

Escola Superior de Educação João de Deus

A ESCOLA ÀS CORES

**MULTICULTURALIDADE/ INTERCULTURALIDADE E NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Por:

Sandra Samúdio Ferreira Borges

Professor Orientador: Mariana Cortez

Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial

Domínio Cognitivo-Motor

Agosto de 2011

Escola Superior de Educação João de Deus

A ESCOLA ÀS CORES

**MULTICULTURALIDADE/ INTERCULTURALIDADE E NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Por:

Sandra Samúdio Ferreira Borges

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
especialidade de Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor sob a
orientação da Professora Doutora Mariana Cortez**

Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial
Domínio Cognitivo-Motor

Agosto de 2011

Minha alma é de todo o mundo
Todo o mundo me pertence
Aqui me encontro e confronto
com gente de todo o mundo
que a todo o mundo pertence
António Gedeão¹ (2004: 132-133)

¹ Poema “Minha Aldeia” editado numa primeira fase em 1958 na obra “Teatro do Mundo”

Agradecimentos

A todos, sem excepção, os que tornaram possível a realização deste trabalho e que contribuíram para mais este passo.

Não é possível evidenciar alguém porque muitos ficariam de fora e foram muitos os contributos, quer a nível formal quer informal, mais directa ou indirectamente e por vezes só uma palavra ou um olhar, são o mote para não desistirmos e irmos em frente com mais força ainda.

Um obrigado a todos os que tornaram possível este trabalho.

Resumo

Os fluxos migratórios têm sido uma marca permanente na História de Portugal.

Primordialmente país de emigrantes, nos últimos anos Portugal passou a ser um destino apetecido das migrações internacionais. Para isso, muito contribuíram a nossa adesão à União Europeia, o desenvolvimento económico do país nas últimas décadas e a existência de políticas de imigração menos restritivas.

A escola, neste contexto, surge como um dos primeiros locais onde as crianças estabelecem os laços afectivos, aprendem a relacionar-se um com as outras, decepcionam-se e aprendem a traçar as estratégias tanto a nível emocional, afectivo, relacional e de aprendizagem que lhes permitem ultrapassar estas primeiras dificuldades.

Este trabalho de investigação procura evidenciar o papel da escola na promoção de valores de tolerância, solidariedade, cooperação e respeito pela diferença, procurando contribuir para a existência de justiça social tendo a nossa atenção concentrada nas crianças de origem emigrante que tantas vezes são “confundidas” com crianças com necessidades educativas especiais.

A questão que impulsionou todo este estudo foi entender se as crianças de origem emigrante possuem, em determinado momento do seu desenvolvimento, necessidades educativas especiais e como é que são ultrapassadas.

Pretendemos sensibilizar para a promoção da educação multicultural/ intercultural na escola, em que defendemos que o professor necessita de reconhecer e valorizar todas as culturas para que a escola se torne num espaço acolhedor, dinamizador de práticas inclusivas respeitando as diferenças de todos e de cada um.

Palavras-chave: Multiculturalidade, Interculturalidade, Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Diversidade Cultural, Migração

Abstract

The migration floods have been a permanent mark in Portuguese History.

Primordially Portugal was a country of emigrants, but lately Portugal has been a desirable destination of international migrations – thanks to the Portuguese adherence to the European Union, to the economic development, in the last decades, and to the existence of less restrictive immigration policies.

The school, in this context, emerged as one of the first places where children establish the bonds of affection, they learn to relate to one other, deceive themselves and learn strategies to trace both the emotional, affective, behavioral and learning that allow them to overcome these early difficulties.

This research seeks to highlight the role of schools in promoting values of tolerance, solidarity, cooperation and respect for difference, trying to contribute to the existence of social justice have focused our attention on children of immigrant origin that are so often “confused” with children Special Educational Needs.

The question that drove all this study was to understand if the children of immigrant origin have, at some point in their development, special educational needs and how they are overcome.

We intend to promote awareness of multicultural education / cross-cultural school, where we argue that teachers need to recognize and value all cultures for the school to become a welcoming, dynamic inclusive practices respecting the differences of each and every one.

Keywords: Multiculturalism, Interculturalism, Special Educational Needs, Inclusion, Cultural Diversity, Migration

ÍNDICE

I. Introdução	1
1.1. Apresentação da Situação	1
1.2. Importância/ Relevância do Estudo	3
1.3. Questão e Objectivos da Investigação	6
1.4. Apresentação do Estudo	7
Parte I - Revisão da Literatura	11
Capítulo 1 – Migrações e Muticulturalidade	11
1.1. Migrações	12
1.2. Multiculturalidade	17
1.3. A Multiculturalidade na Europa	21
1.4. O Processo Migratório em Portugal e a Multiculturalidade	24
1.4.1. Legislação na Área da Multiculturalidade	27
1.4.2. Alguns Dados Estatísticos Relativos a Portugal	33
1.4.3. Programas Educativos Promotores de Processos Multiculturais	38
Capítulo 2 – Necessidades Educativas Especiais e Inclusão	42
2.1. Da Segregação à Inclusão	42
2.1.1. Segregação	42
2.1.2. Integração	47
2.1.3. Inclusão	55
2.2. Educação Inclusiva	57
2.2.1. Legislação na Área das Necessidades Educativas Especiais e Inclusão	64
Capítulo 3 – Muticulturalidade/ Interculturalidade, Necessidades Educativas Especiais e Inclusão	68
3.1. Diversidade Cultural e Educação Inclusiva	68
3.2. Perspectiva Multicultural/ Intercultural em Educação	72
3.3. Multiculturalidade/ Interculturalidade e Necessidades Educativas Especiais	82
3.3.1. A Diversidade Linguística na Escola	85
3.3.2. A Educação Multicultural/ Intercultural Face à Diversidade.	90

