ISCTE IUL
REPOSITÓRIO
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

Repositório ISCTE-IUL

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:
2026-09-09

Deposited version:
Accepted Version

Peer-review status of attached file:
Peer-reviewed

Citation for published item:
Baptista, V. & Alves, P. M. (2025). A articulação entre educação e a cidadania: Repercussões na sociedade democrática. In Natália Fernandes (Ed.), Atas do V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação (pp. 238?252). Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Further information on publisher's website:
https://cicse.eventqualia.net/pt/2024/inicio/

Publisher's copyright statement:
This is the peer reviewed version of the following article: Baptista, V. & Alves, P. M. (2025). A articulação entre educação e a cidadania: Repercussões na sociedade democrática. In Natália Fernandes (Ed.), Atas do V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação (pp. 238?252). Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.. This article may be used for non-commercial purposes in accordance with the Publisher's Terms and Conditions for self-archiving.

Use policy

Creative Commons CC BY 4.0
The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a link is made to the metadata record in the Repository
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

Serviços de Informação e Documentação, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)
Av. das Forças Armadas, Edifício II, 1649-026 Lisboa Portugal
Phone: +(351) 217 903 024 | e-mail: administrador.repositorio@iscte-iul.pt
https://repositorio.iscte-iul.pt

A articulação entre educação e a cidadania: repercussões na sociedade democrática

Virgínia Baptista
Investigadora, História Territórios e Comunidades - Nova FCSH- CFE- UC
virbaptista@gmail.com

Paulo Marques Alves
Professor no ISCTE-IUL, Investigador do Dinâmia'cet _ISCTE
Paulo.alves@iscte.pt

Introdução

> "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos".
> Artigo 1, Declaração dos Direitos Humanos, 1948.

Esta apresentação debruça-se sobre a educação e a cidadania nas escolas públicas portuguesas do ensino básico e secundário, ao longo destes 50 anos em democracia. Pretendemos refletir sobre as repercussões da legislação e das práticas letivas no âmbito da cidadania na sociedade portuguesa, verificando mudança e permanências.

O objetivo central deste estudo é o de debater a interculturalidade no ensino básico e secundário, destacando a situação escolar de crianças e jovens afro e ciganos. Neste texto não temos a pretensão de ser exaustivos/as, o que requeria vários recursos que não possuímos, pelo que exporemos apenas algumas reflexões sobre a efetivação de uma democracia nas escolas, em que integrem todos/as os/as estudantes.

Como metodologia, além da nossa participação ativa no ensino, conversámos com duas professoras a lecionarem em Escolas TEIP (Territórios de Intervenção Prioritária), na cidade de Lisboa, baseámo-nos nos poucos dados estatísticos existentes e em bibliografia diversa.

Este estudo divide-se em quatro pontos: no primeiro efetuámos uma breve resenha sobre a constituição do Ministério da Educação ao longo destes anos; num segundo ponto referimos as principais reformas educativas que elaboradas para o sistema educativo; no terceiro ponto realizamos um levantamento genérico das realidades das escolas sobre a

inclusão de todos/as os/as alunos/as e no último ponto apresentamos as nossas visões para uma escola intercultural.

Indelevelmente, vários autores têm contribuído para a historiografia da educação em Portugal, nomeadamente, Áurea Adão, António Nóvoa, Rogério Fernandes, Rui Grácio e Rómulo de Carvalho.

A nível do contexto histórico, Portugal até ao 25 de Abril de 1974 era um país ditatorial, inserido nos fascismos europeus, e colonialista. Com a independência das colónias, após o 25 de Abril de 1974, cerca de meio milhar de portugueses/as regressaram a Portugal e muitos imigrantes provenientes das ex-colónias têm procurado o país para nele trabalharem e reorganizarem as suas vidas. A história da comunidade cigana em Portugal é centenária, datando da Idade Média.

No sistema educativo do Estado Novo, que assentava no livro único, reproduzia-se a trilogia ideológica «Deus, Pátria, Família», incutindo-se uma educação religiosa (apesar de o Estado se denominar de laico), uma obediência nacionalista e a modelação das jovens num ideal que lhes impunha como horizonte considerado dignificante «a fada do lar», transmitida na disciplina de lavores. As exceções ocorriam nos estabelecimentos privados com algumas nuances na década de 70 com o marcelismo, como a coeducação (Rosas, 1992).

