este *e-book* propõe-se oferecer uma leitura independente, significativa e, esperamos, valiosa para todos os que, em particular, se preocupam com os temas da diversidade, equidade e inclusão. Partilhemos, então, para começar, os nossos pontos de partida (inquietações, certezas, dúvidas) e as nossas expectativas.

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

### Atividade 2 – Expectativas

1. Sentem-se à vontade com os conceitos de Diversidade, Equidade e Inclusão, ou consultariam alguns documentos de referência (dicionário, glossário, legislação, publicações científicas...)?
2. Sentem-se confortáveis com a definição que seriam capazes de dar, sem se exigirem uma definição “muito acabada” nem académica, mas, tão-só, que seja operatória, consequente na vossa prática?
3. Consideram que essa (procura de) “definição” alimenta/tem alimentado o vosso pensamento e práticas?
4. Conseguem dar um exemplo de cada um desses aspetos da vossa própria experiência ou que tenham observado no contexto escolar?
5. O que esperam aprofundar neste módulo?

#### Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos



### 1.3 Diversidade, equidade e inclusão: sinopse dos argumentos

Responder à diversidade constitui tanto um desafio como uma oportunidade, mas a diversidade é, muitas vezes, percecionada como “dificuldade” acrescida ao trabalho que é desenvolvido, e é suposto ser desenvolvido, na escola. Ainda mais quando a noção de diversidade compreendida nas políticas e orientações normativas tem sido, de forma inequívoca, ampliada, considerando-se que, quando se fala de inclusão, se abrange todas as categorias de diferença que, potencialmente, se traduzem em desigualdades no acesso e no sucesso escolar. Este défice, ou seja, o peso que, em Portugal, as origens sociais, étnicas e raciais, o percurso migratório, o género, entre outros, têm nos percursos escolares acarreta impactos relevantes no desenvolvimento social e económico de uma sociedade que se quer plural e democrática.

Neste módulo, explorar-se-ão, em primeiro lugar, algumas dimensões críticas no conceito de diversidade, inclusão e, sobretudo, equidade, na medida em que a compreensão lata destes conceitos, não obstante a sua complexidade, é essencial à sua operacionalização. Neste aspeto não pode haver equívocos, pois, numa escola inclusiva, os valores e princípios que norteiam a ação devem ser claros, precisos e partilhados por todos (cf. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Após um breve resgate dos principais fundamentos e valores que norteiam a inclusão educativa, sistematizamos um quadro de referência comum em torno de eixos organizadores da educação inclusiva. Neste sentido, percorremos os princípios de identificação, reconhecimento e consideração efetiva da diversidade das necessidades transitórias ou permanentes do aluno, quer sejam de ordem física, cognitiva, emocional ou social, decorrentes das suas experiências e realidades e que constituem motivos frequentes de discriminação, segregação e exclusão ou desafios habituais da inclusão.

Num segundo momento, considerando as principais problemáticas que se colocam nas escolas portuguesas relacionadas com movimentos migratórios e minorias étnicas, em particular, atravessadas que são por assimetrias socioeconómicas e territoriais, e por uma enorme diversidade de sujeitos na sua relação com a escola e o saber, propomos mapear e discutir algumas evidências científicas e propor um conjunto de pistas de ação e reflexão com vista a capacitar os atores educativos a melhor intervirem em contextos educativos marcados pela pluralidade e complexidade.



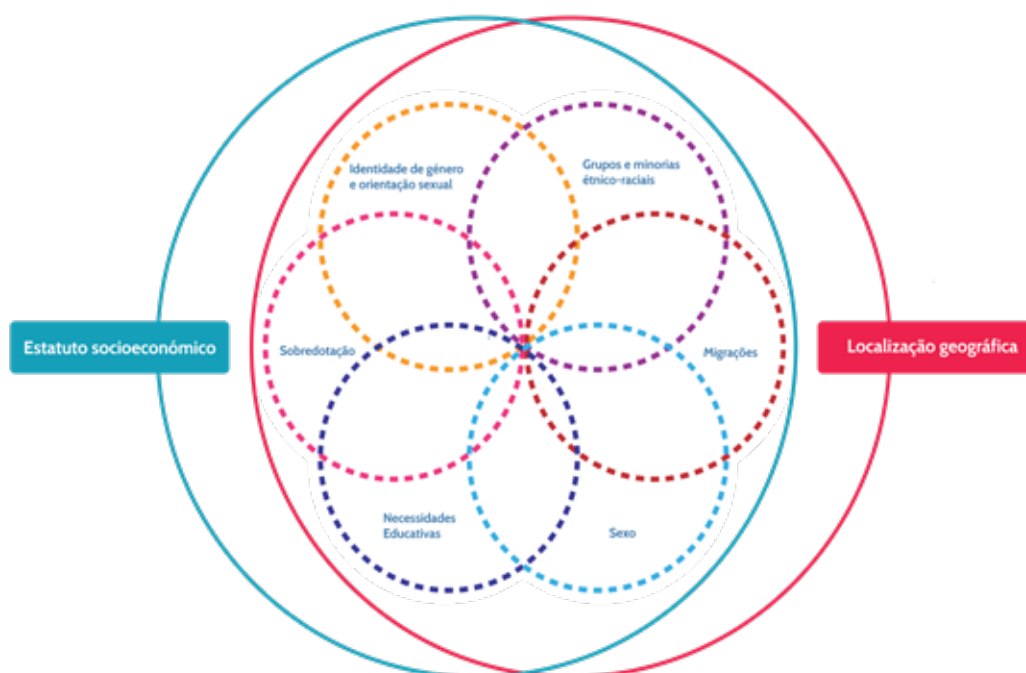


Figura 1. Dimensões da diversidade a considerar no âmbito da educação inclusiva (OCDE, 2020)

Tendo em conta as dimensões de diversidade propostas pela OCDE (fig. 1) e partindo do pressuposto de que só numa perspetiva analítica os diferentes grupos podem ser apartados, uma vez que os atributos de diversidade não só são multidimensionais como interseccionais, em especial no que diz respeito ao cruzamento com as desigualdades socioeconómicas e localização geográfica, procurámos coligir um conjunto de argumentos que respondem, em particular, a problemáticas mais salientes, neste momento, no contexto português. Organizámos os contributos de acordo com os seguintes eixos:

1. Diversidades étnico-raciais, em que discutimos o problema do racismo institucional enquanto obstáculo à equidade educativa e as condições e limites de uma abordagem intercultural;
2. Diversidades sociolinguísticas, em que exploramos os desafios associados às diferentes vagas migratórias, nomeadamente os relacionados com o acesso ao Português Língua Não Materna (PLNM), por parte de migrantes e refugiados, mas também os desafios que aceder à língua de escolarização coloca a todos os alunos, falantes nativos e não nativos, para quem o universo escolar, moldado pela escrita, é, por vezes, de difícil apropriação. Abordamos brevemente, também, como o português é uma língua pluricêntrica e, como tal, convoca práticas inclusivas, assim como resistir a este facto ergue barreiras ao sucesso e inclusão de alunos lusófonos não portugueses.

Para o leitor que estranhar a ausência de referências explícitas ao género e orientações sexuais, ao sexo, às deficiências, sobredotação, etc., importa esclarecer que concentrar os esforços nas diversidades supramencionadas não significa de todo ignorar ou diminuir a importância de outras dimen-

sões e seus desafios. Desde logo as questões de género, reconhecendo a existência de mecanismos discriminatórios associados ao género que ocorrem nas escolas, ainda que, neste aspeto em particular, não se possa falar de prejuízo de um grupo tradicionalmente oprimido ou discriminado: as mulheres. De facto, estudos sociológicos recentes que problematizam a performatividade de género nas escolas mostram como é que as/os jovens constroem e contestam fronteiras de género, mostrando que a discriminação pode ocorrer em planos como a ocupação do espaço das escolas (sendo as raparigas muitas vezes remetidas para os espaços marginais do recreio, por exemplo) (Pereira, 2012), nas orientações vocacionais das raparigas, que as afastam de determinadas áreas como as engenharias, no alinhamento entre o ideal de feminilidade e o perfil do aluno ideal, o que contribui, aliás, para que as raparigas tenham, em média, percursos escolares mais longos e bem-sucedidos. Ser rapariga na escola é, ao contrário de quase todos os outros espaços sociais, uma vantagem. Pelo menos em termos de «resultados académicos» que, sabemos, constituem um indicador limitado de sucesso e inclusão (Santos, 2017).

No que concerne, por seu turno, às identidades e orientações de género, reconhecemos que têm acontecido debates relevantes, inclusivamente no plano legislativo, no sentido de explicitamente tornar a escola espaço de acolhimento e segurança, por contraste com os relatos de violência e preconceito que muitas crianças e jovens heteronormativas, no que diz respeito ao género e orientação sexual, dizem sofrer em contexto escolar (Santos, 2020). Também a sobredotação, residual na sua expressividade, coloca desafios, produtores de desconfortos naqueles cujas habilidades são extraordinárias (Miranda et al., 2010). Reconhecemos todas estas dinâmicas como dignas de uma abordagem sistematizada e em detalhe. Não o faremos aqui, é certo, pois, por razões de várias ordens, seria impossível abordar todas as dimensões; no entanto, fornecemos reflexões, pistas de ação e atividades aplicáveis a temas que nos parecem prementes numa grande maioria dos estabelecimentos escolares e onde estas dimensões também são convocadas. Além disso, muitas considerações tecidas são extensíveis para a gestão de outras formas de diversidade.

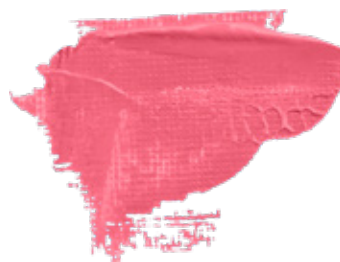
Intercalaremos a nossa abordagem com casos práticos e integraremos, à guisa de conclusão, um conjunto de pistas de ação e reflexão.

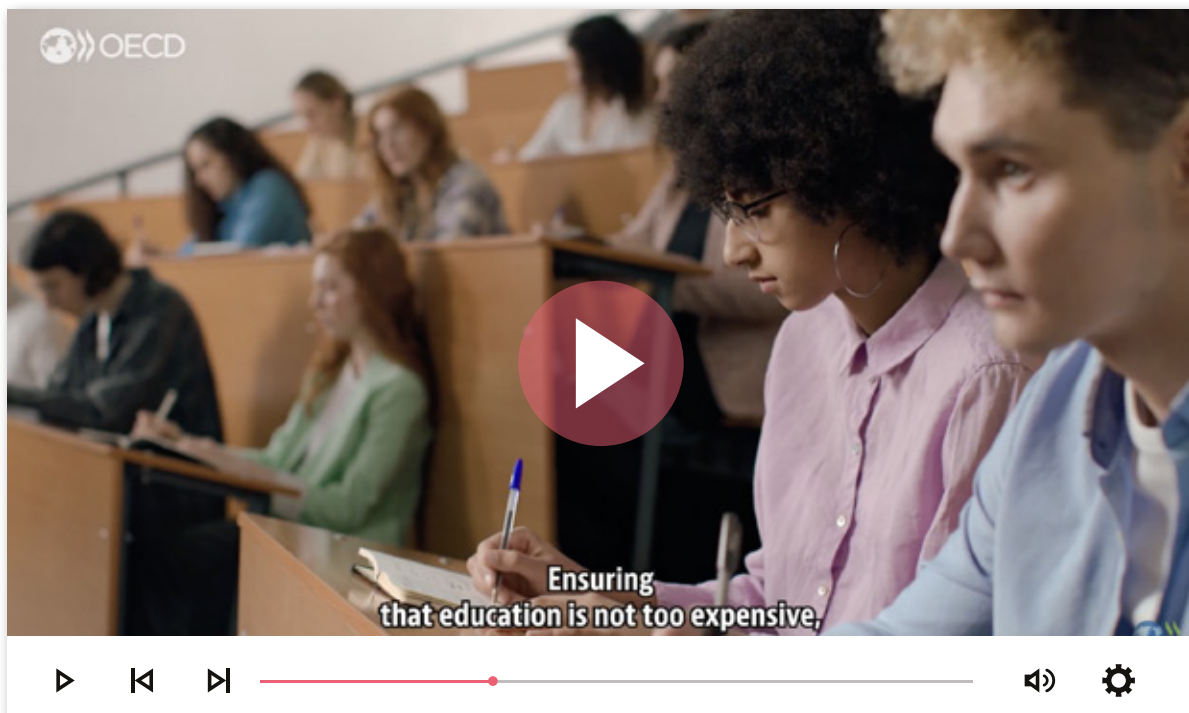
### **1.3.1 Equidade entre justiça e inclusão: (des)construir conceitos e fundamentos**

Ao uso dos vocábulos, familiares no nosso quotidiano, não corresponde necessariamente um conhecimento claro e preciso dos sentidos conceptuais que as palavras encerram, até porque, muitas vezes, existem visões e interpretações plurais das mesmas. No domínio educativo, as palavras/conceitos “diversidade”, “equidade” e “inclusão” são tão repetidos que valerá a pena, para principiar, refletir um pouco sobre eles.

A resposta das instituições educativas à diversidade dos públicos escolares, entendida no sentido amplo, multidimensional e interseccional da Figura 1, levanta desafios significativos para a convivência e para a inclusão de alunos que coabitam em sociedades plurais e democráticas. O desafio que se coloca, hoje, às escolas é, precisamente, o de garantir a inclusão em todas as circunstâncias e ambientes educativos, quer através de procedimentos pedagógicos adequados, quer através de processos de socialização e qualificação escolar que, em conjunto, possibilitem realizar o potencial de cada aluno, seguindo as suas necessidades, experiências e realidades diversas e garantindo o seu bem-estar. Diante deste desafio, vários modelos e perspectivas têm sido desenvolvidos na educação, intersetando-se e sobrepondo-se: abordagem inclusiva, intercultural ou multicultural; perspectivas antiopressivas ou antirracistas; educação para o desenvolvimento e cidadania global — contando com as suas múltiplas derivações (educação para a cidadania, para os direitos humanos, para o ambiente, para a saúde e sexualidade, etc.) —, todos eles partilhando a visão ética da equidade como princípio de certificação de que as mesmas oportunidades estão igualmente distribuídas pelos alunos.

No entanto, não devemos entender a equidade como a mera busca pela garantia de que todos os alunos atinjam os mesmos resultados, e de que esses resultados se traduzam em “sucesso pleno”, mas sim a de contribuir para a rutura de um elo que permanece forte e conecta as diferenças dos desempenhos escolares dos alunos com o meio desfavorecido donde estes provêm, ou com os fatores socioeconómicos sobre os quais os mesmos não podem exercer qualquer controlo (OCDE, 2018). Urge contribuir, ainda, para a dissolução do impacto de qualquer outra condição física ou psicológica que determine a vulnerabilidade e o conseqüente risco de insucesso escolar e de abandono precoce (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020).





**VÍDEO 4**

*Equity in Education*

<https://www.youtube.com/watch?v=4XRH8eOJ5tY>

*Grosso modo*, o conceito de equidade nas escolas assenta, então, no princípio inalienável da coerência da distribuição do bem comum educativo (tabela 1), assegurando que estudantes de diferentes origens socioeconómicas ou provenientes de contextos diversos de vulnerabilidade encontrem, nos vários contextos educativos, iguais oportunidades para desenvolver os seus talentos e alcançar o seu pleno potencial académico e bem-estar social e emocional (OCDE, 2018, Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020).



Tabela 1. As diversas facetas do princípio da educação como bem comum (público)

Fonte: adaptado de Locatelli (2018)

Porém, estudos recentes da Comissão Europeia (Eurydice, 2020) sobre a equidade na educação escolar na Europa revelam um cenário inquietante no que respeita à garantia de equidade na educação, sendo que o contexto socioeconómico permanece como um possante decisório do desempenho escolar dos alunos: subdesempenho, abandono precoce e exclusão social constituem sérias ameaças para alguns alunos.

Em referência aos mesmos estudos, que examinam um conjunto de políticas e de estruturas fundamentais no setor da educação, a equidade é escrutinada através de indicadores que determinam:

1. o nível de inclusividade, que interpela o sistema educativo em termos de qualidade educativa (isto é, se todos os alunos têm acesso a uma educação de qualidade);
2. o grau de justiça distributiva do bem comum educacional (ou seja, que afere o grau de independência do desempenho escolar dos alunos com relação ao contexto socioeconómico e/ou a atributos como a pertença étnico-racial, percurso migratório, sexo, etc.).

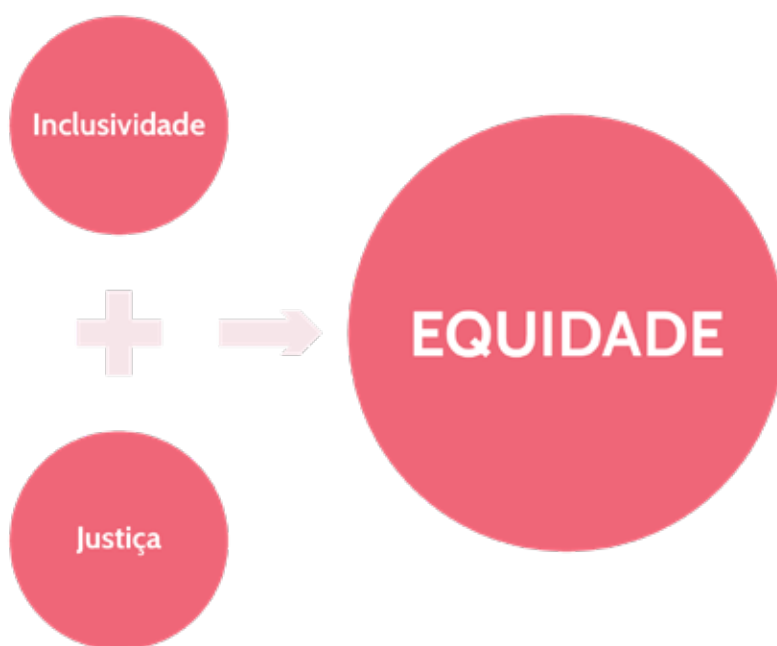


Figura 2. Equidade, Inclusividade e Justiça

Deste estudo, resultam como principais conclusões que as políticas e estruturas que afetam a equidade na educação escolar estão fortemente correlacionadas, influenciando-se mutuamente segundo três dimensões: estratificação, standardização e medidas de apoio. Por conseguinte, a estratificação vai ao encontro da formação de grupos-turma, escolas ou programas educativos tendo por base as competências, interesses, níveis de proficiência ou outras características que sirvam qualquer critério

de aglutinação. Correlativamente à primeira, a standardização aponta o índice de convergência de critérios de qualidade dentro de um determinado sistema educativo. Já as medidas de apoio, tal como a própria designação indica, visam equilibrar a distribuição justa do bem comum educativo pelos alunos, seguindo uma lógica de promoção da equidade e da redução das desvantagens (OCDE, 2018; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020).

Em todos estes domínios, têm sido desenhadas e implementadas, em Portugal, políticas e programas centrais que procuram promover a equidade. Os principais, que permitem a adaptação e apoio aos processos de aprendizagem para alunos ou grupos de alunos em risco de insucesso, são descritos na tabela 2.

Tabela 2. Tipologia de recursos e ações destinadas a promover a equidade e inclusão

DESIGNAÇÃO	ANO DE IMPLEMENTAÇÃO	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO SUMÁRIA
<i>Ação Social Escolar (ASE)</i>	1971	Promover o sucesso escolar e educativo, dando a todos os alunos a oportunidade de concluírem com sucesso a escolaridade obrigatória, independentemente da sua situação social, económica, cultural e familiar.	A elegibilidade para o auxílio económico é estruturada por faixas de rendimento, com apoio integral e gratuito para as faixas A e B, incluindo alimentação escolar gratuita e livros didáticos obrigatórios.
<i>Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)</i> <a href="http://www.dge.mec.pt/teip">http://www.dge.mec.pt/teip</a>	Ano letivo de implementação da 1.ª geração: 1996/1997. Ano letivo de implementação da 3.ª geração (atualmente em vigor): 2012/2013	As escolas do programa TEIP implementam um Plano de Melhoria de 3 anos centrado em 4 áreas ou eixos de intervenção: 1. Melhoria do ensino e aprendizagem e sucesso educacional. 2. Prevenção do abandono escolar precoce, absentismo e indisciplina. 3. Gestão e organização escolar. 4. Relação entre escola, família e comunidade.	O programa inclui 136 agrupamentos escolares, localizados em zonas com elevados níveis de pobreza e exclusão social, identificados por indicadores educativos e socioeconómicos.
<i>Programa Escolhas (PE):</i> <a href="http://www.programaescolhas.pt/">http://www.programaescolhas.pt/</a>	2001 (atualmente na 6.ª edição) A educação é uma alavanca fundamental para a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.	Os seus objetivos são promover a inclusão social de crianças e jovens dos contextos socioeconómicos mais vulneráveis.	Tem como alvo jovens dos 6 aos 30 anos em situação social e económica vulnerável. Isto inclui alunos de origem imigrante e de comunidades ciganas (projetos em Portugal) e emigrantes portugueses (dois projetos experimentais no Luxemburgo e no Reino Unido).
<i>Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)</i> <a href="https://www.cnpdp-cj.gov.pt/cpcj">https://www.cnpdp-cj.gov.pt/cpcj</a>	2001, sucedeu às Comissões de Proteção de Menores surgidas em 1991.	As CPCJ visam prevenir ou eliminar situações atuais ou iminentes que coloquem em risco crianças e jovens.	Para além de outras áreas de intervenção, consideram especificamente a participação normal das crianças na escola e o seu sucesso educativo. Cada Comissão inclui um representante dos serviços do Ministério da Educação, preferencialmente um professor.

<p><i>Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)</i>  <a href="https://pnpse.min-educ.pt/">https://pnpse.min-educ.pt/</a></p>	<p>2016</p>	<p>O objetivo deste Programa é promover uma educação de qualidade para todos, combater na raiz o insucesso escolar, garantir a igualdade de oportunidades e, em geral, melhorar a eficácia e a qualidade das escolas públicas. O objetivo central do PNPSE é garantir que todas as crianças e jovens conclua a escolaridade obrigatória com uma educação de qualidade.</p>	<p>O PNPSE tem como foco o desenvolvimento de políticas públicas em todos os ciclos e níveis de ensino, mas com ênfase especial na educação básica. Durante o ano letivo 2020/2021, no âmbito dos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC), escolas e agrupamentos de escolas conseguiram contratar mais de 900 recursos humanos de apoio especializado (e.g. psicólogos, assistentes sociais, técnicos de informática, artistas).</p>
<p><i>O Plano Nacional das Artes (PNA)</i>  <a href="https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes">https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes</a></p>	<p>2019-2029</p>	<p>O PNA é uma iniciativa de cultura e educação que promove a transformação social ao mobilizar o poder educativo das artes e do património na vida dos cidadãos. Visa melhorar a inclusão e a aprendizagem ao longo da vida em parceria com a administração local, entidades privadas e sociedade civil. Atua através de parcerias com agrupamentos de escolas que desenvolvem projetos culturais próprios abarcando o desenvolvimento curricular e a educação inclusiva.</p>	<p>O PNA está a trabalhar com 148 agrupamentos de escolas espalhados pelo continente e ilhas (Açores e Madeira) - e ainda 2 escolas portuguesas no estrangeiro: em Moçambique e Timor. No âmbito do Conselho Científico do PNA, são reunidos e articulados o Plano Nacional de Leitura, a Rede de Bibliotecas Escolares, o Plano Nacional de Cinema, o Programa de Educação Estética e Artística e a Rede Portuguesa de Museus.</p>
<p><i>O Programa de Digitalização para as Escolas</i>  <a href="https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2021/43-b-736cbd1abc1a2fd-7db54b52b259f2f5.pdf">https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2021/43-b-736cbd1abc1a2fd-7db54b52b259f2f5.pdf</a></p>	<p>2020</p>	<p>O Programa de Digitalização para as Escolas visa proporcionar o desenvolvimento de um programa de transformação digital das escolas, com uma forte aposta na formação de professores, que garante a aquisição das competências necessárias para a docência neste novo contexto digital. Dentro desta medida, existe também o Plano de Capacitação Digital de Docentes. O objetivo é desenvolver as competências dos professores no domínio da literacia digital e das competências digitais, necessárias à integração transversal das tecnologias, para que se afirmem como ferramentas facilitadoras das práticas profissionais e pedagógicas e, simultaneamente, promovendo a inovação no processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>O Programa de Digitalização para as Escolas faz parte do Plano Nacional de Transição Digital.</p>



<p><i>Cursos de Português Língua de Acolhimento</i> <a href="https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/183-2020-139563956">https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/183-2020-139563956</a></p>	<p>2020</p>	<p>Estes cursos de Português Língua de Acolhimento destinam-se a adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, cuja língua materna não é o português e/ou para quem não tem conhecimentos básicos, intermédios ou avançados em português, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR).</p>	<p>A Portaria Ministerial n.º 183/2020, de 5 de agosto, estabelece a oferta de cursos de língua portuguesa no país de acolhimento. Os cursos estão integrados no Catálogo Nacional de Qualificações e consistem em Unidades de Formação de Curta Duração, UFCD. Estes cursos podem ser desenvolvidos em percursos flexíveis, de acordo com as necessidades dos formandos.</p>
<p><i>Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC)</i> <a href="https://www.acm.gov.pt/pt/-/estrategia-nacional-para-as-comunidades-ciganas-enicc-concig">https://www.acm.gov.pt/pt/-/estrategia-nacional-para-as-comunidades-ciganas-enicc-concig</a></p>	<p>2013</p>	<p>A Estratégia Nacional Portuguesa para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) foi criada para melhorar o bem-estar e a integração da população cigana, incentivar a compreensão mútua e a interação positiva, e desconstruir estereótipos.</p>	<p>Para além das quatro grandes áreas propostas pela Comissão Europeia – Habitação, Educação, Saúde e Emprego–, a ENICC portuguesa acrescentou pilares transversais para abordar questões como discriminação, mediação, cidadania, igualdade de género, história e cultura cigana. No âmbito da ENICC estavam previstos um total de 40 prioridades, 105 medidas e 148 objetivos até 2020. Adotada em 27 de março de 2013, pela resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, a Estratégia Nacional prevê e inclui ações específicas para as comunidades ciganas, bem como medidas que foram implementadas nos últimos anos, não só para os alunos ciganos, mas também para outros grupos vulneráveis.</p>
<p><i>Plano 21 23 Escola+ (https://escolamais.dge.mec.pt/)</i></p>	<p>2021</p>	<p>Com vista à recuperação das aprendizagens e procurando garantir que ninguém fica para trás, foi aprovado o Plano 21 23 Escola+, o qual apresenta um conjunto de medidas que se alicerçam nas políticas educativas com eficácia demonstrada ao nível do reforço da autonomia das escolas e das estratégias educativas diferenciadas dirigidas à promoção do sucesso escolar e, sobretudo, ao combate às desigualdades através da educação.</p>	<p>O Plano 21 23 Escola+ apresenta, assim, como objetivos estratégicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A recuperação das competências mais comprometidas;</li> <li>A diversificação das estratégias de ensino;</li> <li>O investimento no bem-estar social e emocional;</li> <li>A confiança no sistema educativo;</li> <li>O envolvimento de toda a comunidade educativa;</li> <li>A capacitação, através do reforço de recursos e meios;</li> <li>A monitorização, através da avaliação do impacto e eficiência das medidas e recursos.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de OCDE, *Review of Inclusive Education: Country Background Report for Portugal* (Ministério da Educação, 2022)

O facto é que, em quase todos os sistemas educativos europeus, as autoridades dirigentes definem ou fazem referência, nos seus documentos oficiais, a um conjunto de conceitos relacionados com a equidade na educação (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020). É, portanto, natural que as políticas e as estruturas direcionadas à educação inclusiva encontrem suporte nos movimentos das principais correntes teóricas sobre a diversidade na educação, partilhando, por tal, preocupações comuns que assentam nos valores das democracias modernas: respeito pelo pluralismo e pelos direitos humanos,

promoção da igualdade de oportunidades e equidade, promoção de um quadro democrático que permita o exercício da cidadania e gestão de conflitos, não só tendo em conta as desigualdades, como também atribuindo valor às diferenças (Banks, 2010).

Contudo, apesar de a maioria dos documentos estratégicos e orientadores dos agrupamentos de escolas (AE)/escolas não agrupadas – adiante designados por “escolas” – abordarem a equidade seguindo uma matriz comum, que tem por base os princípios supracitados e, como objetivo, dotar os alunos de competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a sua operacionalização é muito variável de escola/AE para escola/AE. Ou, dito de outra forma, independentemente da real influência do conceito de equidade na educação, presente nas diretrizes emanadas pelas instituições que tutelam a educação escolar, a concretização dos processos e o uso dos dispositivos de acolhimento não tendem a pautar-se pela ideia exclusiva da satisfação dos princípios de inclusão, igualdade e participação, pois estes entram em tensão permanente com outros princípios subjugados à eficácia escolar: competição por resultados, busca pela excelência e mérito escolar (Torres, 2017). Enquanto entreposto cultural, uma escola compõe a sua cultura com base no seu património, história e na sua visão, subsistindo múltiplas visões de escola, mais ou menos compatíveis com os princípios inclusivos preconizados na lei. É, portanto, na forma e na capacidade de como cada escola gere esta tensão que os níveis de equidade podem ser mais ou menos ajustados à igualdade de oportunidades e de participação, à não discriminação de grupos vulneráveis e à atenção aos grupos em risco.

De facto, cada escola trata do conceito de equidade como algo emergente, como um aqui e agora justamente distribuído. Na sua relação com os quotidianos escolares, os conceitos são as próprias “coisas”, aquilo que acontece. Vemos bem isto em todas as provas de solidariedade e empatia com os mais vulneráveis, mas também nas abstenções ou intrusões por défice ou excesso de zelo. E, nestes quotidianos escolares, fazem-se, refazem-se e desfazem-se conceitos, a partir de um horizonte móvel e de uma estrutura em construção permanente. Equidade é, em contexto, distribuir e alocar recursos, muitas vezes, numa lógica de que se faz melhor se houver mais recursos para distribuir, ao invés de se pensar que a equidade se pode conseguir usando os recursos de modo diferente (a partir de um sistema ajustado de princípios e critérios de distribuição justa – equitativa, portanto).



**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

**Atividade 3 – A agenda de uma professora**

A tabela que se segue corresponde à “agenda” de uma professora de inglês, diretora de turma, com 6 turmas (média de 22 alunos/turma), total de 135 alunos, 3 níveis de ensino.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos de uma professora pelos seus diferentes perfis e necessidades

Turmas	Alunos com medidas universais (até ao momento)	Alunos com medidas seletivas (RTP)	Medidas adicionais (PEI)	Alunos de origem estrangeira	Outros casos
8.º A (22 alunos)	<b>4</b> (2 com adequações ao processo de avaliação)	<b>2</b> (1 deles redutor de turma e outro com PHDA)	<b>0</b>	<b>3</b> (1 aluna ucraniana, 1 aluna inglesa, 1 aluno brasileiro)	Nota: 1 aluno diabético que tem de sair recorrentemente das aulas.
8.º B (24 alunos)	<b>6</b> (3 com adequações ao processo de avaliação)	<b>2</b> (1 deles redutor de turma)	<b>0</b>	<b>3</b> (2 alunos brasileiros, com muitas dificuldades de aprendizagem; 1 aluno ucraniano)	
8.º C (26 alunos)	<b>3</b> (os 3 com adequações ao processo de avaliação)	<b>1</b> (aluno com dislexia grave)	<b>1</b> (aluno com paralisia cerebral e redutor de turma – frequente algumas aulas).	<b>4</b> (3 alunos brasileiros, 1 ucraniana) Nota: 1 dos alunos brasileiro recém-chegado a Portugal tem muitas dificuldades de aprendizagem/compreensão do português europeu. – Não tem RTP, nem apoio.)	
9.º C (20 alunos)	<b>4</b> (2 com adequações ao processo de avaliação)	<b>2</b> (os dois com dislexia grave)	<b>1</b> (praticamente invisual e redutor de turma; os conteúdos lecionados são do 6.º ano)	<b>3</b> (alunos brasileiros - 2 deles com graves dificuldades de aprendizagem - não têm RTP, nem qualquer apoio.)	

10.º E (Curso Profissional) – 22 alunos	<b>4</b> (2 com dislexia moderada, 2 com adequações ao processo de avaliação)	<b>2</b> (1 dos quais redutor de turma, com dislexia grave e outro com PHDA)	<b>0</b>	<b>5</b> (4 alunos brasileiros; 1 aluno francófono, com muitas dificuldades de compreensão)	
10.º F (Curso Profissional) – 21 alunos (Direção de turma)	<b>6</b> (3 com dislexia moderada, 3 com adequações ao processo de avaliação)	<b>2</b> (os 2 redutores de turma, com dislexia grave e um deles com PHDA)	<b>0</b>	<b>3</b> (1 aluno francófono, muitas dificuldades de compreensão; 2 alunos brasileiros – 1 das alunas com muitas dificuldades de aprendizagem – sem RTP e sem apoio.)	Nota: 1 diabético que tem de sair recorrentemente das aulas.
<b>135 alunos</b>	<b>27 alunos</b>	<b>11 alunos</b>	<b>2 alunos</b>	<b>21 alunos</b>	<b>2 alunos</b>

Fonte: Testemunho de uma docente do 3.º CEB e Secundário

A acrescentar aos “casos” discriminados na tabela 3, há a direção de turma e as tarefas que nela se incluem (contactos, particularmente com EE e Serviços de Psicologia e Orientação, questões disciplinares, articulação com os outros professores – planificações, cronogramas, faltas, etc.). Analisem-na e reflitam a partir das seguintes propostas:

- 1 – Em que medida este exemplo reflete situações comuns nos vossos contextos?**
- 2 – Quais as estratégias mais comuns para lidar com esta realidade de modo a ser possível dar uma resposta de qualidade?**
- 3 – De que maneira uma cultura de escola que promova o trabalho colaborativo e a partilha pode minorar os desafios que este tipo de cenário representa?**
- 4 – Que ações/medidas pode a escola adotar para gerir as múltiplas diversidades e a abundância de tarefas, com os complexos desafios que cada uma comporta?**

**Pistas de dinamização:**

- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Construção colaborativa de lista de propostas a implementar a partir da discussão em pequenos grupos

Por esta razão, o conceito de equidade escolar comporta uma complexidade que merece ser aprofundada. Quando a escola pensa a diferença, deve pensá-la em si mesma, evitando o deslocamento mecânico e estereotipado do diferente em relação àquilo que o afasta de um certo ideal-tipo de aluno - neste sentido, todos os atributos do Perfil dos Alunos (ver *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*), assim como cada área de competências neste documento, devem ser pautados pelos princípios da equidade e do respeito pela diferença. Há ainda muitos perigos em invocar diferenças puras, libertadas da autenticidade, tornadas independentes do ser diferente e/ou vulnerável. Ou seja, quando a diferença é expressa através de estereótipos, é difícil para o ser diferente libertar-se da imagem gerada pela expectativa que os outros lançam sobre a sua forma de ser e estar, como veremos adiante. E sobre a equidade, que vemos ligada à noção de diferença, o maior perigo é talvez o de cair nas representações desse ideal-tipo, contando apenas com aquelas diferenças conciliáveis ou modificáveis em prol da construção de um perfil desejável para o aluno, mesmo que a pessoa desse aluno escape à objetiva da inclusão escolar. A tentação de, em suma, reparar/preparar o aluno para que se encaixe no sistema. Ora, esta disposição é potencialmente uma forma de agressão que destrói a diversidade, destituindo o indivíduo da própria identidade. Das políticas e práticas educativas que podem promover a equidade na educação e a mobilidade social, toda a fórmula que aplique mecanismos de inclusão fundados na procura do ideal-tipo de estudante, como meio de desfazer a diferença, é criticável, e contrária ao princípio inalienável da equidade educativa.

De modo geral, podemos admitir que a ocorrência de diferenças no mundo social está subjugada à própria diversidade que integra o conjunto dos seres humanos. Assim, as diferenças são inevitáveis e até desejáveis e, por tal, devem ser tratadas socialmente com menos desigualdade (Barros, 2018). Por isso, a inclusão escolar não se coaduna com a abolição das diferenças, mas sim com a extinção ou minimização das desigualdades injustas nos públicos escolares. Falamos, claro, da propalada eliminação de barreiras, como forma de perceber a inclusão, apontando para ideal de escola onde todos sintam que pertencem e onde qualquer criança ou jovem sintam que pertence, independentemente dos seus atributos ou origens, porque, de facto, todos somos diferentes e diferentes somos nas nossas necessidades, interesses, expectativas, aspirações, preferências, talentos e potencialidades. No entanto, ao contrário das diferenças, em que a reversibilidade ocorre apenas em casos excepcionais (uma pessoa negra não deixa nunca de o ser, uma pessoa com deficiência visual mantê-la-á toda a sua vida, por exemplo), as desigualdades são, na sua maioria e em teoria pelo menos, reversíveis, no sentido de que se referem a mudanças de estado que foram circunstancialmente impostas.

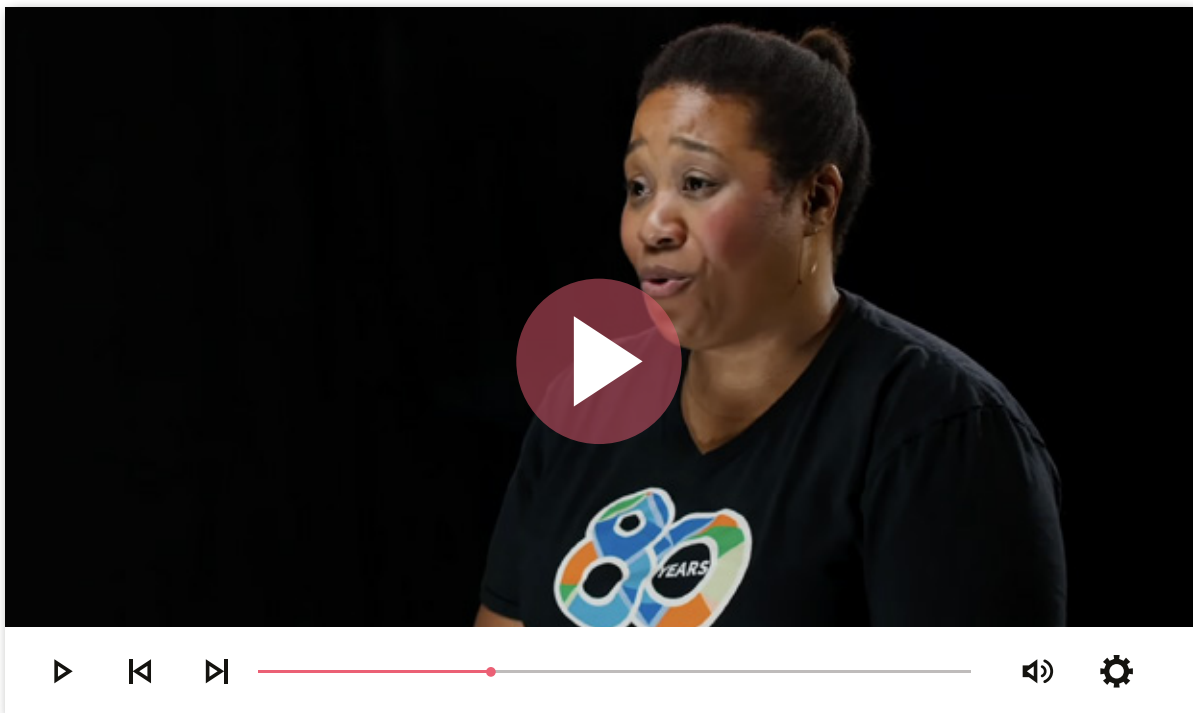


É neste sentido que uma verdadeira abordagem inclusiva da educação visa, por meio do princípio da equidade, minimizar, evitar ou eliminar desigualdades através, sobretudo, da transformação das práticas institucionais, que articulam necessidades, diferenças, direitos e competências num processo de consciencialização crítica e reflexiva, com base num sistema explicativo comum que requer, pelo menos, três ações fundamentais:

- ▶ a transformação de atitudes e comportamentos, conhecimentos, práticas e regras com efeitos desiguais na escola e no sistema escolar;
- ▶ práticas de equidade, inclusão e justiça social no quotidiano das instituições, relações sociais, práticas administrativas e pedagógicas;
- ▶ o desenvolvimento do julgamento crítico e da capacidade de agir por toda a comunidade educativa, que inclui todos os agentes de mudança do ambiente escolar (Potvin & McAndrew, 2010).