Este estudo partiu da seguinte constatação: ambos os autores se dedicam ao estudo sobre questões de género, desigualdades sociais e exclusão social. Também a coautora teve a experiência de ter sido professora, em escolas do ensino secundário, no centro de Lisboa, e observou que, em dez anos letivos, apenas teve dois estudantes afro (ou afrodescendentes) e nenhum cigano. Sendo estas escolas defensoras da pluralidade, existem estudantes que assumem as suas sexualidades e outros/as são portadores de diferentes espetros de autismo e paralisias. Assim indagámos: onde estão os alunos/as afro e ciganos?

Levantamos três questões a que procuraremos responder no final: As políticas educativas além de incidirem na aquisição de conhecimentos pelos estudantes, conseguiram conceber a pluralidade e a interculturalidade? As sucessivas reformas educativas, os programas e os manuais escolares contribuem significativamente para a interculturalidade e para a equidade entre todos/as os/as estudantes, qualquer que sejam as suas origens sociais, culturas/etnias, défices vários? As escolas têm tido apoios de estruturas logísticas e de recursos humanos para articular a educação e a multiculturalidade com vista à preparação de todos/as os/as estudantes para o exercício

de uma cidadania ativa no ensino superior e no mundo do trabalho? No fundo, o sistema educativo já conseguiu descolonizar (ou decolonial) a educação? (Vergès, 2023)

Ainda no final do Estado Novo, em 1970, as taxas de analfabetismo totais eram de 25,7%, 31,0% para as mulheres e de 19,7% para os homens, maiores de 7 anos, segundo os Recenseamentos Gerais da População. Em 1992, a taxa de abandono escolar precoce era de 50% e em 2021 foi de 2,2%. Desde 2012 (sendo Ministro da Educação Nuno Crato) a escolaridade é obrigatória e universal até aos 18 anos, pressupondo-se a conclusão do ensino secundário. Atualmente o analfabetismo é residual, globalmente de 3,1%, no qual contam as faixas etárias mais avançadas (Recenseamentos Gerais da População).

Queremos relevar duas questões que se prendem com a nossa perspetiva na análise sobre esta temática multicultural. Neste texto não utilizaremos os conceitos «racializado/racializada» ou de «minorias» utilizados em vários estudos da área das ciências sociais, apesar de compreendermos que os mesmos são usados para evidenciar problemas de determinados grupos identitários e suas reivindicações.

Na nossa perspetiva a historiografia sobre a humanidade reporta que todos/as pertencemos à raça humana e o uso do conceito «raças» implica uma visão científica incorreta e perigosa, tal como foi pensada e executada no século XIX pelos europeus ao olhar para o/a outro/a não europeu como um ser menorizado. Quanto à utilização de «minorias», situando-nos na Europa, este implica reconhecer que a «identidade» europeia é maioritária, quando na realidade é multicultural desde o princípio da nacionalidade (aqui coexistiram judeus, cristãos, muçulmanos, ciganos, mais tarde africanos, apesar de denunciarmos os processos de ostracização, racismo, perseguições e subjugação que ocorreram). O que pretendemos com os nossos estudantes é desmistificar diferenças que que possam ter a ver com «cores de pele», tipos de cabelo ou culturas para se atingir a igualdade e a equidade entre todos/as sem categorizar, ou estigmatizar, e estimular o orgulho de quem somos, individualmente e em conjunto

1. Breve perspetiva institucional do Ministério da Educação

De 1936 a 1974 a designação do Ministério que titulava a educação, nomeava-se da Educação Nacional, o que remetia ideologicamente para Nação/nacionalismo, num vasto Império, que se impunha pela repressão em Portugal e nas colónias, sob o controlo do partido único, a União Nacional.

Após o 25 de Abril de 1974, a partir dos Governos Provisórios, o ensino básico e secundário foi integrado em cinco Ministérios com designações diferentes: Ministério da Educação e Investigação Científica; Ministério da Educação e Cultura; Ministério da Educação e Investigação Científica; Ministério da Educação e Ciência; Ministério da Educação e das Universidades; Ministério da Educação, designação que prevaleceu desde 1983 até 2023 (com exceção entre novembro de 1985 a agosto de 1987, com o ministro João de Deus Pinheiro) e a partir de abril de 2024, Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

Será de pensar que as várias nomeações do Ministério demonstram a própria indefinição do poder político sobre o enquadramento educativo, social cultural e científico da educação do pré-primário ao ensino secundário (a escolaridade obrigatória), ora juntando-a com o ensino superior, a ciência e a tecnologia e a cultura, ora autonomizando estes ciclos de ensino. Nestas decisões políticas há que prestar atenção às especificidades do ensino obrigatório, à continuidade para o ensino superior para a maioria dos/as estudantes (ensino elitista devido aos exames nacionais) e o prosseguimento para uma minoria que envereda pela investigação.

Também se verifica que de 1974 a 2024, em meio século, existiram trinta e cinco Ministros da Educação, cinco mulheres e trinta homens. Pelo que conseguimos apurar somente dois Ministros/as passaram pela experiência da docência no ensino básico e secundário – Nuno Crato e Isabel Alçada. Como noutras pastas ministeriais e cargos políticos, estas nomeações masculinas, não deixam de merecer reflexão numa profissão em que as mulheres são a maioria dos docentes, 78,2%, (já 75,3%, em 1974) do pré-primário ao ensino secundário e 46,6% dos docentes do ensino superior.

2. Reformas/ Políticas emanadas do Ministério da Educação

O termo educar, vem do latim «educare», «educere» e significa literalmente «conduzir para fora» ou «direcionar para fora», utilizado no sentido de «preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade», logo pensa-se a educação em função dos objetivos da sociedade (dicionário etimológico online). Em democracia, cabe à escola a função de educar todos/as os/as jovens nos conhecimentos científicos definidos e para o exercício da cidadania, através de uma disciplina especifica «Educação para a Cidadania».

Durante estes 50 anos em democracia decorreram diversas Reformas Educativas. Logo em 1974/75 foram aprovados novos programas e uma nova organização para o ensino primário, abandonando-se o regime de classes por anos escolares (Despacho Ministerial nº. 24/A/74, de 2 de Setembro).

Na Constituição de 1976 está inscrito o direito à educação e à democratização do ensino: «Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar» (artigo 77.º).

De um modo geral, poder-se-á referir que nos anos de 1974 a 1979, a educação conheceu novas metodologias ativas baseando-se na Escola Moderna, nos métodos de pedagogos/as como Piaget, Montessori, Freinet, mas também existiram resistências, dando continuidade à pedagogia tradicional.

Contudo, no geral, no período após a revolução, há por parte dos professores/as uma grande vontade de inovar e de experimentação de métodos ativos: aprendizagem da leitura pelo método global, trabalhos em grupo, apelo ao pensamento reflexivo e um incentivo à cooperação.

Nas décadas de 1980 até meados de 1990, viveu-se uma crise económica que levou a medidas de austeridade do FMI, a partir de 1983, visível em dificuldades económicas de muitas crianças e jovens, nas escolas. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, com João de Deus Pinheiro) determinou aspetos como «a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade do ensino».

Com o ministério de Roberto Carneiro (1987-1991) a escola orientou-se para a vida ativa e articulou-se com o mundo laboral, sendo o objetivo principal completar a escolaridade obrigatória (através do cumprimento de objetivos, conteúdos e conceitos planificados previamente), prevendo-se um resultado homogéneo que os estudantes deveriam atingir.

De 1995 a 1999, no ministério de Marçal Grilo definiu-se o reforço de autonomia e gestão das escolas, que se iniciou no ano letivo de 1998/1999 (Decreto-Lei n.º115A/98).

No ministério de Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009), deu-se continuidade ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril). Ocorreram também alterações essencialmente no tempo curricular dos/as estudantes e professores/as, criando-se a divisão entre uma componente letiva (de aulas) e uma não letiva (com atividades/ateliers e apoios aos/às estudantes).

A partir do ano 2011 (com o Ministro Nuno Crato), foi promulgado o documento orientador da disciplina «Educação para a Cidadania», introduzindo-se os conceitos de direitos humanos, diversidade, multiculturalidade, no acesso à educação para todos/as os/as jovens. Nesta globalidade identificam-se identidades diversas, o que levou a novas metodologias na sala de aula e a outros discursos para todos os/as estudantes, onde se incluíam as crianças e jovens ciganos/as, africanos/as e da educação especial, como autismo, paralisias cerebrais, surdos/as, e défices de atenção.