Esta abordagem aos conceitos não termina sem que acrescentemos outra noção essencial: a da indiferença. Por oposição contraditória em relação à diferença, a indiferença, ou indiferenciação como princípio, equivale precisamente a desconsiderar ou a desprezar a existência de diferenças entre alunos. Aliás, a noção de indiferença toma aqui o mesmo sentido de indiferenciação ou de desconstrução da diferença opressora, eliminando *a priori* todas as discriminações que daí possam advir, com o verdadeiro propósito de estabelecer uma “igualdade estrita” ou até de desconstruir padrões de identidade indesejáveis. Quer seja por alienação ou menosprezo, ignorar ou desconsiderar diferenças significativas e relevantes reintroduz o problema da desigualdade de outra forma. Ilustremo-lo a partir de um exemplo simples. Se ignorarmos que, numa escola, existem alunos canhotos, já que habitualmente os alunos destros constituem a maioria, nenhuma carteira individual necessita de ter uma prancheta de apoio à escrita do lado esquerdo. Ora este pequeno exemplo mostra que agir com indiferença significa reintroduzir o problema da inclusão e das desigualdades num outro nível.





### VÍDEO 5

Igualdade vs. Equidade: a importância de reconhecer a existência de diferenças e desigualdades

<https://www.youtube.com/watch?v=X0N22PMdF1U&t=207s>

Mas a preocupação é mais profunda e precisa. Por vezes, a falta de reconhecimento por parte de cada escola dos dispositivos de exclusão é demonstrativa de que o ambiente escolar está longe de estar comprometido com uma perspectiva suficientemente ampla para enfrentar novas ou antigas formas de discriminação. Tal disposição inibe o potencial impacto das ações e dispositivos postos ao serviço da inclusão escolar por via do conhecimento ou dos valores transmitidos às crianças e aos jovens. Adicionalmente, embora grande parte das práticas e dispositivos excludentes passem despercebidos (por quem os pratica e por quem deles é vítima), não se pense que as crianças e jovens são totalmente imunes ou indiferentes àquilo que, eventualmente, percebem como injustiça, nomeadamente quando atores educativos adultos que, por inerência à sua condição humana, também têm defeitos, falhas e incongruências, verbalizam incómodos ou projetam, nos seus alunos, frustrações, juízos ou crenças. Também os alunos nos oferecem perspectivas sobre a inclusão como princípio de justiça escolar: desejam-na e consideram-na fundamental. Tal força-nos a elaborar um pouco mais sobre a relação dos alunos com a escola e com o saber.

Num estudo sobre abandono escolar precoce, uma jovem de 15 anos relata um episódio marcante no seu processo de afastamento da escola: “A stora, ela entra na sala e não para de falar... só fala inglês o tempo todo. Depois, quando ela para, diz: vocês são um desperdício de impostos.” Uma outra, de 17, conta que, certa vez, um professor lhe disse que a sua presença o incomodava. Diz que: “(...) Fiquei triste com o stor. (...)”. Acrescenta ainda que, na sua opinião, “É preciso saber lidar com cada tipo de aluno. Nem todos os alunos são iguais. (...) Eles devem prestar mais atenção e perceber que há vários tipos de alunos e, tipo, ter métodos diferentes e saber adequar para cada um”. (Mateus, 2020)

## [N]A PRÁTICA



### Atividade 4 – A inclusão na voz dos alunos

Os testemunhos da caixa (N)A Prática anterior colocam um conjunto de questões interpeladoras.

1. Os episódios relatados são-vos familiares de algum modo?
2. Que sentimentos vos despertam?
3. Como são (ou não) considerados os impactos da ação pedagógica e educativa no percurso de vida dos alunos?
4. E de que modo é considerada e valorizada (ou não) a sua perspetiva e a sua visão sobre o (seu) mundo e sobre a escola como parte constituinte do processo de monitorização da ação educativa, e, em especial, do processo de implementação de uma educação mais inclusiva?
5. Que propostas e medidas podem ser colocadas em prática para evitar processos de abandono em função de más experiências escolares?

#### Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**



### 1.3.2 O (in)sucesso como história individual: que lugar na escola para a Pessoa?

Não seria exagero enfatizarmos que o enquadramento legislativo e curricular vigente vem outorgar a relevância que se atribui ao Sujeito, à pessoa inteira, com os seus direitos e deveres; ao sujeito na escola – funcionários docentes e não docentes, discentes. Já no final da década de 90, o sociólogo Bernard Charlot postula e conceptualiza uma Sociologia do Sujeito (Charlot, 1997), com influência também na Didática. Ora, a conceção e validação de uma Sociologia do Sujeito emerge, sobretudo, do equacionamento do insucesso escolar, não enquanto noção ambígua e ampla, mas enquanto fenómeno que acontece com Sujeitos particulares:

alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retracção, desordem, agressão. (Charlot, 2000, p. 16).

Se, por um lado, não escamoteamos a correlação estatística entre os resultados escolares dos alunos e fatores como a categoria socioprofissional dos seus progenitores, nem uma reprodução de desigualdade social que ainda não conseguimos abolir, por outro, a compreensão do “fracasso escolar”, ou das dificuldades dos alunos na escola, no seu âmago, implica observar e analisar o Sujeito que fracassa; o insucesso tem de ser considerado como uma experiência que o aluno vive e interpreta. Ora, esta perspetiva há muito dá azo a múltiplas pesquisas que se interessam por situações, histórias, condutas, discursos dos sujeitos (Canário, Alves, & Rolo, 2001; Charlot, Bautier, & Rochex, 1992), e é na Escola – na forma como esta se organiza – que esta perspetiva se pode tornar realmente atuante e transformadora.

Efetivamente, este tipo de estudos podem informar-nos a ação e, igualmente, propulsionar pesquisas nos nossos contextos de escola; a nossa prioridade, neste *e-book*, é, pois, a de convocar alguns resultados da investigação que podem dar origem a ações inclusivas *in loco*, como exemplificaremos, e que têm a sua centralidade na consideração do Sujeito.

Por exemplo, como é que, por vezes, numa mesma família, duas crianças, filhas dos mesmos progenitores, têm desempenhos diferentes na escola? E como explicar, em famílias mais desfavorecidas, que também há alunos brilhantes? Só estas duas questões já evidenciarão a singularidade da criança e a constatação de que os filhos não herdam, simplesmente, a posição da família, antes constroem a sua posição escolar e social.

A perspetiva da inclusão significa que o (in)sucesso não está determinado *a priori* nem obedece a uma fatalidade e que a escola é tanto mais “poderosa” quanto, efetivamente, souber ler os sujeitos que a habitam, a fim de gerir e contribuir para transformar a alquimia subjetiva dificilmente estabilizável das

relações concretas entre traços familiares, escolares, sociais. De facto, a análise da singularidade de histórias individuais tem exposto que o (in)sucesso escolar está muito mais relacionado com o significado e o sentido que os Sujeitos conferem à escola (Canário et al., 2001; Charlot, 1997; Lahire, 2004; Rochex, 1998) e com o modo como aí trabalham – de forma mais ou menos eficaz, mais ou menos pertinente, em relação ao que a instituição escolar requer.

## EXPLORAR REFLETIR (RE)CRIAR

### Atividade 5 - O sentido do trabalho na escola para alunos e docentes

Destas reflexões, convocamos as subseqüentes questões, nas quais vos convidamos a pensar. Sugerimos que equacionem as atitudes verbais e não verbais que vão presenciando – em alunos e docentes – e vos dão indícios de resposta a cada uma.

- 1. Que sentido tem, para os alunos da minha escola, estar na escola e aprender conteúdos e desenvolver competências das várias disciplinas?**
- 2. Como é que os docentes das várias disciplinas podem aceder aos significados – ao sentido – que os alunos atribuem aos saberes que lhes querem ensinar?**
- 3. Que sentido tem, para os meus alunos, aquilo que lhes ensino, ou as competências, capacidades e atitudes que ajudo a desenvolver?**
- 4. Que consciência têm, em geral, os docentes, do impacto que uma (má) relação com o saber tem na vida dos alunos?**
- 5. E eu? Como descreveria eu a minha relação com os saberes que leciono?**

#### Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos

Por um lado, estas questões parecerão muito a jusante do processo pedagógico e muito distantes dum grau de exequibilidade razoável em plena atividade letiva. No entanto, esta postura metodológica – e epistemológica – enfatiza, justamente, que nenhum Sujeito é passivo, mas construtor da (sua) realidade e, portanto, a *leitura* desta realidade deve ser *positiva*, porque focada na compreensão da pessoa e não na identificação das suas carências e faltas relativamente à cultura escolar e/ou letrada. Ou seja, uma criança que não sabe aquilo que o professor/educador ensinou, ou, mais globalmente, o que a

escola ensina, sabe, ainda assim, algumas coisas do que a escola ensina e, seguramente, muitas outras que a escola não valoriza nem reconhece. Esta *leitura positiva*, aplicada à realidade escolar e aos indivíduos que aí interagem, consiste, sobretudo, em querer saber que sentido a criança ou jovem atribui ao facto de ir à escola, de trabalhar na escola, de passar ou ficar retido, de aprender no espaço escolar – e isso pode ter lugar em diversas escalas da atuação escolar, mais macro ou mais micro (na sala de aula). Para alimentar esta ideia, deixamos, seguidamente, algumas conclusões do que diz a investigação a respeito da relação das crianças e jovens com o saber.

## I EM DESTAQUE

### **As crianças e jovens e o (não) (querer) saber: a inclusão começa no Sujeito**

O estudo da relação com o saber levou à distinção de duas formas de conceptualização da relação com o saber; esta consciencialização de dois modos de relação com o saber pretende sublinhar, sobretudo, a necessidade de conciliação destes modos de relação (Charlot, 2000). Por um lado, a relação com o saber inscreve-se na história individual do Sujeito, é uma relação consigo próprio, com as suas expectativas, referências, projetos, conceção de vida, relações com os outros, imagem de si e a que quer dar aos outros – podemos falar, assim, de uma relação identitária com o saber, em que o sentido do saber se enraíza na identidade do indivíduo.

Por outro lado, a relação com o saber prende-se com a própria natureza do ato de aprender, enquanto aprender é apropriar-se de algo, construir um sentido, conduzir-se em qualquer circunstância, mobilizando esse saber – daí que falemos em relação epistémica com o saber, que, portanto, designa a reflexividade, a tomada de consciência das operações necessárias à apropriação de aprendizagens e a capacidade de se posicionar, face ao saber, em termos conceptuais, distanciados de referentes empíricos.

Entreveremos, aqui, a ligação desta proposição à tese de Vygotsky (2005), segundo a qual o conceito científico adquire consistência quando encontra o tecido já elaborado dos conceitos quotidianos; de modo paralelo, os conceitos espontâneos (quotidianos) acedem a um estágio superior de desenvolvimento.

Em educação, quem ignora a natureza do conceito científico renuncia a desenvolver o pensamento dos seus alunos, porque, ignorando os conceitos quotidianos, as suas noções prévias, introduz na escola palavras sem sentido para os Sujeitos, palavras que não esclarecem o mundo. Isto significa que considerar o Eu identitário (empírico, espontâneo, quotidiano) é “usar palavras” que já fazem sentido para as pessoas e abri-las à possibilidade de uma verdadeira construção individual epistémica (reflexiva, científica).

**Atividade 6 - A escrita de “balanços de saber”**

Porque é que alguns alunos desejam aprender na escola e outros não? Esta questão deverá levar-nos mais longe do que as explicações ancoradas em fatores que escapam à escola (socioeconómicos, característicos pessoais – motivação, preguiça...); na verdade, colocar esta questão é, na sua essência, pretender saber que relação existe entre o indivíduo e o(s) saber(es) que lhe(s) queremos ensinar – com o saber em geral ou com os saberes particulares.

Foram pedidos “balanços de saber” a centenas de adolescentes, em França (Charlot, Bautier & Rochex, 1992), e no Brasil (Charlot, 2013), no sentido de se obter não o inventário de tudo o que os alunos sabem (o que, aliás, seria impossível), mas de verificar o que julgam importante referir numa situação em que se pede um “balanço de saber”. Estes textos foram submetidos a três métodos de interpretação – análise qualitativa por temas (expectativas, representações, estratégias, imagens de si, valores, processos...), análise qualitativa das práticas de linguagem (formas de organização do texto, presença ou ausência do Sujeito no texto, procedimentos de modalização...) e uma análise quantitativa clássica (tipos de aprendizagens evocados pelos indivíduos).

A metodologia anterior possibilita pôr cada ser individual em situação de produção de discursos verbais – orais e escritos; dá voz ao sujeito e, inclusivamente, pode aliar-se a discursos não verbais (depoimentos, discussões, desenhos, fotografias, entrevistas, oficinas...). Pode ser utilizada com diversas finalidades.

1. Que formas teremos de indagar o significado que os nossos alunos atribuem à escola e ao saber concreto que aí queremos a circular (e que temos de avaliar)?
2. Talvez, pela experiência, consigam intuir que tipo de relação com o saber determinado aluno (não) nutre. Recordam-se de alguma situação em que essa vossa perceção foi adjuvante do processo de ensino e de aprendizagem?
3. Avaliem a pertinência, no vosso contexto escolar, da seguinte proposta e de como se adequaria ao propósito de diversificação dos instrumentos de avaliação (projeto MAIA): a redação de balanços de saber, o tratamento desses dados por alunos e docentes e a sua divulgação à comunidade escolar, no âmbito de trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar - por exemplo, envolvendo a redação individual e o tratamento colaborativo dos textos, em áreas como Português, Cidadania e Desenvolvimento, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação.

**Pistas de dinamização:**

Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos

Construção colaborativa de lista de propostas a implementar a partir da discussão em pequenos grupos

### Em aulas de “Apoio ao Estudo”, 5.º ano de escolaridade

A escrita de “balanços de saber” é uma das estratégias que ilustra a fusão que pode existir entre uma escrita sobre si, mas vinculada a um conteúdo preciso, como os conhecimentos (escolares e não escolares) que o aluno (a pessoa que ele é) adquiriu durante um determinado período. Embora a construção deste texto não esteja sujeita a uma composição rígida, a verdade é que não é indiferente a forma como o sujeito explicita os saberes e que saberes refere, como se posiciona, como organiza os saberes... (Charlot, 2000; Cardoso, 2009). Estes textos, embora centrados num conhecimento pessoal, podem dar azo a um reconhecimento de que esses saberes também são transmissíveis e à análise da forma como essa transmissão é feita: os saberes selecionados para os textos, a forma como são organizados e/ou transmitidos, a categorização desses saberes. Este reconhecimento é fundamental para modificar a representação mais corrente da escrita como inspiração, intuitiva, inventiva, ficcional para uma outra escrita que serve também para construir e expressar conhecimentos. Ao longo destas aulas, a prioridade não era dar aos alunos mais exercícios das disciplinas, mas proporcionar-lhes ferramentas e o desenvolvimento de competências que lhes dessem a autonomia de “agarrar os textos” e aprender com eles: esta atividade particular dos “balanços de saber” pretendeu, precisamente, favorecer este desenvolvimento. De facto, tendo granjeado muita mobilização dos alunos, porque aparentemente “fácil” – permitiu-lhes manipular informação de si próprios –, envolveu-os num aprimorar de argumentação e de modos de organização da informação que, depois, foram ajustados e praticados também ao desconstruir textos de outras matérias como História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, obtendo-se listas, esquemas e outro tipo de mapas conceptuais.



### [N]A PRÁTICA



## Escrever como atividade cognitiva e emotiva

### “Balanços de saber”

Prioridades pedagógico-didáticas: escrita pessoal; escrever para organizar e transmitir conhecimento – selecionar, organizar e categorizar informação; o uso do sublinhado.

#### Descrição das atividades

1. Sublinhando a importância de tudo o que já aprendemos, o professor sugere aos alunos a escrita de um texto que seja um “balanço de saber”, isto é, em que façam um balanço dos saberes que já aprenderam, de todo o tipo de saberes. O professor explica que este balanço pode ser feito de muitas maneiras e nele devem ser bem nítidos os saberes adquiridos pelos alunos; a cada um cabe a escolha do como escrever e do que dizer.
2. O professor lê todos os balanços de saber dos alunos e escolhe alguns que recubram a variedade de saberes e os estilos de escrita da turma, transcreve-os (optamos por corrigir os erros ortográficos e de pontuação) e, noutra aula, propõe a seguinte atividade:

De seguida, encontra 3 textos sobre o tema “O meu balanço de saberes” – não são os melhores nem os piores textos; são textos escolhidos aleatoriamente. Todos os textos são interessantes!

Através da leitura dos textos, todos juntos temos de ser capazes de responder a esta questão: Que tipos de saberes é que os meninos do 5.º (indicação da turma) referiram?

Será que conseguimos responder à pergunta com uma única leitura dos textos? Lemo-los todos seguidos? Ter um lápis na mão para anotar e sublinhar poderá ajudar?

Vamos aprender técnicas para selecionar informação, para a agrupar e classificar, isto é, dividir a informação em grupos e dar nomes a cada um. Desta forma, poderemos responder melhor à questão.

#### 1.

“O meu balanço de saberes”

Desde que nasci aprendi muita coisa: andar, falar, correr, comer, brincar, jogar, etc...

Depois começo a escola e aprendo coisas novas: a escrever, a ler, a trabalhar. Depois vêm as férias, que passam rápido! Mas nas férias também se aprende coisas, não é só nas aulas, porque aprendemos a brincar, a pôr os pés na areia, a ter cuidado no mar.

#### 2.

“O meu balanço de saberes”

Eu já aprendi muitas coisas desde pequenino.

Aprendi a comer, aprendi a andar de bicicleta, a andar, a saltar, a falar, a vestir-me, a estudar, a escrever, a conduzir tratores, a correr, a fazer amigos, a brincar, a esperar, a pensar, a desenhar, a ler, a fazer contas, a pesquisar, a partilhar, a cozinhar e, até aos 10 anos, já aprendi muita coisa.

### 3.

“O meu balanço de saberes”

Eu aprendi a andar, a falar, a comer, a correr, a andar de bicicleta; aprendi que, quando alguma pessoa fala, nós não podemos interromper. Aprendi a andar de trator, a andar de mota, a ajudar em casa, a escrever, a desenhar, a dizer adeus, a gostar das pessoas, a dar beijos na cara, a preencher papéis, a saber organizar as coisas, a ajudar o meu pai a fazer obras, a não partir coisas, mas é claro que parto algumas. Aprendi a não gastar papel (árvores), a não gastar material (estragar), a não bater nas pessoas porque não resolve de nada, a ter boa educação porque senão pensam que os meus pais não me deram, a não pensar nas costas das pessoas. Também a saber as horas, a saber Matemática, a não conversar nas aulas, a não ligar às pessoas que não conheço (mas posso passar a conhecer), a sentar-me como deve ser, a, quando tiver dinheiro, dar à minha mãe ou gastar em coisas necessárias porque é a minha mãe que põe a comida na mesa, a proteger-me contra a gripe A (suína), usando sabão, a prestar atenção, a ouvir as pessoas, a não ser respondona. Aprendi a crescer, a comer o que há porque estamos em crise, a tomar decisões, a cumprir as regras que há, a respeitar as pessoas... e há mais, mas não me lembro.

Com a orientação do professor, a turma sublinha os saberes que é possível identificar em cada balanço.

Seguidamente, o professor faz notar a repetição de saberes e o facto de que a tarefa de sublinhar não permite imediatamente responder à questão colocada. Será preciso organizar a informação em grupos, classificando cada um. Assim, serão os alunos, com a ajuda do professor, a sugerir a divisão dos saberes e a formular critérios para a sua inserção nos respetivos grupos; o professor deve evitar a imposição da sua classificação da informação e ser recetivo às propostas dos alunos, orientando-os, testando a sua coerência, questionando-os. Obviamente que pode haver lugar a variadas categorizações da informação; o importante é que a turma seja coerente e saiba argumentar a inclusão de um saber num grupo em detrimento doutro, por exemplo, e saiba distinguir bem os grupos constituídos.

A seguir, apresentamos a resposta formulada coletivamente, em que estão patentes as formas de organização dos saberes adotadas, com um exemplo para cada um, dentro de parênteses:

1. Saber estar na praia (“Pôr os pés na areia”)
2. Atividades de lazer (“Brincar”)
3. Atividades de movimento (“Correr”)
4. Atividades escolares/intelectuais (“Pensar”)
5. Regras de educação (“Não conversar nas aulas”)
6. Atividades do dia a dia (“Falar”)
7. Valores (“Ajudar o meu pai nas obras”)



### 1.3.3 Diversidades étnico-raciais: o problema do racismo na educação

Quando se pensa em diversidade étnico-racial, a maioria das pessoas associa-a imediatamente às migrações e a pessoas migrantes, estrangeiras, por defeito. Não é fortuito o insulto “Vai para a tua terra!” que, por vezes, é ouvido por aí. De facto, não é descabida essa associação, uma vez que os movimentos migratórios foram e continuam a ser efetivamente responsáveis pela diversificação cultural da população. As pessoas que todos os anos chegam de outras latitudes e longitudes trazem hábitos, sotaques, línguas diferentes e trazem novas cores à paisagem humana da nossa sociedade. Na retórica política, mas também no senso comum, esta diversidade é tida como uma riqueza e Portugal surge como um país de acolhimento e abertura, particularmente sensível à diferença, em virtude do seu passado colonial e à sua «brandura» de costumes (Araújo, 2008, 2018). Tem, de facto, políticas de acolhimento de excelência, que honram essa retórica (Costa, 2007). Ainda assim, a associação da diversidade à categoria de estrangeiro, em cujo significado está presente também, não esqueçamos: a noção de estranho, constitui, porém, um obstáculo ao reconhecimento de que à diversidade étnico-racial da população portuguesa - e aqui falamos não da nacionalidade, que pode ser ou não portuguesa, mas da cor da pele e da pertença à etnia cigana -, estão relacionadas um conjunto de dinâmicas sociais e institucionais perenes e enraizadas que se traduzem em processos de hierarquização, discriminação e opressão deste indivíduos e grupos (Lima & Vala, 2004; Vala, 2021). Quando se vê ou trata alguém como estrangeiro na sua própria terra, reforçamos barreiras de alteridade, materializando um “nós - eles” que impede a plena inclusão do outro. Falamos, pois, de racismo.

Mais do que falar do racismo presente nas relações interpessoais, que existe, embora, na maioria dos casos, já não de forma flagrante e aberta, importa pensar no racismo sistémico e institucional, ou seja, aquele que diz respeito ao sistema de políticas públicas (de educação, gestão do território, de segurança, nomeadamente), práticas institucionais e representações sociais disseminadas (acerca da hierarquização de culturas, do risco associado a determinados grupos, das capacidades de algumas pessoas, por exemplo) que perpetuam as desigualdades e permitem a prevalência de privilégios de pessoas brancas e de desvantagens para aquelas que não o são (Araújo, 2008; Casquilho-Martins et al., 2022; Lima & Vala, 2004; Mateus, 2019; Vala, 2021).





**I EM DESTAQUE****Falar de racismo é difícil, mas importante**

Em junho de 2021, Filomena Cautela, conhecida apresentadora da RTP, aborda, no seu programa em nome próprio (Programa Cautelar), a questão do racismo. Fá-lo, identificando muitos e importantes aspetos deste problema complexo e multidimensional. De forma acessível, mas não condescendente, torna-se um excelente recurso para uma (primeira) abordagem ao tema.

<https://www.rtp.pt/play/p8906/e552549/programa-cautelar>

Sobre novas formas de expressão do preconceito e racismo

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/k7hJXVj7sSqf4sPRpPv7QDy/?lang=pt&format=pdf>

De facto, aceitamos hoje, sem dificuldade, que, do ponto de vista biológico, não existem raças. E esse facto, que representa uma verdade científica incontestável, acaba por alimentar uma atitude comum que se traduz numa negação da raça e que redundava numa involuntária negação do racismo, pois “não vejo cores, para mim são todos iguais” (*colour blind*). Sabemos, contudo, que o racismo existe, embora sejam poucos aqueles que se reconhecem como racistas (Lima & Vala, 2004). Mais, são também muitos que afirmam que insistir em falar de racismo e em raça reforça o uso destes conceitos para categorizar pessoas ou grupos de pessoas, quando o objetivo é eliminá-los do léxico e da vida social.

Argumentos como estes justificam que seja muito difícil em Portugal determinar ao certo o peso específico das diferenças étnico-raciais na (re)produção de desigualdades sociais, nomeadamente educativas, uma vez que estes dados não são recolhidos de forma sistemática. Não o foram no último Censo, apesar de fortes apelos nesse sentido, e não o são de forma «oficial» nas instituições públicas (Henriques, 2019). As evidências disponíveis - e todas apontam no sentido de se verificarem desigualdades nos desempenhos escolares, no acesso à habitação e ao emprego, na relação com a justiça - são conseguidas através de uma aproximação à realidade (aferindo o percurso migratório familiar, utilizando a naturalidade de mães, pais e, até, avós), o que deixará de fora muitos e, obrigando a colocar no mesmo plano, percurso migratório e fenótipo, que são duas dimensões de diversidade (e desigualdade) frequentemente sobrepostas, mas nem sempre, como é o caso de cidadãos nacionais afrodescendentes de 3.ª e 4.ª geração (Abrantes et al., 2013; Abrantes & Roldão, 2019; Raposo et al., 2019; Roldão, 2015; Seabra, 2012; Seabra et al., 2018). No caso de cidadãos ciganos, a evidência surge de estudos específicos, sendo que o primeiro estudo nacional sobre povos ciganos só surge na segunda década deste século (Mendes et al., 2014). Como refere Kendi (2019, citado por Menezes et al., 2020):

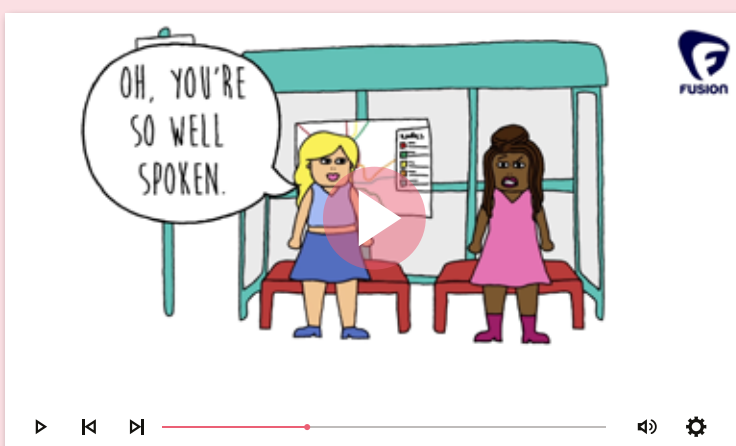
a estratégia pós-racial bem-intencionada não faz sentido no nosso mundo racista. A raça é uma miragem, mas uma miragem em torno da qual a humanidade se organizou de formas bem reais. (...) o mito pós-racial de que falar de raça constitui racismo, ou de que, se pararmos de nos identificar através da raça, o racismo miraculosamente desaparece. (...) falha em reconhecer que, se deixarmos de usar categorias raciais, não seremos capazes de identificar a desigualdade racial (p. 53)

Quando afirmamos que o racismo existe na educação, não estamos a qualificar todos os atores educativos de racistas, embora, tal como na sociedade em geral, haja pessoas com crenças racistas que trabalham nas escolas. Este é um problema que não diz respeito à interação individual entre pessoas: nesses casos falamos de situações de discriminação em função de estereótipos e preconceitos raciais, e todos os possuímos, inclusivamente pessoas negras ou ciganas que também discriminam outras em contextos específicos, o que não permite, ainda assim, dizer que existe racismo inverso (Araújo, 2007). É um debate complexo, que não pretendemos esgotar. Sublinhamos, apenas, que é preciso reconhecer que, na maioria das vezes de forma inadvertida e involuntária, habitamos um sistema – o educativo – que, fruto de lógicas e dinâmicas sociais, culturais e políticas de forte raiz histórica, (re)produz injustiças com base na pertença étnica e racial. Importa ainda não esquecer que, a este respeito, existem as grandes discriminações e as pequenas, a quem muitos chamam microagressões, e que tantas vezes passam despercebidas, deixando, contudo, marcas naqueles que delas são objeto.

## I EM DESTAQUE

### O que são, afinal, microagressões?

De acordo com o dicionário Merriam-Webster, microagressões são comentários ou ações que, de forma subtil, muitas vezes inconsciente e não intencional, expressam uma atitude preconceituosa ou estereotipada em relação a um membro de um grupo minoritário e/ou marginalizado.



#### VÍDEO 6

"How microaggressions are like mosquito bites - Same Difference"

<https://www.youtube.com/watch?v=hDd3bzA7450&feature=youtu.be>

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR****Atividade 7 - A microagressão é uma forma de violência suave?**

1. Atendendo ao conteúdo do vídeo, que aspetos destacariam como mais relevantes para o vosso percurso pessoal e profissional?
2. De que forma(s) as microagressões se manifestam ou podem manifestar nos contextos e práticas educativas, sabendo que, muitas vezes, surgem na forma de elogio, excessiva atenção ou condescendência?
3. Até que ponto, nos vossos quotidianos, são protagonistas ou assistem a situações que podem ser classificadas de microagressão? Partilhem exemplos.
4. De que modo contrariar este fenómeno pode contribuir para criar um ambiente mais inclusivo?

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos

Atendendo ao carácter multidimensional e interseccional da diversidade, muitas das considerações e pistas a este propósito podem, e devem, ser aplicadas noutras formas de diversidade e, no limite, a qualquer aluno. No que diz respeito ao racismo, importa, para que este possa ser combatido, tal como prevê e sugere a recomendação do Conselho Nacional de Educação (Menezes et al., 2020), perceber onde e como pode ocorrer. Exploremos, então, quatro temas principais, aqui divididos para efeitos analíticos, mas que, na realidade, dizem respeito a uma só realidade, na qual estes aspetos se cruzam.

### 1.3.3.1 Manuais e recursos didáticos

O racismo é indubitavelmente um tema incómodo. Com efeito, foram décadas de negação do fenómeno em Portugal, ancoradas a uma narrativa lusotropicalista que sedimentou a ideia, na nossa sociedade, de que os portugueses constituíram uma exceção na violência colonial, que a sua «natureza» é intercultural por defeito, de que seria prova a «miscigenação racial» promovida pelos colonizadores portugueses, entendida esta como uma expressão da abertura cultural ao outro e não, como foi de facto, a tradução de processos de violência e subjugação de povos colonizados. Do mesmo modo, a construção de uma identidade nacional é, em grande medida, apoiada na mitificação e glorificação da Expansão Portuguesa - e, neste processo, a Escola tem particulares responsabilidades. Com efeito, é frequente invisibilizar ainda hoje o sofrimento, a resistência e a própria história dos povos conquistados e escravizados (Araújo, 2008, 2018). Isto significa que estes são frequentemente apresentados como subalternizados e remetidos para

uma representação falsamente homogénea, não raras vezes de forma tosca e historicamente imprecisa, reforçando hierarquias culturais e, mais grave, causando danos à dignidade e autoestima daqueles que, nas imagens presentes nos manuais escolares, por exemplo, encontram, nesse objeto que representa o conhecimento legítimo, o único reflexo institucional de si mesmos.

### Temas incómodos?

Uma encarregada de educação particularmente sensível a estas questões do racismo relatou-nos que, certa vez, tomou a liberdade de endereçar um recado na caderneta do seu educando, na época a frequentar o 7.º ano de escolaridade, à professora de história a chamar a atenção para o facto de, no manual, existir uma fotografia de um povo africano a ilustrar um traço do modo de vida do neolítico. Era uma turma etnicamente homogénea. Num dos exercícios propostos no livro surgia a seguinte pergunta: “Depois de observares a F2B (figura 1), que relação consegues estabelecer entre o modo de vida deste povo primitivo e as comunidades do paleolítico?”



Figura 3. Imagem de manual de História do 7.º ano

Sendo a docente também responsável pela disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, pareceu-lhe oportuno sugerir à docente que se usasse esse exemplo para explorar o tema do racismo com a turma, enquadrando e desconstruindo a imagem e a sua associação à pré-história. A EE não esperava, de todo, a reação da docente: que não fazia qualquer sentido a sugestão, que o tema é abordado noutros momentos, e que não via qualquer problema no uso daquela imagem. Que, atualmente, tudo era considerado racismo e que, no seu entender, Portugal não é um país racista. A encarregada de educação, não querendo que esta divergência prejudicasse o seu educando, não prosseguiu com o diálogo; fez esse exercício com ele, mas a turma não beneficiou dessa partilha.



**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR****Atividade 8 – Vamos falar de racismo?**

1. A partir do relato, selecionem uma passagem que tenha provocado maior impacto. Expliquem porquê.
2. Nos vossos contextos, o tema do racismo é discutido abertamente? Porquê?
3. Em que medida consideram importante abordar a temática do racismo na escola, no quadro da implementação de uma educação inclusiva?
4. Deve haver diferenças no tratamento desta temática consoante se trate de contextos onde existe maior ou menor diversidade étnico-racial?
5. Que medidas podem ser implementadas para evitar/minimizar o efeito de processos que, em larga medida, são «inconscientes» e «invisíveis»?

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção colaborativa de lista de propostas a implementar a partir da discussão em pequenos grupos

A sub-representação da diversidade étnica e cultural do nosso país, ou a sua representação estereotipada, nos manuais escolares, nos recursos utilizados (livros, filmes, brinquedos e outros recursos didáticos), tal como em eventos escolares destinados justamente a celebrar a diferença, aliás (cf. *E-book Módulo 1* - Pappámikail & Beirante, 2022), é, em si mesma, uma expressão do racismo sistémico que muitos teimam em negar e uma primeira forma de discriminação que ocorre em contexto escolar. Sublinhamo-la, em particular, porque é muitas vezes invisível, inadvertida e insidiosa, passando despercebida a quem a pratica e, sobretudo, a quem dela é vítima.



### O caso dos manuais de História

No projeto 'Raça' e África em Portugal: num estudo sobre manuais escolares de História, que decorreu entre setembro de 2008 e fevereiro de 2012, Marta Araújo e colegas procederam a uma análise sistemática dos manuais de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, buscando perceber “a forma como o eurocentrismo – enquanto paradigma de produção e interpretação do conhecimento – naturaliza a ausência da História de África e invisibiliza o racismo.” (Araújo et al., 2013, p. 3).

As autoras sublinham que a construção e consolidação do eurocentrismo nos manuais de história, e paralelamente no seu ensino, se apoia em três ideias fundamentais:

1. Uma narrativa linear que posiciona o 'outro' num tempo diferente do presente europeu, ou seja, presente, por exemplo, quando se retrata, com fotografias atuais de povos africanos, características das sociedades pré-históricas;
2. O estado nacional (democrático) como paradigma de organização política que naturaliza o colonialismo como etapa civilizacional necessária, mas também quando se apresenta como legítimos e necessários certos movimentos de homogeneização e extermínio religiosa e étnico-cultural ao longo da história, sublinhando-se o benefício civilizacional para os povos conquistados;
3. A ligação definitiva entre 'raça'/racismo e determinados contextos espaciotemporais, circunscrevendo o problema do racismo a determinadas épocas históricas, já passadas e, portanto, não relevantes na sociedade atual.



Figura 4. Caderno de discussão sobre eurocentrismo nos manuais de história do 3.º CEB

Sabemos que, nos anos que passaram deste estudo, foram feitos ajustes nalguns manuais, sem que, no essencial, se possa falar de mudança. É, por isso, importante articular estas temáticas com a Educação para a Cidadania, que prevê de forma explícita que estes temas possam ser explorados.

Para saber mais sobre este projeto, a equipa produziu uma brochura com uma síntese das principais conclusões:

[https://www.ces.uc.pt/projectos/rap/media/RAP\\_brochura\\_final.pdf](https://www.ces.uc.pt/projectos/rap/media/RAP_brochura_final.pdf)

### 1.3.3.2 Gestão de expectativas e a sua importância na construção de um percurso escolar

É um facto que o racismo biológico tem perdido força na atualidade, ainda que persista em determinados setores e em relação a determinados grupos em particular, para dar lugar a um racismo de carácter cultural. Ainda assim, Portugal apresenta-se, neste aspeto, como uma das sociedades europeias em que as crenças racistas são mais fortes (acreditar que existem «raças» mais inteligentes que outras ou umas culturas superiores a outras), com mais de 60% dos inquiridos no *European Social Survey* a subscrever pelo menos uma destas crenças (Henriques, 2020). Em contraste, 52% dos inquiridos de uma **sondagem ICS/ISCTE**, realizada em 2020, consideram que, em Portugal, há menos discriminação do que noutros países da Europa.

Sendo a escola uma instituição social que espelha tudo o que se vive na sociedade mais ampla, não pode, de modo nenhum, ser alheia a estes fenómenos. Uma outra dimensão da discriminação sistémica em contexto escolar está relacionada com o facto de o racismo (assim como o sexismo, a homofobia, etc.) ser frequentemente incorporado pelas próprias «vítimas», que replicam nas suas práticas, discursos, representações, expectativas e, até, sonhos, os estereótipos e preconceitos que as diminuem e desqualificam. A sua relação com a escola é, portanto, moldada, também, naquilo que creem ser as suas capacidades, sendo muitas vezes limitado aquilo que, a partir do seu lugar social, constitui o universo dos possíveis (Mateus, 2021).