A educação além das aprendizagens que visavam competências, virou-se para o combate à exclusão e para a integração de todos/as estudantes. Além da escola assegurar as aprendizagens tradicionais deveria reformular-se para novas áreas da cidadania: paz, multiculturalidade, saúde, defesa do ambiente, género, princípios que pressupõem aceitação e igualdade na diferença.

O «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» e «Aprendizagens Essenciais» (em vigor), promulgados pelo ministério de Tiago Brandão Rodrigues, em 2017, são documentos que pretendem normalizar as metas do ensino público e privado (sendo que no ensino privado se encontram os estudantes das classes elitistas). Assim, várias questões se colocam: estas normas têm contribuído para a equiparação de todos/as os/as estudantes em igualdade? Por exemplo, a classe social, a vivência socioeconómica dos/as estudantes não terão um peso significativo nos resultados escolares? Estarão todos/as estudantes em igualdade social e económica (condições de habitação, família, salários) para terem igual desempenho na realização dos exames nacionais?

Por fim, foram todas estas reformas educativas monitoradas e avaliadas por algum observatório externo ao Ministério da Educação, percebendo-se as mudanças positivas e as eventuais consequências nefastas das mesmas?

Também verificamos que os programas corporizados em «Aprendizagens Essenciais» e os manuais escolares ainda estão muito normalizados, homogeneizados, não pensados na interculturalidade, classes sociais e interseccionalidade. Seria fundamental que todos/as os/as estudantes se identificassem com os programas, para isso mudando-se os paradigmas dos mesmos nas disciplinas obrigatórias, nomeadamente Português, História e Geografia, com a existência de textos, poemas, imagens em que todos/as se reconhecessem.

3. As realidades das Escolas- a multiculturalidade e a interculturalidade

Através da participação ativa, conversas com alunos/as e docentes contatámos que a esmagadora maioria das crianças e jovens afro e ciganos se encontram em bairros sociais, na maioria «guetizados» ou em zonas suburbanas de Lisboa, a maioria das localidades estigmatizadas.

Por experiência da coautora, professora do ensino básico, em duas Escolas TEIP, em bairros sociais de Lisboa, nos anos 80 do século XX e na primeira década do século XXI verificou que os/as docentes referiam a falta de assiduidade e de aproveitamento dos alunos/as, ciganos/as. Frequentemente, os/as diretores/as de turma chamavam à escola os pais destes/as jovens e, na persistência das ausências, relembravam as hipóteses previstas na lei do corte do Rendimento Social de Inserção (RSI), da ASE (Ação Social Escolar) e a participação à CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens).

Até recentemente as famílias ciganas tinham profissões ligadas ao comércio e «vendas» ou feiras, e as mães eram domésticas na ausência de atividade profissional remunerada, situação que está a alterar-se. Daí também o maior envolvimento dos jovens na escola para entrarem no mercado de trabalho.

Em março de 2015, ocorreu no ISCTE, uma Conferência intitulada «Ciganos e Educação» que contou com a presença de professores, investigadores e associações diversas. Teve muito impacto a intervenção de Sónia Matos, da direção das Mulheres Ciganas Portuguesas (AMUCIP) ao relatar que, como rapariga, foi graças ao recebimento do RSI, pela família, que pôde continuar a estudar, o qual terá funcionado como um contrato, situação partilhada com outras meninas ciganas (Público, 24 de março de 2015). Quando se iniciou no mercado de trabalho tornou-se mediadora, entre a sociedade e a sua comunidade, sem ter cortado os laços culturais com ela.

Apesar da legislação portuguesa não permitir o apuramento de dados demográficos por etnias/culturas, previu-se que, nesse ano, a taxa de analfabetismo na comunidade cigana era de 15,5%. Em 6800 pessoas ciganas, 6% tinham o 3.º ciclo e só 2,5% concluíram o ensino secundário. A frequência escolar, principalmente para as meninas, reduz-se à medida que se aproximam da adolescência.