É raro, nomeadamente entre crianças e jovens, haver consciência das forças sociais e assimetrias étnico-raciais (assim como no caso do género, por exemplo) que moldam as interações e as relações sociais e que justificam a forma dos seus percursos de (in)sucesso e, até, as suas escolhas vocacionais: méritos e deméritos são assumidos como exclusivamente responsabilidades individuais - conformes, inclusive, ao estereótipo de inferioridade intelectual que atinge pessoas negras e ciganas e que estudos indicam ser ativado em particular no contexto escolar (Vala, 2021) - e até os comportamentos discriminatórios em relação a si mesmos são, muitas vezes, naturalizados e relativizados.



## Exemplo #1

Acho que há [discriminação]. Às vezes, há. Não sei, já me tomaram de ponta, às vezes. Estão aí para arranjar confusão. Então, antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal ou olham de lado. (...) Também não vou fazer nada, não vou roubar, não chamo a atenção. Fui educado para tal.

(João, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência santomense) (Mateus, 2019, p. 128)

## Exemplo #2

Nós não podemos pensar assim: é preto, nasceu 'não sei onde'. Pensam logo que é noutra país, mas há uns que nasceram cá, eles não podem adivinhar pela cara das pessoas se nasceu cá, lá, ou nos EUA. Eles não podem dizer que os pretos vêm todos... Pode ser só um deles. Eu, antigamente, não gostava nada disso. Agora não me ofendo, porque nós até nos chamamos, eu e a minha melhor amiga, a minha colega Inês, ela chamava-me 'mana preta' e eu chamava-lhe 'mana branca', na boa. Mas há aquelas pessoas que: 'os pretos'. (...) Eu acho que são os pais que dizem, naquela altura nós não aprendíamos aquilo, a chamar nomes. São os pais que dizem 'os pretos não sei o quê'.

(Laura, 14 anos, nasceu em Portugal, ascendência cabo-verdiana) (Mateus, 2019, p. 129)

**[N]A PRÁTICA**



## **I** EM DESTAQUE

Partilha-se um excerto do livro de Jorge Vala, *Racismo Hoje*, publicado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, em 2021:

Vejamos um exemplo de potencial discriminação institucional em contexto escolar. Uma investigação realizada em Portugal comparou as notas de crianças negras e brancas atribuídas na sua escola a Matemática e Português com as notas obtidas pelas mesmas crianças nas provas nacionais no 4.º ano de escolaridade (1.º CEB), que tiveram lugar em 2015. No primeiro caso, o avaliador é o professor das crianças e conhece a sua cor. No segundo caso, os avaliadores não têm essa informação. Resultado: as notas atribuídas pelos docentes, quer em Matemática, quer em Português, são, em média, mais elevadas para as crianças brancas do que para as crianças negras. Contudo, nos exames nacionais, a diferença entre as crianças brancas e negras das escolas estudadas desaparece.

(Vala, 2021, p. 32)



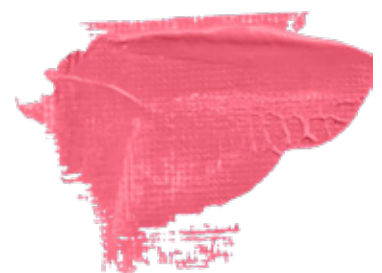
EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**Atividade 9 – Avaliações (in)justas**

1. Partindo dos testemunhos e do excerto, selecionem, individualmente, três palavras que traduzam o vosso pensamento, justificando.
2. Assumindo, no caso do estudo evocado no excerto, que os docentes em causa não atribuíram deliberadamente classificações mais baixas em função da cor da pele, que mecanismos explicam estes dados?
3. Como se pode, partindo de uma perspetiva articulada da gestão escolar e da profissionalidade docente, contribuir para que resultados semelhantes não se verifiquem em próximos estudos?

**Pistas de dinamização:**

- Construção de um mural coletivo (com recurso a *post-it* e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos

Com efeito, se é verdade que as crianças e jovens negros, portugueses ou não, incorporam, naturalizam e até reproduzem os estereótipos que os desqualificam, a isso não será alheio também o facto de essas caracterizações redutoras estarem presentes nos seus interlocutores adultos, no espaço escolar. De facto, para além de comportamentos explicitamente discriminatórios que podem ocorrer e são obviamente censuráveis (e, cremos, cada vez menos frequentes), a génese da discriminação ocorre na gestão de expectativas, uma vez que os adultos (professores, nomeadamente, mas não só) projetam os seus estereótipos em determinados «tipos» de alunos, estabelecendo expectativas diferentes, mais baixas ou mais altas. Em primeiro lugar, estabelecendo uma falsa homogeneidade, criando categorias genéricas como “os africanos”, “os ciganos” (ou “os chineses”, “os indianos”, “os de leste”, etc.), por contraste com a heterogeneidade que reconhecem na população branca autóctone (Mateus, 2019).



Os portugueses... Não há os problemas dos indianos nem dos pretos. Talvez haja outro tipo de problemas. Há aquele tipo de pessoas que são carentes de atenção, cujo pai trabalha, a mãe trabalha ou está pouco tempo em casa, tudo isso. Têm talvez perspectivas mais elevadas. Os brancos são iguais a si próprios, os brancos talvez sejam mais heterogéneos. Há aquele aluno malcriado e há aquele aluno, bom aluno. Enquanto a maioria dos indianos são todos bons alunos e todos alunos de 3, a maioria dos africanos serão um bocadinho turbulentos e alunos para o negativo, os brancos há de tudo. (excerto de entrevista a uma direção de turma)

(Mateus, 2019, p. 131)

E eu falo quanto a mim, eu não tenho problemas com a cor, porque nós não temos culpa de nascer como nascemos. (...) Os de cor são os mais revolucionários. Os dos países de leste já não são tanto. É verdade. Nem os chineses, vá... A gente chama-lhes os chinitas, esses já não são tanto. Estes, os de cor, são mais. Os chineses são mais calmos, são mais parecidos connosco. Eu acho que a revolta é só nos de cor, que é uma pena, porque nós temos cá muitos. A escola está só quase feita com gente de cor. É uma pena eles serem assim. Sempre em conflitos uns com os outros, enfim. (...)

(excerto de entrevista a Auxiliar de ação educativa)

(Mateus, 2019, p. 130)

## [N]A PRÁTICA



Nestas alteridades cabem generalizações e equívocos perniciosos como: a crença enraizada acerca de uma potencial inferioridade intelectual das pessoas negras ou ciganas, a quem é atribuído o ónus da prova contrária, a atribuição de habilidades específicas como o desporto, ritmo ou musicalidade a negros ou ciganos, a propensão para a criminalidade, violência e desvio, uma suposta indiferença/rejeição das famílias em relação à escola ou projeto de escolarização, a convicção de que as metas de inclusão possíveis destes alunos se ficam pelo cumprimento da escolaridade obrigatória, ou, no caso dos alunos ciganos, a sua manutenção na escola o máximo de tempo possível (Abrantes et al., 2016; Mendes et al., 2020; Seabra, 2012, 2017; Vala, 2021).

Estes equívocos/generalizações alimentam estereótipos que, por sua vez, condicionam as ações dos atores educativos, assim como influenciam a resposta que os alunos dão no seu desempenho escolar, acabando, assim, por se confirmar as baixas expectativas dos docentes (e de outros adultos na escola, como auxiliares de ação educativa, por exemplo). De facto, o encadeamento causal é complexo: os alunos em quem são depositadas baixas expectativas tendem a sentar-se longe do professor, recebem menos gestos e sorrisos, as suas participações são menos valorizadas (Barrère & Sembel, 2006, p.

57). Expectativas baixas, demonstra a evidência, geram performances à altura dessas expectativas, num círculo vicioso que conduz a que os alunos com pertenças étnico-raciais desenvolvam, em média, mais do que os outros, uma baixa confiança institucional em si (Martuccelli, 2006) e se desfiliam da escola como espaço de reconhecimento e investimento, condicionando inevitavelmente a sua relação com o saber (Resende & Carvalho, 2021). O veredicto escolar poderá contribuir, certamente, para a construção de identidades «deterioradas» ou desvalorizadas - ou seja, é o juízo produzido pela escola em relação ao que somos e somos capazes de fazer a condicionar, também, o que poderemos ser e sonhar ser no futuro (Mateus, 2021; Pappámikail et al., 2016; Vieira et al., 2012, 2013). É aqui que encontramos uma margem significativa para intervir na inclusão (ainda que articulada com outros fatores extraescolares), assente, neste caso, no papel do docente.

É preciso não esquecer que, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a escola constitui um elemento central e obrigatório nos percursos de vida de todas as pessoas, e é, por isso, uma prova inescapável a que todos somos sujeitos (Martuccelli, 2006). Até certo ponto, a resposta à pergunta essencial «Quem sou eu?» é construída dialogicamente entre a escola, a família e a comunidade. Para preservar a sua (alguma) dignidade e autoestima, muitos alunos «rejeitados» pela escola poderão, neste cenário de “Nunca conseguirei ser bem-sucedido neste «jogo escolar»”, adotar como ética “Se nunca serei capaz de ser bom aluno, vou ser bom a ser mau aluno!”. Ou seja, a responsabilidade é imensa, e devemos sentir o seu peso.

### A REVOLTA DENTRO DA CRIANÇA

Tomando como exemplo um jovem aluno já no final da sua escolaridade obrigatória, percebemos que, por vezes, os veredictos escolares são sentidos como injustos (sendo-o ou não). Sem um sentido claro para o valor da escolarização, nem uma identificação, no imediato, das suas vantagens, adicionando-se a ausência sucessiva e sistemática de recompensas, de reconhecimento ou validação, será complexo não se dar um enfraquecimento do investimento escolar. Note-se, no entanto, neste testemunho, como a individualização das causas para o insucesso substitui rapidamente as causas de ordem escolar ou social. Vejamos:

No segundo [chumbo] já foi da minha cabeça. Já estava a pensar que não devia ter chumbado no outro. Pronto, tornei-me um bocadinho rebelde também. Eu fui influenciado e comecei a influenciar também. Comecei a fazer a mesma coisa e, a partir daí, pronto, é isso. Basicamente provoca uma revolta dentro da criança, eu penso que é isso. Senti mesmo uma revolta... (Excerto de entrevista a jovem de 18 anos que não concluiu o ensino secundário) (Mateus, 2020)



## As características da «raça»

Um Encarregado de Educação, pai adotivo de um rapaz negro, agora com 15 anos e a frequentar o ensino secundário, conta que o filho nasceu num país desenvolvido da Europa, filho de uma adolescente. Foi adotado em Portugal e nunca conheceu outra família que não a que tem agora. Instado a partilhar as suas experiências, contou que, no ano passado, à saída da escola, aconteceu cruzar-se com o professor de matemática do filho. Como já o conhecia desde o 5.º ano de escolaridade, cumprimentaram-se. Conta: “O professor aproveitou para fazer uns comentários, em tom de brincadeira, do género «este rapaz tem capacidades, mas é um grande preguiçoso, tem que trabalhar muito mais!» (...).” Já sem o filho presente, tenta aprofundar o assunto e a resposta deixa-o perplexo: “«É como lhe digo, ele tem tudo para ser um excelente aluno, mas tem as características da raça, pronto. É preguiçoso e pouco trabalhador». Disse isto acrescentando que tinha crescido com colegas negros, na escola, de quem era muito amigo... Fui apanhado de surpresa. É considerado um professor excelente e o meu filho gosta dele.”

Reconhece que não era a primeira vez que sentia microagressões racistas, mas, de forma tão explícita, não. Na sua perspetiva, “O professor sentiu-se à vontade para o comentário por eu não ser negro e por querer dar a entender que até simpatizava com o aluno. Tentei brincar com a situação dizendo qualquer coisa como: «Sabe, se é por aí, fizemos um teste de ADN e ele tem 16% de alemão e 5% de dinamarquês. Talvez isso ajude no prognóstico, não?» ... Acho que não entendeu o toque.”

Interroga-se ainda hoje se não deveria ter intervindo para defender o seu filho de forma mais assertiva. Diz que “Na altura, acho que não quis dizer nada que pudesse prejudicar (mais) a forma como aquele professor o via... Em situações anteriores, envolvendo questões entre colegas, já interpelei a Escola (Direção, Direção Pedagógica, Direção de Ano); desvalorizaram sempre: «São coisas de crianças, eles resolvem e esquecem logo!»... Não esquecem, garanto.”

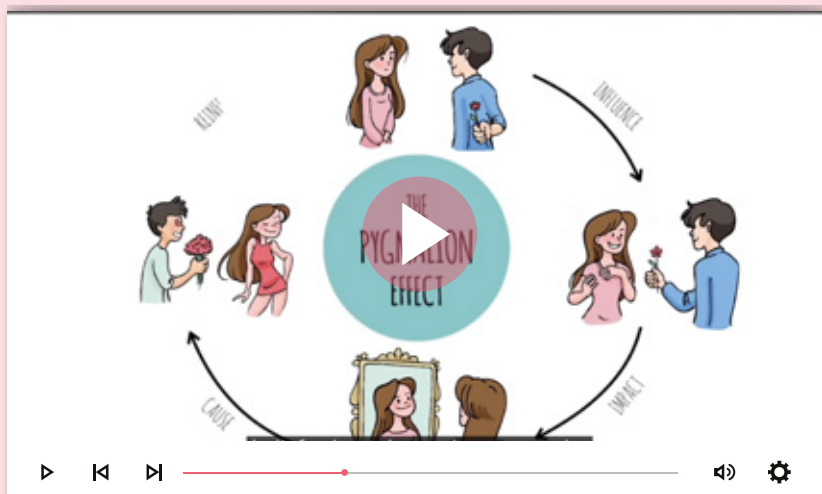
**[N]A PRÁTICA**



Em suma, quando se fala da importância da gestão de expectativas, é o mesmo que falar do efeito de Pigmalião ou de Rosenthal (Rosenthal & Jacobsen, 1968), que surge como um dos fatores que contribui, embora não isoladamente, para desigualdades nos resultados em função de pertencas étnicas, raciais, nacionais, etc. Notar que também, ao nível do género, operam mecanismos inconscientes de pré-atribuição de atributos, qualidades e capacidades – por exemplo, supondo-se o menor interesse das raparigas pelas áreas das engenharias, e, por contraste, uma maior propensão para as áreas do cuidar e da educação. Não estamos aqui a olhar para árvores da floresta, isoladamente: há sempre, como aliás já sublinhámos, casos de sucesso em crianças e jovens que, oriundos de meios sociais desfavorecidos (e a pertença étnico-racial e percurso migratório são, com frequência, sobreponíveis a posições sociais mais desfavorecidas), contrariam aquele que seria, expectavelmente, o seu destino social (Lahire, 1994). A escola concretiza plenamente, nestes casos, os seus objetivos de emancipação, e constitui o lugar de oportunidades e mobilidade social que está na base do seu mandato. Também é verdade que, excluindo todos os fatores sociais que trazem vantagens e desvantagens aos alunos, existem sempre diferenças nos desempenhos, bem como nas disposições mais e menos compatíveis com o trabalho escolar que os alunos trazem (“ainda há alunos preguiçosos e pouco trabalhadores que merecem ser «penalizados» nas suas classificações”, argumentaremos adiante). Dizemos, apenas, que, quando se olha a floresta, é inegável que, de forma agregada, estes atributos sociais (a pertença étnico-racial, o género, o percurso migratório, as deficiências e outras perturbações do desenvolvimento), por si mesmos, produzem desigualdades injustas que, à luz de um paradigma de educação inclusiva e naquilo que é possível à escola fazer, têm de ser combatidas.

## I EM DESTAQUE

### O efeito de Pigmalião explicado



#### VÍDEO 7 “O Efeito Pigmalião”

<https://www.youtube.com/watch?v=4aN5TbGW5JA>

### **Atividade 10 – Expectativas**

Contrariar o efeito de Pigmalião, uma vez tomada consciência dele, é mais complexo do que pode parecer à primeira vista.

1. Concordam com a afirmação?
2. Em que momentos já experienciaram/assistiram (inclusivamente na condição de alunos) a situações explicadas por este fenómeno?
3. Que medidas/propostas de ação poderiam, no contexto de implementação da educação inclusiva, contrariar este fenómeno?

#### **Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção colaborativa de lista de propostas a implementar a partir da discussão em pequenos grupos



### As artes da inclusão

A propósito da importância da autoestima do aluno que alimenta a sua motivação para a escola, dão-nos o exemplo de alunos com problemas de insucesso num contexto multicultural que serve um bairro problemático da periferia de Lisboa. No agrupamento, existe um projeto que erigiu a educação artística como prioridade no quadro da autonomia curricular. Nela, e de forma transdisciplinar - pois professores de todos os grupos de recrutamento a ministram -, desenvolvem-se projetos interdisciplinares, exposições artísticas com curadoria dos alunos e, na perspetiva do diretor, operam-se verdadeiros processos de transformação. Quando foi preciso fazer uma apresentação de um trabalho desenvolvido no âmbito do projeto num evento no Centro Cultural de Belém, escolheu a turma PCA. O reconhecimento do seu valor, a confiança nos alunos foi uma surpresa para os próprios alunos, que se viram a trabalhar com uma figura pública de referência que acompanhou de perto o projeto: uma pessoa importante que lhes estava a dar atenção. Quando se pensa em distribuir ou alocar recursos, nem sempre a solução é mais recursos, mas antes fazer diferente e alocá-los onde podem, de facto, fazer a diferença.

Diz em relação aos alunos que tinham alguns problemas de insucesso, por exemplo, no Português: “Como professor, diria que precisava de aulas de apoio... Como observador, diria que esqueçam as aulas de apoio, pois a autoestima [que trabalham nestes projetos] desenvolve o desempenho e o envolvimento, o ser capaz, reverte rapidamente para outras dimensões... a motivação para a leitura não vem só de mais aulas de apoio, ou do empenho do professor das aulas de apoio...” Não é fácil chegar a esta conclusão, acrescentando que, ainda assim, o apoio é necessário, claro, e é preciso desenvolver competências no português. Mas não deixa de partilhar que “Esta questão da autoestima das crianças mais desfavorecidas pode ser uma barreira à aprendizagem...”, e é preciso não o esquecer.

Como promover a autoestima dos alunos, ameaçada por tantos fatores complexos, alguns internos, mas muitos outros que a escola não pode, sozinha, resolver? Percebendo que a inclusão não se esgota na sala de aula nem nas aprendizagens escolares: cultura (desde que não numa perspetiva folclórica da diversidade cultural, mas, como neste caso, de arte contemporânea, por exemplo), desporto, atividades complementares e de enriquecimento, envolvimento das famílias em atividades significativas para estas... - são muitas as vias que podem, e devem, promover a inclusão na escola e a partir da escola.



▶ Sobre o impacto das artes na inclusão social em meio escolar: o caso da Orquestra Geração

<https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2013/11/avaliacao-orquestras-geracao.pdf>

▶ Sobre arte e inclusão em geral: Programa Partis

<https://gulbenkian.pt/programas/programa-gulbenkian-coesao-e-integracao-social/inovacao-e-investimento-social/partis/>

▶ Sobre a implementação de um Programa Cultural num Agrupamento de Escolas

<https://programacultural.avagarrett.net/>

▶ Sobre um projeto de oficina de escrita autobiográfica e de ficção, numa abordagem holística

<https://www.youtube.com/watch?v=AFYU9pJaopU>

▶ Sobre o Plano Nacional das Artes

<https://www.pna.gov.pt/>

▶ Sobre o Plano Nacional de Cinema

<https://pnc.gov.pt/>

### 1.3.3.3 Processos de segregação legítima na escola: diferenciação de escolas e orientações vocacionais e outros percursos alternativos

Já pudemos perceber os mecanismos, bem como os entraves – muitos deles a montante da escola – que interferem nos desempenhos escolares quando olhados de forma agregada e sistémica, produzindo desigualdades injustas de resultados (porque não baseadas no mérito dos alunos) (cf. Módulo 1, Pappámikail & Beirante, 2022, secção 1.3.2 e 1.3.4). Abordámos anteriormente, e de forma breve, o peso que a gestão de expectativas tem nesse processo. Importa, agora, examinar também as consequências, uma vez que, começando desde logo no 1.º CEB, estas questões funcionam como uma reação em cadeia.

Uma das maiores conquistas do sistema educativo português foi o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade. Argumentámos (Pappámikail & Beirante, 2022), justamente, que esse alargamento traduz uma inversão de um sistema centrífugo para um centrípeto, que procura por todos os meios manter os alunos dentro da escola, assegurando um patamar de escolaridade a todos os que a frequentam – o ensino secundário será a meta. Idealmente, este processo será construído em função dos seus interesses, capacidades e expectativas. Contudo, não é isso que acontece.

O relatório “A equidade na educação escolar na Europa” (Comissão Europeia / EACEA / Eurydice, 2020) aponta, justamente, o fenómeno de *tracking*, ou seja, a alocação/escolha de fileiras educativas dentro do próprio sistema como um dos fenómenos que, permeado pela complexa teia de fatores que desem-



bocam nos desempenhos diferenciados dos alunos, resultam em processos de segregação legítima dentro da escola: no ensino básico, como forma de combater percursos de reiterado insucesso e retenção (Cursos de Educação e Formação - CEF - e Percursos Curriculares Alternativos – PCA –, por exemplo), e, a partir do 10.º ano de escolaridade, as «escolhas» vocacionais, altamente condicionadas pelo percurso e desempenho até ao momento (sabemos também que as retenções não são distribuídas uniformemente, mas afetam mais rapazes, migrantes ou descendentes de migrantes, alunos ciganos). Não podemos esquecer que, pese embora, do ponto de vista formal, as fileiras educativas não se organizem de forma hierárquica, o facto é que, do ponto de vista social, essa hierarquia existe e persiste, sendo as fileiras orientadas para a continuação de estudos no ensino superior mais prestigiadas e simbolicamente valorizadas. Refere o relatório, também, que, quanto mais precoce é o *tracking*, maior a probabilidade de haver uma seleção social (e não de capacidades, expectativas e sonhos) e, portanto, este processo constitui uma ameaça à equidade.

A escola, é importante não esquecer, ajuda simultaneamente a construir e destruir sonhos, em nome, muitas vezes, de um certo realismo educativo e de princípios de eficácia (o que é melhor para o aluno, tendo em conta o seu percurso e possibilidades) a que somos sensíveis – porque, na maioria dos casos, bem-intencionados, mas que não podem deixar de nos interpelar (Dionísio, 2017; Vieira et al., 2017).

Ora, as pesquisas disponíveis que evocámos no Módulo 1 (Pappámikail & Beirante, 2022, p. 39) mostram uma maioria muito expressiva de alunos afrodescendentes que são, mais do que os seus pares autóctones, encaminhados para vias profissionalizantes. Também sabemos que os CEF e os PCA (que agora exigem projetos de inovação curricular) são mais habitados por certos perfis de alunos (origens desfavorecidas, afrodescendentes, ciganos). Evidentemente, são ofertas que visam atender e incluir alunos muitas vezes com percursos de insucesso reiterado, fundamentais para assegurar a escolaridade de muitos e, nessa medida, são importantes medidas de inclusão. Ainda assim, temos de, no mínimo, questionar se, na prática, a operacionalização destas vias de inclusão não se traduz também em formas de segregação legítima, às vezes mesmo em edifícios à parte. Note-se que a segregação interna (na forma de turmas culturalmente homogéneas) é explicitamente contra os princípios inclusivos subscritos pelas autoridades. De facto, já há alguns anos que é rejeitada pela tutela a formação de turmas homogéneas, compostas exclusivamente por crianças ciganas, por exemplo, mesmo com base em argumentos de natureza supostamente pedagógica (compensação de “inadequação cultural” e “défice psicossocial” das crianças ciganas, nomeadamente), uma vez que não existe evidência de que esta organização favoreça a inclusão dos alunos, nem o seu sucesso escolar (Abrantes et al., 2016).

No entanto, na prática, isso acontece, quando vemos escolas (de 1.º CEB, principalmente) em que os alunos são maioritariamente de etnia cigana (mais de 50%). As razões são conhecidas e a maioria está a montante: territórios segregados servidos por determinadas escolas, relação de confiança estabelecida entre as famílias e determinados estabelecimentos escolares devido a experiências com outros filhos

ou familiares, valorização da frequência do mesmo estabelecimento pelas várias crianças da família e, não o ignoremos, o fenómeno conhecido como «*White flight*», ou seja, a fuga deliberada de famílias de classe média e/ou brancas de escolas reconhecidas como «de negros e/ou ciganos», inviabilizando a heterogeneidade que potencia a inclusão, fazendo-o «(...) na convicção de que o eventual benefício de “outros” se traduziria no prejuízo dos próprios» (Abrantes et al., 2016, p. 64).

“Depois a outra, a secundária..., na altura em que eu estudava lá, não tinha tanta diversidade, é verdade. Existiam mais aquelas separações... de alunos negros ou afrodescendentes, ciganos e não sei o quê, estavam mais em cursos profissionais (...) Os cursos profissionais estavam na mesma escola, mas era um espaço diferente. Tinha o pavilhão da escola principal e depois tinha o pavilhão à parte dos cursos profissionais.”

Excerto de entrevista a jovem do concelho de Sintra (CMS, 2021)

“Tenho uma escola do agrupamento com 60% de crianças ciganas. (...) Alguns pais de classe média colocam os filhos no pré-escolar nesta escola [única escola do agrupamento com três salas de educação pré-escolar, verificando-se falta de vagas em geral no concelho], alguns à espera de opções, mas outros ficam todo o pré-escolar por causa da educadora, até ao primeiro ano, apenas por gostarem da educadora, que é um fator importante... Depois, alguns continuam para o primeiro ciclo, mas em menor número...”

Diretor de Agrupamento de Escolas

**[N]A PRÁTICA**



**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR****Atividade 11 – Segregações legítimas**

Partindo da evidência de que a equidade estará em causa quando o *tracking*, alocação/escolha de percursos e fileiras dentro do sistema educativo resulta na segregação de alunos, reflitam sobre as seguintes questões:

1. Que sentimentos e perspetivas têm sobre este facto?
2. Têm conhecimento ou estiveram em contextos em que esta segregação era visível ou notória?
3. Quando e de que formas, no percurso escolar das crianças e jovens, se deverá investir/intervir para evitar que a diferenciação entre escolas e o *tracking* contribua para formas implícitas de segregação?
4. Que medidas/propostas de ação poderiam, no contexto de implementação da educação inclusiva, contrariar este fenómeno?

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção colaborativa de lista de propostas a implementar a partir da discussão em pequenos grupos

No que diz respeito ao *tracking*, reconhecendo a sua importância no «resgate» escolar de muitas crianças e jovens que, antes da sua existência, não encontravam, num currículo unificado, espaço para as suas singularidades, diversidades e dificuldades, é preciso procurar assegurar que os desempenhos que os empurram para estes percursos não decorre de fatores intraescolares, desde logo por desencontros de expectativas. Com efeito, um equívoco frequente é considerar que o alternativo ou diferente é, ou tem de ser, «mais fácil». Como refere um diretor de agrupamento auscultado, “existem alunos com necessidades específicas e têm de ter respostas... Estes planos [curriculares alternativos] têm sempre que ser revistos... numa turma [PCA] que tivemos, uma aluna quis passar ao ensino secundário e, tendo feito provas, teve 4 a português e 4 a matemática. Isto quer dizer que o acompanhamento que se faz nestes cursos não é necessariamente insuficiente...”

Sendo essenciais estas ofertas, portanto, é forçoso procurar que estas vias não sejam simbolicamente desvalorizadas, remetendo-as, por exemplo, para espaços periféricos das escolas.

Apesar de muito do que se afirmou remeter genericamente para as pertenças étnico-raciais, é forçoso dedicar algumas linhas à questão da inclusão de crianças e jovens ciganos da escola, pela especificidade que envolve a sua exclusão social e educativa.

#### 1.3.3.4 O caso particular das crianças e jovens ciganas na escola portuguesa

É do conhecimento geral que, não obstante se apresentem melhorias na taxa de escolarização destas crianças, é ainda neste grupo que as metas de escolarização mínima socialmente desejáveis se encontram mais longe do seu cumprimento. Com efeito, as taxas de retenção, insucesso e abandono entre crianças e jovens ciganos permanecem muito elevadas. Mais ainda se tratando de raparigas, por razões atribuíveis ao receio que as famílias têm do convívio destas com rapazes mais velhos, nomeadamente não ciganos, o que levou, aliás, a considerar a educação a distância como alternativa para algumas destas jovens. Os resultados desta, porém, são desanimadores. Um diretor de agrupamento, com um contingente relevante de população cigana, desabafa: “Temos conseguido muitas coisas, mas, quanto às raparigas, chega ali ao 7.º, 8.º ano, no máximo, e acabam por desaparecer”.

Acresce a esta realidade o facto de os ciganos permanecerem, a despeito de uma crescente pluralização de percursos e condições de vida das pessoas ciganas – mas também de identidades ciganas –, um grupo social estigmatizado, cultural e territorialmente isolado (Mendes et al., 2019). Recorde-se que, ao contrário do que é crença comum, só uma parte das pessoas ciganas é beneficiária de políticas sociais como o Rendimento Social de Inserção, por exemplo, e que a conversão à Igreja Evangélica de Filadélfia, a par do uso das tecnologias da informação e comunicação, contribui para mutações e reconfigurações culturais importantes, especialmente entre os mais jovens, facto que contribuirá, precisamente, para uma maior abertura à escola por parte destes, ainda que aquém dos seus pares não ciganos (Abrantes et al., 2016, p. 50).

Portanto, alguns aspetos em relação a este grupo e à sua relação com a escola na nossa sociedade merecem ser convocados, ainda que de forma necessariamente superficial, de molde a melhor se poder intervir em contextos onde estes estão presentes:

► **As crianças e jovens ciganos valorizam a escola?** Toda a evidência demonstra que a escola é, de alguma forma, valorizada pelas crianças e jovens ciganos (nomeadamente no aspeto convivial, sobretudo entre os jovens), embora num quadro limitado e, por vezes, instrumental de vantagens e oportunidades concretas e objetiváveis nos seus quotidianos. De facto, os jovens ciganos, embora em média menos escolarizados do que os seus pares não ciganos, são mais escolarizados do que a média dos seus pais e mães, pelo que não interpretam como insucesso um abandono precoce no ensino básico ou mesmo secundário (Mendes et al., 2020). Sabe-se, também, que o absentismo se agrava na passagem para o 2.º CEB, mesmo permanecendo as crianças no espaço escolar, o que sugere que a passagem da monodocência para a pluridocência pode contribuir para um menor controlo e mais fraca adesão à escolarização.

- ▶ **As famílias ciganas têm interesse na escolarização dos filhos?** Em alguns casos acontecerá haver alguma hostilidade, e é preciso reconhecê-lo, abordando a questão de forma séria, mobilizando as entidades competentes. Mas, em muitas famílias, existe uma crescente valorização da escolarização, embora sejam limitados os recursos das próprias famílias para apoiar esses percursos e para compreender o alcance das exigências escolares – a começar pela obrigatoriedade da sua frequência numa base diária. O que existe, muitas vezes, é uma enorme desconfiança (recíproca, aliás) em relação à instituição escolar como um todo, vista como uma ameaça à sua cultura. Escolarização é entendida como um processo de assimilação, isto é, como ameaça à manutenção da identidade étnica (quanto mais escolarizado, menos cigano). O que se verifica, portanto, é um processo de desconfiança e incompreensão mútua e uma postura de resistência e afirmação identitária por parte das pessoas ciganas (adultos e crianças) num contexto que é visto e vivido por muitos como hostil (Abrantes et al., 2016; Mendes et al., 2020).
  
- ▶ **Porque parece ser tão difícil às crianças ciganas adaptarem-se aos fundamentos na base da forma e cultura escolar?** De facto, a evidência aponta no sentido de identificar como explicações para o desencontro das crianças ciganas com a escola, nomeadamente maiores taxas de insucesso (mais atribuível, de facto, aos problemas de assiduidade do que aos de aprendizagem), a alguns traços culturais específicos, como a noção de tempo no quotidiano (essencial para o cumprimento de horários), ancoragem ao presente e uma fraca incorporação do princípio do diferimento de recompensas (essencial ao investimento na escola); noções de masculinidade e feminilidade muito diferentes e, por vezes, incompatíveis com a igualdade prevista na lei; pressão dos pares. Se o contexto se torna monocultural, mais escasso se torna o contacto e convívio com outros modos de ser e viver a escola, dificultando a desconstrução dos estereótipos que, no espaço familiar e comunitário, circulam acerca da escola e das pessoas não ciganas, o que reforça a importância de promover a heterogeneidade nas turmas e nas escolas em geral.



- ▶ Sobre as comunidades ciganas em Portugal

<https://www.obcig.acm.gov.pt/-/estudo-nacional-sobre-as-comunidades-ciganas>

- ▶ Sobre o perfil escolar das comunidades ciganas (dados de 2018/19)

<https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/1515680/ObCig+Fact+Sheets+3/fae82677-c-723-44b5-a362-e3fb6a718ce7>

- ▶ Sobre o projeto Educig – Desempenhos escolares entre os ciganos

<https://educigcies.wixsite.com/educig>

## I EM DESTAQUE

### Sonhos ao alcance de todos

Aproximar mais a cultura cigana da cultura escolar e vice-versa – é preciso não esquecer a importância da reciprocidade – é complexo e difícil, como são todos os processos de mudança cultural e social - lentos, por definição. É preciso, todavia, reconhecer que algumas mudanças estão em curso, ainda que, para muitos, a um ritmo e cadência inferiores ao desejável, cabendo a todos a responsabilidade de acelerar a pulsação de forma a promover a inclusão social (sobretudo escolar) de todas as crianças e jovens ciganos, concretizando aquilo que é o seu direito inalienável à educação, dando espaço a que todos os sonhos lhes sejam possíveis.



#### VÍDEO 8

Campanha contra a discriminação das Comunidades Ciganas

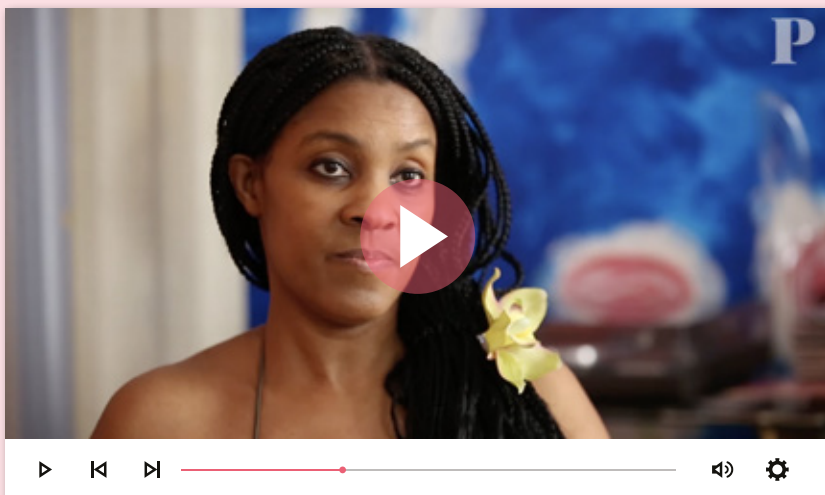
[https://www.youtube.com/watch?v=DPn6hOw8m\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=DPn6hOw8m_g)

**Recursos para o trabalho com e sobre comunidades ciganas:**

1. No **Kit Pedagógico Romano Atmo (Alma Cigana)**, podem encontrar-se materiais que visam “sensibilizar crianças e jovens, assim como as suas famílias (comunidade cigana em geral), para a necessidade de usufruir de uma escolaridade obrigatória e para a valorização e divulgação da cultura cigana” e “promover a informação e sensibilização dos docentes e restante comunidade educativa para a importância da promoção de um diálogo intercultural, através de um melhor conhecimento sobre aspetos da cultura cigana”.
2. No **Guião Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas** (DGE, 2019), encontra-se um conjunto de propostas para apoiar as escolas no trabalho de melhoria dos indicadores de inclusão de crianças e jovens ciganos na escola.

### Em suma: dos manuais às universidades, onde está o racismo na escola?

Em 2017, uma equipa de jornalistas do jornal Público fez uma série de reportagens sobre racismo na sociedade portuguesa. Uma dessas reportagens ocupou-se da escola, procurando explorar alguns dos mecanismos e dispositivos de discriminação, mais ou menos aberta, que acontecem na escola. Embora alguns dos testemunhos remetam para uma realidade anterior a uma série de políticas educativas de inclusão educativa, por um lado, e de educação inclusiva, por outro, que trouxeram mudanças e melhorias no acesso e sucesso de alunos com os mais diversos atributos culturais, sociais e económicos, a evidência disponível demonstra que as situações relatadas estão longe de pertencer ao passado. Senão, vejamos.



#### VÍDEO 9

Dos manuais às universidades, onde está o racismo na escola?

<https://www.youtube.com/embed/IQoM9bjz4Rw?start=679&feature=oembed>



### 1.3.4 Diversidades Sociolinguísticas: a escola como Torre de Babel onde todos se podem entender

Portugal vê-se como um entreposto cultural, e é-o de facto, de certa forma. Migrações, voluntárias ou involuntárias, como é o caso das pessoas que procuram refúgio, os movimentos populacionais definem a própria humanidade, ainda que a globalização os tenha intensificado. Porém, é forçoso reconhecer que a diversidade cultural (tal como a diversidade étnico-racial, aliás) não se distribui uniformemente pelo país. De facto, nas áreas metropolitanas de Lisboa, primeiro, do Porto, mais tarde, na faixa litoral, e, mais recentemente, em zonas do interior do país menos habituadas a receber estrangeiros, encontramos hoje comunidades de múltiplas nacionalidades (falantes de português ou de outras línguas mais próximas ou distantes), o que torna o Portugal contemporâneo mais multicultural do que em qualquer outro momento da sua história (Oliveira, 2018). Diversidade, claro, que entra pelas escolas adentro. Umas já com décadas de experiência no acolhimento e integração de imigrantes e refugiados, outras pela primeira vez confrontadas com esta realidade. Trata-se, aliás, de uma linha de investigação consistente na área das ciências sociais, justamente por se tratar de uma área dilemática, associada a problemas de acesso, sucesso e inclusão (Machado & Azevedo, 2008). Temo-lo referido por diversas vezes, ao convocar os estudos realizados sobre os percursos escolares dos afrodescendentes na escola pública (Abrantes et al., 2013; Abrantes & Roldão, 2019; Mateus, 2019; Roldão, 2015; Seabra, 2012; Seabra et al., 2018). Da sobreposição da categoria “imigrante” e “estrangeiro” às categorias étnico-raciais, resultam, além disso, múltiplas dificuldades, que procurámos explorar com algum detalhe na secção anterior.