Em 2018-2019, apenas 2,6% dos jovens ciganos estavam matriculados no ensino secundário, o que demonstra uma sub-representação dos alunos ciganos, no contexto da população estudantil portuguesa (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência-DGEEC, 2020). Em 2016, 63% dos ciganos/as com idades entre os 16 e os 24 anos não trabalhavam, não estudavam, nem frequentavam uma formação, enquanto a média europeia era de 12% no mesmo grupo etário (Mendes, 3).

Dialogando com duas professoras, a trabalharem em escolas TEIP, verificámos que ainda atualmente há escolas do ensino básico conhecidas como «as escolas de ciganos». Em regra, a população vivendo na área em redor destes meios escolares retraem-se em matricular os filhos nelas e os/as docentes evitam concorrer para elas. Logo, a sociedade e o meio escolar ainda olham com desconfiança para os/as ciganos/as sendo os bairros e as escolas segregadas e estigmatizadas.

Estas duas professoras referiram que as crianças e jovens ciganos/as atualmente ainda têm um grande absentismo e no geral um fraco aproveitamento escolar. No entanto, salientaram que quando se cria uma relação de confiança entre docentes e jovens estes desempenham os trabalhos escolares com motivação e qualidade.

Uma das professoras referiu que no seu agrupamento escolar há alunos/as de cerca de oitenta nacionalidades, o que significa um tremendo desafio, empenho e criatividade por parte da gestão da escola e na prática dos/as docentes.

Existem estudos que elencam diversos fatores que determinam um percurso de continuidade e sucesso escolar entre jovens ciganos/as salientando-se: «o estatuto socioeconómico e as atitudes das famílias em relação à escolarização; mentoria proporcionada por professores e experiências escolares iniciais positivas; modelos de referência de ciganos e de pares; apoio de religião, grupos, voluntários ou outros adultos; influências de questões locais (nomeadamente viver em áreas urbanas, locais sem população cigana ou áreas de ciganos com condições privilegiadas); questões individuais e circunstanciais, em particular, trabalho árduo, persistência, empenho, resiliência e sorte» (Mendes, 17).

Atualmente o papel de associações e da própria CIG (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género) tem mantido políticas públicas para a equidade e de combate às desigualdades de género no papel imposto também às mulheres ciganas.

Relativamente aos estudantes Afro, africanos imigrantes ou luso-africanos, muitos já nasceram em Portugal. Recordamos ter perguntado a um aluno afrodescendente de 18 anos, quais as suas origens e ele ter respondido que era português e nunca tinha estado em África (afirmou também nunca ter-se sentido vítima de racismo).

Pelas poucas estatísticas disponibilizadas pelo INE (Instituto Nacional de Estatística) ou pelo Ministério da Educação, conhece-se que a maioria destes estudantes frequentam as escolas básicas e secundárias da periferia e suburbanas das cidades, onde residem (habitações mais baratas e onde as famílias têm maiores ligações). Estas escolas

também são com frequência alvo de discriminação e racismo, levando à mudança de escola, pelos estudantes.

Encontrámos estudos que consideram que existe interculturalidade espontânea na prática diária entre os próprios jovens nas escolas. Acredita-se que convivem todos/as mais e melhor do que: «aquelas grandes lições didáticas através de manual de que nós devemos ser todos iguais, não no convívio das dificuldades… mas quem vê, quem entra (na escola), vê que há negros e brancos, há os mais escuros que são os guineenses, há os mais claros, até os olhos azuis (cabo-verdianos). Há gente do Algarve, há gente do Alentejo (portugueses e brancos) e tudo ali se mistura… se calhar, somos nós que não conseguimos controlar, mas existe ligação entre as pessoas» (Gusmão, 217-218).

A realidade das estatísticas das provas de aferição e dos exames nacionais demonstram que nas escolas em que há uma maior presença de crianças e jovens de diferentes nacionalidades (incluindo ciganos e afro) potencialmente existem maiores problemas de integração dos/as alunos/as e os resultados globais das provas são inferiores às médias nacionais. Coloca-se então a questão: serão as origens do problema de ordem social, cultural ou económica? É possível separar o desempenho das crianças e jovens da sua história pessoal, das suas marcas sociais, de suas expectativas, desejos e desilusões?