Efetivamente, as migrações têm-se reconfigurado ao sabor dos ciclos económicos e dinâmicas geopolíticas globais: se os anos 80 e 90 são marcados pelas vagas de migração dos PALOP, os anos 90 assistem à chegada de migrações de Leste e a uma primeira vaga de imigrantes brasileiros, imigração essa que se intensifica nas décadas seguintes, mudando o seu perfil. Mais recentemente, temos assistido a uma procura mais intensa do nosso país por migrantes oriundos do subcontinente indiano (Índia, Bangladesh, Nepal e Paquistão) e de outros países asiáticos, como a Tailândia, em alguns pontos do país. Da China, foram chegando paulatinamente ao longo dos anos, estabelecendo-se em áreas de negócio próprias e características: são hoje uma das maiores comunidades estrangeiras do país (Oliveira, 2018). Em pano de fundo, e em menor escala, movimentos de refugiados: Síria, Eritreia, Afeganistão, entre outros, mais recentemente, um número expressivo de ucranianos, muitos dos quais crianças, que fogem da guerra.

Ainda assim, as migrações constituem um desafio transversal numa sociedade que se vê a si mesma como acolhedora e de «brandos costumes», crença que procurámos desconstruir no ponto anterior. Em suma, um verdadeiro mosaico cultural e fenotípico habita atualmente a nossa sociedade. O convívio com essa diversidade, contudo, tem interpelado (sobretudo onde esse convívio é mais recente) o conforto proporcionado por uma certa hegemonia cultural, confrontando-se, agora num registo próximo, com diferentes línguas, religiões, hábitos e costumes.

O quadro 1 informa que, em 2020, em Portugal, a maior comunidade imigrante (naturalmente contabilizada considerando os cidadãos estrangeiros com título de residência) é a brasileira. No entanto, olhando para os pedidos de autorização de residência, constatamos um aumento expressivo de nacionais bengali, nepaleses, indianos e paquistaneses, o que corresponderá a uma percepção empírica que muitos partilhamos de entrada relevante de alunos com estas nacionalidades nas escolas portuguesas.

Principais Nacionalidades	2020		Variação 2019-2020
	N.º	%	
Brasil	183 993	27.8	+21.6
Reino Unido	46 238	7.0	+34.6
Cabo Verde	36 609	5.5	-2.2
Roménia	30 052	4.5	-3.3
Ucrânia	28 629	4.3	-3.7
Itália	28 159	4.3	+10.8
China	26 074	3.9	-6.3
França	24 935	3.8	+7.8
Índia	24 550	3.7	+39.3
Angola	24 449	3.7	+7.7
<b>Total de Estrangeiros</b>	<b>662 095</b>	<b>100</b>	<b>+12.2</b>

Quadro 1. Evolução e variação das 10 principais nacionalidades estrangeiras residentes numericamente mais representadas em Portugal, em 2020

Fonte: Indicadores de Integração de Migrantes - *Relatório Estatístico Anual 2021*, p. 30 – Alto Comissariado para as Migrações, com dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras



EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR

Atividade 12 - Diversidade cultural como riqueza ou como ameaça?



Figura 5. Diversidade como riqueza e como ameaça: dinâmicas culturais complexas

1. Observem e comentem a imagem: que significados? Que paralelos e diferenças com as vossas vivências?
2. Os imigrantes e refugiados que chegam ao nosso país são recebidos todos de forma idêntica? Porquê?
3. Nos vossos contextos, estas questões são prementes? Como têm sido abordadas/discutidas?
4. Faz sentido pensar a diversidade cultural, sem tomar em consideração as desigualdades que lhes estão associadas?
5. Como, de forma colaborativa e em cada contexto, se pode promover a diversidade (e todo o tipo de diversidade) como riqueza?

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção de um mural coletivo (com recurso a *post-it* e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)

Eu vim de Moçambique aos seis anos e senti uma discriminação muito grande por parte dos meus colegas, apesar de ser descendente de portugueses. Penso que, apesar de tudo, a comunicação que nos permite ver o mundo veio ajudar muito. Mas o “choque” continua a ser grande. Hoje, há o Português Língua Não materna, o caminho já está começado em todas as áreas, temos de nos empenhar e, acima de tudo, empatizar.

Testemunho de um docente no fórum de uma formação

Formação e/ou aprender com os próprios alunos é muito importante. O bom senso, por vezes, não chega. Certos comportamentos que valorizamos, como, por exemplo, os alunos olharem para nós, são, nalgumas culturas (cabo-verdiana, por exemplo), uma falta de respeito, como me ensinou um rapaz de 10 anos cabo-verdiano há uns anos, quando lhe pedi para olhar para mim. Aliás, foi o seu amigo que me explicou, porque ele estava demasiado envergonhado.

Testemunho de uma docente no fórum de uma formação

**[N]A PRÁTICA**



### 1.3.4.1 Inclusão através da relação com a língua de escolarização

É uma feliz coincidência que a palavra “desenvolvimento” contenha “envolvimento”, já que o segundo é condição para que aconteça o primeiro; ora isto vai ao encontro das “barreiras” comumente postas do lado dos alunos (indisciplina, falta de hábitos, dificuldades de leitura e escrita...), bem como reforça os argumentos que estamos a defender: por um lado, a centralidade do sujeito na sua aprendizagem (a sua responsabilidade) e, por outro, a relevância de uma escola com os olhos postos no sujeito, que não cesse de se interrogar, com um olhar caleidoscópico como as análises e intervenções multidisciplinares contribuem para afinar: por exemplo, a indisciplina do aluno é reação a quê? O que motiva o desinteresse e o desleixo? Porquê tantas dificuldades?

Obviamente que as explicações para estes fenómenos são sempre singulares e muito complexas, e temos vindo a abordar algumas, mas não podemos escamotear um fenómeno já identificado na investigação, o da “violência simbólica” que a escola exerce sobre tantos sujeitos (Charlot, 2002) que não se adaptam nem acomodam à cultura escolar e reagem das mais variadas formas – desde a indiferença, à apatia até aos diferentes formatos de violência –, adensando visões deficitárias de si próprios (as tais identidades “deterioradas” a que aludimos).

Uma escola inclusiva almeja eliminar todas as formas de violência, das mais visíveis às mais subtis e que deterioram as identidades. É uma escola que não quer perder de vista o sujeito e que investe em proporcionar ambientes onde docentes tenham prazer em ensinar e crianças/alunos tenham prazer em aprender.

O foco na língua – língua de escolarização, língua de socialização e língua oficial, como é o Português nas escolas públicas em Portugal – reclama-se pela ligação intrínseca entre a forma como as crianças e os jovens se relacionam com a escola, o saber, o mundo e o modo como se relacionam com a própria língua, oral ou escrita. Ela medeia a relação com o mundo (escolar e não só), tornando-se uma dimensão crítica que merece aprofundamento. Daqui decorre que a língua(gem) deve ser ensinada de modo que o sujeito se consiga apropriar dela para ir mais além do que já consegue ir sozinho. Isso já procuramos vir ilustrando, incluindo as vozes dos sujeitos (Carvalho et al., 2018).

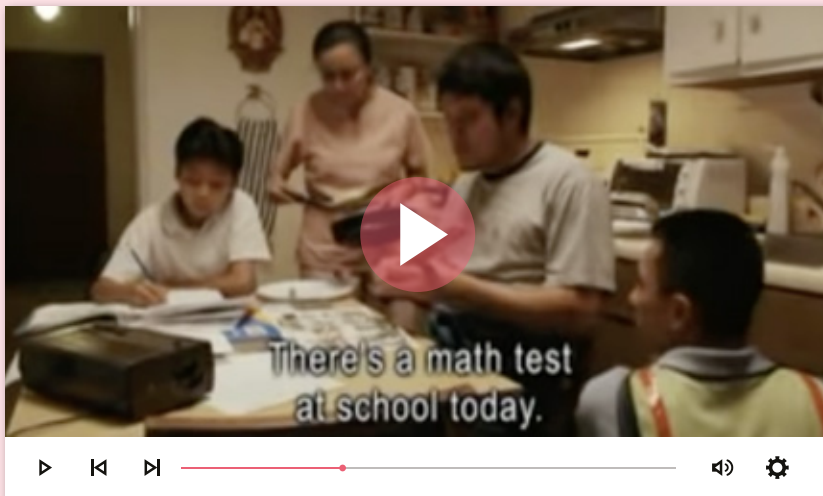
Convocando relatórios disponibilizados pelo Instituto de Avaliação Educativa (<https://iave.pt/relatorios/>), continuam a diagnosticar-se, no ensino básico, dificuldades de leitura – inferências, interpretação, reorganização, para citar apenas algumas – e de escrita – desde sínteses de partes de um texto à redação de um texto, assegurando a progressão da informação, a mobilização de informação pertinente e a utilização de vocabulário adequado ao tema (Serrão et al., 2022). Nas provas finais de ciclo, no 9.º ano de escolaridade, por exemplo, confirma-se que, quanto mais complexos os processos cognitivos implicados na compreensão leitora, maiores as dificuldades. Em relação ao domínio da escrita, recomenda-se a prática regular, de géneros diversos e de extensão variada, mais incidente na articulação entre o domínio gramatical e a produção textual.

Se o que foi dito se aplica àqueles para quem o português é língua materna, é a língua que mais utilizam – são falantes nativos –, e nos alerta para os seus problemas num domínio da língua que garanta “sucesso escolar” e uma maior participação na comunidade escolar (que favorecerá uma participação mais ativa como cidadão, não só no futuro), e para aqueles para quem o português é uma língua não materna?



## I EM DESTAQUE

## A imersão na perspectiva dos alunos: a língua não materna como barreira

**VÍDEO 10**  
"Immersion"

<https://www.youtube.com/watch?v=l6Y0HAJLKYI>

Uma das atividades incluída na brochura **"Migrações e Interculturalidade. Conhecer para intervir na sala de aula"** propõe o visionamento do documentário "Immersion", de Richard Levien (2009):

Este filme de 12 minutos ilustra a dificuldade de um menino hispanofalante com 10 anos de idade em comunicar numa aula em que se fala apenas inglês, quando a professora orienta a sessão no sentido de um exercício prático para um teste de matemática, em inglês. O filme mostra as dificuldades pelas quais as crianças de origem migrante passam quando mudam de país e são inseridas num novo sistema educativo. Algumas das questões abordadas incluem as frustrações, os fatores emocionais, a superação de barreiras linguísticas e a discriminação étnico-racial que pode existir em todo este processo.

A forma como o filme nos coloca na perspectiva da criança (que vê letras sem sentido a saltar de um papel) ajuda-nos a tomar consciência da experiência de estranheza, desconforto e sofrimento que acarreta a integração num contexto que utiliza uma língua diferente daquela que nos é familiar. Sejamos empáticos com esse sentimento, venha a criança de onde vier.

### 1.3.4.2 Português Língua Não Materna (PLNM) como via de inclusão

Então, se os problemas linguísticos enunciados existem junto de falantes nativos da língua de escolarização, o que dizer daqueles para quem o Português é uma Língua Não Materna, isto é, uma língua que vão aprender depois da sua primeira língua (Madeira et al., 2014)? Os alunos de PLNM têm, por isso, um caminho mais longo do que os falantes nativos para atingirem um nível de proficiência que lhes garanta bons resultados escolares.

Fazemos uma ressalva para mencionar a abrangência deste conceito de PLNM, específico do contexto português, e que inclui, como explica e discute Cristina Flores (2013), por meio de vários exemplos de perfis de aprendentes, diferentes contextos de aprendizagem da língua: i) a língua de herança, que, como a autora reconhece, não deixa de ser também uma “língua materna”, na medida em que é a primeira língua adquirida pela criança em contexto familiar; é o caso, por exemplo, do português (falado em casa) dos filhos de emigrantes portugueses, que muito pode variar, dependendo de “fatores como o grau de exposição à língua portuguesa, as formas de contacto, a frequência de ensino formal e a motivação para conservar a língua” (Flores, 2013, p. 37); ii) língua segunda (L2, a seguir à primeira a ser aprendida), como o português dos imigrantes residentes em Portugal e o português falado por outros povos lusófonos – como os PALOP ou Timor, onde acontece com frequência as pessoas só aprenderem e falarem (mais) português aquando da sua escolarização; iii) o português língua estrangeira (PLE), aprendido em cursos de PLE.

No contexto destes materiais, equacionamos o PLNM sobretudo por referência aos alunos que ingressam no sistema escolar português, ensino básico ou secundário, na sequência de movimentos migratórios e que se instalam em Portugal. Claro que, neste enorme grupo dos que são imigrantes em Portugal, podemos encontrar, por exemplo, ucranianos e paquistaneses, cujas línguas de origem têm enorme distância da língua portuguesa; pessoas oriundas dos PALOP, que poderão ter maior ou menor exposição prévia ao Português; brasileiros, que dominam a língua portuguesa, seguindo, contudo, outra norma, corporizando outra variedade da nossa língua; filhos de ex-emigrantes portugueses que voltaram para Portugal e que usavam a língua sobretudo em contexto familiar – ou nem sequer neste âmbito, como atesta o testemunho seguinte:



Estamos a receber alunos filhos de emigrantes portugueses que não sabem falar português, porque a língua da casa sempre foi a língua do país e não a dos pais.

Testemunho de uma docente no fórum de uma formação



## [N]A PRÁTICA

Ora, as necessidades de cada um destes subgrupos não são as mesmas e, portanto, PLNM não abrange todos estes públicos. Frequentam aulas de PLNM aqueles cuja língua materna não seja o português ou – especificidade a notar – que não tenham tido o português como língua de escolarização e para os quais, de acordo com o seu percurso escolar e perfil sociolinguístico, a escola considere ser a oferta curricular mais apropriada, de acordo com os artigos 12.º e 11.º das Portarias 223-A/2018, de 3 de agosto, na sua atual redação, Portaria 226-A/2018, de 7 de agosto, e o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, que estabelece normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português, no desígnio de lhes assegurar condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Tomemos, então, o caso destes alunos, precisamente, para quem Português - uma língua que, “ontem”, era estranha, distante ou estrangeira - passa a ser, “hoje”, para alguns, forçosamente, a sua segunda língua, a língua de “acolhimento” e de escolarização. E – há que dizê-lo –, na esteira da investigação (Flores, 2013), esta L2 será dominada diferentemente pelas crianças que ingressam na escola e pelos seus pais, por exemplo, devido a fatores como a idade (as diferenças entre adultos e crianças ao aprenderem línguas continuam a ser pertinentes e a alimentar os estudos e os debates), a variedade e quantidade de contextos em que o falante utiliza a L2, para além de fatores afetivos, motivacionais e outros individuais, como é o caso da sua aptidão para a aprendizagem de línguas. Refiramos, a propósito de aprendentes adultos, novamente (cf. anterior Tabela 2), ainda, no que respeita ao atual quadro normativo e às suas respostas aos desafios que se colocam com as migrações para território português, a Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto, que cria os cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA), uma designação que, neste contexto legislativo, se refere a cursos destinados a adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, cuja língua materna não é a língua portuguesa e/ou que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa, de acordo com o QEER.

Pelo estatuto sociopolítico do Português em Portugal - língua oficial, maioritária -, Português será L2 para os adultos imigrantes, independentemente do seu maior ou menor domínio da língua portuguesa. Para as crianças e adolescentes, será uma L2 também, como se tende a denominar em Didática, pois que aprendem e usam uma língua não nativa num território em que essa língua tem função reconhe-

cida (Madeira et al., 2014). Neste contexto de aprendizagem, os aprendentes de L2 estão em imersão, tendo, à partida, maior quantidade e qualidade de situações comunicativas para interagir. Assim, ao longo dos anos, já jovens e adultos, e tomando outros critérios de “classificação”, tornando-se a primeira língua de utilização, a língua em que estudam e mais comunicam e trabalham, não a virão a sentir como sua língua primeira, apesar de não ter sido a primeira que aprenderam na vida? Estas questões não têm o lugar de aqui serem exploradas do ponto de vista da linguística e de outros contributos disciplinares que informam os processos de aquisição e aprendizagem de línguas, por isso remetemo-los para a secção “Para saber mais”; não deixámos, todavia, de as colocar a fim de contribuirmos para uma melhor problematização da complexidade destes fenómenos, a traduzir numa ação pedagógica ajustada.

Pensemos, mais concretamente, de acordo com os objetivos desta publicação, nos nossos alunos de PLNM: Como fazê-los dominar a língua em prol da sua socialização e, noutra patamar, a “língua (do sucesso) escolar”? Obviamente que esta é condição *sine qua non* para uma efetiva integração no sistema educativo, ponte para a integração social – veja-se, ao longo dos anos, a legislação e as orientações emanadas ministerialmente (<https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>), a acompanhar as vagas migratórias para Portugal, de que o Despacho n.º 2044/2022 é um dos exemplos mais recentes. Em consonância com as OCEPE, identifica-se também, no documento *Integração de Crianças Refugiadas na Educação Pré-Escolar*, um conjunto de linhas orientadoras para apoiar os/as educadores/as de infância na inclusão das crianças refugiadas, o mais precocemente possível – efetivamente, “a aprendizagem da língua portuguesa deverá integrar-se de forma natural no quotidiano do jardim de infância e articular-se com as diferentes áreas e domínios, implicando todas as crianças e adultos que fazem parte do grupo, numa perspetiva colaborativa” (DGE, 2022, p. 6).



## PARA SABER

► Recomendação n.º 3/2022, do Conselho Nacional de Educação, relativa ao acolhimento de migrantes e à construção de uma escola mais inclusiva:

<https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1751-recomendacao-sobre-o-acolhimento-de-migrantes-e-a-construcao-de-uma-escola-mais-inclusiva>

► Flores, C. M. M. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Eds.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 36–46). Lidel – disponível em:

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores\\_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20perseptiva%20lingu%C3%ADstica.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20perseptiva%20lingu%C3%ADstica.pdf)

► Entrada “LÍNGUA NÃO MATERNA”, por Paulo Osório, no *E-Dicionário de Termos Literários*, de Carlos Ceia:

<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/lingua-nao-materna>

► Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., Martins, A. S., Machete, T., Militão, P., & Pessoa, I. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. DGE:

[https://run.unl.pt/bitstream/10362/99491/1/Proto\\_tipos\\_de\\_materiais\\_e\\_recursos\\_para\\_o\\_ensino\\_do\\_Portugues\\_s\\_Li\\_ngua\\_na\\_o\\_Materna\\_nos\\_Ensinos\\_Ba\\_sico\\_e\\_Secunda\\_rio.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/99491/1/Proto_tipos_de_materiais_e_recursos_para_o_ensino_do_Portugues_s_Li_ngua_na_o_Materna_nos_Ensinos_Ba_sico_e_Secunda_rio.pdf)

► Projeto INCLUEED (2022). *Guia para a inclusão linguística de migrantes*. Ediciones Universidad de Salamanca:

<https://eusal.es/eusal/catalog/book/978-84-1311-659-4>

**Atividade 13 – A integração dos novos alunos de PLNM  
nos contextos escolares**

De acordo com aquilo que a legislação prevê e os estudos recomendam (Madeira et al., 2014), e procurando incorporar vozes de professores que nos falaram das suas práticas em PLNM, propomos algumas questões para refletirem sobre os vossos contextos escolares e, nessa sequência, identificarem áreas críticas e carentes de melhoria:

1. Quem é responsável, na vossa escola, pela disciplina de PLNM? Trata-se de uma equipa, com heterogeneidade de formação, motivação para a gestão da diversidade em contextos escolares multilingues e multiculturais? Essa equipa combina profissionais com mais experiência na área com outros mais “principiantes”?
2. Que constrangimentos se verificam na constituição de turmas de PLNM? Que formas se têm encontrado na escola para os resolver?
3. A “equipa” de PLNM (entenda-se: o coordenador de PLNM, que articula com os docentes responsáveis pelas atividades de PLNM), na vossa escola, sente-se apoiada, em termos de tempo para formação e trabalho em colaboração com pares? A equipa de PLNM é incentivada e tem condições de trabalho que promovam parcerias conducentes a consultoria, por exemplo, com instituições de ensino superior?
4. Que condições são criadas para os responsáveis por PLNM poderem conhecer os perfis socio-linguísticos dos alunos, diagnosticar e acompanhar não só os seus progressos em PLNM como também o seu percurso escolar?
5. Numa primeira fase de integração no sistema educativo português, que atividades letivas a escola tem proporcionado para contribuir para o estreitamento de laços entre os novos alunos e as turmas nas quais são integrados?
6. Que apoio a escola está a ser capaz de dar aos docentes das várias disciplinas, para os ajudar a facilitar a comunicação com os alunos? Os docentes de PLNM conseguem ser atuantes também no apoio aos colegas professores de outras áreas, designadamente na elaboração de glossários temáticos e outros recursos didáticos? Existe, então, colaboração entre a área de PLNM e os docentes de outras disciplinas?
7. Existe trabalho colaborativo entre a EMAEI e o coordenador de PLNM?
8. Que formação recebem funcionários não docentes para interagir com falantes de outras línguas, pessoas doutras culturas? (Recordemos o caso ocorrido “na secretaria”, relatado no *e-book* 1, Pappámikail & Beirante, 2022)

9. Que projetos de intervenção foram aprovados pela escola, sob parecer favorável da DGE ou da ANQEP, I.P., particularmente para potenciar a imersão linguística, o relacionamento interpessoal, a inclusão e o sentido de pertença?

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo

**Na voz de uma professora de PLNM**

“O meu maior receio era comunicar com eles. E que sentissem o meu medo – porque isso se sente, nem precisariam que eu o verbalizasse. Já têm preocupações de mais e só quero acolhê-los e contribuir para a sua integração, para que, em pouco tempo, comecem a sentir também sua esta língua portuguesa em que me criei e recio a cada momento. Sem que sintam que têm de deixar de ser quem são, de falar as línguas que já falam. São sujeitos plurilingues. São do mundo. O mundo está a pô-los à prova da pior maneira. E quero contribuir para os preparar e para serem gente capaz de ser feliz e de mexer no mundo para melhor. Confesso que me senti muitas vezes impotente e profundamente ignorante – mas talvez esse sentimento seja necessário para continuarmos a buscar, a aprender e a ser humildes.

O sítio da Direção-Geral da Educação tem sido a minha principal fonte; ajuda-me a saber mais, a pensar, a gerar ideias, a programar, a fundamentar a minha ação. Como em muitas outras situações da vida, “todo o bicho ao nascer é feio” e custa começar. Primeira evidência da minha prática com eles: somos humanos e nada do que é humano nos deve ser alheio (sempre me vem esta frase de Terêncio, adaptada agora por mim, permitam-mo). Antes de mais, seres humanos com os quais comunico muito para além das palavras.

Para encontrar as tais palavras - coisa que, diga-se, nunca me fora muito difícil com os fa-



**[N]A PRÁTICA**

lantes nativos -, seguir, na base, as Aprendizagens Essenciais de PLNM. E, pasme-se, encontrar as palavras em PLNM é aprender, de novo, a ser simples (não simplista). Integrar, no meu discurso, as palavras e as estruturas que vou ensinando; não ser artificial, mas integrar de forma significativa, procurando manter-me a comunicar em português o mais possível, fazendo os alunos notarem, ajudando-os a reconhecer como estou a usar essas tais palavras e estruturas e fazendo-os usá-las – criando contextos, fazendo os alunos serem ouvintes e falantes, leitores e escritores, pouco a pouco, mobilizando temáticas e mobilizando-se nas situações de comunicação ajustadas às “palavras”, aos progressos que vão mostrando, às necessidades que vão emergindo.

Tem-me dado enorme alegria a alegria deles quando se veem a reconhecer as palavras que profiro. Ajudo, muitas vezes, com a palavra escrita, no quadro, no caderno, seja onde for. A memória visual e auditiva a trabalham em unísono. O português começa a entrar. Eu vou descascando a cebola da língua às camadas, reduzindo camadas. Em vez de dizer “recomendo que façam”, por exemplo, digo “devem fazer...” – só para que vejam “dever + infinitivo” a ser usado. Não é exatamente a mesma coisa, pois não. Mas com tempo lá vamos. Depois vou aumentando, à medida que eles crescem em Português e começam a formar frases e a enformar discursos mais completos e complexos. Isto leva tempo. Mas vê-se.

Aprendi tanto com os meus meninos. Saí muitas vezes da escola. Passeava com eles para aprenderem no contexto real. Fomos a Coimbra. Fomos ao gabinete de acesso ao ensino superior, visitámos lojas, simulámos compras. Fomos à Câmara Municipal preencher documentos. Sempre com o nosso caderno de tomada de notas. A escrita vinha devagar. A gramática era associada às palavras e à escrita. Gravavam-me, com a minha autorização, a falar. Assim, iam ouvindo e interiorizando a pronúncia.

No início, sentiam-se muito perdidos. A lei permitia que não fossem logo “metidos” nas turmas às disciplinas todas. Fazer isso foi violento. Estavam lá e não compreendiam nada. Melhor fora tê-los integrado só nalgumas disciplinas, ajudar esses colegas professores, ir integrando também essas matérias escolares quando o “elementar” PLNM se fosse tornando mais robusto. Agora sei mais. Aprendi.

Foi um processo solitário, mas que adorei. Os alunos são tudo. O meu foco foi sempre o seguinte: o que me aconteceria, a mim, se tivesse sido obrigada a ir viver, de um dia para o



outro, para um país cuja língua materna não conhecesse, de todo. A direção do Agrupamento de Escolas foi muito cooperante. Contudo, não há recursos, não há meios para fazer mais.

Não resisto a partilhar mais isto, em nota final: num momento já de alguma robustez, propus uma atividade sobre a origem do nome próprio, inspirada num artigo de Joaquim Dolz, “Genres narratifs et construction de l’identité. Se présenter dans le texte” (“Géneros narrativos e construção da identidade. Apresentar-se num texto”, tradução minha). Perguntei aos alunos se sabiam o que os seus nomes significavam etimologicamente. As razões pelas quais te deram o nome que tens – sabes? Repeti esta pergunta várias vezes. Fez sentido. Despertou curiosidade. Os alunos foram para casa perguntar às famílias, nas línguas em que comunicam. Trouxeram informações das suas culturas, das suas histórias familiares. E escreveram. Com a minha ajuda. Eu, fulana, ou a história do meu nome. Integrei gramática e escrita. E a maior gramática para alavancar e alimentar a escrita: a da vida. A minha e a deles.”



## [N]A PRÁTICA



**Atividade 14 – Repensar as nossas práticas de PLNM**

O depoimento anterior é longo, mas acreditamos que gera pistas de reflexão sobre diversos tópicos. Propomos, então, após a leitura, as seguintes pistas de reflexão:

1. Aspetos, experiências e sentimentos que (não) vos provocam identificação pessoal e profissional
2. Recomendações para professores de PLNM: fontes, procedimentos, recursos
3. Ideias para a programação pedagógico-didática
4. Relatos que também vos fazem repensar a atuação de PLNM na vossa escola: propostas de melhoria que se sentiriam capazes de sugerir

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção de um mural coletivo (com recurso a *post-it* e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)

As medidas que Portugal tem promulgadas defendem a adequação ao perfil sociolinguístico e ao percurso escolar do aluno, na linha de “lições” internacionais sobre políticas de integração, que defendem, justamente, a oferta de percursos flexíveis a jovens nascidos no estrangeiro (OCDE, 2021). Ora isto significa uma integração no currículo que se faça progressivamente, em vez da imediata frequência de todas as disciplinas (cf. Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro); no entanto, como este relato testemunha, nem sempre as escolas conseguem conceber outros projetos e atividades particularmente destinadas ao primeiro período de acolhimento, que não deve ser muito extenso e que é importante que seja monitorizado a fim de promover uma boa integração do aluno na sua turma e na escola. De facto, se não se defende a imediata entrada em todas as disciplinas, em prol de um período inicial fundamental para uma atenção mais individualizada, também se deve evitar que este período se protele demasiado, correndo-se o risco de segregar o aluno, reduzindo a sua exposição à comunicação autêntica com os seus pares e outros falantes. Do mesmo modo, voltando à importância da heterogeneidade das turmas já trabalhada no Módulo 1 (Pappámikail & Beirante, 2022), e a menos que se proponha um ensino bilingue, deve evitar-se a concentração de alunos falantes da mesma língua na mesma turma. Se o conforto do convívio com outros falantes da mesma língua materna trará, num primeiro momento, uma amenização do sentimento de exclusão, perder-se-á, a médio prazo, a oportunidade para uma imersão mais eficaz por via da redução das oportunidades de convívio com os colegas nativos.



### Agora joga-se *cricket* no recreio da escola

Numa escola no interior do país, foi chegando, paulatinamente, um número crescente de crianças e jovens paquistaneses. Ascendem, hoje, os estudantes estrangeiros (não só paquistaneses, note-se) a 17% da população de uma escola que os contava pelos dedos nem há meia dúzia de anos.

Inicialmente, a imersão era total, eram um ou dois por turma, no máximo. Agora já não. Inicialmente, acabavam por conviver mais com os colegas portugueses, num esforço evidente de diálogo numa língua muito distante da sua. Agora, com mais compatriotas com quem conviver, acabam por se juntar e ocupar um espaço no recreio, onde, nos intervalos, jogam *cricket*, o seu desporto nacional. Vendo neste facto uma oportunidade, um professor perguntou a um colega de Educação Física: “Por que não aproveitamos para fazer qualquer coisa com o *cricket* para ajudar a integrar os miúdos? Sei lá, pô-los a ensinar os colegas... Era giro!”. O colega anuiu, “Podia ser uma boa ideia”. Já se passaram alguns meses. As crianças paquistanesas, mais algumas chegadas, entretanto, continuam a ocupar um canto do recreio, mas nada se fez.

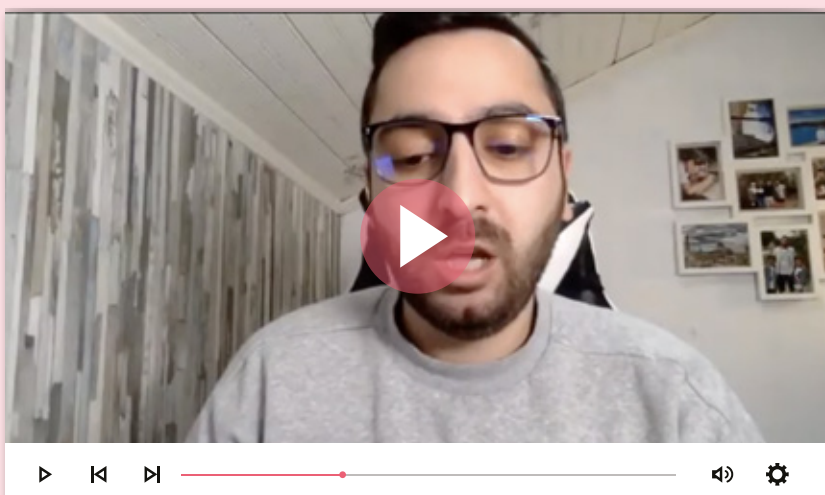


## [N]A PRÁTICA



## I EM DESTAQUE

Propomos, a este respeito, assistir à palestra da Professora Ana Madeira (a primeira, após as intervenções de apresentação/moderação, de 11:37 a 38:24) no *webinar* “Inclusão de imigrantes e refugiados numa escola para todos”. Ela oferece-nos um olhar amplo sobre o PLNM nas escolas portuguesas, fornecendo pistas para a melhoria da sua implementação, nomeadamente, reforçando o extraescolar como ferramenta de inclusão.



### VÍDEO 11

“Inclusão de imigrantes e refugiados numa escola para todos”

<https://www.youtube.com/embed/IKf-JGax8h0?start=2499&feature=oembed>

**I EM DESTAQUE****“Bibliografia anotada” para mediar o ensino de PLNM**

Os recursos – *websites*, documentos, materiais, – que recomendamos de seguida não têm pretensão de exaustividade; dão primazia aos documentos reguladores e de referência, a nível nacional e internacional, e que, por isso, consideramos constituírem porta de entrada para mais aprofundamentos, dependendo das necessidades em cada contexto:

▶ PLNM – Direção-Geral de Educação: <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>  
documentos curriculares em vigor, informações, documentos de apoio, recursos (inclusive para aprendentes adultos), estudos e projetos, cursos da Ciberescola da Língua Portuguesa, etc. De entre os documentos de apoio, contam-se, por exemplo:

▶ Testes de diagnóstico para diferentes faixas etárias;

▶ *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (2001)*

(<https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-l%C3%ADnguas>), referência essencial no ensino de línguas;

▶ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume (2018)

(<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>) – volume complementar do QECR, não dispensando a consulta deste; atualiza alguns descritores, incluindo a mediação e a competência plurilingue e pluricultural, bem como descritores para aprendentes mais novos, interação online e linguagem gestual. Reforça e promove a diversidade linguística e cultural, a educação plurilingue e intercultural, o direito a uma educação de qualidade e o diálogo intercultural, a inclusão social e a democracia;

▶ Portefólio Europeu de Línguas para os três ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário

(<http://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas>).

Alguns recursos mais recentes:

▶ #ESTUDOEMCASA para ucranianos (ME-DGE e RTP): aulas de iniciação e vocabulário específico, promovendo a cultura portuguesa, em articulação com aspetos da cultura ucraniana - <https://ensina.rtp.pt/portugues-para-ucranianos/>.

- ▶ Projeto “#EstudoemCasa@” – materiais de PLN <https://estudoemcasaapoia.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>; aulas de iniciação - <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/p7820/portugues-lingua-nao-materna-iniciacao-1-ao-9-ano>; aulas de nível intermédio - <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/2020-2021/1o-ao-9o/portugues-lingua-nao-materna-intermedio>;
- ▶ Medidas educativas: crianças e jovens refugiados: documentos como *Integração de Crianças Refugiadas na Educação Pré-Escolar* - [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Crianças\\_jovens\\_refugiados/integracao\\_de\\_crianças\\_refugiadas\\_na\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Crianças_jovens_refugiados/integracao_de_crianças_refugiadas_na_educacao_pre-escolar.pdf); e *Orientações para o Acolhimento, a Integração e a Inclusão de Crianças e Jovens Ucrânicos* - [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Crianças\\_jovens\\_refugiados/orientacoes\\_para\\_o\\_acolhimento\\_a\\_integracao\\_e\\_a\\_inclusao\\_de\\_crianças\\_e\\_jovens\\_ucranianos\\_refugiados.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Crianças_jovens_refugiados/orientacoes_para_o_acolhimento_a_integracao_e_a_inclusao_de_crianças_e_jovens_ucranianos_refugiados.pdf)
- ▶ Projeto “Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para o Português Língua Não Materna (PLNM)” (<http://www.iltec.pt/site-PLNM/materiais.html>), de que resultou a publicação: Mateus, M. H. M., & Solla, I. (2013). *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Fundação Calouste Gulbenkian.



Figura 6: Website do projeto

- ▶ *Referencial Camões PLE (2017)* – Português Língua Estrangeira, Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. ([https://www.instituto-camoes.pt/images/REFERENCIAL\\_ebook.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/REFERENCIAL_ebook.pdf)), documento orientador alinhado com o QEQR, disponível para a “comunidade que trabalha em ensino, aprendizagem, avaliação e criação de materiais de Português Língua Estrangeira (PLE)” (in “Apresentação”, p. 3).

A respeito da preservação da língua materna, ainda se convive, infelizmente, com uma representação que era (ainda será?) muito comum – a de que “os alunos devem aprender a língua do país que os acolhe e que a sua língua materna pode atrapalhar esse processo”. Ora a investigação tem mostrado que isto não é verdade. Se pensarmos – nós, portugueses – na nossa condição de “emigrantes” – e, portanto, imigrantes nos países de destino da emigração portuguesa -, também foi esse um dos “erros” muitas vezes cometido connosco quer pelas escolas quer pelas famílias, que se viam na contingência de seguir as orientações escolares (desses tempos?) e que, assim, silenciavam, não raro, a língua de origem em nome de melhor e mais rápida integração. Em prol de uma verdadeira inclusão humanista, não se pode rejeitar as línguas e as culturas dos sujeitos pois isso é rejeitar (e desprezar) as suas identidades. Os benefícios da manutenção das línguas e culturas de origem radicam, portanto, no reforço das identidades, numa formação individual e social de matriz inclusiva, mas estendem-se também a vantagens cognitivas, linguísticas e educativas (*vide* intervenção de Ana Madeira no webinar do CNE, sugerido anteriormente).

Efetivamente, muitos estudos – de que destacamos os de uma das especialistas internacionais que mais tem estudado os efeitos do bilinguismo nos processos cognitivos ao longo da vida, Ellen Bialystok – demonstram benefícios do bilinguismo a vários níveis: vantagens cognitivas para os falantes bilíngues (memória, concentração, flexibilidade), vantagens linguísticas, porquanto se observa que crianças bilíngues, com o tempo, adquirem mais proficiência em língua não materna, sendo estes benefícios consequentes também num maior sucesso escolar (veja-se, por exemplo, o estudo de Shorbagi, Dias Martins e Bialystok, 2022). Além disso, também se sabe, fruto de estudos longitudinais, que existe uma correlação entre o domínio que o estudante tem da sua primeira língua (L1) e o que tem da língua segunda (L2), observando-se que a um maior domínio da L1 (também com instrução formal) está associada uma maior proficiência e sucesso académico na L2 (Collier & Thomas, 2017).

De facto, um indivíduo, ao aprender novas línguas, não as “guarda” em compartimentos estanques, não deixa de ser competente na sua L1. O indivíduo possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas; utiliza as línguas para comunicar na interação cultural, na sua qualidade de ator social: esta competência denomina-se competência plurilingue e pluricultural. Não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (Conselho da Europa, 2001). As várias línguas com que o sujeito se relaciona (L1, L2, língua materna, não materna, estrangeira, de herança) são, então, “sinais de uma mesma capacidade de linguagem e de construção do mundo” (Melo, 2006, p. 43).

Observa-se, no mundo de hoje, experiências migratórias geradoras de repertórios sociolinguísticos e culturais cada vez mais ricos e diversificados, biografias linguísticas complexas, histórias de vida em várias línguas (Melo-Pfeifer & Simões, 2017) - umas mais presentes em determinadas fases da vida; outras, noutras - realidades crescentes para que as políticas linguísticas europeias, há algumas décadas, sensibilizam, promovendo investigação, formação e práticas pedagógicas consentâneas com este enquadramento (Conselho da Europa, 2001).

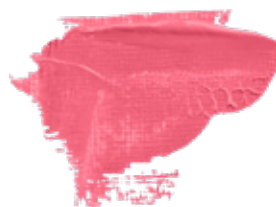
Integrar, então, na mesma instituição escolar, a possibilidade de o aluno se apropriar da língua não materna, língua de escolarização, compatibilizando essa nova aprendizagem com o desenvolvimento da sua L1, por exemplo, em oportunidades em que até poderá dar aulas da sua língua materna (como sugeriremos adiante), afigura-se uma medida de potencialidades a explorar: todos passariam pela “estranheza”, pelos processos de aprendizagem de uma nova língua (é verdade, com graus de exigência incomparáveis...) e, sem dúvida, a comparação interlinguística, o pôr-se no lugar do outro e o aprimorar de (meta)linguagem para compreender os fenómenos das línguas (quaisquer que sejam, porque não o urdu das crianças e jovens paquistaneses que têm chegado às nossas escolas?) poderiam funcionar como adjuvantes desses processos de aquisição de competência intercultural.