De um modo geral, as escolas defendem uma perspetiva de diálogo entre todos os intervenientes da comunidade escolar, aliás com assento no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico, em que docentes, alunos/as, famílias, autarquias, associações culturais podem dialogar e implementar projetos e atividades educativas que conduzam a escolas interculturais e promovam a igualdade. Até se pode argumentar com os decretos acima referidos sobre a autonomia da gestão das escolas, mas, na realidade, ínfimas repercussões têm nas aprendizagens homogéneas em cada ciclo de estudos, para os estudantes de meios mais fragilizados.

Cada criança e jovem quando chega à escola é fruto de um conjunto de experiências vivenciadas nos diferentes espaços com que sempre contactou. O normal é a reprodução no espaço escolar da sua própria cultura, das marcas da pertença a um corpo, da linguagem vinda de casa e das emoções que estão interiorizadas. E é na escola que se notam os desencontros entre os discursos oficiais educativos e as vivências dos jovens, muitas vezes em desafio.

Conclui-se que com frequência há um desfasamento entre os objetivos das reformas educativas e a sua efetivação devido às diferentes realidades vivenciadas pelos/as estudantes nas comunidades onde se inserem.

4. Propostas para a inclusão e a cidadania

Indelevelmente há que incluir e dar voz a todas as crianças/jovens para superar as desigualdades e a exclusão social. O facto de as "Aprendizagens Essenciais" serem homogéneas a nível nacional pretende levar a uma uniformização das aprendizagens, o que nos confronta com as diferentes perceções e saberes culturais transportados pelos/as estudantes.

Consideramos que a educação deve direcionar-se para todas as crianças e jovens de todos os estratos sociais e culturas e só é inclusiva se for intercultural, e não só multicultural porque fragmentada, sem um elo "transeducacional" (ou seja, que estabeleça pontes entre todas as culturas), que as una horizontalmente, só assim será possível atingir-se a igualdade em democracia a vivência da cidadania e não a absorção de uma cultura «vinda de cima».

A escola é, sem dúvida, o meio de socialização privilegiado para crianças e jovens (devido ao trabalho dos pais e mães muitos/as, mesmo sem aulas, entram cedo na escola e saem ao final da tarde). É também por definição o local de aculturação de conhecimentos, estipulados pela tutela da educação, o que cabe as professores/as. Será importante que estes/as conheçam a história das diferentes comunidades com que trabalham, pelo que a presença de mediadores culturais nas diferentes reuniões nos parece imprescindível. Sem esta estratégia o sistema educativo continuará a excluir, a selecionar e a escola manter-se-á mais como um dever para crianças e jovens do que um direito para a prossecução de estudos. Também os estímulos económicos aos/às estudantes devem permanecer, como foi referido no caso relatado por Sónia Matos da associação AMUCIP.

Terá de haver vontade política e pedagógica para reconhecer que há outras formas de apreensão das realidades, da história e da língua além dos estipulados pelos currículos e reproduzidos nos manuais escolares, segundo a visão dominante das reformas educativas desde o 25 de Abril de 1974, em que muitas nem tiveram continuidade. Deverá haver flexibilidade ao perceber que há turmas em que o trabalho com as crianças e jovens se pode centrar só nas aprendizagens, noutras terão de se ouvir os/as estudantes as suas histórias e lendas e partir delas para se concretizarem as aprendizagens, seguindo o método preconizado por Paulo Freire. Como ainda se coloca nos manuais que pessoas africanas foram produtos- escravos- juntamente com as especiarias e os metais preciosos? Por que não referir que os africanos foram pessoas escravizadas, tal como os ameríndios? Por que não explicar que nem todas as culturas se baseiam em fontes escritas, que há civilizações como a africana e a cigana em que a história oral passou de geração em

geração? Não será de incluir textos a evidenciar o nomadismo na Europa e na África, para mais numa era em que as migrações, devido à pobreza, a mudanças climáticas e à guerra são um facto histórico atual? Não seriam de abordar questões de igualdade de género desde o ensino básico desmistificando, por exemplo, as brincadeiras das diferentes crianças consoante as suas culturas? Seria importante a escola convidar diferentes elementos da sua comunidade cigana, afro e outras para explicarem as suas histórias, culturas e vivências aos/às estudantes, o que efetivamente permitiria a inclusão de todas as aprendizagens, a multiculturalidade e a cidadania.