## PARA SABER

Sobre Línguas de Herança nas escolas portuguesas, diversidade linguística e cultural e competência plurilingue e pluricultural, poderá ser consultado o estudo:

► Faneca, R. M. (2018). *O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal*. Cadernos do LALE Série Reflexões 8. UA Editora. (<https://ria.ua.pt/handle/10773/24101>)

Alguns exemplos de “produtos” e “projetos” mencionados a seguir são bons exemplos de rentabilização pedagógica da diversidade cultural e linguística nas escolas e nas comunidades em que se inserem. Corporizam as designadas “abordagens plurais” (Figura 7), que consistem em mobilizar mais do que uma língua e cultura, ou mais do que uma variedade da mesma língua (Candelier et al., 2012); no entanto, evidentemente, é forçoso remetermos para os grupos de pesquisa responsáveis por estes trabalhos e outros recursos “para saber mais”.



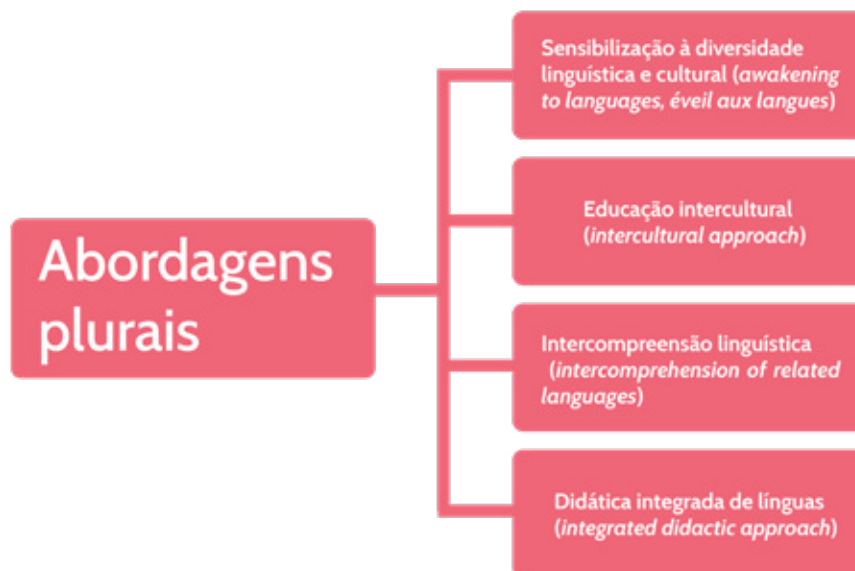


Figura 7: Abordagens plurais, segundo o FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources* (Candelier et al., 2012) (fonte própria)

A “Sensibilização à diversidade linguística e cultural” costuma ser usada, precisamente, para introduzir as crianças à diversidade linguística e cultural, contemplando, por exemplo, línguas que podem vir a aprender, outras não ensinadas no sistema escolar, variedades da mesma língua. A “Educação intercultural” encara os fenómenos culturais como a base para compreender a alteridade e, então, aposta em atividades que gerem reflexão sobre contactos entre indivíduos de diferentes origens e culturas, fazendo emergir e tentando desconstruir, por exemplo, imagens e estereótipos sobre as línguas e os povos que as falam. Na verdade, é importante não esquecer que as línguas não são todas socialmente valorizadas da mesma maneira: vemos da mesma forma um aluno que fala francês e um que fala crioulo cabo-verdiano? As imagens das línguas são representações mentais sobre as línguas (ex.: ser bonita ou feia; fácil ou difícil; útil ou inútil; importante ou não). Resultam de construções sociais, simplificações da realidade, tanto sobre as línguas como sobre os povos que as falam, os países onde se falam e as culturas a que estão interligadas. Como se pode depreender, o interesse pedagógico nas imagens acerca das línguas fundamenta-se no papel relevante que exercem na escolha dos percursos de aprendizagem de línguas e na predisposição para aprender determinada língua, influenciando fatores como a motivação, o empenho e a atenção.

Já a “Intercompreensão linguística” é, sobretudo, fértil entre línguas da mesma família (citem-se, como exemplo, as línguas românicas) ou cujos contactos gerem semelhanças nos seus sistemas linguísticos, transferência de étimos. A abordagem da intercompreensão ancora-se, então, na comparação entre línguas, uma língua materna e outras desconhecidas ou em aprendizagem; aposta nas competências de receção, embora acabando por influenciar também as de produção (Candelier et al., 2012, p. 7). A “Didática integrada de línguas” procura estabelecer ligações entre um número limitado de línguas, por exemplo, aquelas que são ensinadas num currículo escolar. A ideia é usar a língua de escolarização

como ponte para ensinar e aprender outra língua e assim sucessivamente, evidenciando as similitudes entre as línguas. Não se trata somente de semelhanças de termos gramaticais ou de vocabulário, mas de destacar processos que ocorrem no desenvolvimento das mesmas competências, nas várias línguas. Tomemos como caso elucidativo a experiência de ensino do texto de opinião em português, francês e inglês, em simultâneo, no mesmo agrupamento de escolas. A “sequência de ensino” (Pereira & Cardoso, 2013a – ver figura 8), concebida colaborativamente numa oficina de formação, seguiu os princípios advogados na Didática da Escrita e no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997). Partiu de uma programação didática (Pereira & Cardoso, 2013b) que deu relevo às regras de organização do género textual – neste caso, o texto de opinião –, normas essas que, como acontece noutros textos orais e escritos, são transversais às línguas (Bronckart, 2008). Assim, os alunos tinham uma matriz de base, uma macroestrutura para trabalhar este género textual, e redigiam o texto em cada uma das línguas, vivendo processos similares de gestão textual.

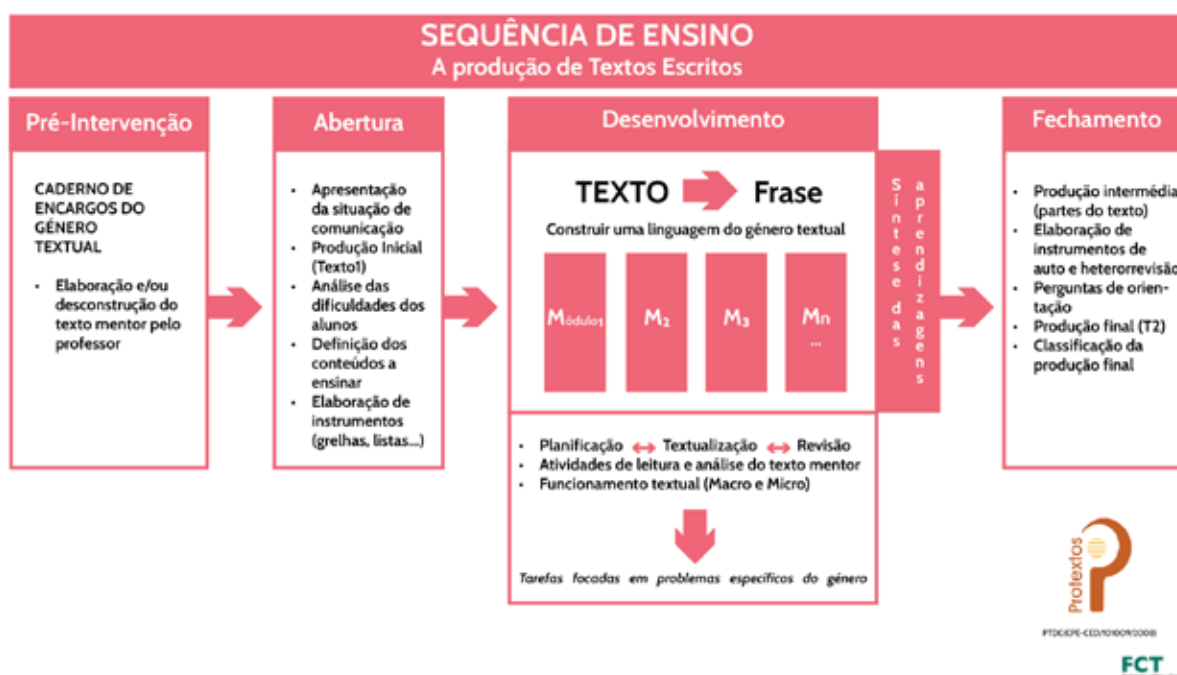


Figura 8: Sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013a, p. 52)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> As dimensões consideradas no esquema da sequência de ensino são amplas e, assim, podem recobrir várias línguas por se centrarem no género textual e não somente na gramática de frase; o exercício de especificação das Aprendizagens Essenciais de cada língua, para cujo desenvolvimento se pretende contribuir, pode ser feito numa programação mais centrada pelos próprios professores. Acentua-se, assim, a ideia de que a cultura de construção de textos é idêntica nas várias línguas.



► Sobre a experiência de ensino do texto de opinião em várias línguas, ver o artigo [https://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article9Alvares\\_Pereira\\_Cardoso.pdf](https://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article9Alvares_Pereira_Cardoso.pdf) (Pereira & Cardoso, 2013b)

► Para outros dispositivos didáticos inclusivos, como “sequências de ensino” ou “sequências didáticas” (Schneuwly & Dolz, 2004), suscetíveis de moldar a relação dos alunos com a língua e os saberes, e incidentes em gêneros textuais ao longo da escolaridade, em Português Língua Materna (PLM) e PLNM, *vide* brochuras para formação de professores, publicações e recursos do grupo “ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos” (<http://protectos.web.ua.pt/>), do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF.

► Para ver trabalhos na linha das abordagens plurais, *vide*: LALE - “Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”: <https://www.ua.pt/pt/cidtff/lale/>; atualmente, fundido no LabELing, “Laboratório de Educação em Línguas” - <https://www.ua.pt/pt/labeling>, CIDTFF.

► Sobre a importância da intercompreensão:

<https://www.miriadi.net/formacao-elmic-projeto-diprolinguas-programa-capes-cofecub/links-uteis>

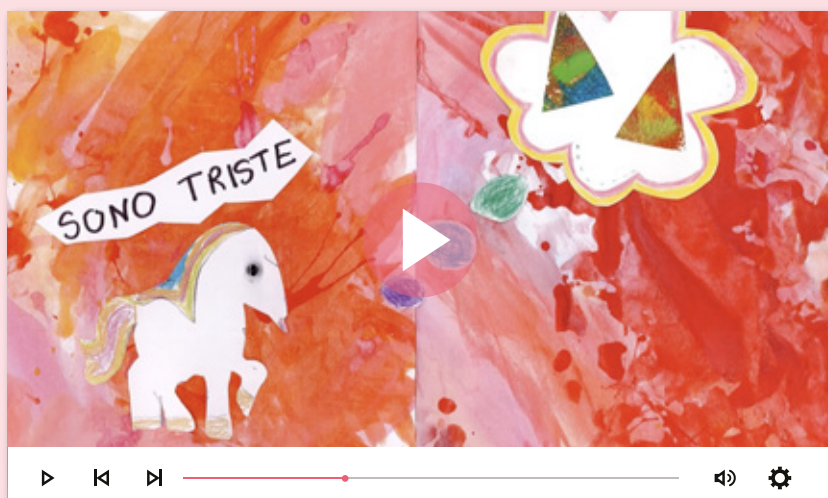
► Sobre as imagens das línguas, sugerimos o vídeo “Imagens do (Ensino do) Português - Sílvia Melo-Pfeifer”

<https://www.youtube.com/watch?v=yN9IfvxqE6A&list=UUnriRzr9n9up9Ay0SQUELWQ&index=2>



Figura 9: Logotipo do grupo ProTextos





**VÍDEO 12**  
“Kamishibai 2 – Toys”

<https://www.youtube.com/watch?v=6xuGqJnV8iA&list=PL9eSbe9tEVC-0mATN1uaUSQrr-N5pjZ2P&index=4&t=61s>

O vídeo é um “kamishibai plurilingue”, premiado no concurso homónimo que já vai na 5.ª edição, dinamizado, nas estruturas educativas portuguesas, na rede de ensino português no estrangeiro e nos PALOP, pelo LabELing. O concurso é dirigido a profissionais educativos (professores, trabalhadores comunitários, bibliotecários, animadores, etc.) que trabalham com crianças dos 3 aos 15 anos de idade. Integra-se esta atividade na rede KAMILALA (<https://kamilala.org/en/accueil-2/>), com o objetivo de incentivar a desenvolver projetos abertos à diversidade de línguas por meio da criação de pranchas de um “kamishibai plurilingue”. Trata-se de um projeto de escrita criativa, de inclusão social, através da abertura a línguas e culturas e que se alinha com as orientações programáticas e os princípios que temos estado a “desdobrar”. É suscetível de gerar articulação interdisciplinar, trabalho com famílias e outros parceiros educativos. As línguas presentes nas histórias inventadas serão as escolhidas por cada “equipa” – podem ser as línguas numa turma, numa comunidade escolar... No *website* do concurso, podem ser encontradas informações, guia de acompanhamento, formação, etc.:

<https://kamilala.org/en/partner/cidfff-labeling/>.

**[N]A PRÁTICA**



**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

**Atividade 15 – Kamishibais plurilingues**

1. Consultem informações sobre os “kamishibais plurilingues” e reflitam sobre as potencialidades no vosso contexto.
2. Na educação pré-escolar, que várias áreas e (sub)domínios poderiam envolver-se na atividade apresentada? E, particularmente, em matéria das primeiras abordagens à escrita?
3. E no ensino básico, em termos do desenvolvimento da escrita, que aprendizagens essenciais julgam que poderiam ser articuladas neste projeto?

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos

**PARA SABER**

► Faneca, R.M. (2020). O contributo do kamishibai plurilingue na promoção da escrita colaborativa de textos narrativos. *Indagatio Didactica*, 12(2), edição especial VI Encontro Internacional de Reflexão sobre a Escrita, 219-238. DOI:

<https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17484>



## “Paisagem linguística na cidade”

“LoCALL: Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context” é um projeto que aborda as necessidades formativas dos professores para lidar com a “superdiversidade” linguística, criando recursos colaborativos, por exemplo, através do mapeamento de paisagens linguísticas em diferentes locais. Procura envolver os jovens, sobretudo os de *background* migratório, em processos de disseminação do multilinguismo ao seu redor.

Para saber mais sobre este projeto, consultar <https://www.ua.pt/pt/cidttf/locall>; no *website* do projeto, encontrarão recursos disponíveis em várias línguas:

<https://locallproject.eu/resources/>.

Deste projeto surgiu ainda o *e-book* cuja capa reproduzimos (<https://ria.ua.pt/handle/10773/28291>) e uma aplicação para telemóvel.



Figura 10 – publicação apresentada (capa)

[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.criamagin.LoCALL&hl=pt\\_PT&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.criamagin.LoCALL&hl=pt_PT&gl=US)

<https://apps.apple.com/en/app/locall-app/id1570123880>).

[N]A PRÁTICA



### 1.3.4.3 “Diz-me como escreves, dir-te-ei que aluno és”: Português nas várias disciplinas

Ou deveremos, antes, asseverar “Diz-me como escreves, trabalharei contigo” para seres o aluno que queres ser? O aluno e a pessoa. Não é de mais lembrar como a escola molda identidades e como a escrita poderá potenciar o desenvolvimento integral do aluno, tendo, por exemplo, a escrita de géneros narrativos um papel importante na construção da identidade (Bucheton, 1998).

E voltam a estar, agora, no centro da nossa reflexão e dos exemplos que convocaremos, não só os alunos de PLNM – pelo apoio que é crucial dar-lhes para que, após uma fase em que já conseguem comunicar com alguma fluência em português, se apropriem, outrossim, da língua de escolarização, como preconiza a legislação que vimos citando – mas também todos os outros alunos. Com efeito, um dos principais problemas “escolares” encontrados em muitos jovens prende-se, justamente, com a diferença entre as experiências e as aprendizagens do quotidiano e as escolares; esta diferença reside, sobretudo, no facto de que as primeiras são desencadeadas principalmente através de trocas orais – razão prática – e as segundas, em universo escolar, moldadas pelo escrito e pela escrita – razão escolar (Lahire, 2008, 1993) – pelo que continua atual a advertência de Inês Sim-Sim: “a apropriação da modalidade escrita da língua pode, assim, ficar comprometida pela dificuldade de transição entre dois discursos: o do lar e o da escola” (1995, p. 202).

Efetivamente, todos precisam de compreender e produzir textos com o vocabulário e as normas específicas das várias disciplinas e precisam de orientação, em diferentes escalas, para tais “gestos de estudo”. Há alguns anos, na Europa, já se divulgava trabalho (Beacco et al., 2010; Vollmer, 2009; Vollmer, 2006)<sup>6</sup> para mostrar as dimensões linguísticas que era importante tornar explícitas em diferentes disciplinas, para uma melhor apropriação dos saberes, já que pela língua se aprende, se organiza, se transcreve e se constrói conhecimento.

Temos, como pressupostos, então, a omnipresença da leitura e da escrita na escola, a transversalidade da língua portuguesa no currículo português, reforçada desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até aos mais recentes documentos reguladores; particularmente, o carácter pluridisciplinar da escrita, prática integradora de todos os tipos e níveis de conhecimento, de que depende, maioritariamente, o sucesso escolar, a que não é alheio o desenvolvimento cognitivo do aprendente, na sua maturidade crítica, autonomia intelectual e socioafetiva, que a escrita também pode promover. Falar, então, de língua e de apropriação da língua de escolarização é falar de inclusão. Isto não quer dizer, porém, que, de repente, nos vamos “virar” todos para os professores de português ou do departamento de línguas, como se neles, sozinhos, recaísse a responsabilidade de assegurar aos alunos o código que lhes permite decifrar tudo o resto. Não acreditamos nos poderes mágicos da escola, nem dos professores, tão-pouco. Consideramos,

---

<sup>6</sup> Estes três documentos disponíveis nos seguintes links: <https://rm.coe.int/16805a0c1b>; <https://rm.coe.int/language-in-other-subjects-this-text-has-been-produced-for-the-platfor/16805a2236>; <https://rm.coe.int/16805c7466>.

de facto, que a língua é trabalhada por todos e usada por todos, podendo todos, por ordem de razão, contribuir para a inclusão através da língua (ou minimizar a exclusão por via dela).

Por conseguinte, não é por acaso a centralidade que damos aos sujeitos e a recorrência de “competências de literacia” no nosso argumento, sem escamotearmos outras características individuais que influenciam, contextualmente, o percurso escolar (como já se referiu, a etnia, o género, as línguas e culturas dos sujeitos, a religião, a orientação sexual, as capacidades físicas e cognitivas, o estatuto socioeconómico, a localização geográfica ou a nacionalidade), cujas “diversidades” também vimos abordando. A importância do domínio da língua – e mormente da língua como é exigida, avaliada e classificada na escola – deriva da asserção de que, em contexto escolar, o sujeito precisa de aceder à palavra, falada ou escrita, e tem de tomar a palavra, oralmente ou por escrito, numa miríade de situações para avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, em várias disciplinas. Mesmo que a forma como se compreende o que se lê e como se escreve não seja objeto direto de avaliação em todas, acaba, como sabemos, por influenciar os resultados dos estudantes: se compreendeu mal o enunciado, é natural que não responda apropriadamente; poderá saber debitar muitos saberes, mas, se não os conseguir organizar como convoca o exercício que lhe é apresentado, fica o seu resultado mais comprometido.

Pela omnipresença da língua falada e escrita na escola e, mormente, pelos desafios que constitui, como se sabe, a produção escrita, por obrigar as pessoas a conjugar múltiplos saberes, estamos a adotar este como o denominador comum de alguns exemplos que vamos dar. Seguimos, também, uma recomendação emanada da *Análise qualitativa dos resultados das Provas Finais de Ciclo 2015-2019* (Simões, n.d.): “definir percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, sobretudo com as disciplinas em que mais se evidenciam possibilidades de articulação com o Português, nomeadamente quando se trata da concretização de um objetivo comum do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita” (p. 46).

## *I* EM DESTAQUE

### **O que dizem os alunos sobre a escrita em várias disciplinas?**

Propomos, agora, a leitura do excerto de um estudo de caso (realizado com uma turma de 7.º ano de escolaridade) que é particularmente abundante em declarações dos alunos sobre as escritas levadas a cabo noutras disciplinas, que não português - apresentam-se em itálico assim como quetões de entrevista. Note-se que, para manter o anonimato, em vez dos nomes dos alunos, optou-se por iniciais maiúsculas (como JA, AL, etc.).

## I

As disciplinas que os alunos mais referem como aquelas em que decorrem mais escritas são as de Físico-Química, Inglês, Português e História, com referências mais raras a Francês, Ciências e Matemática. No entanto, a menção a Físico-química é predominante. JA explica que a professora com o retroprojektor põe lá e escrevemos o que lá está porque no livro não está assim muito bem explicado como a professora quer e nós então escrevemos lá tudo... hum, as explicações da matéria... basicamente...

Apesar de AL também ter referido Físico-Química como a disciplina em que mais escreve, antes disso foi esta a resposta espontânea que nos deu:

*Olha, em que disciplina é que tu escreves mais?*

*A: Eu? Em que disciplina? Nenhuma. Só em casa (riso).*

AL atribui, portanto, uma grande importância aos seus escritos extraescolares que, em quantidade, pelo menos, superam os escritos escolares, depreendemos.

AR não convive muito bem com o tipo de escrita praticada nas aulas de Físico-Química:

*Mas porque é que te recusas, às vezes, a passar?*

*A: Não gosto da matéria... e depois, muitas vezes, também não me está a apetecer... apetece-me escrever assim, de repente, e pego numa folha e num lápis e ponho-me a escrever.*

Esta adolescente não se sente identificada com a matéria e, apesar de nos confessar que se arrepende, muitas vezes, de não passar os apontamentos – porque, depois, tem de os copiar em casa –, responde a um apelo que sente “maior” de escrever outras coisas, as suas escritas, abstraindo-se da aula, como quem vive aquela vontade de escrever como uma oportunidade que não pode deixar escapar.

Na disciplina de Inglês, esta turma escreve por exemplo, *textos que estão no livro, pronto, que estão na segunda pessoa, na terceira pessoa e temos de pôr na primeira... cópias também, em inglês... e também escrevemos... alguns exercícios... mas acho que é a disciplina onde escrevemos mais (B)*. RT hesitou entre Português e Inglês, mas acabou por concluir que é na aula de Inglês que escreve mais, ou que “passa” mais: *a disciplina em que eu escrevo mais é Português... ou não? (...) Não, é Inglês, porque, a disciplina onde mais passamos as coisas.*

Na aula de História, *a stora, no fim ou meio da aula, escreve, faz sempre um resumo – o que aprendemos hoje ou o que faz... o que fizemos hoje, então é, faz muito. Escreve muito (SI) e fazemos em conjunto, porque é a professora a ajudar e nós a ajudarmos a professora e ela a escrever no quadro (MA)*.

(Cardoso, 2009, p. 501-502)

**Atividade 16 – Escrita nas disciplinas: incluir todos os alunos**

1. Partindo do excerto anterior, teçam algumas considerações sobre a natureza da escrita mais abundantemente praticada nas disciplinas: trata-se de escrever – passar, copiar – com a função de transcrição e registo ou, realmente, de escrever um texto, elaborá-lo, para um objetivo específico? Convidamos a que reflitam sobre a função da primeira, escrita não compositiva, e a da segunda, escrita compositiva.

2. Observemos “cinco recomendações” muito concisas emanadas da didática da escrita (Amor, 2003, Barbeiro & Pereira, 2007; Carvalho et al., 2018) e que podem ser úteis em todas as disciplinas escolares:

► **Cinco recomendações para ensinar a escrita em várias disciplinas**

1. Explicitar a linguagem específica de/em cada disciplina;
2. Identificar objetivos, em cada disciplina, cuja consecução dependa do domínio de certas modalidades de escrita;
3. Identificar essas tarefas concretas de escrita e as capacidades cognitivas e discursivas exigidas pelas mesmas;
4. Captar as características essenciais desses géneros e tipos de textos e recontextualizá-los no campo da disciplina;
5. Lançar desafios que comportem a prática desses textos como instrumentos de aprendizagem.

**2.1.** Procurem registar anotações conducentes à definição de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, seguindo, das “cinco recomendações”, as que mais vos fizerem sentido.

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo.
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção de um mural coletivo (com recurso a post-it e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)



### Quando professores de várias disciplinas e ciclos de ensino preparam aulas em conjunto

Instrução de escrita: “Como sabes, os rios são meios aquáticos muito importantes para o Homem. Explica a sua importância e a sua utilidade na vida do ser humano.”

Vamos mostrar o texto inicial e o texto final, em resposta à supramencionada instrução, produzidos pelo mesmo aluno – aquele com mais dificuldades evidenciadas aquando da escrita da produção textual inicial – de uma das turmas de 3.º ano de escolaridade (Graça, 2021). Esta experiência enquadrou-se numa oficina de formação na qual se construiu uma “sequência de ensino” (Pereira & Cardoso, 2013a) para, em Estudo do Meio e Ciências Naturais - pois a oficina incluía professores de vários ciclos do ensino básico - e Português, se trabalhar o género “resposta fundamentada”, tantas vezes exigido. Os professores aprofundaram conhecimentos sobre este género e procuraram elaborar uma “resposta-modelo”. Houve também uma etapa consagrada à análise de respostas fundamentadas produzidas pelas crianças (Graça et al., 2015), a fim de identificar capacidades e dificuldades dos alunos e, a partir deste diagnóstico, os principais conteúdos a trabalhar em sala de aula. Foi neste alinhamento que se construíram as sequências de ensino que, posteriormente, se implementaram nos vários ciclos.

Os rios são importantes porque é preciso na agricultura, na alimentação de peixes, eletricidade, energia e regar.

Figura 11: Texto inicial do aluno A (Graça, 2021, p. 6)

Relativamente aos meios aquáticos, eu julgo que a sua utilidade foi muito importante para o Homem, devido a diferentes razões.  
 Em primeiro lugar com a sua força também utilizada na produção de energia nas barragens.  
 Em segundo lugar o rio é utilizado na agricultura, para regar os campos.  
 Em terceiro lugar também é utilizado no peixe na alimentação de peixes.  
 Em quarto lugar é também utilizada a água dos rios e tratada para as nossas casas.  
 Assim sendo os meios aquáticos foram muito importante porque sem eles não podíamos viver.

Figura 12: Texto inicial do aluno A (Graça, 2021, p. 6)

► A descrição completa da experiência está em:

<https://doi.org/10.26512/rhla.v20i2.33430>



**[N]A PRÁTICA**

**Atividade 17 – Diálogo reflexivo entre professores e, destes,  
com os alunos**

A prática que aqui apresentámos radica no trabalho de preparação dos professores - que escrevem também, pondo-se no lugar do aluno, ganham consciência do que lhe pedem, selecionam dimensões do género em estudo para um trabalho mais sistemático e intensivo junto dos alunos – e, em sala de aula, alimentam o diálogo reflexivo com os alunos. Só práticas com carácter reflexivo serão alinhadas com a complexidade de escrever e suscetíveis de transformarem os sujeitos, o que ultrapassa muito as declarações de características dos textos e de “regras a seguir”. É preciso experimentar e, nesse trabalho, já se está a dar a matéria. Aliás, “a matéria”, verbalizada agora em “Aprendizagens Essenciais”, permite uma flexibilidade consentânea com o quadro legal vigente em educação. É esta flexibilidade que vem permitir consagrar tempo ao escrever - a produções iniciais, parciais, intermédias, integrais, finais...; à interação leitura-escrita, conducente à desconstrução de textos.

1. Comparem a versão inicial com a versão final e registem os progressos mais notórios do aluno.
2. Anotem aspetos que podem continuar a ser objetos de ensino e prática noutras aulas/sequências de ensino para trabalhar a leitura e a escrita – trabalho que, como o da inclusão, nunca está acabado.

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos

## PARA SABER

► O **Portal dos Géneros Escolares & Académicos** disponibiliza informação sobre textos dos géneros mais relevantes das diferentes disciplinas que compreendem os vários ciclos do ensino português. As especificidades linguísticas das Ciências Naturais, da História, do Português, etc., são variadas e complexas. Envolvem os termos técnicos, mas não só! Cada área possui os seus próprios géneros (ou tipos de texto). Estes géneros orientam tanto os textos que os alunos devem ler, como os textos que devem produzir.

Nesta página, o professor poderá encontrar uma diversidade de materiais relativos aos géneros das Ciências Naturais, da História, do Português. Algumas perguntas para as quais encontrará orientação: Que dificuldades levantam estes géneros aos alunos? Como ajudar os alunos a compreender os textos das diferentes áreas? E a dividi-los em partes não só para compreenderem melhor a matéria, mas também para escreverem textos similares que são requeridos?

Consultar: <https://sites.ipleiria.pt/pge/>

► Uma obra com pistas para trabalho interdisciplinar: Costa, A., Vasconcelos, S., & Sousa, V. de. (2010). *Muitas ideias, um mar de Palavras. Propostas para o ensino da escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.



## “Eu escrevo o texto... quando acabei o texto, pronto, já fiz” – uma aluna

No 1.º CEB, ser o mesmo professor a dar algumas áreas poderá facilitar algum do trabalho sugerido na obra acima, com resumos, tomada de notas, entrevistas, por exemplo. Noutros ciclos, porém, poderá ser perspectivada, na escola de cada um, a pertinência da articulação entre professores de várias línguas, numa lógica de didática integrada, como já aludimos, mas também porque os professores de línguas podem ser motores do trabalho transversal com a leitura e a escrita que fará falta nas outras áreas. Que géneros textuais são exigidos nas várias disciplinas? Que modelos têm os alunos para escrever bem aquilo que lhes é pedido? Como é que os professores de línguas podem ajudar os colegas a “mapear” e a conhecer explicitamente os géneros, dando-lhes pistas para objetivarem, junto dos alunos, a divisão em partes, por exemplo? Concomitantemente, podem identificar outros conteúdos – como a coesão interfrásica – que pode ser trabalhada de modo interdisciplinar, com exemplos de textos escritos para várias áreas. Articulando, assim, gramática e escrita; percebendo-se – porque vivendo – a transferência de saberes, poderá vislumbrar-se melhor a sua “utilidade”. O “Portal dos Géneros Escolares” ilustra, precisamente, a desconstrução e análise de textos de Ciências Naturais (explicação sequencial, vários tipos de relatório, géneros procedimentais, como experiências e visitas de campo), e História (relato histórico, explicações, relatório...), a título de exemplo, e poderá ser um ótimo ponto de partida para professores e alunos ganharem mais consciência dos saberes linguísticos “ocultos” que continuam a ser requeridos e muito pouco explicitados. Vejamos um excerto de uma entrevista a uma aluna (S; a inicial I refere-se a quem entrevistou), que talvez represente a voz de muitos outros alunos acerca da sua insegurança escritural e de como não têm critérios para aferir a qualidade dos seus textos – como falar, então, de inclusão na vida escolar? Como falar da sua autonomia?

I: (...) O meu texto está bom, tem princípio, meio e fim” – como é que tens a certeza disso? Ou... ou não tens?

S: não tenho a certeza...porque a maior parte dos textos que eu escrevo, escrevo e nunca reparei... nunca... ah, eu não reparo se ponho acentos ou vírgulas, não sei...

I: portanto, esta pergunta que eu te estou a fazer – como é que tu fazes para fazer um bom texto? – não tens nenhuma técnica específica?

S: não.../ faço. Porque eu não faço... Eu escrevo o texto... quando acabei o texto, pronto, já fiz. (Cardoso, 2009, p. 384)



Como se ensina matemática A a uma turma de 11.º ano na qual foram colocados alunos de 9 nacionalidades diferentes que não percebem nem entendem português?

Interpelação de uma docente no fórum de uma formação



## [N]A PRÁTICA

### 1.3.4.3. Aprender conteúdos escolares em PLNM

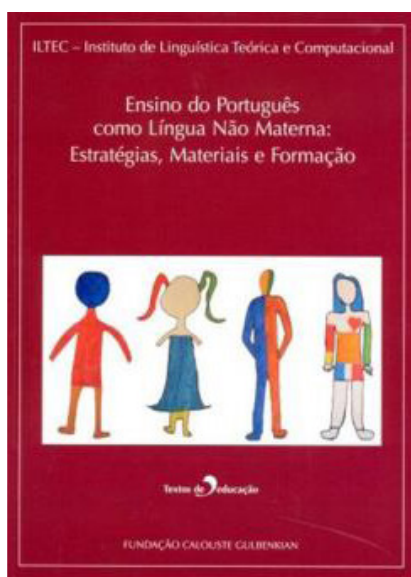


Figura 13 – Publicação do Projeto sugerido “Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para o Português Língua Não Materna (PLNM)”

Na publicação apresentada na figura 13, apresentam-se estratégias e materiais para a interação em aula, trabalho autónomo, focado, também, nas aprendizagens interculturais e – ponto que aqui mais salientaremos – a aprendizagem de conteúdos escolares por alunos de PLNM.

Já fomos enfatizando a necessidade de apoio à escolarização dos alunos de PLNM, nomeadamente, numa “segunda fase”, a do apoio linguístico nas aprendizagens escolares. Se pensarmos, comparativamente, nos falantes nativos que apresentam dificuldades, muito melhor compreenderemos o que nos dizem os investigadores – “é preciso muito tempo para os alunos desenvolverem um nível de proficiência que lhes permita compreender a linguagem utilizada nas mais diversas disciplinas” (Caels & Alexandre, 2013, p. 111). Ora, como já sugerimos, este apoio não é responsabilidade exclusiva da aula de PLNM, mas resultará tanto melhor quanto maior a articulação entre professores.

Como já vimos discutindo, também para Português Língua Materna (PLM), os usos escolares da língua se distinguem dos usos quotidianos – estes últimos são, naturalmente, os primeiros na apropriação da língua tanto por alunos de PLM como de PLNM, com o fim de comunicar. A questão que se coloca é: que aspetos são esses – os “usos escolares” – da língua veicular que se tornam, na escola, mais “impenetráveis”, sobretudo para os alunos de PLNM?

Uma análise de textos em manuais da área de ciências naturais, por exemplo, permite patentear uma linguagem progressivamente mais técnica, à medida que se avança nos anos de escolaridade, devido ao conteúdo mais especializado, bem como uma crescente dimensão e complexidade de frases (Caels & Alexandre, 2013).

Este estudo, cuja leitura recomendamos (Caels & Alexandre, 2013), evidencia características concretas da nossa língua – tal como é usada em manuais escolares – que se sabe constituírem maior dificuldade para os alunos. Mesmo os professores de áreas não linguísticas, estando mais conscientes das “características difíceis”, podem ajudar os seus alunos na superação de dificuldades. Organizam-se, então, estas características em três grupos:

Características “difíceis” dos usos escolares da língua: dificuldades para os aprendentes (de PLNM e de PLM!)	
1. Aspetos gerais dos textos dos manuais	<p>Carácter objetivo, impessoal e distanciado dos textos: a autoridade dos textos/saberes (apagamento do “eu”).</p> <p>Predomínio de formas expositivas e informativas, menos familiares para os alunos do que a narrativa. Nas formas expositivas, o encadeamento das ideias baseia-se em relações lógicas abstratas (causa-efeito; todo-partes...), diferentemente da narrativa, cujo encadeamento é essencialmente temporal.</p>
2. Vocabulário	<p>Vocabulário técnico de cada disciplina – exemplos: glúcido, polinização, fotossíntese. Esta característica justifica listas e glossários nalguns manuais.</p> <p>Vocabulário não técnico, transversal às disciplinas – menos frequente porque menos espontâneo no dia a dia dos alunos, como “em síntese, dito de outra maneira, ter em conta”, etc.</p> <p>Exemplo de um manual de Ciências da Natureza do 6.º ano:  <b>A verde</b> – vocabulário quotidiano  <b>A azul</b> – vocabulário escolar não técnico  <b>A rosa</b> – vocabulário escolar técnico</p> <p>O <b>sal</b> e o <b>açúcar em excesso</b>, o <b>tabaco</b> e o <b>álcool</b> podem <b>provocar</b> doenças, <b>dificultam</b> a <b>circulação</b> e <b>favorecem</b> a <b>hipertensão (tensão arterial elevada)</b> (Caels &amp; Alexandre, 2013, p. 116)</p> <p>Vocabulário quotidiano que, no âmbito de uma disciplina, pode adquirir um significado particular: como “função”, em Matemática.</p>

### 3. Construções gramaticais

Predomínio de estruturas nominais complexas – nome combinado com outras palavras, cuja posição é variável. Além disso, muitos adjetivos derivam de nomes – como “substancial”, de “substância” – ou de verbos – como “acentuado”, de “acentuar” (*vide ex. abaixo*), o que implica que os alunos percebam que tais palavras estão a funcionar como adjetivos, ligados aos nomes, e que associem o significado às palavras de origem.

Ex. de um manual de História do 8.º ano de escolaridade:

“A Revolução Agrícola possibilitou **um aumento substancial da produção**, o que contribuiu para um **acentuado crescimento populacional**.

Este **crescimento populacional** teve por base o **recuo da mortalidade** (sobretudo infantil), o que permitiu o **aumento da esperança de vida**.”

Ocorrência abundante de nominalizações - muitos nomes são abstratos: aumento, produção, crescimento. Emprega-se um nome a condensar a informação, em vez de frases; por exemplo, no lugar de se dizer “Alguém ou algo revolucionou a agricultura”, contrai-se, com maior densidade lexical, na nominalização “revolução agrícola”..

Elevada densidade lexical – número de palavras com conteúdo lexical muito elevado (nomes, adjetivos, verbos, advérbios). Quanto maior a densidade lexical, mais difícil o texto é, mais requer a consulta do dicionário e auxílio na descodificação de significados (ver sombreado no exemplo anterior). Na linguagem oral, a tendência é a oposta: maior número de palavras de significado determinado contextualmente (“eu”, “isto”, “ontem”...).

Relações lógicas – recurso frequente a conectores frásicos (em vez de “mas”, tão habitual oralmente, surgem “apesar de”, “não obstante”, “todavia”, “contudo”, “porém”, “no entanto”, etc.

(Síntese a partir de Caels & Alexandre, 2013)

Todos os aspetos linguísticos identificados requerem um esforço cognitivo acrescido por parte dos alunos, tanto na compreensão como na produção. Levantam, efetivamente, “dificuldades a todos os alunos, na medida em que se trata de formas gramaticais diferentes das que são mais frequentes na linguagem quotidiana. Sendo difíceis para os alunos portugueses, ainda mais problemáticas se tornam para os alunos de PLNM.” (Caels & Alexandre, 2013, p. 119).

Em suma, em PLNM, não se trata somente de desenvolver competências comunicativas interpessoais, mas de desenvolver uma proficiência cognitiva em linguagem académica, o que requer medidas de apoio, como temos procurado ilustrar. No estudo linguístico em que nos apoiámos (Caels & Alexandre, 2013), encontram-se mais exemplos bem como sugestões práticas para facilitar a compreensão leitora de textos escolares, recomendando-se vivamente a formação de parcerias entre professores de PLNM e professores de outras disciplinas.

**Atividade 18 – Plano de trabalho entre PLNM e docentes  
de várias disciplinas**

Na linha das propostas de Caels e Alexandre (2013), conducentes à definição de um plano de trabalho entre professores de PLNM e de várias disciplinas, em cada contexto escolar, poderão ser implementadas formas específicas de atuação na sequência de esclarecimentos de aspetos como:

1. Qual a participação de cada professor?
2. Com que regularidade todos os professores podem contactar uns com os outros?
3. Qual é a situação individual de cada aluno?
4. Qual é a dimensão da equipa de PLNM?
5. Qual é o volume de trabalho que os professores de PLNM podem efetivamente realizar?
6. Procurem colocar estas questões no vosso contexto e aferir a exequibilidade de uma parceria PLNM-outras disciplinas, mesmo numa fase embrionária, prevendo-se fases para a sua expansão (que recursos necessários, tempo...).

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção de um mural coletivo (com recurso a *post-it* e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)

Recomendamos a consulta do capítulo supracitado em matéria de “Princípios orientadores para desenvolver parcerias entre professores de PLNM e professores de outras disciplinas curriculares” – planeamento do trabalho conjunto, acompanhamento dos alunos de PLNM, planeamento das aulas de PLNM, trabalho incidente na linguagem dos manuais escolares, para desconstrução e maior acessibilidade. A este último nível, a sala de aula transforma-se em lugar de modificações textuais por meio das quais se esclarece conteúdo, embora a modificação possa também ser levada a cabo previamente pelo professor (exemplos e atividades de formação propostas em Caels & Alexandre, 2013).



**VÍDEO 13**

“PLNM - Aprender português em todas as áreas do currículo. Estratégias de cooperação”

<https://www.youtube.com/watch?v=h85rqC-2-Cw>

► “No âmbito do projeto Vidas Plurais, a Fundação Agha Khan trabalhou com docentes dos Agrupamentos de Escolas Nuno Gonçalves, Lisboa, e Cidadela, Cascais, no ano letivo 2019/2020, para, a partir das suas práticas pedagógicas, refletirem acerca de estratégias integradoras e facilitadoras do desenvolvimento do currículo pelos alunos migrantes cuja língua materna não é o Português.

Na sequência deste trabalho, foi elaborada uma brochura: *Aprender Português em todas as áreas do currículo: Estratégias de cooperação*, bem como um vídeo, recursos que visam apoiar e ampliar a reflexão entre docentes, em particular no que diz respeito à transversalidade da aprendizagem da língua portuguesa em interação com outras áreas do currículo.”

Consultar:

<https://apoioescolas.dge.mec.pt/recursos/aprender-portugues-em-todas-areas-do-curriculo-es-trategias-de-cooperacao>

► Brochura “Aprender Português em todas as áreas do currículo: Estratégias de cooperação” (2020)

[https://drive.google.com/file/d/1k7IIEqRpuAhobRwQL3qGrU\\_YP7fi3QkA/view](https://drive.google.com/file/d/1k7IIEqRpuAhobRwQL3qGrU_YP7fi3QkA/view)

► PLNM: Boletim de uma comunidade de práticas (pode ser subscrito – vide final da página do boletim):

[https://sway.office.com/qPB2AcGHiHD1MhIt?ref=email&fbclid=IwAR0T1RAhDwNUM-i-egB-t1b5h\\_bu4CZ\\_poLx8eg7yB76udJiba5zrN6k8FsA](https://sway.office.com/qPB2AcGHiHD1MhIt?ref=email&fbclid=IwAR0T1RAhDwNUM-i-egB-t1b5h_bu4CZ_poLx8eg7yB76udJiba5zrN6k8FsA)

#### 1.3.4.4 Inclusão através da escrita (extra)escolar

Todos desejamos que a escola, guardiã dos conhecimentos e dos valores, permita interação, forneça um saber útil e significativo para a vida, em prol da construção do bem comum e da cidadania, num “espaço em que nos inserimos instáveis” (Geraldi, 2003, p. 22), pelo que se exige que, neste empreendimento educativo, se leve em conta as realidades dos alunos. A leitura positiva das relações dos jovens com o saber pode constituir-se num modo didático de atuação predominante, que permita ao aluno identificar-se com a escola, construir-se aí como pessoa.

A escola não é só um lugar que recebe alunos dotados de certas relações com o saber propícias ou não ao mundo escolarizado. A escola e os docentes podem questionar-se: estou a esvaziar o meu trabalho de sentido, a abdicar da reflexão e de envolver os alunos nestes processos? Reproduzir gestos mecânicos para “cumprir tarefas escolares” certamente pode gerar formas de relação com o saber em que o aluno que ainda não conseguiu, por outros meios, dar sentido ao trabalho escolar (além de passar de ano) também dificilmente o vai conseguir. Orientar os gestos pedagógicos para envolver os alunos na descoberta de sentidos para o “trabalho escolar” será caminho de anulação de desigualdades, contribuindo para limar uma relação com o saber e com a língua que favoreça a aprendizagem. Efetivamente, a experiência escolar pode ser transformadora.

A seguir, apresentamos somente o início de um relato, que apresenta depoimentos de alunos em itálico e se foca na produção escrita, omnipresente na escola. Reportando-se à experiência de uma turma e das suas aulas de Português, poderá levar à reflexão de todos os professores que, na escola, ensinam línguas. As práticas que se revelaram inovadoras (ponto 2, abaixo) operacionalizam o princípio, abordado anteriormente, da centração no sujeito e na “leitura positiva” da sua relação com o(s) saber(es) e com a língua, pois que são ações pedagógico-didáticas que legitimam os “alunos-autores” das suas escritas, aquilo que já sabem, orientando-os daí para “modelos mais formais” – o que não se confunde com um “puerocentrismo” facilitista e que acomoda o aluno; responsabiliza-se, sim, o sujeito pela sua aprendizagem.



### “Rotina” da escrita escolar vs. “Aventura intelectual” de escrever

1. A Carolina é uma aluna do 8.º ano de escolaridade, adolescente de 13 anos, prestes a ter negativa em Português. Na verdade, não suporta estas aulas. Passa aí a maior parte do tempo a ler – como a professora diz, “textos literários” – e depois a professora dá a gramática. Por vezes, um pedido de um texto vem despertá-la da sonolência, mas nem sempre consegue acordar. *Assim de repente? O que é que eu escrevo? O que quer a professora?* A Carolina percebeu que o texto é para “desenvolver” um tema e a professora espera que escrevam com correção. *O texto é para a avaliação, não há dúvida.* Lembra-se de que tem de fazer “introdução, desenvolvimento e conclusão”, embora não saiba bem como começar. Não está inspirada e não lhe parece que vá conseguir surpreender com algo muito original – é o costume. Aposta no que sabe fazer melhor (?) – uma composição a falar sobre a sua vida, que, afinal, é o que mais a (pre)ocupa. *Não sei se a professora vai gostar e se vai dar para ter boa nota...*

Dias depois, a professora entregou as “redações”. *Sempre muitos erros ortográficos, não sabemos pontuar os textos e muitos de nós escrevem como falam. Então, como havíamos nós de escrever! Escrevo como eu sei e como eu sou!* A professora ainda registou alguns comentários no texto da Carolina – “incoerente”; “ausência de estrutura” ... *Se eu soubesse o que ela quer dizer com isto!*

Outros textos virão, normalmente; segue-se outra leitura e mais matéria. *Este texto é para esquecer; nem vou olhar mais para isto! Que é que a professora queria? Que eu escrevesse como os autores que ela nos dá a ler? A melhor redação foi a da Jéssica? Normal. Deixas-me ler, Jéssica?*

Afinal, a Carolina não se comoveu a ler o texto da Jéssica. *Ela faz sempre uma história com um final feliz e uma lição de moral. Desta vez, todos aprendiam que tinham de proteger o meio ambiente.* A Carolina não percebia que esta era uma estratégia da Jéssica, uma das melhores alunas da turma – fazer uma composição que mostrasse a sua “consciência cívica”; também se lembrou de *dividir em muitos parágrafos, usou diálogo e não se esqueceu das vírgulas.* Desta vez, conseguiu igualmente integrar *umas palavras novas que leram num texto na aula.* A Jéssica também não sabe o que é estruturar o texto e verificar a coerência, mas “acertou”, pensa a Carolina. *Tem jeito!* A verdade é que a Jéssica também requisita muitos livros na biblioteca - já por isso, é bem vista. Mas ela lê-os mesmo! *Será que a professora tem razão? Temos de ler muito para escrever bem?*

[N]A PRÁTICA



2. Um dia, a professora da Carolina foi substituída. Veio uma professora jovem. *Era uma pessoa cheia de mistério e um pouco louca na maneira como falava. Pediu-nos um “balanço de saberes” (Charlot, 2000). Disse que tudo o que já tínhamos aprendido na vida era importante e que este texto ia servir, exatamente, para fazerem um balanço desses saberes. Ainda explicou que cabia a cada qual a escolha de como escrever e do que dizer. Que ideia! Mas não parece difícil... afinal, é para falarmos do que sabemos.*

A professora devolveu os balanços aos alunos; *sinalizou algumas falhas, como lhes compete – até aqui tudo normal.* Mas, inesperadamente, a professora pôs-se a ler um texto para a turma. *Não era o melhor nem o pior da turma! Era o balanço de saberes... da professora!* Os alunos levantaram-se, no final da leitura, e aplaudiram. Seguidamente, a professora entregou, a cada aluno, uma carta de resposta a cada balanço. Os adolescentes, curiosos, “atacaram” os textos que lhes eram dirigidos. A Carolina ficou surpreendida e gostou... Percebeu que a professora, através de um simples texto, captou “o seu estilo de aluna”, na sua peculiar “relação com o saber e a linguagem” (Charlot, 2000), e isto fê-la perceber que, na aula, não tinha de ser “outra”.

Mais tarde, a professora montou um debate na turma – cada qual tinha o seu papel. *O tema era o Facebook, pois quase todos passávamos aqui imenso tempo.* Circularam textos sobre a matéria, fizeram-se e partilharam-se apontamentos e a professora pediu um artigo de opinião sobre esta temática para o jornal escolar - produção inicial, destinava-se a facultar informação à professora sobre o que os alunos (não) sabiam sobre escrever um texto deste “género” (Schneuwly & Dolz, 2004). A partir deste diagnóstico, a professora programou uma unidade de ensino, dividida em várias fases, incidentes em características comuns aos artigos de opinião: foram lidos, “com olhos de escrever”, bons exemplos de artigos deste tipo, “desconstruídos” parágrafo a parágrafo. Os alunos chegaram, com a professora, a algumas orientações para organizar e estruturar um artigo de opinião e constituíram um “banco de recursos” com expressões para exprimir opinião pessoal, formas de concluir, exemplificar, reforçar um argumento, mas conceder que também se pode admitir outro ponto de vista... *Eu dei comigo a saber uma matéria que eu antes não fazia a mínima ideia como funcionava (coordenação e subordinação).*

Aulas depois, os alunos ou produziam um texto novo ou reescreviam o inicial, investindo todo o conhecimento construído e paulatinamente exercitado e sistematizado numa grelha construída coletivamente e que os elucidava sobre o que se esperava



deles naquela tarefa de escrita. Assim, ia aprendendo que escrever é aprender sempre a melhorar o que não está bem. Em pleno “teste de escrita”, cada aluno recebeu de outro colega o seu texto e dele fez revisão, com base na tal grelha. A qualidade da heterorrevisão beneficiava o próprio aluno e o companheiro autor, que, a seguir, levaria a cabo uma autorrevisão. Foi mais fácil perceber problemas no texto da minha colega e isso também me ajudou a ver os meus e a melhorar o meu texto! Até tive, por escrito, de lhe explicar coisas para a ajudar e espantei-me por o conseguir fazer! Percebi o que estava a fazer!

(Adaptado de Cardoso & Pereira, 2013, pp.11-12) <sup>7</sup>

► Para ler as duas páginas seguintes deste “relato” – “Ensinar e aprender a escrever, com sentido”:

[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=LYwV1HMAAA&citation\\_for\\_view=LYwV1HMAAA:TQgYirikUcIC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=LYwV1HMAAA&citation_for_view=LYwV1HMAAA:TQgYirikUcIC)

## [N]A PRÁTICA



---

<sup>7</sup> Reprodução parcial do artigo, com autorização do Grupo A, que o publicou na revista *Pátio*: Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2013). Duas faces da escrita: quando produzir textos na escola (não) faz sentido. *Pátio. Ensino Fundamental*, 66, Maio/J, 11-13.



**Atividade 19 - Escrita na escola vs. escrita extraescolar**

Comparemos a prática anterior com algumas afirmações proferidas por alunos do ensino básico (Cardoso & Pereira, 2007, p.98):

“Eu não gosto de escrever, só escrevo quando é necessário (escola e cartas).”

“É divertido escrever, mas só quando me apetece, mas nas aulas é uma seca...”

“Não me cativa, só escrevo porque sou obrigado na escola e em casa.”

1. Reflitam sobre a “dualidade escritural” (Cardoso et al., 2019, p. 37) evidenciada nos curtos depoimentos acima e no relato anterior: escrita escolar vs. escrita livre (maioritariamente em contexto extraescolar). Como é que a escola estará a contribuir para esta “dualidade”?
2. Como pode a escola, em geral, e os professores de línguas, mais em particular, favorecer a transposição de saberes escriturais dos contextos livres para os académicos?
3. Ponderem sobre a urgência de favorecer, nos contextos escolares, uma “adesão identitária” para haver “construção epistémica”, quer na escrita, quer nos outros saberes disciplinares.

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos

**1.3.4.5 Português: uma língua diversa e pluricêntrica**

O conceito de “língua pluricêntrica” refere-se, essencialmente, a idiomas com diferentes variedades consideradas padrão (Clyne, 1992), embora, na sua origem, o conceito remetesse para a distinção de prestígio das variedades consoante os cenários sociopolíticos. Passa a designar, então, os centros de referência para determinadas comunidades linguísticas. No caso do Português, existem vários “centros”, donde emanam normas distintas: temos, atualmente, duas variedades padrão nacionais estabilizadas, a do Brasil e a de Portugal, ainda consideradas dominantes, contando-se outras seis variedades nacionais (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste), com diferentes graus de descrição, reconhecimento e implantação entre a população (Correia & Aido, 2021). A heterogeneidade é notória pelas variedades nacionais, mas também pelas variações diatópicas (consoante a região), diastráticas (relacionadas com os grupos sociais – idade, estatuto sociocultural...) e diafásicas (exigidas pelos diferentes contextos situacionais). O reconhecimento desta diversidade, na perspetiva pluricêntrica, tem conduzido a uma aproximação e a um reforço do diálogo entre os países lusófonos, conducentes a iniciativas de coesão, como:

- ▶ A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (<https://www.cplp.org/>);
- ▶ Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) (<https://iilp.cplp.org/>);
- ▶ Observatório da Língua Portuguesa (<https://observalinguaportuguesa.org/>);
- ▶ Plataforma 9 – Portal Cultural do Mundo de Língua Portuguesa (<https://plataforma9.com/>).

Se, aos nove países de língua oficial portuguesa, incluindo, ainda, o território de Macau – 261 milhões de falantes –, somarmos o português falado nas diásporas dos países lusófonos (emigração portuguesa, brasileira, moçambicana, angolana, etc.) – 7 a 9 milhões de falantes dispersos pelo mundo (Canadá, África do Sul, França, Alemanha, Estados Unidos da América...) (Oliveira, 2015), compreendemos melhor como esta língua pode ser tão diversa e assumir, para as pessoas que com ela contactam – em maior ou menor grau –, tantos estatutos diferentes (primeira ou segunda língua, língua de herança...).

Vários instrumentos de gestão pluricêntrica da língua têm surgido, veementemente apoiados pelo IILP, que tem assumido o pluricentrismo como estratégia global de política de língua portuguesa, tais como:

- ▶ o Acordo Ortográfico de 1990;
- ▶ o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (<https://voc.cplp.org/>) – com os vocabulários nacionais do Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal e Timor-Leste;
- ▶ o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE) (<https://ppple.org/>), que disponibiliza recursos para o ensino e a aprendizagem do PLNLM.

Destas iniciativas de propósito inclusivo às práticas de ensino e aprendizagem da língua, ainda existirá alguma distância. Realmente, o objetivo é o de conviver com a diversidade da língua, promovendo uma gestão política conjunta reforçada; todavia, destes discursos inclusivos acerca da língua a ações que sejam capazes de ir esbatendo estereótipos, adotando abordagens pluricêntricas e pluriculturais, há sempre caminho a fazer. Vamos apresentar dois exemplos, relativos a contextos de ensino superior, mas que sugerem reflexões transponíveis igualmente para o ensino não superior. O exemplo 1 ocorre no Canadá, mas interessa-nos, sobremaneira, pela coincidência de alunos de origem portuguesa e brasileira na turma, ou seja, falantes e interessados em duas variedades do Português que, em sala de aula, são geridas. É evidente que a norma-padrão, em Portugal, tem outro peso e o ensino, prioridades distintas; de qualquer modo, vejamos que desafios e formas de atuação podem interpelar-nos.

Obviamente que estas questões não são de fácil aferição nem consenso. Paulo Feytor Pinto (2021),

### Exemplo 1

#### Numa aula de Português, língua pluricêntrica, a falantes de Português Língua de Herança e de Português Língua Estrangeira

Era uma turma heterogênea em muitos aspetos: 70% de alunos de origens lusófonas, para quem o Português era língua de herança - com toda a diversidade de exposição à língua e às culturas de origem que tal implica, daí decorrendo diversas relações com a língua, umas mais propícias à aprendizagem, outras mais reveladoras de bloqueios, complexos e timidez em se aventurar a “falar Português”. 30% de alunos não lusófonos, com motivações profissionais, afetivas, culturais para aprender português...

De entre os estudantes lusófonos, a maioria, lusodescendentes, mas um número expressivo também de jovens de ascendência brasileira. Eu, professora, portuguesa. No entanto, e sendo autêntica no uso da minha variedade da língua, assumia, desde o início, com os alunos, a convivência das variedades nacionais na aula. De facto, adotávamos um manual com a variedade portuguesa e brasileira do Português, usava materiais autênticos de vários países lusófonos, os alunos eram convidados a desenvolver projetos (de interação oral e escrita bem como de compreensão e produção escrita) nos quais poderiam aprofundar os aspetos que desejassem das suas variedades e culturas de origem ou a que se sentissem mais ligados; tínhamos, também, um programa de voluntariado que dava entrada, na sala de aula, a estudantes internacionais, mormente oriundos do Brasil, para que pudessem contribuir para multiplicar a interação em português, na linha das atividades pedagógicas.

Os estudantes de origem brasileira ou que preferiam a variedade brasileira sentiam que tinham vez e voz e que as suas preferências eram respeitadas. Todos os alunos reportavam que era benéfico o ambiente de “concentração lusófona” e de ficarem, assim, mais preparados para falar com qualquer pessoa, de qualquer parte do mundo, em português.

Ocorreu uma única situação “dissonante”: o desconforto de uma aluna, filha de mãe brasileira e pai português. A influência da mãe na variedade predominante na jovem era notória. A mãe, contudo, começou a notar e a dizer à filha algo como “depois que começaste a ter aulas de português, começaste a falar menos do jeito que te ensinei”, desembocando em “você não está falando o meu português”.

[N] A PRÁTICA





Ora este desabafo da aluna, que não sabia como tranquilizar a mãe, motivou uma alargada e profunda conversa sobre identidades híbridas e em evolução, variedades, evolução, respeito, aprendizagem, diferentes situações comunicativas e registos de língua, inclusivamente. E este diálogo ultrapassou esta família e desembocou, também, numa tertúlia aberta – em português e em inglês - para a qual se convidaram pais e filhos – portugueses e brasileiros – para falarem dos desafios de uns e de outros na preservação da língua de herança.

(Professora de PLNM numa universidade canadiana)

### Exemplo 2

#### Declarações de estudantes internacionais brasileiros e timorenses em Portugal (Iorio & Nogueira, 2019)

Eu ouvi piada, dentro de sala de aula, de professor, por eu ser brasileira. Eu estava usando um termo da psicologia que é usado no Brasil e o professor disse “fala em português”. Eu disse que estava falando e ele disse “não, isso aí é brasileiro, fala português correto.

(aluna de 24 anos, que, em 2014, esteve em Portugal durante 5 meses para um intercâmbio na graduação)” (p. 209)

«o problema da língua em si é grande. Mas eu acabei por aprender mais, lendo dicionário. Minha família me estimulou. Mas então tinha o problema dos conteúdos. Essa era uma dificuldade grande. Os termos técnicos também.»

(um timorense de 23 anos - na época, há cerca de três anos em Portugal, p. 209-210)



## [N]A PRÁTICA



**Atividade 20 - Respeitar as diferenças, conhecer as diferenças,  
para fazer a diferença**

O relato e as declarações anteriores sugerem duas abordagens possíveis do pluricentrismo da língua portuguesa:

- a. reconhecimento de variedades nacionais e assunção da variação linguística vs. desconhecimento, negação, desvalorização ou discriminação da “variedade diferente da minha”;
- b. gestão da coexistência de variedades em aula.

Ponderem como seria, nos vossos contextos, essa gestão, compatibilizando-a com a norma que é padrão em Portugal. Reflitam sobre:

1. Que conhecimento existe, na vossa instituição escolar, acerca das variedades e do pluricentrismo da língua portuguesa? É necessária formação sobre estes tópicos?
2. Que atitudes prevalecem, na comunidade escolar, face à diversidade intralinguística do Português? Observar-se-á uma tendência para considerar, ainda, a hegemonia da “metrópole colonizadora”, encarando as outras variedades como formas menos corretas e/ou prestigiadas de utilizar a língua?
3. Como se tem gerido a convivência das variedades do português, no sentido, por um lado, de as valorizar, mas, por outro, de aferir que necessidades específicas apresenta o público discente oriundo doutros países lusófonos?

**Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção de um mural coletivo (com recurso a *post-it* e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância) sobre formas de valorização das variedades do português, de aferição de necessidades dos discentes falantes dessas variedades e de gestão dessas variedades

num número da revista *Palavras em linha* (cf. Para saber mais) totalmente dedicado a esta temática, advoga, precisamente, que esta “estigmatização das normas emergentes do Outro africano, americano ou asiático”, que se verifica tanto entre os falantes europeus como entre os próprios falantes extraeuropeus da língua, “é o principal obstáculo, quiçá o único, à afirmação do pluricentrismo de línguas constituídas por variedades geográficas distintas, faladas em diferentes países em que a língua é oficial” (In resumo em <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/138>).

O debate permanece em aberto, mas parece, pelo menos, reunir alguns consensos, que os documentos reguladores, como as Aprendizagens Essenciais do Português e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, também legitimam: a necessidade e pertinência de contactar e construir conhecimento explícito sobre diferentes tipos de variação linguística e diferentes variedades, consciencializando-se e combatendo o preconceito linguístico, valorizando o diálogo intercultural e a diversidade, rejeitando a discriminação (Costa, 2021). Por outro lado, e ainda no quadro legal educativo vigente, a flexibilidade e a autonomia das escolas podem ser cruciais no desenho de soluções curriculares, cocurriculares e extra-curriculares locais mais ajustadas aos públicos, sem, com isso, comprometer o domínio da norma-padrão.

## PARA SABER

- ▶ *Palavras em linha*, 2021, n.º 4, editado por Margarita Correia, Professora da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, coordenadora do Portal da Língua Portuguesa e presidente do Conselho Científico do IILP  
<https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/issue/view/8>.
- ▶ *Livro do/a Professor/a: Recursos Didáticos de Português Académico para Estudantes Internacionais dos PALOP*, de P. F. Pinto, P. Martins e A. R. Matias (2020):  
<http://www.apedi.pt/pages/pdf/trovoadadeideias.pdf>.
- ▶ Seminário “O Português somos muitos”, com intervenções de vários países lusófonos - [https://youtu.be/E5F3Dbbi\\_mY](https://youtu.be/E5F3Dbbi_mY) (Departamento de Línguas e Literaturas e Centro de Línguas e Culturas da ESE-IPSantarém);
- ▶ São múltiplas as iniciativas culturais que têm juntado artistas de vários quadrantes lusófonos; a título de exemplo: hip hop, álbum “Língua franca” - “Língua Franca: o português a conquistar o mundo” (<https://observador.pt/2017/05/23/entrevista-lingua-franca/>); teatro - peça “Outra língua” (<https://www.tndm.pt/pt/calendario/outra-lingua/>).

## 1.4 AGIR, TRANSFORMAR, INTERVIR: ALGUMAS PISTAS

Mais recentemente, no espaço público português, resultado de acontecimentos vários em Portugal e no Mundo que expuseram situações de racismo e violência, fruto também da intervenção de ativistas, o racismo foi colocado na agenda, desafiando crenças cristalizadas (Raposo et al., 2019). De facto, várias entidades admitem que não basta não ser racista, o que, obviamente, é condição necessária para uma cidadania democrática numa sociedade aberta e plural; é preciso ser antirracista, ou seja, reconhecer a existência de estereótipos e preconceitos baseados na cor da pele e na pertença étnica (como no caso dos ciganos) - que são diferentes, embora muitas vezes sobreponíveis aos relacionados com o estatuto de imigrante -, compreender os seus impactos e ativamente combatê-los (Menezes et al., 2020).

Enunciadas algumas dimensões problemáticas, bem como as suas consequências, apresentam-se, então, algumas pistas para potenciar a inclusão, eliminando o racismo, a xenofobia e outras formas de discriminação como barreira. Para que as desigualdades de resultados produzidas na/pela escola sejam (cada vez mais) justas, ou seja, mais baseadas no mérito, trabalho, esforço e empenho dos alunos e menos afetadas pelos seus atributos sociais e culturais.

### 1.4.1 Desconstruir os preconceitos de natureza étnico-racial dos atores educativos: (in)formação tendo a educação para o desenvolvimento e cidadania global como referência

O primeiro passo para mitigar os efeitos do racismo na educação (e na sociedade em geral, aliás), bem como de discriminações de natureza xenófoba, é reconhecer que existem, por muito desconforto que gerem e por muito que tal contrarie crenças generalizadas e enraizadas. Negação da diferença e desigualdade, assim como de outras visões do mundo como legítimas, defesa que consiste em ver a diversidade como uma ameaça à nossa integridade cultural, sublinhando a superioridade da sua cultura face à do outro, e minimização, em que as desigualdades são reconhecidas, mas minimizadas ou desprezadas, são, aliás, as primeiras três etapas do modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural proposto por Bennet em 1993 (Figura 14), e apresentam-se, sobretudo, como posições reativas e defensivas de autopreservação.





Figura 14. Modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural de Bennet (1993)

Com efeito, o desenvolvimento de uma competência intercultural, ou seja, ter os conhecimentos, as atitudes e habilidades que permitem, numa base de respeito pelas singularidades e especificidades do outro diferente (porque estrangeiro, porque negro, porque cigano, porque com outra religião, porque com outra orientação sexual, porque com uma deficiência, etc.), conviver com a diferença, desfazendo estruturas hierárquicas de subordinação cultural entre pessoas e grupos, apresenta-se como uma etapa fundamental do desenvolvimento pessoal e social de qualquer pessoa. No caso da escola: docentes, alunos, famílias, técnicos e outros profissionais. Em suma, todos.

O quadro normativo e curricular atual já oferece um espaço específico para isso, no caso dos alunos, que é a área disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento, sendo a Interculturalidade um domínio da educação para a cidadania obrigatório em todos os níveis e ciclos de escolaridade (ENEC, 2017). Mas é preciso tomar em consideração que a interculturalidade não se *ensina*, desenvolve-se, nem pode ser limitada, tampouco, a um espaço curricular. A interculturalidade pratica-se em todos os momentos e dimensões da nossa vida, num quadro de cidadania global, condição necessária à participação em sociedades abertas, plurais e democráticas. Falamos, portanto, de um processo de transformação transversal, para o qual é necessário contribuir de forma ativa e intencional.

## PARA SABER

► Sobre recursos para o trabalho na interculturalidade no âmbito da Educação para a Cidadania:

<https://cidadania.dge.mec.pt/recursos/interculturalidade>

Nesse sentido, todos os espaços e tempos podem ser formativos, todas as oportunidades são válidas, todos os atores podem e devem estar implicados. Recorde-se que todos devem ser vistos como recursos para a inclusão. Se é verdade que, em contextos multiculturais e multilingues, a diferença entra pelos olhos, não podendo ser ignorada, nos contextos culturalmente mais homogêneos esta questão deve ser também trabalhada.

### Houve um insulto inadvertido, vamos lá trabalhá-lo...

Muitas vezes o trabalho de desenvolvimento de competências cidadãs na escola, que incluem naturalmente as interculturais, ocorrem em momentos de celebração (ver Módulo 1, Pappámikail & Beirante, 2022) que visam dar nota de uma escola hospitaleira, fazendo-o muitas vezes reforçando estereótipos. No entanto, uma desejável abordagem transformativa, menos efémera e mais profunda, implica outro tipo de trabalho, de sensibilização, proativa e intencional. Esta abordagem deve potencializar as oportunidades que surgem no quotidiano escolar. Atente-se no testemunho de um docente do Ensino Básico e Secundário a este propósito.

“Aquilo que, para mim, é mais importante não é este tipo de ações assim mais de foguetório, ou, se calhar, para haver assim estas ações mais de foguetório é preciso é que... na sala de aula... as coisas sejam, de facto, inclusivas. E eu não dou muito espaço, eu sou um bocadinho draconiano, com a questão (...) da disciplina, sou extremamente draconiano porque eu não posso permitir que, na sala de aula, haja um momento... sei lá, de, de menorização de um colega, que haja um momento em que a má educação se suplante em relação à dinâmica que estamos a trabalhar. Depois de haver uma advertência clara nesse sentido, há o momento da reflexão, e isso, eu sou totalmente... sei lá... inflexível. Há quem lhe chame reflexão, há quem lhe chame sermão. Há vários nomes para esse tipo de técnica. Mas falamos todos, claro. Porque não abduco da minha autoridade na sala de aula, eu tenho, obviamente, o maior ónus a lançar a discussão. Mas claro que depois, a partir daí, vamos chamando as pessoas, o implicado e os outros... e, se isto tiver que comer o intervalo, come o intervalo. E se isto tiver de comer a aula a seguir, come a aula a seguir, quer a minha quer a do colega e, às vezes, tenho alguns dissabores por causa disso porque não é muito simpático... (...) eu prefiro, talvez, naquele momento, perder ali 10, 15 minutos do que perder o ano letivo todo. Porque, se perder o ano letivo, além de perder o ano letivo, também estou a perder aquelas pessoas. E, se calhar, propiciar ambientes em que alguém está a ser desconsiderado, alguém está a ser magoado, em que as pessoas, muitas das vezes, que estão a magoar nem sequer... Eu lembro-me, ainda aconteceu este ano, dum miúdo, que não era mau rapaz, o aluno não era mau rapaz, não tinha nada que fosse assim, enfim, de malícia inequívoca, mas virou-se para mim, porque lhe estava a exigir trabalho, “Oh professor, eu não sou nenhum preto!”. Espetacular, porque tínhamos uma aluna brasileira na aula que, por acaso, até era negra. E, como é óbvio....



Primeiro, acabou o mundo, não é? Porque houve um insulto. “Ah, professor, mas eu não insultei ninguém”. “Não, insultaste.” Houve ali uma dramatização da minha parte (...). E, depois de ter havido o momento de sanção, vamos lá perceber o que é isso de “ser preto”. Porque é que tu disseste que não eras preto? Onde é que tu ouviste isso? Porque é que estás a dizer isso? “Oh professor, mas eu não tinha consciência disso”. Pois não. Então, lá está. Então, mas pensa como é que a tua colega se sentiu ao teres dito isso. “Ah, mas foi sem querer!”. Ah, foi sem querer, mas ela sentiu. (...) Neste tipo de momentos (...) se nós perdemos a turma no início do ano, acabou. Mas não acabou só o trabalho; acabou a formação daquela pessoa.”



## [N]A PRÁTICA

## EXPLORAR REFLETIR (RE)CRIAR

### Atividade 21 - Tempos e espaços para trabalhar questões «difíceis»

1. Tendo em conta a vossa experiência, estes temas são tratados de forma regular nos diversos espaços educativos (formais e não formais) da vossa escola?
2. Devem, na vossa perspetiva, sê-lo de forma diferenciada, caso se trate de contextos culturalmente mais homogéneos ou mais heterogéneos? Porquê?
3. Como pode a escola, a sua gestão e lideranças, promover processos de sensibilização e aprendizagem intercultural com os seus atores educativos (adultos e não adultos)?

#### Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção colaborativa de lista de propostas a implementar a partir da discussão em pequenos grupos

Enquanto o estudo das desigualdades étnico-raciais e sociolinguísticas em escala global vai despertando um interesse renovado – nas atividades de ensino e também na formação inicial de professores –, essa preocupação nem sempre se traduz em práticas educativas baseadas na empatia e no respeito entre os alunos, ou entre docentes e alunos, dirigidas à manutenção e produção de relações com aquele que é visto como diferente (e, naturalmente, as diferenças visíveis são mais salientes, mas semelhante raciocínio se aplica a outros eixos de diversidade, como o gênero e a orientação sexual, por exemplo). No entanto, o compromisso com uma perspectiva inclusiva não tem como único objetivo a melhoria das atitudes e relações entre os indivíduos (ou a compreensão de outras culturas); visa, igualmente, modificar certas práticas ou programas, com base na conscientização da equidade entre todos os atores da comunidade escolar.

### A t-shirt de lantejoulas

Uma aluna do 12.º ano de escolaridade mostra que os gatilhos para a sensibilização para a diversidade podem ser muitos e criativos:

“Foi logo no primeiro dia de aulas... entrámos na sala e o professor já lá se encontrava. Estava vestido com uma camisa de lantejoulas e umas calças formais. Tentámos não dar bandeira, mas a reação inicial foi começar a rir. A aula começou, o professor apresentou-se, casado, dois filhos, do Sporting Clube de Portugal... mas nunca fez referência ao porquê daquela camisa... Na aula seguinte, trazia umas calças em padrão arco-íris. Fiquei a pensar sobre que mensagem queria passar e depressa percebi que aquele professor criava um ambiente aberto onde nos sentíamos acolhidos independentemente das nossas diferenças. Fiquei entusiasmada, iam ser aulas fixes!!!”

## [N]A PRÁTICA



É por isso, precisamente, que as estratégias locais de educação para a cidadania, apoiadas por sólidos processos de diagnóstico que identifiquem os pontos críticos a serem trabalhados, não devem focar-se unicamente na promoção dos direitos humanos e valores democráticos para formar futuros cidadãos de uma comunidade nacional. Complementarmente, devem enfatizar a globalização, a paz, a democracia, a justiça social e os direitos humanos, tão importantes em tempos de crise, quando as relações entre os grupos são tensas e afetam a coesão social. Além disso, a educação para a cidadania deve interpelar as realidades socioculturais plurais dos alunos; os debates sociais e as questões sociopolíticas do mundo devem, pois, fazer parte do que é aprendido e vivenciado na escola, através dos conhecimentos e competências a serem adquiridos em vários contextos (tempos e lugares) escolares. Tal projeto educacional é baseado em abordagens que permitem o desenvolvimento de capacidades, o poder de escolha, a capacidade de agir (*empowerment*), a autonomia, a consciência crítica, com um



objetivo emancipatório e democrático (Nussbaum, 2012), indo ao encontro do que está previsto, aliás, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Promover este desígnio, porém, implica, da parte dos atores educativos adultos, semelhantes qualidades e competências: não se pode «pregar» a cidadania ou a interculturalidade: é preciso sê-la.

## I EM DESTAQUE

### **A importância da educação para a cidadania e desenvolvimento**

Estar no mundo, hoje, é (con)viver com problemas globais, reconhecendo o seu impacto na nossa (inter)ação quotidiana. As alterações climáticas, os extremismos, as desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais e as crises humanitárias exigem respostas que passam por trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções para os desafios que ameaçam a humanidade. É neste sentido que o futuro depende da formação de cidadãos com competências e valores que permitam não só compreender o mundo que os rodeia, mas também procurar e criar soluções que, de forma participativa e colaborativa, contribuam para um desenvolvimento sustentável e inclusivo (ENEC, 2017).

A ENEC (2017), atualmente em vigor, integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que, na sua conduta cívica, possam privilegiar a igualdade nas relações interpessoais, a inclusão, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática; assegurando a todos, simultaneamente, o exercício de uma cidadania plena.

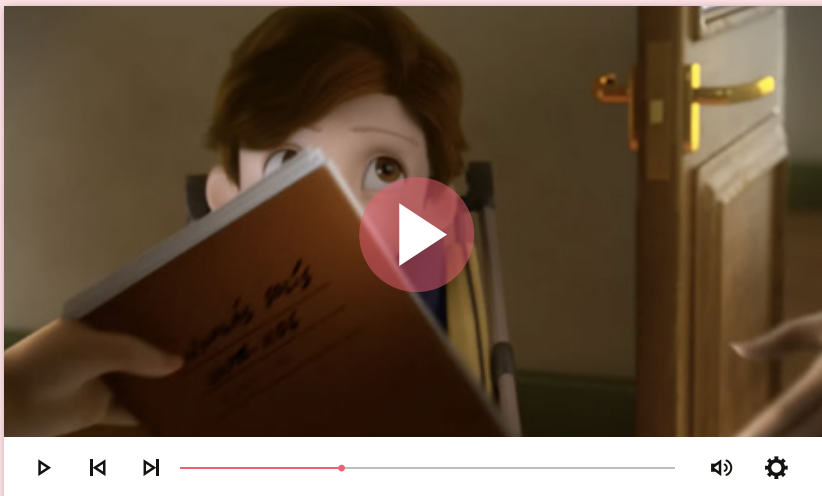
É neste sentido que a ENEC prevê a criação de oportunidades para o desenvolvimento de cidadãos informados, críticos e participativos, promovendo a discussão de temas (e.g., direitos humanos, diversidade) particularmente relevantes para o exercício da cidadania desde a infância até à vida adulta (Rosa & Fernandes-Jesus, 2020, p. 93).

Inevitavelmente, abordar as questões de cidadania num mundo globalizado implica pensar a cidadania global (Reimers, 2006), que assume uma dimensão de educação para o desenvolvimento (Mesa, 2011), através de processos de aprendizagem e de sensibilização precisamente para as questões do desenvolvimento, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social (ENED, 2010-2015), ancorada em valores como a justiça social, equidade, solidariedade, inclusão...

Reconhece-se, então, que a escola deve assumir um papel fundamental, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capa-

idades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário (ME, 2016).