Só assim, a questão da construção da educação para a cidadania, efetuando-se na prática letiva, demonstração a existência de outros horizontes diferentes dos conhecidos pelos estudantes, que de facto, fazem parte da cultura dominante, ou seja a interculturalidade se impõe à "monoculturalidade", no processo educativo, um contributo para a democracia.

Há, contudo, a consciência de todas as das dificuldades que se colocam aos/ás docentes ao trabalharem em turmas grandes e com alunos/as além das diversas nacionalidades, detentores de problemas físicos graves. Para mais, tendo de cumprir trimestralmente ou por semestre as aprendizagens estipuladas pelos departamentos.

Como atrás referimos «Educar» é o maior desafio na construção de uma sociedade em que a aprendizagem se articula do interior de cada estudante com o exterior, a sociedade, transmitido pela escola, baseado num intercâmbio e partilha de diferentes saberes e culturas, uma sociedade intercultural. Pelo menos no ensino básico, o/a docente devia ter condições institucionais e de autonomia para ser o mediador entre o saber produzido pela sociedade, que terá de transmitir, e aquele produzido por diferentes grupos de estudantes presentes na sala de aula, um processo educativo, numa aprendizagem multicultural e inclusiva, o que será um contributo para a democracia plena.

No entanto, os constrangimentos à inclusão e multiculturalidade são diversos. Um estudo realizado pela FENPROF (Federação Nacional dos Professores), apresentado a 15 de janeiro de 2024 intitulado: «Portugal não tem recursos para ter uma educação verdadeiramente inclusiva», é referida a situação apresentada por 80% de diretores (Escolas Agrupadas e Escolas Não Agrupadas). Os diretores referiram que é insuficiente o número de docentes da educação especial. Identificou-se a falta de terapeutas da fala, ocupacionais, psicólogos e assistentes sociais. Os/as alunos/as com medidas seletivas adicionais são na ordem dos 8% e cerca de 3,5% referem-se aos alunos apenas com apoio indireto do docente da educação especial. Cerca de 20% das turmas são constituídas

ilegalmente, com mais de 2 alunos NE (necessidades específicas). Há também a referir a falta de meios materiais, de equipamentos e infraestruturas.

A recolha de informações realizada pela FRENPROF diz respeito ao ano de 2023/2024, envolvendo 112.187 alunos, 12 157 docentes e 5 266 assistentes operacionais. A amostragem corresponde a 10% dos agrupamentos de escolas.

Um relatório sobre a «Educação dos Filhos dos Migrantes na União Europeia», de 1994 refere: «Extirpar o racismo e a xenofobia, atacando as suas causas através da educação e da legislação». O relatório debruça-se sobre a realidade dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as migrantes e das crianças ciganas. Advoga que a interculturalidade implica a interação de culturas em plano de igualdade, uma realidade cultural dinâmica. Contudo, a organização e a gestão das escolas é realizada a partir da homogeneização. Assim, o sistema educativo promove na verdade, um modelo de "aluno tipo", privilegiando-se uma cultura dominante, o que tem de ser alterado pela vontade política para que a educação e a cidadania nas escolas, se repercuta na sociedade democrática.

Conclusão

Tentámos demonstrar que neste meio século em democracia, os documentos emanados do Ministério da Educação e estudos académicos diversos têm refletido uma progressiva preocupação com a multiculturalidade e a interculturalidade nas escolas, como vias inclusivas para a cidadania. Contudo, o sistema educativo institucional, tal como está concebido com os programas, manuais escolares, provas nacionais por ciclo (língua, gramática, matemática) e exames nacionais apontam para uma uniformização, um padrão, de resultados previstos, acabando por excluir as crianças e os jovens dos grupos sociais e das culturas mais vulneráveis, o que os estigmatiza.

Nas escolas há projetos educativos (em função das escolas), que mobilizam docentes, associações culturais, mediadores, autarquias, que procuram implementar práticas educativas alusivas a todas as culturas, não discriminando.

Como verificámos para as culturas africanas e ciganas o espaço e o tempo são diferentes do padronizado no sistema educativo, tal como a emoção, a empatia, o sentimento e a razão. O meio social e cultural é vital para os resultados positivos, havendo, contudo, já situações de mobilidade social (jovens cineastas, atores, jornalistas, médicos), devido aos fatores que referimos que é conciliada com manutenção dos valores e práticas sociais das próprias identidades.