Será fundamental que as práticas educativas favoreçam a criação de oportunidades de participação (de qualidade), permitindo o envolvimento de crianças e jovens em questões que lhes são significativas, que envolvam a resolução de problemas concretos e reais, a partilha e liberdade de expressão de sentimentos e opiniões e a valorização do pluralismo e da diferença (Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012). O papel das escolas e dos professores na educação para a cidadania passa, então, por assegurar que as futuras gerações compreendam os seus direitos e responsabilidades, através da participação em processos de tomada de decisão democráticos (Rosa & Fernandes-Jesus, 2020). Tal como Paulo Freire (1993) nos adverte, é necessário criar espaços e oportunidades de reflexão e ação sobre o mundo para que possamos transformá-lo.

**VÍDEO 14**

Curta-metragem “Cordas” (Pedro Solís García, 2013):

[https://www.youtube.com/watch?v=4INwx\\_tmTKw](https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw)

Ainda assim, não devemos permitir que a retórica sedutora da interculturalidade e do diálogo intercultural - instrumento útil e necessário à inclusão do diferente numa sociedade democrática, sem dúvida - contribua, de forma perversa, para perpetuar os silêncios e omissões em torno das desigualdades estruturais, estereótipos e preconceitos que, em conjunto, consubstanciam iniquidades e injustiças, particularmente visíveis em atividades como “A Festa”, descrita no Módulo 1 (Pappámikail & Beirante, 2022). O diálogo intercultural, como aliás preconiza uma educação intercultural escolar, deve apontar no sentido de uma ação transformativa e interventiva que desafie hierarquias e relações de subordinação cultural (eurocêntrica, nomeadamente), sem desfazer conquistas ancoradas aos Direitos Humanos num relativismo cultural levado ao limite.



Figura 15. Abordagens à educação intercultural (desdobrável Educação Intercultural – ACM)



### Formar para incluir

O Alto Comissariado para as Migrações faculta um conjunto de ações de formação destinadas a entidades públicas e privadas sobre temas relacionados com a diversidade étnica e racial, bem como com temas relacionados com as migrações. Chama-se a atenção para alguns módulos que pretendem, precisamente, informar e capacitar agentes (educativos) que, no seu quotidiano, são mais confrontados com determinadas formas de diversidade, como, por exemplo, pessoas ciganas. No entanto, a tónica que aqui queremos deixar é precisamente a de que não só aqueles que se confrontam diariamente com estes grupos devem estar informados e habilitados a melhor compreender as suas características culturais, mas que a escola é, cada vez mais, o lugar onde se acede a uma cidadania que habilita a conviver num mundo plural e desigual.

Consultar toda as ações de formação: <https://www.acm.gov.pt/pt/-/oferta-formativa>

Outros materiais para atividades de formação e de articulação das temáticas da interculturalidade com os conteúdos curriculares em sala de aula: **Migrações e Interculturalidade: conhecer para intervir na sala de aula** e um curso de **Competências para a Interculturalidade disponível na plataforma NAU**

### 1.4.2 Gestão adaptativa, com as crianças (e os seus direitos) ao centro

As diversidades são tão complexas e interseccionais que, ao criar soluções para determinada dimensão da diversidade, podemos estar a criar barreiras para outras. Os indivíduos são plurais e, como já argumentámos, constitui um preconceito reduzir a sua identidade ou os seus atributos culturais e sociais a um dos seus traços, muito embora, ao outro, este lhe pareça mais saliente. Num dos seus documentos, a OCDE elenca situações que ilustram como, em contexto, as diversidades são interseccionais e não aparecem de forma isolada:

- ▶ Raparigas imigrantes de primeira geração oriundas de famílias desfavorecidas com culturas fortemente patriarcais;
- ▶ Rapazes negros cuja língua materna difere da língua de instrução e que se debatem com dificuldades na aprendizagem da língua;
- ▶ Gerir recursos para apoiar jovens com deficiência visual num contexto com forte presença de descendentes de imigrantes;

Este facto impõe às lideranças um esforço de **gestão adaptativa às necessidades das crianças e jovens e ao contexto e dialógica, no quadro das comunidades, territórios e parcerias**; não para acomodar exigências de docentes e outros profissionais, não para agradar às famílias e às suas (por vezes) legítimas exigências, mas para atender aos direitos e necessidades das crianças. Num estudo de caso realizado numa “escola de ciganos” (escola com mais de 50% de alunos de etnia cigana), um dos problemas identificados para a desconfiança recíproca entre comunidade e corpo docente era, justamente, o desconhecimento, falta de contacto e prevalência de estereótipos. Portanto, o primeiro passo é sempre, sem dúvida, conhecer o contexto em profundidade, identificando os problemas e as áreas de possível intervenção. Notar que conhecer e compreender alguns comportamentos, características ou práticas que nos são estranhas não implica afirmar que concordamos ou subscrevemos a sua continuidade e manutenção. Apenas que uma postura intercultural nos permite estabelecer o necessário diálogo que alimenta a confiança, a qual constitui um ingrediente fundamental do sentimento de pertença e inclusão.

#### **Alguns exemplos:**

- ▶ Existem escolas que servem territórios habitados por grande número de imigrantes e descendentes de imigrantes, onde, por vezes, uma larga fatia da população não fala português e/ou tem empregos com horários desfasados dos serviços públicos. Numa destas escolas, com o recurso a mediadores culturais da comunidade, adaptou-se o horário dos serviços (secretaria, por exemplo) alguns dias por semana, ampliando-se as respostas que nela se podiam obter (formando os agentes nesse sentido), por exemplo, informações sobre acesso à saúde, à legalização, entre outras informações úteis à comunidade, para além das questões estritamente escolares das crianças e jovens.
- ▶ A frequência da educação pré-escolar é um fator há muito identificado como preditor do sucesso escolar. Ora, num dado território, verificou-se que a maioria das crianças de etnia cigana não a frequentava. Ao contrário do estereótipo de negligência que paira sobre muitas destas famílias, existe tradicionalmente um forte sentimento de proteção e respeito pelos ritmos e autonomia das crianças. Este problema de não frequência da educação pré-escolar verificava-se, depois, na assimetria comprovada logo no primeiro ano, em que uma parte das crianças estava adaptada à forma e rotina escolar, ao passo que outras não. A par de outros fatores excludentes, que já referimos, estavam reunidas condições para o insucesso. O que se fez neste caso? Agir a montante. Refere um diretor: “Fomos para os bairros falar com as famílias, explicar-lhes o que estávamos a fazer. Qual era o problema dos pais? Confiança... Tinham medo de que lhes acontecesse alguma coisa...” Este diretor diz-nos que, ao início, “Muitos pais ficavam de fora, durante os intervalos, a observar o que estava a acontecer através das grades, e isso deixou de acontecer... Agora temos três salas de pré-escolar com crianças a fazer os três anos de pré-escolar...”.
- ▶ O cumprimento de horários é um dos problemas recorrentemente identificados junto de crianças ciganas a frequentar a escola pública, o que se prenderá, entre outras razões, com diferentes conceções de tempo e da importância atribuída à rotina no quotidiano. No mesmo contexto escolar,

percebeu-se que, sistematicamente, muitas crianças ciganas do 1.º CEB saíam mais cedo das aulas, prejudicando-se a dinâmica da turma e as suas aprendizagens. Após um processo de auscultação e diagnóstico, percebeu-se que, funcionando as redes familiares de solidariedade e suporte, quem ia buscar as crianças do pré-escolar ia também buscar as do 1.º CEB. Ora, havendo um desfasamento nos horários de saída entre uns e outros, as famílias, por conveniência, levavam todos ao mesmo tempo, para não fazerem duas viagens, sendo as do 1.º CEB sacrificadas no processo. A resposta? Adaptar os horários da educação pré-escolar e do 1.º CEB, de forma a praticamente coincidirem. Em mais nenhuma escola isso acontece. Tem resultado, pois o absentismo das crianças baixou consideravelmente. Segundo o diretor, enfrentou resistências dentro da escola, pois também é verdade que haveria aqui espaço para a escola «educar» as famílias, mas o importante é eliminar barreiras para a aprendizagem dos alunos, mesmo que isso exija adaptação da escola e dos seus atores.

Uma gestão adaptativa e dialógica terá, no entanto, limites, nomeadamente o de diferenças ou traços culturais que suprimem ou violam direitos fundamentais, a liberdade de expressão e o pensamento crítico. De facto, havendo, em Portugal e nas escolas portuguesas, um número crescente de crianças oriundas de países muçulmanos onde vigoram regimes não laicos ou onde a *sharia* é o ordenamento jurídico vigente, por exemplo, isso pode colocar às escolas questões relacionadas com a necessidade de espaços de oração, por um lado, ou de limitações à escolarização de raparigas, por outro. Sendo a escola portuguesa laica - recorde-se a polémica acerca dos crucifixos nas escolas há uns anos (Ferreira, 2009) -, como acomodar idiossincrasias culturais e religiosas dos alunos, garantindo o acolhimento e a inclusão, sem subverter os princípios de organização da escola?

Apesar de deixarmos esta pergunta em aberto, não podemos deixar de garantir que, no âmbito da escola inclusiva, deverá ser promovida uma avaliação sistemática das práticas, no sentido de prevenir ou corrigir possíveis atropelos à liberdade de religião e de culto, possíveis violações da liberdade de consciência dos alunos ou possíveis conflitos pedagógicos que poderão advir de um ambiente que aceita o pluralismo das escolhas dos alunos, sem que, ao mesmo tempo, se enverede por um relativismo acrítico que, para «resolver» uma situação, cria vários problemas.

Já em relação às comunidades ciganas, e dando voz a um exemplo em concreto, podemos partilhar que, em dada escola, quando já estava estabilizada a frequência do 1.º CEB na comunidade, houve pressão das famílias no sentido de tentar manter (de alguma forma) as raparigas ciganas nas escolas de 1.º CEB (já familiar e em que se confia). Neste caso, o diretor do agrupamento em questão foi perentório: a retenção forçada (preconizada pelas famílias) não é solução, pois não podemos prejudicar a oportunidade do salutar convívio das jovens com pares da mesma idade. A resposta foi, então, fazer entender que as crianças mais velhas frequentariam a escola-sede, independentemente do ano de escolaridade em que se encontrassem, não valendo a pena forçar a retenção das alunas, prejudicando ainda mais o seu percurso escolar. A solução foi, dialogando dentro dos limites da lei, explicar que man-

ter, no mesmo espaço, crianças de 6/7 anos com crianças de 13/14 não era benéfico para nenhuma. Sabemos, porém, que esta ainda é uma fragilidade sistémica que o sistema educativo português, como muitos dos seus congéneres na Europa, tem ainda de trabalhar. Também neste contexto o abandono escolar das raparigas ciganas é muito superior ao dos rapazes, sendo este um aspeto já identificado como prioritário no âmbito da educação inclusiva.

### Atividade 22 - Adaptar as pessoas ou o sistema?

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**



Figura 16. Encaixar no sistema ou mudar o sistema: os desafios da educação inclusiva

1. Comentem a imagem, tendo em conta as vossas experiências e vivências.
2. Identifiquem, no vosso contexto, situações que podem ser trabalhadas a partir do sistema, visando a adaptação à diversidade de alunos que serve (mais ou menos culturalmente diferenciados).
3. Existem, na vossa perspetiva, limites à sensibilidade e abertura à diversidade cultural e religiosa, por exemplo? Quais?
4. Como, de forma colaborativa e em cada contexto, se podem traçar eventuais limites para processos de gestão adaptativa, sem ameaçar os princípios inclusivos previstos nos documentos normativos?

#### Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção de um mural coletivo (com recurso a *post-it* e papel de cenário, por exemplo, se em formato presencial, ou através de um recurso educativo digital, se em formato a distância)

### 1.4.3 Das medidas às práticas para ensinar e aprender a língua não materna

Conforme recomendações da OCDE (2021) para o combate à discriminação, o incentivo à diversidade e a aprendizagem da língua, suporte para percursos escolares e sociais bem-sucedidos, as medidas no nosso sistema educativo propõem uma abordagem holística, para além da sala de aula e com o envolvimento da comunidade educativa e civil (cf. Despacho n.º 2044/2022).

Com o objetivo de promover a familiarização com o espaço escolar junto de alunos de PLNM, muitas iniciativas ao nível da escola – como tutorias, mentorias, clubes, desporto escolar (cf. Despacho n.º 2044/2022: OCDE, 2021) –, ou adstritas a uma “disciplina” ou, ainda, resultantes da articulação interdisciplinar, podem ser levadas a cabo. Estudos que avaliaram as medidas para a oferta de PLNM no nosso sistema educativo (Madeira et al., 2014) recomendam, precisamente, uma ação que ultrapasse as meras aulas de PLNM, passando por atividades extracurriculares e projetos que possam incluir:

- a.** A atribuição, a cada aluno de PLNM, de um padrinho/uma madrinha, falante nativo de Português, desejavelmente colega de turma, para apoiar nas aprendizagens e na integração;
- b.** Clube de PLNM para tarefas de consolidação e outras mais lúdicas (filmes, livros, jogos...). Com crianças mais novas (pré-escolar e 1.º CEB, por exemplo), pode ser muito profícuo convidá-las a desenharem-se em várias línguas e culturas e pedir-lhes para se descreverem, oralmente (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012);
- c.** Clubes de leitura;
- d.** Visitas de estudo;
- e.** Projetos de investigação quer sobre a língua e cultura portuguesas quer sobre as culturas de origem dos alunos;
- f.** Exposições de carácter intercultural;
- g.** Espaços que permitam reforçar a aprendizagem do português como língua de escolarização, como oficinas de escrita;
- h.** Espaços para reforçar a aprendizagem do português como língua de comunicação, como talvez os grupos de conversação. Por exemplo, para incentivar a interação com falantes nativos de português da mesma faixa etária, pode dinamizar-se a “Hora de Falar Português”, informal, destinada a conversas sobre temas do interesse dos participantes.

Em prol da valorização da comunidade local, para estas “Horas de Falar Português” podem ser convidadas pessoas anónimas ou conhecidas no meio – individualidades, familiares de membros da comunidade escolar, destacando-se a prioridade ao envolvimento dos encarregados de educação, fortemente recomendado (OCDE, 2021) não só nestas iniciativas, mas, sobretudo, no acompanhamento dos percursos dos seus educandos. O acolhimento também a estes pais imigrantes é, igualmente, outra “camada” da ação da escola inclusiva a burilar.



Ainda nesta vertente dos espaços de conversação e da ligação escola-comunidades, aventamos a hipótese de projetos de convívio intergeracional com potencial benefício mútuo: oficinas de artes manuais típicas na região onde se situa a escola, ministrada por algum “veterano”; troca de cartas ou conversas entre jovens e idosos, focadas na partilha de experiência de vida, de referências e patrimónios culturais.

O fomento da participação dos alunos nestas iniciativas, inclusive sendo eles propulsores ou organizadores das mesmas, promoverá o seu sentido de pertença, que não anula, antes deve ancorar-se na apreciação da sua língua materna e cultura(s) de origem. A diversidade é, assim, assumida como oportunidade de aprendizagem e evolução para todos, no respeito pela multiculturalidade da comunidade escolar: desenvolver-se-á o conhecimento da língua e cultura portuguesas, criando lugares para o estabelecimento de ligações com as culturas em contacto. No *e-book* anterior (Pappámikail & Beirante, 2022) refletimos já acerca deste aspeto e sobre formas de apologia da diversidade mais superficiais e a evitar, pois que podem ter o efeito oposto. Isto é, estas ações de valorização das línguas maternas dos alunos de PLNM não devem circunscrever-se ao que um professor, em entrevista connosco, designava por “ações de foguetório”. Antes devem converter-se em iniciativas concretas, com sentido para os atores envolvidos, obviamente na medida das necessidades, da pertinência e das possibilidades da comunidade escolar; a título de exemplo:

- a. Celebração de protocolos com associações representativas das comunidades de origem dos alunos para eventos/iniciativas em conjunto, na escola e fora da escola;
- b. Mentorias entre alunos das escolas e estudantes mais velhos, da mesma origem, que possam testemunhar o seu percurso de integração e ajudar os seus semelhantes mais novatos (uma vez mais, a abertura da escola às comunidades imigrantes pode facilitar estes contactos);
- c. Oferta, na escola, de aulas das línguas maternas de origem dos alunos imigrantes – estas aulas podem ser ministradas em virtude de protocolos com associações ou outras entidades (consulados...) ou, noutra vertente, podem ser aulas (mais “suaves”, até com uma função mais “introdutória”, de sensibilização à língua) ministradas pelos próprios alunos, desde que a sua faixa etária, perfil, maturidade e motivação encaminhassem para este trajeto. Seriam os aprendentes ajudados neste processo por interlocutores como o próprio professor de PLNM e/ou outros professores das línguas maternas em causa, por exemplo, oriundos de contextos associativos;
- d. Disponibilização, na biblioteca escolar, de livros e outros recursos nas línguas maternas dos aprendentes de PLNM.



## De telemóvel ao pescoço – no jardim de infância

Recebi, no meu grupo, este ano, algumas crianças ucranianas refugiadas... é importante todas participarem em todas as dinâmicas. Assim, a solução mais imediata que adotei foi andar sempre de telemóvel ao pescoço para usar o tradutor “sonoro”. Além disso, cantávamos todos os dias, no momento da reunião de acolhimento, canções infantis da Ucrânia, facilmente acessíveis por Youtube. Os olhos de todas as crianças brilhavam, as que as (re)conheciam e as que começavam a aprendê-las, apesar de serem numa língua que não a nossa. Pequenos gestos, acessíveis, e que ajudam as crianças a fazer “casa”, a sentirem-se em casa.

Testemunho de uma educadora de infância

[N]A PRÁTICA



## I EM DESTAQUE

### Mais recursos para gerar ideias

▶ Sugerimos a leitura deste curto relato reflexivo: “Vou falar português com quem? Reflexão sobre projeto Tandem entre estudantes chineses e estudantes portugueses” (Barbosa et al., 2020). Trata-se de uma experiência no ensino politécnico; todavia, consideramos que há fundamentos e procedimentos que podem inspirar e nortear o desenvolvimento de projetos afins.

▶ Projetos, recursos, publicações na área de PLNM:

<http://celga-iltec.uc.pt/investigacao/projetos/>.

▶ Tecnologias digitais para aprender PLNM (e para outros propósitos educacionais):

<https://tecnologias-digitais-para-aprender-portugues-lingua-nao-materna.webnode.pt/>.

▶ *Webinars* da Porto Editora no âmbito de PLNM: “Tenho alunos de Português Língua Não Materna. E agora?” (<https://www.youtube.com/watch?v=WjCsO9lsBtw>); “Yes! É aula de PLNM” (<https://www.youtube.com/watch?v=jmMfbvXDkvA>).

▶ *Website* com ferramentas em prol da comunicação e integração de crianças e jovens migrantes na comunidade de acolhimento, através da aprendizagem da língua - <https://www.academia-cv.pt/>.

#### 1.4.4 Promover uma abordagem plurilinguística e pluricultural da língua portuguesa

A partir de casos práticos (Graça & Cardoso, 2021; Rato & Graça, 2021), enunciamos alguns tópicos e sugestões que podem dar o mote para atividades e projetos – individuais, grupais, (inter)disciplinares, conforme se entenda oportuno em cada contexto, promotores de uma abordagem plurilinguística e pluricultural da língua portuguesa:

- ▶ Variação fonética;
- ▶ Diversidade lexical;
- ▶ Diversidade intralinguística *tout court*;
- ▶ Recolha de documentos reais (fotografias, letreiros, placas, etc.) espelhando a paisagem linguística da língua portuguesa – por exemplo, promover “safaris” ou “passeios linguísticos” em que os aprendentes possam anotar palavras novas que se veem em contexto, ligando a situação e o contexto à palavra; poderiam fazer um portefólio multimodal com essas descobertas;
- ▶ Géneros musicais;
- ▶ Leitura, pelos alunos, com mediação do professor, de textos literários, património da diversidade que constitui a língua e que ela própria gera. A este propósito, sugerimos a leitura do conto “Discurso sobre o fulgor da língua”, de José Eduardo Agualusa (disponível no *Manual do Aluno. Português – 12.º ano de escolaridade em Timor-Leste*: [https://issuu.com/universidade-de-aveiro/docs/portugues\\_manualaluno12](https://issuu.com/universidade-de-aveiro/docs/portugues_manualaluno12)) (Oliveira et al., 2014);
- ▶ Produção de histórias – por exemplo, elaboração de livros de contos, usando as plataformas Storybird e Storyjumper, que foram enviados para bibliotecas e escolas de Timor-Leste e da Guiné-Bissau (para cada país, num ano distinto). Os livros foram escritos em diferentes variedades do Português, por alunos de Português intermédio, e resultaram de pesquisa das realidades culturais dos países de destino e da interação com escritores/professores/alunos originários desses países ou lá residentes (Cardoso & Dodman, 2020).
- ▶ Intercâmbios para diálogos interculturais ou com o propósito de desenvolver conhecimento sobre as variedades do português.



## I EM DESTAQUE

Em suma, trabalhar com a diversidade implica que estejamos disponíveis para aprender com ela, moldando, adaptando (e mudando) atitudes e práticas. Não significa necessariamente fazer mais – do mesmo – com mais recursos (mais técnicos, mais professores, mais dinheiro), mas fazer diferente, com os recursos que existem. Publicada, pela primeira vez, em 2004, reeditada em 2011, a brochura *Aprender com a Diversidade* apresenta um conjunto de ferramentas e instrumentos para aprofundar este processo. Aprendamos com ela:

<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/233158/Aprender+com+a+diversidade.pdf/c3d12016-9ff5-4965-83f-f-2a512e5313bf>

## 1.5 PARA REFLETIR: DILEMAS E DEBATES EM TORNO DE DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO

Chegados ao fim desta jornada, sentimos que muito ainda haveria a dizer, sobretudo porque, complexa que é a jornada da educação inclusiva face à intrincada configuração do fenómeno educativo e da pluralidade de atores que nele interagem, subsistem inquietações, perplexidades e incómodos que não nos escudamos de analisar. São questões em aberto que aqui convocamos e que deixamos para que possam ser examinadas e discutidas em contexto.

### 1.5.1 Como consolidar a ideia de que incluir não é facilitar?

Nem todos os princípios subjacentes à educação inclusiva se traduzem em dispositivos focalizados em práticas pedagógicas diferenciadas com os alunos, com vista a proporcionar iguais oportunidades para todos, tendo em conta a diferença, potencialidades e vulnerabilidades de cada um. Aliás, uma das questões mais complexas na educação escolar inclusiva consiste justamente em determinar, a respeito dos dispositivos pedagógicos de inclusão, se estes resvalam tão-somente para uma espécie de condescendência mecânica para com os mais vulneráveis, que usualmente revela um facilitismo sistemático, ou se tais dispositivos têm em consideração o princípio da exigência. Em parte, trata-se de um assunto controverso e de difícil resolução, refletindo uma confrontação de ideais entre os vários atores escolares, quando não uma disputa entre diferentes sensibilidades de temperamentos.

Digamos que, da própria natureza da educação inclusiva, derivam duas grandes ordens: a ordem quantitativa (mais escola) da inclusão — no sentido de uma escola mais equitativa e abrangente — e a ordem qualitativa de mérito (melhor escola) — no sentido de uma escola mais eficaz em termos de resultados escolares (Torres, 2012, 2017).

Se esta divisão for apontada como uma falácia, ou seja, se o princípio da inclusão e da excelência não forem, como alguns testemunhos consideram, mutuamente exclusivos, então os dispositivos de inclusão devem ser sempre entendidos num contexto de um desenvolvimento diligente, de uma intolerância pela mediocridade, de uma contínua procura pelo desenvolvimento dos alunos e por uma avaliação baseada no mérito, considerando o processo, o progresso e o sucesso. Todos os alunos merecem que os docentes sejam exigentes e não apenas condescendentes — é um direito antes de ser um dever —, contando que o façam com respeito às suas diferenças e com o devido encorajamento e compreensão. Sobretudo, que ninguém aceite aquelas “desculpas de mau pagador” de que existem crianças e jovens alunos com quem não vale a pena perder tempo a tentar ensinar.

Num fórum de discussão acerca da forma como alguns docentes encaram a inclusão – resistindo-lhe, nomeadamente de alunos enquadrados pela EMAEI, a quem foram recomendadas medidas universais, uma docente sublinha que, neste domínio, é preciso olhar para aquilo que muitas vezes é invisível. Refere que “Há, de facto, professores (...) que, embora saibam as características inerentes a questões diagnosticadas (e reforço esta palavra, diagnosticadas), verbalizam (...): o aluno tem PHDA ou outra etiologia, MAS também não trabalha. Há, na verdade, ‘problemáticas’ que são invisíveis. Ninguém se lembraria de dizer: ‘apesar de estar numa cadeira de rodas, não faz um esforço por subir as escadas’.

Fica, assim, afastada uma educação inclusiva que, por exemplo, favoreça apenas a dimensão do desempenho em prol dos resultados escolares e da busca pela excelência, sem a necessária integração com outras dimensões do desenvolvimento humano. Mas fica igualmente afastada uma educação inclusiva que acentue apenas os aspetos compensatórios das desigualdades, sejam estes de cariz socioeconómico, cultural, étnico-racial ou de qualquer outro contexto de vulnerabilidade, sem a correspondente componente meritocrática e de exigência.

Toda a fórmula ou dispositivo pedagógico que tenha por princípio a complacência sem ter como objetivo a exigência aponta para um irremediável declínio. Cremos que não nos encontramos (ainda) em tal situação, mas é necessário estarmos alerta pois o risco é bem real. Afinal, o que de melhor podemos dar aos estudantes é a preparação necessária e suficiente para que possam ser autónomos, empreendedores, ativos e responsáveis. A educação inclusiva é uma educação de exigência e de qualidade, para todos e todas e em todos os aspetos.



## [N]A PRÁTICA

### 1.5.2 “Hoje em dia ninguém chumba!”: a retenção como solução e como problema

Ainda na senda da condescendência e do facilitismo, a questão da retenção torna-se mais premente e incisiva quando discutida no âmbito da educação inclusiva. De facto, não obstante a sua redução drástica nos últimos anos, a retenção constitui ainda uma realidade comum nas escolas portuguesas e que afeta, de maneira desigual, determinados grupos sociais (nomeadamente, alunos imigrantes, ciganos e afrodescendentes). Estas discussões surgem frequentemente animadas pela tensão entre uma cultura de escola fortemente inclinada para o desempenho escolar dos alunos em busca da excelência académica e uma outra cultura profundamente cimentada nos princípios de inclusão e equidade. Não sendo uma e outra mutuamente exclusivas, ainda assim restam dúvidas se a retenção de estudantes deve ser ou não a cartada final, usada sempre que se mostre “recomendável”, fundamentada pelo argumento único de ser a melhor forma de produzir menos impacto negativo no desenvolvimento académico dos alunos que, por alguma razão, não adquiriram um nível adequado de maturidade cognitiva (e social?), nem demonstraram ter desenvolvido as aprendizagens essenciais previstas para ascenderem ao nível seguinte.

Esta formulação significa: a decisão de reter um aluno é fruto da interpretação livre dos docentes do conselho de turma, após análise do aproveitamento escolar do aluno em termos de resultados escolares (vulgo número de “negativas”), no âmbito do carácter de excecionalidade das retenções previsto na lei, justificando tal decisão como a mais justa e ajustada para que os alunos em causa possam lograr alcançar maior desenvolvimento cognitivo (e social?). Na aplicação deste mecanismo reside uma enorme incompreensão por parte do público em geral, e mesmo das famílias para quem a retenção é muito familiar e constitui um dispositivo de justiça e de reparação.

No entanto, o problema reside no facto de, apesar da existência de uma lei expressa que veda a prática de retenções automáticas pelo número de negativas do aluno, e do carácter excepcional das retenções previsto na mesma lei para os anos escolares que não são de final de ciclo no ensino básico, a interpretação livre da norma legal constitui, à partida, uma forma de tratamento desigual de alunos quanto aos argumentos usados para justificar a sua retenção. Ora isto acontece frequentemente de escola para escola, mas também é um fenómeno que tem lugar na mesma escola, ou até nas mesmas turmas. Em boa verdade, não é preciso nenhum estudo aprofundado, porque é de conhecimento comum que há alunos que transitam com mais negativas do que outros que ficam retidos no mesmo ano de escolaridade.

Esta (aparente?) contradição é uma das complexidades que marcam a escola da atualidade, trazendo potenciais embaraços entre os vários atores que constituem a comunidade educativa. De qualquer forma, a aparente arbitrariedade que pode ser produzida na tomada de decisão sobre a retenção dos estudantes não constitui, necessariamente, um obstáculo definitivo à fruição dos dispositivos de inclusão escolar. Ao contrário, por exigir uma construção prévia por via argumentativa, a decisão sobre a retenção de um aluno é precedida de um exercício apurado de reflexão por parte dos docentes,

dos conselhos de turma e dos conselhos pedagógicos, porquanto submetida a uma régua mais qualificada de justificação. Tal régua encontra-se graduada segundo três princípios complementares que não entram em contradição direta com a inclusão escolar. Por um lado, a avaliação das aprendizagens assenta, há mais de uma década, numa lógica de ciclo; por outro, a retenção, como já sublinhado, constitui uma medida de exceção, cujo emprego só deve ser efetuado após um acompanhamento pedagógico diferenciado do aluno, em que foram traçadas e aplicadas medidas de apoio e compensação face às dificuldades detetadas, portanto, cumpridas as diretrizes da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2021, de 13 de setembro). Não sejamos ingénuos, porém, pois nestes processos interferem, de forma inconsciente, as expectativas e representações que os docentes têm dos alunos e, neste âmbito, como vimos, sobejam, em muitos casos, preconceitos e estereótipos.

Há ainda que considerar que as normas de transição para os anos não terminais de ciclo constituem normas reguladoras (referenciais comuns) a nível das escolas ou dos agrupamentos, tendo em vista a tentativa de uniformização de procedimentos na ponderação da situação escolar de cada aluno/a no que respeita ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais para prosseguir com sucesso os seus estudos. Mas tal disposição não pode entrar em discrepância com a necessidade de inverter uma cultura da retenção, há alguns anos instalada nas escolas e aceite como natural pela sociedade, ainda que não represente uma defesa de facilitismos ou de passagens administrativas.

A justificação para o carácter excecional da retenção baseia-se num consenso quase generalizado, patente na maioria dos estudos científicos efetuados sobre esta questão problemática, que a retenção é ineficaz no processo de aprendizagem, sobretudo a longo prazo, e, por tal, devem ser apresentadas, sempre que possível, alternativas à retenção, por forma a apoiar alunos com dificuldades escolares. É, enfim, uma medida de inclusão que visa o sucesso escolar e não um disfarce dos problemas de aprendizagem. Ademais, a retenção traz ainda outros problemas de nível socioemocional. Os estudantes que reprovam deixam de acompanhar os seus colegas de turma e terão de conviver na sala de aula com outros colegas mais jovens: o que constitui, não raras vezes, uma barreira à sociabilização com os pares. Além disso, o(s) seu(s) professor(es) e os seus colegas sabem que são repetentes e, portanto, assumem que estes de alguma forma fracassaram. Esta situação poderá conduzir a sentimentos vexatórios, de autodepreciação ou, eventualmente, de revolta. Portanto, do ponto de vista emocional e comportamental, os danos que a retenção pode infligir não compensam, na maioria dos casos, a medida tomada. Com efeito, a maioria dos estudos (Alexander, Entwisle, & Dauber, 2003; Hong & Yu, 2007) sobre os efeitos da retenção escolar aponta no sentido de considerar a reprovação ineficaz, do ponto de vista pedagógico, e até mesmo prejudicial ao desenvolvimento global dos alunos. A retenção ou, dito de outra forma, a repetição de anos escolares, não facilita a aprendizagem, nem favorece a adaptação social, emocional e comportamental dos alunos, e, vista deste ângulo, é mais do que uma forma de segregação: é uma violência injustificada.

A tomada de consciência de que a retenção não é a solução para a maioria dos problemas de aprendizagem dos alunos parece ter cada vez mais adeptos. No entanto, muitas vezes se insurgem quanto ao carácter excepcional da retenção, acusando o sistema de promover o facilitismo e a arbitrariedade avaliativa. Esta questão remonta às dificuldades de encontrar soluções alternativas à retenção, pois as dificuldades de aprendizagem ou de socialização escolar têm as mais variadas causas, requerendo, por isso, uma avaliação contextualizada e específica, capaz de fornecer as orientações suficientes para elaborar um plano adequado de intervenção. Todavia, estes planos de intervenção devem ter um carácter dinâmico, porque os problemas dos estudantes são da mais variada espécie (económicos, sociais, culturais, relacionais, etc.), o que requer, por sua vez, ajustes sistemáticos com a finalidade de encontrar formas de auxílio por vezes ainda não conhecidas nem exploradas. Retenhamos, desta discussão, o mais importante: como combater a cultura de retenção com alternativas que, de facto, promovam a inclusão e não exponham o aluno vulnerável a contextos de aprendizagem em que se repetirão as dificuldades que, sem ações concretas, não terá como superar?

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

### **Atividade 23 – Cultura de retenção: um alvo a abater?**

1. Existe, ainda, na sociedade portuguesa, uma cultura de retenção que é preciso combater?
2. E, na vossa escola, como é vivida esta questão? Como um «problema»?
3. Como combater a cultura de retenção, com alternativas que, de facto, promovam a inclusão?

#### **Pistas de dinamização:**

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos

### **1.5.3 Que tipo de excelência premeiam os quadros de excelência?**

A escola inclusiva e democrática deve promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos e, simultaneamente, garantir o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade de cada um, valorizando a dimensão humana do trabalho e tornando a escola um espaço dinamizador de inovação social e cultural. É neste quadro que se julga pertinente o reconhecimento público dos alunos que se destacam ora pelo desempenho escolar (Quadro de Excelência), ora por revelarem competências ou atitudes exemplares de benefício social, desportivo ou comunitário, entre outros (Quadro de Valor). Seja qual for o atributo, excelência ou valor, a maioria das escolas considera benéfico premiar os alunos que se destacam nestas qualidades. Afinal, o mérito deve ser premiado através de práticas de distinção



entre aqueles que demonstram, através de resultados escolares, possuírem as devidas qualidades de aptidão e talento para se destacarem dos demais, o que, por si só, proporciona “a construção de um perfil de excelência e a associação de alguns fatores-chave condicionadores do desempenho escolar” (Torres, 2017, p. 2 e 3). Mas como são aferidas tais qualidades?

Para definição do quadro de excelência, é naturalmente tida em conta a classificação final anual dos alunos. Um simples cálculo envolvendo uma média aritmética. A este critério (cálculo) juntam-se algumas regras de comportamento, assiduidade ou qualquer outro tipo de atitude impeditiva de que o aluno aceda aos quadros. A título de exemplo, consta do regulamento interno de algumas escolas que nenhum aluno pode ser proposto para os quadros de valor ou excelência se tiver sido sujeito, no ano letivo a que reporta o respetivo quadro, a alguma medida corretiva ou disciplinar. Ora, sobre este aspeto devemos questionar se as medidas de correção não teriam servido, precisamente, para o aluno a quem foram aplicadas ter a oportunidade de melhorar a sua atitude. Afastá-los de um prémio de excelência, após bom cumprimento das sanções aplicadas, não será um duplo castigo, e, por tal, exagerado e injusto? Não se estará a premiar, assim, quem “já fazia bem” sem vivenciar, na escola, processos transformadores?

No entanto, em geral, a celebração da excelência (Torres, 2015) diz respeito unicamente aos resultados escolares e ao mérito em conseguir as melhores classificações em comparação com os pares. Ora, estas práticas de distinção dos melhores alunos, focalizadas apenas nos resultados académicos, dão azo a uma conceção unidimensional da excelência que, por certo, derruba a natureza democrática e plural da escola pública (Torres, 2015). Por outro lado, premeiam-se os resultados, esquecendo-se totalmente os processos.

Para esta corrida ao prémio da excelência e mérito escolar, alguns alunos partem de uma posição de extrema desvantagem. Ora, alunos que apresentam problemas de natureza diversa, nomeadamente realidades familiares complexas, problemas psicossociais, contextos migratórios ou de refugiados fugindo da fome ou da guerra, barreiras linguísticas, religiosas, étnicas, ou socioeconómicas, deficiências físicas, problemas cognitivos, dificuldades de aprendizagem, situações de discriminação, assédio ou intimidação e um sem-número de outros problemas, constituem outros quadros, não de excelência, mas que são de tal forma opressivos que seria necessário um esforço olímpico por parte destes alunos para almejem pertencer a um quadro de excelência, o que, na maioria das vezes, se trata de uma ambição desmesurada, já que qualquer expectativa de chegar ao topo é gorada de início.

Digamos que a natureza dos quadros de excelência apenas atesta quais os alunos que, partindo de situações privilegiadas em relação aos quadros traçados no parágrafo anterior, se destacam pelos resultados obtidos, definindo-se pela exclusão de uma porção de alunos que, à partida, não têm sequer condições para disputar o prémio. Assim, os quadros de excelência libertam uma potência de agressão e de seleção que destrói completamente a perspetiva inclusiva da educação. Ou seja, de uma perspetiva inclusiva, os indicadores de desempenho não podem limitar-se aos resultados académicos na aquisição de com-

petências básicas ou nas aprendizagens essenciais, mas devem visar todas as capacidades e progressos cognitivos, físicos e educacionais (UNESCO 2009, p. 10) – o processo ganha vantagem sobre os resultados.

Dado que existe uma forte correlação entre resultados académicos e a qualidade do ensino, os indicadores da “boa escola” devem ainda considerar todas as dimensões da experiência escolar e do funcionamento da mesma: bem-estar, dificuldades, fatores de sucesso ou oportunidades oferecidas durante a trajetória escolar, valorização e apoio recebido, comprometimento com as atividades, capacidade de escolha e ação dos alunos, sentimento de pertencimento e aceitação social, convivência, colaboração, participação democrática nas decisões ou gestão de conflitos, só para mencionar alguns dos objetivos gerais de uma abordagem inclusiva e justa ao desempenho escolar dos alunos.

No mesmo sentido, é importante considerar a iniciativa legislativa em prol do “justo reconhecimento aos alunos pela sua vivência escolar, reconhecendo as várias competências adquiridas e tornando visíveis os múltiplos contributos da educação formal para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens”.

Este diploma destaca os seguintes aspetos:

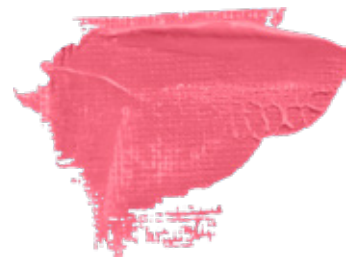
1. Os certificados e diplomas passam a registar a menção da participação em projetos e atividades, como o Desporto Escolar, Olimpíadas, projetos Erasmus ou projetos na área artística, entre outros.
2. A representação dos alunos em órgãos da escola, como delegado de turma, membro da associação de estudantes ou representante dos alunos nos Conselhos Gerais, também será mencionada nos certificados e diplomas, atestando-se o envolvimento proativo dos estudantes na vida da escola.
3. A participação em projetos na área da Cidadania e Desenvolvimento, como experiências de voluntariado ou ações em parceria com outras instituições, será também alvo de menção.
4. Havendo várias escolas que adotam, nos seus planos de inovação, a criação ou fusão de disciplinas, também essa identificação será feita, para uma clara referência do envolvimento dos alunos em projetos curriculares diferenciados.
5. Os alunos que, por terem medidas específicas para a inclusão, beneficiam de planos individuais de transição verão também reconhecido o trabalho realizado na passagem da escola para a vida ativa.
6. Os diplomas dos alunos estarão ligados ao Passe Jovem, do Instituto Português do Desporto e Juventude, registando também a participação em atividades extraescolares, agregando, num único documento, as atividades desenvolvidas tanto no âmbito da educação formal, como da educação não formal.
7. A partir deste momento, todo o processo de emissão de certificados e diplomas é desmaterializado e digital.

(República Portuguesa, Nota à Comunicação Social, 17 de setembro de 2021 - <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=novos-diplomas-e-certificados-escolares-registam-atividades-iniciativas-e-projetos-dos-alunos>)

Em contrapartida, os quadros de valor têm, pelo menos aparentemente, uma função totalmente distinta: o objetivo é reconhecer os alunos que revelam grandes capacidades ou atitudes exemplares de superação das dificuldades ou que desenvolvem iniciativas ou ações, igualmente exemplares, de benefício social, desportivo ou comunitário. Se os critérios dos quadros de excelência são simplistas e excludentes, os critérios dos quadros de valor são demasiado vagos e coloridos, fazendo, de certa forma, um apelo sub-reptício a um ideal-tipo de estudante exemplar e ao conseqüente abandono de uma irreverência genuína, característica da adolescência ou da juventude (Pappámikail, 2013).

Para além disso, as desigualdades escolares são observadas, não raras vezes, como marcas que delimitam a perda de referências à singularidade do aluno, uma vez que gostar de estar na escola, ou ser-se seu elemento, não reflete uma vinculação *normativa* no plano cognitivo e comportamental, sendo que, como já vimos, alguns alunos não se sentem inteiramente reconhecidos como membros da instituição (Thévenot, 2007; Resende, 2017), o que leva a que as desigualdades se adensem como zonas problemáticas. A este respeito, pergunta o sociólogo José Manuel Resende (2017, p. 14): “O que fazer dos alunos que querem estar na escola, mas de uma maneira desarranjada, em contramão, ou numa forma não formatada ao modo de ser escolar?”

O dilema assim colocado talvez explique porque se observa, panoramicamente, a oscilação do estudante em torno de um pêndulo que ora pende para a naturalização do ato de estar na escola – habitando-a como lugar de sociabilização, crescimento e maturação (Breviglieri, 2007) –, ora tomba para a obrigação em cumprir a diligência da obtenção de bons resultados académicos.



### A corrida dos privilégios



#### VÍDEO 15

“A corrida dos 100 dólares”

<https://www.youtube.com/watch?v=KlgagNDEBhw>

### Atividade 24 – Em prol da equidade

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

1. Este vídeo motivaria um debate na vossa escola, envolvendo, por exemplo, docentes e discentes, acerca de “privilégios”, “responsabilidade individual” e respeito pelos mais diversificados percursos de vida?
2. Que mudanças podem ser introduzidas, no vosso contexto, no sentido de mitigar as condições “de partida” desfavoráveis à “corrida académica”/ “corrida da vida”?
3. A adição (leitura e/ou audição) do poema “**A tartaruga, dirigindo-se aos homens**”, de **Álvaro Magalhães**, desencadearia reflexões mais profundas sobre a diversidade da natureza humana e o tempo que é preciso consagrar aos mais variados processos de crescimento?

#### Pistas de dinamização:

- Discussão em pequenos grupos e partilha em grande grupo
- Registo individual e posterior partilha em pequenos grupos
- Construção colaborativa de lista de propostas a implementar a partir da discussão em pequenos grupos

### 1.5.4 O que é uma avaliação inclusiva face à diversidade e desigualdade a ela inerente? E uma avaliação indutora da inclusão?

A avaliação é fundamental para a instauração de uma cultura de sucesso educativo. Esta é uma asserção que gera um enorme consenso entre elementos da comunidade educativa e da sociedade no geral. O que não é tão imediato, e por isso gera algumas dúvidas e equívocos, é a natureza inclusiva da avaliação. Ou seja, se a avaliação é verdadeiramente inclusiva e se, ela própria, é promotora de inclusão. Dois ângulos, que apontam para um mesmo intento: a consolidação do sucesso educativo para todo o público estudantil, apesar de reconhecermos diferenças e desigualdades que, à partida, condicionam o seu sucesso, nomeadamente, através do desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento e avaliação, capazes de robustecer o diálogo entre avaliadores e avaliados, estabelecendo, para tal, um circuito de *feedback* sistemático. Tal contribuiria, a par de outros ajustes e reconfigurações do sistema, para reduzir ou eliminar as barreiras que, à partida, muitos estudantes enfrentam. Ou, dito de outra forma, a ambiência natural de uma avaliação inclusiva prende-se ao pressuposto de transmitir convenientemente ao estudante aquilo que se espera dele/a, dando-lhe os meios necessários e suficientes para que o/a mesmo/a possa progredir e resolver as suas dificuldades académicas. Assim, a avaliação deve incluir o próprio processo e não apenas a medida das aprendizagens, com o objetivo explícito de valorizar e encorajar os alunos a ganharem confiança nas suas capacidades e a progredir nas suas aprendizagens, ao seu ritmo (Cid, 2017).

Todavia, para que a avaliação seja verdadeiramente inclusiva e/ou indutora de inclusão, impõe-se uma mudança no quadro dos valores e práticas a ela subjacentes, que permanecem bastante enraizadas nos vários contextos educativos. Listamos algumas:

1. Um modelo de docência ajustado à centralidade do professor enquanto transmissor único e unidirecional do conhecimento, realizado, por norma, de modo expositivo e demonstrativo, perante a passividade dos alunos que nem se autoquestionam, nem interpelam o professor. Este modelo, apesar de sistematicamente posto em causa, ainda domina muitas das práticas docentes e contamina, invariavelmente, as práticas avaliativas integradoras. No seguimento do mesmo, é usual que os docentes se socorram paulatinamente de uma matriz avaliativa centrada na testagem, recorrendo aos tradicionais testes como instrumentos únicos de avaliação.
2. Outra barreira surge da convicção de que a avaliação deve ser a medida exata e objetiva do desempenho do aluno, pelo que só é justa se dela for retirada a maioria da subjetividade no processo avaliativo. Quanto a isto, nada contra; vimos já como a subjetividade, se baseada em preconceitos e estereótipos, pode ser danosa para os alunos, sem que o professor disso tenha consciência. No entanto, tal disposição leva frequentemente à ideia de que só são válidas técnicas, fórmulas e instrumentos que, de certa forma, se traduzam em quantificação precisa pelo uso rigoroso da matemática — convertida em fórmulas da tão célebre folha de Excel (Neves & Barbosa, 2006; Resende, 2017).

3. Correlativamente à questão anterior, há ainda que a avaliação não se reduz à classificação. A avaliação comporta, de facto, a classificação, mas, na sua essência, possui um espectro muito mais alargado sobre todo o processo de transposição da informação recolhida em diversas e variadas situações de aprendizagem, contando com uma variedade de instrumentos e técnicas de recolha de dados e de uma forte incidência no domínio formativo. Ainda que perçecionada por muitos professores como mais justa e segura, a classificação é indigente na forma como comunica o desempenho dos alunos, procurando reduzir toda a informação a resultados quantitativos, esquecendo todo o processo e não provendo quaisquer informações sobre aspetos a valorizar e a melhorar na aprendizagem dos alunos (processo de monitorização e *feedback*).
4. Outro aspeto a considerar é o facto de não se terem em conta, em função da garantia de igualdade, as características individuais dos alunos ou os seus ritmos de aprendizagem, negligenciando gravemente a diversidade dos percursos, assim como os diversos tipos de inteligência que os alunos possuem.
5. A ritualização da avaliação em torno de testes escritos carrega ainda consigo o peso das classificações com base em elementos recolhidos apenas em situações formais, pontuais e sumativas, restringindo-se ao foco nos conteúdos científicos e técnicos dos currículos escolares, porquanto enaltece a mecanização e/ou a memorização, normalmente condicionados pelos resultados nos testes e com total ênfase na nota final, em detrimento da avaliação baseada na criatividade e na autonomia dos alunos e de outras competências essenciais ventiladas pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Desta leitura concluímos que a evolução ao nível das práticas avaliativas nem sempre se faz acompanhar pelos progressos que se foram sucedendo no conhecimento sobre os processos e modelos de avaliação ao serviço da aprendizagem. Mudar a prática avaliativa é dispor o processo avaliativo ao serviço da aprendizagem, procurando as melhores formas de cada jovem adquirir conhecimentos, competências e culturas, tornando o sistema de avaliação mais equitativo, mais justo, mais inclusivo e, conseqüentemente, mais eficaz.

A tabela 4 faz uma síntese do que ainda permanece inalterado no sistema de avaliação, segundo as questões elencadas pelo projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (**Projeto MAIA**), particularmente no que diz respeito às políticas de classificação e avaliação associadas a processos de melhoria das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2021).

O atual sistema de avaliação é...	O atual sistema de avaliação não é...
<b>igualitário</b> (mesmas provas, mesmos critérios, mesmo ritmo)	<b>diferenciador</b> (precisamente por fazer as mesmas provas, usar os mesmos critérios, e estabelecer o mesmo ritmo para alunos/as diferentes)
<b>racional e preciso</b> (escalas de classificação bem definidas e precisas)	sempre <b>razoável</b> (a classificação provém de um cálculo - fundamentado em provas exclusivamente quantitativas – que, por vezes, não se ajusta ao verdadeiro desempenho do/a aluno/a, nem é demonstrativo das competências por este/a adquiridas)
<b>Simples e exato</b> (avalia em escalas numéricas de 1 a 5 ou de 1 a 20, sem fornecer mais detalhes)	totalmente <b>rigoroso</b> (avaliar a partir de uma escala não fornece grandes detalhes sobre aquilo que o/a aluno/a sabe, das suas potencialidades de aprendizagem e da sua evolução)
<b>justo</b> (o bom trabalho é recompensado, o mau trabalho é sancionado)	sempre <b>ajustado</b> (os/as alunos/as com dificuldades são altamente sancionados pela classificação, o que conduz, não raras vezes, à desmotivação e absentismo escolar)
<b>democrático</b> (não discrimina ninguém, todos/as são avaliados/as de igual forma independentemente da classe social, género, etnia, raça, religião, etc.).	<b>democrático</b> (se a avaliação não é diferenciadora, acaba sempre por discriminar aqueles/as que menos se adaptam às suas formas e exigências).

Tabela 4: O atual sistema de avaliação é, mas não é.

Fonte: Elaboração própria com base no Projeto MAIA.

Não obstante a resistência na aplicação de projetos de avaliação pedagógica, fundada sobre os princípios vinculados pelo Projeto MAIA, alguns professores receiam que os princípios pelos quais a avaliação atual se rege pouco informem os alunos sobre o seu progresso e a natureza dos seus erros. Deploram também o facto de alguns alunos não poderem mostrar o que sabem fazer, pois são frequentemente confrontados com situações que exigem uma aprendizagem ainda não concluída. Estes professores também se ressentem da tensão que a classificação, expurgada do processo de avaliação, possa gerar: por um lado, uma prática que pode ter efeitos muito negativos na motivação dos alunos (prejuízos à autoestima e desânimo diante do processo de aprendizagem); por outro lado, uma classificação numérica que, muitas vezes, é apenas entendida pelos alunos como uma recompensa ou uma sanção (desenraizando-os, novamente, do processo de aprendizagem).

O projeto MAIA especifica as prioridades sobre as quais recaem as dinâmicas coletivas de avaliação, enquanto estabelece objetivos explícitos em termos do que é uma avaliação pedagógica ou, dito de outra forma, uma avaliação para as aprendizagens. Este tipo de avaliação permite desenvolver as aprendizagens essenciais e as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e noutros

documentos curriculares relevantes, o que, de um modo geral, significa que os alunos devem ser inequivocamente esclarecidos sobre o que é importante aprender, da situação em que se encontram relativamente às aprendizagens e dos esforços e procedimentos necessários para o conseguir (Fernandes, 2021).

## PARA SABER

A temática da avaliação pedagógica e a sua importância na educação inclusiva é explorada em detalhe nos módulos 3, 4 e 5:

Piscalho, I., Colaço, S., Seixas, S., & Silva, F. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 3: Desenho Universal para a Aprendizagem*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Correia, M., Luís, H., Uva, M., Piscalho, I., Portelada, A., Silva, P., & Novo, C. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 4: A inclusão na sala de aula*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Silva, P., Novo, C., Portelada, A., & Uva, M. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 5: Ambientes de Aprendizagem Inclusivos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



## 1.6 EPÍLOGO - A (NÃO) FECHAR: “AINDA HÁ ALUNOS PREGUIÇOSOS?”

Passou algum tempo desde que, numa reunião de Conselho de Turma, enquanto os docentes desbravavam caminhos para a inclusão, entre a medida X e Y, ou a cruzinha aqui ou ali, o professor de matemática lançou, em tom de recomendação: “Os colegas não se esqueçam que ainda há alunos preguiçosos”. “E alunas” – rematou a professora de português, chamando a atenção para a inclusão do feminino na mesma categoria.

Não vamos, caro leitor, dissertar sobre o direito à preguiça. Mas vale a pena tornar a asserção do professor de matemática numa questão, em princípio, pertinente: Ainda há alunos preguiçosos?

Não, não se trata de uma provocação, nem de uma piada traquinas. Há certamente que considerar o contraditório para não obviar, por vezes erradamente, a um debate de um só sentido, repetindo argumentos que, justamente por excesso de uso, saem desgastados.

Façamos uma breve revisão da matéria. Afinal, que dimensões de diversidade podemos ou devemos considerar na perspetiva das políticas de inclusão? Resposta fácil. Diversidade induzida por contextos migratórios, grupos étnicos e minorias, sexo, identidade de género e orientação sexual, necessidades educativas específicas; sobredotação (Pappámikail & Beirante, 2022). E qual é o principal propósito da educação inclusiva? Para os mais atentos, a resposta é imediata. As escolas devem acolher todas as crianças, adolescentes ou jovens em idade escolar, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, garantindo que a qualidade e o sucesso de ensino sejam iguais para todos. Segundo David Rodrigues (2006), os pilares da escola inclusiva concentram-se em torno da rejeição da exclusão, da educação conjunta de todos os alunos e da supressão de barreiras à aprendizagem. E cada ator da comunidade educativa desempenha um papel fundamental nessa mudança.

De acordo com o pressuposto anterior, quem devem ser os principais promotores da educação escolar? Diríamos em uníssono: docentes e alunos. Da parte dos primeiros, espera-se que adotem práticas pedagógicas diferenciadas, suficientemente eficazes para responder às características individuais de cada aluno, atendendo às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos, edificando, desta forma, um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade. Assim sendo, se o docente acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos, caberá ao aluno gerir autonomamente esta oportunidade para progredir ao seu próprio ritmo e potenciar as suas próprias capacidades, envolvendo-se voluntariamente em projetos e atividades. Mas será esse direito reclamado por todos?

Deste articulado, surge como imperativo o direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em qualquer contexto educativo de todos os alunos, sem exceção admissível. A combinação destes dois movimentos – o esforço dos docentes e o envolvimento voluntário dos alunos – não se tem como garantida, faz-

do antever a tensão entre aquilo que é programado e almejado por uns, no sentido de garantir a inclusão, e a aceitação e interpretação feita por outros. Salvaguardemos, portanto, que não existe inclusão à força.

Com efeito, por parte dos docentes, a expectativa não deve ser indiscriminada e automática. Aquilo que se espera dos alunos tem de ser pautado pelo respeito pelas suas características e interesses emergentes – pela sua relação com os saberes. A expectativa é uma relação subtil que se fundamenta num ir e vir entre ação e reação. Abastecido pelo imperativo da reciprocidade, espera-se do aluno que corresponda às expectativas geradas pelo docente, visto mais como um dever do que como um direito. A aceitação por parte do aluno requer-se automática? Ora, este é um impasse proveitoso de desfazer.

Destituída de poderes mágicos para acomodar e resolver todas as diversidades e desigualdades, a escola terá de fazer a sua parte – a inclusão é um processo, sabendo-se que, no final de contas, do outro lado há pessoas em pleno processo de construção de si, crescendo e amadurecendo.

Fechamos, pois, como começámos: “Ainda há alunos preguiçosos?”

## 1.7 AUTOAVALIAÇÃO

Neste módulo procurou-se, acima de tudo, refletir sobre aspetos menos trabalhados da diversidade que se apresenta como desafios às escolas, desocultando e desconstruindo (in)visibilidades relacionadas com as pertenças étnico-raciais, a integração de migrantes nas escolas e a língua e linguagem como ferramenta crítica nos processos de inclusão. Avançámos com pistas, não esgotando possibilidades, mas abrindo portas, esperamos, a processos reflexivos de colaboração e coconstrução de aprofundamento da educação inclusiva.

Nesta etapa final, é fundamental, pois, fazer um balanço (Figura 17) dos contributos que se recolheu (revedo os principais conteúdos e as aprendizagens), perspetivar os posicionamentos e as emoções face àquilo que se trabalhou, encontrar um sentido e um significado para os contributos identificados, adotando uma lógica de compromisso com a ação futura, no curto e médio prazo, nos respetivos contextos de atuação.



Figura 17 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial

Fonte: Adaptado de Kolb (1984)

### Atividade 25 – Autoavaliação

**EXPLORAR  
REFLETIR  
(RE)CRIAR**

Do ponto de vista da gestão e administração, e em jeito de balanço global:

1. Como avalia o seu percurso neste módulo de formação?
2. Quais os principais contributos que recolhe deste módulo em termos de (novas) aprendizagens e conhecimentos?
3. Como se sentiu ao longo deste percurso?
4. Que mudanças pensa introduzir na sua prática educativa?
5. Que ações pensa implementar no imediato nos seus diversos contextos de atuação? E num futuro próximo?
6. Quais os aspetos que considera necessitarem de melhoria e apoio?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ▶ Abrantes, P., & Roldão, C. (2019). The (Mis)education of african descendants in Portugal: Towards vocational traps? *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 27–55. [https://doi.org/10.1386/PJSS.18.1.27\\_1](https://doi.org/10.1386/PJSS.18.1.27_1).
- ▶ Abrantes, P., Roldão, C., Amaral, P., & Mauritti, R. (2013). Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts. *International Studies in Sociology of Education*, 23(1), 17–38 <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.770206>.
- ▶ Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., & Costa, R. (2016). “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, 18, 47–66. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3658>.
- ▶ Alexander, K.L., Entwisle, D. R. & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure. A reassessment on the effects of retention in the primary school grades*. 2.<sup>nd</sup> ed. Cambridge University Press.
- ▶ Amor, E. (2003). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. In Educação hoje (6.<sup>a</sup>). Texto Editora.
- ▶ Araújo, M. (2007). O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In *Um olhar além das fronteiras - educação e relações raciais* (pp. 77–94). Autêntica Editora.
- ▶ Araújo, M. (2008). Racismo.pt? In T. Cunha & S. Silvestre (Eds.), *Somos diferentes, somos iguais: diversidade, cidadania e educação* (pp. 25–49). Acção para a Justiça e Paz. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/42649>.
- ▶ Araújo, M. (2018). As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar Em Educação*, 7(2), 9–35.
- ▶ Araújo, M., Maeso, S. R., & Alves, A. R. (2013). *Caderno de Discussão: ‘Ao fim ao cabo, foi a Europa que fez o mundo moderno’: o Eurocentrismo na história e nos seus manuais*. Centro de Estudos Sociais.
- ▶ Banks J.A. & Mcgee Banks C.A. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 7<sup>th</sup> Ed., Hoboken NJ, John Wiley & Sons Inc.
- ▶ Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *Pnep. O ensino da escrita. A dimensão textual*. ME - DGIDC.
- ▶ Barbosa, A., João, C., Barbeiro, L., Alexandre, M., & Barros, P. (2020). Vou falar português com quem? Reflexão sobre projeto Tandem entre estudantes chineses e estudantes portugueses. *Ensino Da Língua Portuguesa - Dimensões, Contextos, Pedagogias e Práticas. Atas Do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, 88–93.
- ▶ Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l’écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- ▶ Barrère, A., & Sembel, N. (2006). *Sociologia da Escola*. Edições Loyola.
- ▶ Beacco, J., Coste, D., Ven, P. Van De, & Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Policy Forum “The Right of Learners to Quality and Equity in Education – The Role of Linguistic and Intercultural Competences,” November, 2–4.
- ▶ Bennett, M. J. (1993). Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 109–135). Intercultural Press.
- ▶ Breviglieri, M. (2007). L’arc expérientiel de l’adolescence: esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle. *Éducation et Société*, 1 (19), p.99-113.
- ▶ Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. (1.<sup>ère</sup> ed.). Delachaux et Niestlé.
- ▶ Bronckart, J.-P. (2008). La actividad verbal, las lenguas y la lengua - reflexiones teóricas e didácticas. In A. Camps & M. Millian (Eds.), *Miradas y Voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 27–44). Grao.
- ▶ Brussino, O. (2021). Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion. In *OECD Education Working Papers* (Issue 260). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>.
- ▶ Bucheton, D. (1998). *Conduites d’écriture au collège et au lycée professionnel*. In Documents actes et rapports pour l’éducation. CRDP de l’Académie de Versailles.
- ▶ Caels, F., & Alexandre, M. (2013). Os alunos de PLNM e a aprendizagem de conteúdos escolares. In M. H. M. Mateus &

L. Solla (Eds.), *O Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 107–159). ILTEC/ Fundação Calouste Gulbenkian.

- ▶ Calvino, I. (1994). *A conceptual framework*, OECD Education Working Papers. Palomar. trad. Ivo Barroso. Companhia das Letras.
- ▶ Câmara Municipal de Sintra (CMS) (2021). *Jovens do Concelho de Sintra. Condições de vida, atitudes e práticas*. CMS.
- ▶ Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources*.
- ▶ Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico. Tese de Doutoramento*. Universidade de Aveiro.
- ▶ Cardoso, I., & Dodman, M. J. (2020). Teaching Portuguese Language and Lusophone Literatures at York University: innovating curriculum and enhancing the student experience. In I. Cardoso & V. Tavares (Eds.), *Teaching and Learning Portuguese in Canada: Multidisciplinary Contributions to SLA Research and Practice* (pp. 140–158). Boa Vista Press.
- ▶ Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2007). A relação dos alunos com a escrita (extra-) escolar – uma experiência de investigação. *Aprender. Comunicação e Educação. Educar Para Os Media*, 31, 94–109.
- ▶ Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2013). Duas faces da escrita: quando produzir textos na escola (não) faz sentido. *Pátio – Ensino Fundamental*, 66, Maio/J, 11–13.
- ▶ Cardoso, I., Lopes, C. da G., Pereira, L. Á., & Ferreira, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *APP, Palavras - Revista Em Linha*, 2, 35–54.
- ▶ Cardoso, I., Pereira, L. Á., Lopes, C. da G., & Lopes, R. P. A. P. (2018). Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. *Educação Em Revista*, 34, 1–35. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698180899>.
- ▶ Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Calil, E. (2018). As vozes e perspetivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 132–152. <https://doi.org/10.21814/rpe.14278>.
- ▶ Casquilho-Martins, I., Belchior-Rocha, H., & Alves, D. R. (2022). Racial and Ethnic Discrimination in Portugal in Times of Pandemic Crisis. *Social Sciences*, 11(5). <https://doi.org/10.3390/socsci11050184>.
- ▶ Cerna, L., et al. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies, N.º. 260. *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>.
- ▶ Charlot, B. (2002). Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*, 20, 17–34.
- ▶ Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de Junho de 2007. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (Vol. 4, pp. 129–136).
- ▶ Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora.
- ▶ Cid, M. (2017). *Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: práticas, obstáculos e possibilidades*. Departamento de Pedagogia e Educação/ Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.
- ▶ Clyne, M. (Ed.). (1992). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*.
- ▶ Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Silva, P., Novo, C., Portelada, A., & Uva, M. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 5: Ambientes de Aprendizagem Inclusivos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- ▶ Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 1–15.
- ▶ Comissão Europeia / EACEA / Eurydice. (2020). *A Equidade na Educação Escolar na Europa Estruturas, políticas e desempenho dos alunos*. Relatório Eurydice.
- ▶ Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- ▶ Conselho Económico e Social (CES). (2021). *Manual de Linguagem Inclusiva*. CES.



- ▶ Correia, M., & Aido, J. P. (2021). Editorial. *Palavras - Revista Em Linha*, 4, 1–8.
- ▶ Correia, M., Luís, H., Uva, M., Piscalho, I., Portelada, A., Silva, P., & Novo, C. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 4: A inclusão na sala de aula*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- ▶ Costa, A. L. (2021). Ensinar Português como língua pluricêntrica. Da consciência linguística à consciência da variação linguística. *APP, Palavras Em Linha*, 4, 23–33.
- ▶ Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In DGIDC (Ed.), *Actas. Conferência internacional sobre o ensino do Português* (pp. 149–165). Ministério da Educação. DGIDC.
- ▶ Costa, P. M. (2007). A política portuguesa de integração dos imigrantes: uma análise dos dois primeiros planos de integração. In B. Bäckström, P. M. Costa, R. Albuquerque, & L. Sousa (Eds.), *Políticas de igualdade e inclusão: reflexões e contributos*: Vol. I (pp. 32–59). CEMRI/Universidade Aberta. <http://www.mipex.eu/>.
- ▶ DGE. (2022). *Integração de Crianças Refugiadas na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- ▶ Dionísio, B. (2015). O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas. In Maria Manuel Vieira (org.). *O futuro em aberto*. Editora Mundos Sociais.
- ▶ Dionísio, B. (2017). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 20(0).
- ▶ Dolz, J. (2000). Genres narratifs et construction de l'identité. Se présenter dans le texte. II Conferência de pesquisa sócio-cultural. *Linguagem – As práticas discursivas como locus de investigação*. <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1660.doc>
- ▶ Donnelly, V. J., Turner-Cmuchal, M., & Óskarsdóttir, E. (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Policy review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sisl\\_policy\\_review.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sisl_policy_review.pdf) <https://www.european-agency.org/activities/SISL>
- ▶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Policy review*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Disponível em: <https://www.european-agency.org/activities/SISL>
- ▶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Desenho de um Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal*. (no prelo)
- ▶ Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodologias. In M. P. Alves & J.M. De Ketele, *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto Editora.
- ▶ Ferreira, A. B. (2009, 5 de Novembro). Crucifixos fora de todos os edifícios públicos. *Diário de Notícias*.
- ▶ Graça, L. (2021). O ensino da escrita nas disciplinas Estudo do Meio e Ciências da Natureza, no Ensino Básico: o caso da resposta fundamentada. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 2, 1–11.
- ▶ Graça, L., & Cardoso, I. (2021). Ensino de Português em duas universidades no Ontário: percursos e estratégias de avaliação formativa da produção textual. In M. H. A. e Sá & S. Ambrósio (Eds.), *Dinâmicas de (investigação em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* (p. 127-152). Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 9 (pp. 127–152). UA Editora.
- ▶ Graça, L., Pereira, L. Á., & Dolz-Mestre, J. (2015). Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies. Edições Colibri/CLUNL*, 10, 263–282.
- ▶ Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F. De, & Pascoal, J. (2011a). *QuaREPE - Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro - Documento orientador*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ▶ Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F. de, & Pascoal, J. (2011b). *QuaREPE - Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ▶ Henriques, J. G. (2019, Junho 17). INE chumba pergunta sobre origem étnico-racial no censos | Racismo | PÚBLICO. *Público*. <https://www.publico.pt/2019/06/17/sociedade/noticia/censos-1876683>.
- ▶ Henriques, J. G. (2020, Junho, 27). European Social Survey: 62% dos portugueses manifestam racismo | Racismo | PÚBLICO.

CO. Público.

- ▶ Hong, G. & Yu, B. (2007). Early-grade retention and children's reading and math learning. In elementary years. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29 (4), pp. 239-261.
- ▶ Iorio, J. C., & Nogueira, S. G. (2019). O acolhimento de estudantes internacionais: brasileiros e timorenses em Portugal. *REMHU: Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, 27(56), 197–215. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005611>.
- ▶ Josso, M.-C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida na invenção de si. In E. C. de Sousa & M. H. M. B. Abrahão (Eds.), *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 21–40). edIPUCRS.
- ▶ Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- ▶ Lahire, B. (1994). *Les raisons de l'improbable: les formes populaires de la «réussite» à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- ▶ Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes.
- ▶ Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(3), 401–411. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300002>.
- ▶ Locatelli, R. (2018). Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context. *Education Research and Foresight Working Papers Series*, N.º. 22. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/node/268820>
- ▶ Lopes, C. da G. (2019). *Escrita e TIC: práticas escolares e extraescolares no Ensino Básico. Tese de doutoramento*. Universidade de Aveiro.
- ▶ Luís Machado, F., & Azevedo, J. (2008). A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas. *Revista Migrações*, 4, 7–31.
- ▶ Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., Martins, A. S., Machete, T., Militão, P., & Pessoa, I. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. Direção-Geral da Educação/DGE.
- ▶ Martuccelli. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- ▶ Mateus, S. (2019). Antes de nos conhecerem, às vezes, tratam-nos mal – percepções sobre discriminação e diversidade étnica em contexto escolar. *Medi@ções*, 7(2), 123–135.
- ▶ Mateus, S. (2020). "Projeto Below 10 – Combater o insucesso escolar a partir de uma mesa "larga. In *Seminário Interdisciplinar em Educação Social, organização do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária*, Escola Superior de Educação de Santarém.
- ▶ Mateus, S. (2021). Futuros desiguais? Sonhos e projetos de filhos de imigrantes em Portugal. *Mundos Sociais*.
- ▶ Melo, S. M. M. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. In Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- ▶ Melo-Pfeifer, S., & Simões, A. R. (Eds.). (2017). *Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas*. Instituto Politécnico de Santarém / Escola Superior de Educação.
- ▶ Mendes, M. M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*.
- ▶ Mendes, M. M., Magano, O., & Candeias, P. (2019). Des-homogeneizar os Ciganos Portugueses: perfis sociais e heterogeneidade sócio-cultural. *OBETS. Revista de Ciências Sociais*, 14(1), 49–87. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.02>.
- ▶ Mendes, M. M., Magano, O., & Costa, A. R. (2020). Ciganos Portugueses: Escola e Mudança Social. In *Sociologia, Problemas e Práticas* (Issue 93, pp. 109–126). Editora Mundos Sociais. <https://doi.org/10.7458/SPP20209313546>.
- ▶ Menezes, I., Brocardo, J., & Malhó, L. (2020). *Recomendação Cidadania e Educação Antirracista*.
- ▶ Ministério da Educação. (2022). *OECD Review of Inclusive Education: Country Background Report for Portugal*.
- ▶ Miranda, L., Almeida, L. S., & Almeida, A. (2010). O aluno sobredotado na escola portuguesa: que apoios educativos? *Sonhar: Comunicar, Repensar a Diferença*, 5(1), 67–82. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11540>.

- ▶ Neves, A. & Barbosa, J. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 219-235.
- ▶ OCDE/OCDE. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- ▶ OCDE/OECD (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- ▶ OCDE/OECD (2022). *Trends Shaping Education 2022*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- ▶ OCDE/OECD. (2021). *Young People with Migrant Parents, Making Integration Work*. OECD Publishing.
- ▶ Oliveira, A. L., Reigota, F., Silva, M. & Ferreira, T. (2014). *Manual do Aluno. Português – 12.º ano de escolaridade. Projeto – Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste*. Cooperação entre: Ministério da Educação de Timor-Leste, Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, FCG, UA.
- ▶ Oliveira, C. R. (2018). *Indicadores de Integração de Imigrantes. RELATÓRIO ESTATÍSTICO ANUAL 2021*. Alto Comissariado das Migrações
- ▶ Oliveira, G. M. (2015). Language Policy and Globalization: The Portuguese language in the twenty-first century. In L. Moita-Lopes (Ed.), *Global Portuguese – Linguistic Ideologies in Late Modernity* (pp. 27–46). Routledge.
- ▶ Pappámikail, L. & Beirante, D. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- ▶ Pappámikail, L. (2013). *Adolescência e Autonomia: negociações familiares e construção de si*. Imprensa de Ciências Sociais. [www.ics.ul.pt/imprensa](http://www.ics.ul.pt/imprensa)
- ▶ Pappámikail, L., Vieira, M. M., & Nunes, C. (2016). À procura de rumo. Incertezas e riscos. In M. M. Vieira (Ed.), *O Futuro em Aberto* (pp. 227–251). Mundos Sociais. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23099?locale=en>
- ▶ Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, A. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- ▶ Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. UA Editora.
- ▶ Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013a). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora.
- ▶ Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013b). Produire un article d’opinion en langues : Exemple d’un dispositif didactique. *Synergies Portugal. Revue de Sciences Humaines de Promotion Du Dialogue International Entre Les Disciplines, Les Langues et Les Cultures*, 1, 163–174.
- ▶ Pereira, L. Á., & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita. Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Exedra*, 195–208.
- ▶ Pereira, L. Á., Capucho, M. F., & Araújo e Sá, M. H. (2009). “Não podem ser três palavras porque em romeno só há duas” – Interação em sala de aula no contexto da didática integrada de línguas: o caso Chainstories. In *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües. Grupo D’Interacció L’Ensenyament*. Universitat de València.
- ▶ Pereira, M. do M. (2012). *Fazendo género no recreio: a negociação do género em espaço escolar*. Imprensa de Ciências Sociais.
- ▶ Pfeifer, S. M., & Schmidt, A. (2012). Linking “heritage language” education and plurilingual repertoires development: Evidences from drawings of portuguese pupils in Germany. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12(SPECIAL ISSUE), 1–30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.11>.
- ▶ Pinto, P. F. (2021). Pluricentrismo em Portugal. *APP, Palavras Em Linha*, 4, 69–74.
- ▶ Piscalho, I., Colaço, S., Seixas, S., & Silva, F. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 3: Desenho Universal para a Aprendizagem*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- ▶ Potvin M. & Mcandrew M. (2010). L’éducation à l’égalité et à l’antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal, In Thesée G., Carignan N. et Carr P. (dir). *Les faces cachées de l’interculturel*, Paris, L’Harmattan, 163-185.



- ▶ Raposo, O., Alves, A. R., Varela, P., & Roldão, C. (2019). Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. *Http://Journals.Openedition.Org/Rccs*, 119, 5–28. <https://doi.org/10.4000/RCCS.8937>.
- ▶ Rato, A., & Graça, L. (2021). Uma abordagem pluricêntrica no ensino do português como língua adicional. In N. Dominique & M. Neto (Eds.), *Microgeopolítica da língua portuguesa: ações, desafios e perspectivas* (pp. 25–38). Boavista Press.
- ▶ Resende, J. M., & Carvalho, J. M. (2021). O bulício provocador: forma desajeitada de demanda de consideração? *Análise Social, LVI(3)*, 548–570. <https://doi.org/10.31447/as00032573.2021240.06>.
- ▶ Resende, J.M. (2017). Hoje a folha de Excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação. In Maria da Graça Jacintho Setton, et al. (Orgs.). *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal*. MG: Editora Universidade Federal de Alfenas.
- ▶ Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- ▶ Roldão, C. (2015). *Fatores e perfis de sucesso escolar “inesperado”: trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana*. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/9342>.
- ▶ Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils’ intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- ▶ Santos, H. (2020). Abordagens e práticas LGBTQ inclusivas nas escolas em Portugal: entre a marginalização, a desorientação e o assimilacionismo. *Diversidade e Educação*, 8(1), 259–283. <https://doi.org/10.14295/DE.V8I1.11402>
- ▶ Santos, M. H. (2017). Género e (in)sucesso escolar: perspetivas de professoras/es do ensino básico sobre possíveis consequências da feminização do ensino. *Ex Aequo - Revista Da Associação Portuguesa de Estudos Sobre as Mulheres*, 36. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.02>.
- ▶ Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Editora Mercado de Letras.
- ▶ Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *Sociologia, Special issue: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*.
- ▶ Seabra, T. (2017). Relação das famílias com a escolaridade e sucesso escolar: comparação entre famílias de origem cabo-verdiana, origem indiana e autóctones. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19(1), 163–180. <https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10827>
- ▶ Seabra, T., Mateus, S., Matias, A. R. C., & Roldão, C. (2018). Imigração e escolaridade: trajetos e condições de integração. In R. M. do Carmo, J. Sebastião, J. Azevedo, & S. da C. Martins (Eds.), *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa* (pp. 301–314). Mundos Sociais.
- ▶ Serrão, A., Simões, P., & Pires, R. (Eds.). (2022). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021*. Volume II – Descrição Qualitativa dos Desempenhos. Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- ▶ Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2021). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2021*.
- ▶ Shorbagi, S. H., Dias Martins, C., & Bialystok, E. (2022). Acquiring the language of instruction: Effect of home language experience. *Applied Psycholinguistics*, 43(2), 463–484. <https://doi.org/10.1017/S0142716421000618>.
- ▶ Simões, P. (Ed.). (n.d.). *Provas Finais de Ciclo 2015-2019 | Análise Qualitativa dos Resultados*. Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- ▶ Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Carvalho, Adalberto Dias de (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 199–226). Porto Editora.
- ▶ Thévenot, L. (2007). Reconnaissances: avec Paul Ricoeur et Axel Honneth. In: Alain Caillé (Org.). *La quête de reconnaissance: nouveau phénomène social total*. Paris: La Découverte, p.269-283
- ▶ Torres, L. L. (2012). *A ritualização da distinção académica: o efeito cultura de escola*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/27065>.
- ▶ Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa (São Paulo, FE/USP)*, V. 41, Número especial, pp. 1419-1438.
- ▶ Torres, L. L. (2017). Entre mais e melhor escola: pode a cultura fazer a diferença? In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I: Vol. II* (pp. 465–480). Conselho Nacional de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/46280>.

- ▶ UNESCO (2009). *Sub-Education Policy. Review Report: Inclusive Education*. UNESCO.
- ▶ Vala, J. (2021). *Racismo Hoje. Portugal em Contexto Europeu*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- ▶ Vieira, M. M., Dionísio, B., & Pappámikail, L. (2017). Shaping Possible Futures in Portugal: Career Guidance in Schools Between Authenticity and Social Justice. In T. Hooley, R. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career Guidance for Social Justice* (pp. 241–253). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110516-15>
- ▶ Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 45–70. <https://doi.org/10.7458/spp2012701210>
- ▶ Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Resende, J. (2013). Forced to deal with the future: Uncertainty and risk in vocational choices among Portuguese secondary school students. *Sociological Review*, 61(4). <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12083>
- ▶ Vollmer, H. (2009). Language in Other Subjects. In *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* (pp. 1–12). Language Policy Division.
- ▶ Vollmer, H. J. (2006). *Langues d'enseignement des disciplines scolaires. Etude préliminaire. Langues de scolarisation*. Division des Politiques Linguistiques.
- ▶ Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. In *Psicologia e pedagogia* (3.ª). Martins Fontes.