A vida académica com resultados positivos para grande parte das crianças e jovens afro e ciganos ainda não foi conseguida, permanecendo muitos nas margens do sistema educativo, o que levanta muitos desafios à democracia.

É de grande importância os/as docentes terem conhecimento da cultura cigana, africana e de outras nacionalidades, pelo contacto com os mediadores com vista à interculturalidade.

Pela localização das escolas e bairros onde residem, as crianças e jovens (bairros sociais estigmatizados, em zonas suburbanas) consideramos que as grandes limitações académicas destes estudantes se encontram mais na pobreza, na falta de recursos económicos das famílias, fatores que mantêm a exclusão social em democracia e que toda a sociedade se deve empenhar em resolver.

As políticas educativas apesar da defesa da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e da definição das «Aprendizagens Essenciais» e da «Educação para a Cidadania», ainda não conseguiu enquadrá-las numa perspetiva prática de pluralidade e interculturalidade a atingir por todos/as os/as estudantes, deixando muitos nas margens da sociedade.

As sucessivas reformas educativas, os programas escolares e os manuais escolares deverão ser repensados por não contribuírem para a interculturalidade de todos/as os/as estudantes, independentemente das origens sociais, culturas/etnias ou com necessidades educativas especiais.

As escolas, os/as professores/as e outros profissionais ainda não possuem apoios financeiros e estruturas logísticas, ginásios, espaços livres a serem utilizados devidamente pelas comunidades de modo a envolvê-las e a responsabilizá-las, pela escola pública que é de todos/as, com vista a articular a educação e a cidadania atingindo-se a democracia envolvendo todos/as os/as estudantes.

Bibliografia:

Adão, A. (1992). A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas, Encontros Ibéricos da História da Educação vol. 1º Encontro, 123-135.

Araújo, S. (2004). Contributos para uma educação para a cidadania. Lisboa, Ed. Alto-Comissariado Para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Conselho Nacional de Educação (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa, Ministério da Educação.

FENPROF. (2024). Levantamento sobre uma educação inclusiva, em 2023/2024 nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (consultado a 20 janeiro 2024) from https://www.fenprof.pt/media/download/33B3CFAA27135D49836298FC2BA7B959/f-015-resultados-inquerito-eespecial-15-01-24.pdf?utm_source=phpList&utm_medium=email&utm_campaign=Resultados+do+levantamento+promovido+pela+FENPROF+Educa%C3%A7%C3%A3o+continua+a+n%C3%A3o+ser+inclusiva.%C2%A0Faltam+recursos%2C+multiplicam-se+os+problemas&utm_content=HTML

Fernandes, R. (1992). O pensamento pedagógico em Portugal, Lisboa, Instituto da Cultura Portuguesa.

Jornal Público (2015). Rendimento Social de inserção "foi a grande revolução da comunidade cigana" acedido a 20 de janeiro 2024. From https://www.publico.pt/2015/03/24/sociedade/noticia/rendimento-social-de-insercao-foi-a-grande-revolucao-na-comunidade-cigana-1690211

Liégois, P. (1986), Minoria e escolarização: o rumo cigano. Lisboa, Centre de recherches tsiganes/Ministério da Educação.

Mendes, M. org. (2023). Ciganos/Roma e Educação. Lisboa, Ed. Mundos Sociais.

Mendonça, A. (2020). Evolução da Política Educativa em Portugal (consultado a 6 janeiro 2024) from https://www.almendron.com/tribuna/wp content/uploads/2020/05/politicaeducativaalicemendonca.pdf

Montenegro, N. (1999). Ciganos e Educação. Setúbal, Instituto de Comunidades Educativas.

Neusa, M. (2004). Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação. Lisboa, ICS.

Noronha, M. (2003). A Escola é uma esperança. Sugestões para Famílias de Etnia Cigana. Lisboa, Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (1986). Le temps des professeurs. Lisboa, INIC.

Obra completa de Rui Grácio (1995). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Verdasca, J. (2020). A Escola na Linguagem dos Indicadores. Lisboa, Ed. Colibri.

Rosas, F. (1992). O Estado Novo coord. Lisboa, Presença.

Vergès, F. , Um feminismo decolonial. Lisboa, Orfeu Negro.