Em síntese	96
Parte II – Estudo Empírico	99
Capítulo 1 – Opções Metodológicas	99
1.1 Caracterização do Estudo	101
1.1.1. Caracterização do Meio	101
1.1.2. Caracterização da Organização Escolar	103
1.1.3. População Alvo	105
1.2. Opções Metodológicas	106
1.2.1. A Metodologia Qualitativa	106
1.2.2. Estudo de Caso	108
1.2.3. Técnicas de Recolha de Dados	111
1.2.3.1. As Entrevistas	112
1.2.3.2. Inquérito por Questionário	115
1.2.3.3. Análise Documental	117
1.3. Análise de Conteúdo dos Dados Recolhidos	120
1.4. Etapas da Análise de Dados e Categorização	124
1.5. Triangulação de Resultados	126
Capítulo 2 – Análise de Dados e Apresentação de Resultados	129
2.1. Diversidade Cultural na Sala de Aula	130
2.1.1. Dados Resultantes das Entrevistas	130
2.1.2. Dados Resultantes dos Questionários	135
2.1.3. Dados Resultantes da Análise Documental	136
2.1.4. Triangulação de Resultados	138
2.2. Multiculturalidade/ Interculturalidade	139
2.2.1. Dados Resultantes das Entrevistas	139
2.2.2. Dados Resultantes dos Questionários	143
2.2.3. Dados Resultantes da Análise Documental	145
2.2.4. Triangulação de Resultados	147
2.3. Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação dos Alunos de Origem Estrangeira na Comunidade Escolar	148
2.3.1. Dados Resultantes das Entrevistas	149
2.3.2. Dados Resultantes dos Questionários	153
2.3.3. Dados Resultantes da Análise Documental	154
2.3.4. Triangulação de Resultados	155

2.4. Necessidades Educativas Especiais e Alunos de Origem Estrangeira	156
2.4.1. Dados Resultantes das Entrevistas	157
2.4.2. Dados Resultantes dos Questionários	160
2.4.3. Dados Resultantes da Análise Documental	163
2.4.4. Triangulação de Resultados	164
Capítulo 3 - Conclusões do Estudo	167
3.1. Resultados Finais	167
3.1.1. Diversidade Cultural na Sala de Aula	167
3.1.2. Multiculturalidade/ Interculturalidade	169
3.1.3. Envolvimento dos Pais/ Encarregados de Educação dos Alunos de Origem Estrangeira com a Comunidade Escolar	170
3.1.4. Necessidades Educativas Especiais e Alunos de Origem Estrangeira	172
3.2. Reflexão Final	174
3.3. Pistas de Investigação Futura	177
3.4. Limitações ao Estudo	177
<i>Referências Bibliográficas</i>	179
<i>Webgrafia</i>	191
<i>Anexos</i>	192

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Principais nacionalidades - emissão de títulos de residência (2009) _____	33
Quadro 2 - População estrangeira por distrito (2009) _____	35
Quadro 3 - População estrangeira residente em Portugal, segundo o sexo (2009) _____	35
Quadro 4 - População estrangeira residente em Portugal - pirâmide etária (2009) _____	36
Quadro 5 - População estrangeira residente em Portugal - grandes grupos etários (2009) _____	36
Quadro 6 - Desagregação de emigrantes por sector de actividade _____	37
Quadro 7 - Comparação Semântica da Expressão Educação Especial (EE) com a Expressão Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) _____	54
Quadro 8 – Técnicas de Recolha de Dados _____	112
Quadro 9 – Dados da análise dos inquéritos por questionário – Escolha da instituição _____	135
Quadro 10 – Dados da análise dos inquéritos por questionário – Integração das crianças - _____	135
Quadro 11 – Dados da análise dos inquéritos por questionário – Valorização da cultura _____	143
Quadro 12 – Dados da análise dos inquéritos por questionário – Diferenciação pedagógica _____	144
Quadro 13 – Dados da análise dos inquéritos por questionário – Projecto Educativo _____	145
Quadro 14 – Dados da análise dos inquéritos por questionário – Partilha de Aspectos Culturais _____	153
Quadro 15 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Valorização cultural _____	154

Quadro 16 – Dados da análise dos inquéritos por questionário – Idioma Dominante ____160

Quadro 17 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Frequência da Escola Básica _____ 161

Quadro 18 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Condição de sucesso acrescida _____ 161

Quadro 19 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Estratégias de Auxílio aos alunos _____ 162

Quadro 20 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Regresso ao país de origem _____163

I. Introdução

1.1. Apresentação da Situação

A multiculturalidade/ interculturalidade surge na nossa sociedade como um dos resultados da globalização, de um Mundo onde os países interagem e as pessoas se aproximam a nível social, cultural e político. Portugal é actualmente um país de acolhimento.

Na realidade portuguesa, a imigração até à década de 90 era em grande parte constituída por pessoas de países africanos de língua portuguesa. Hoje, apesar de ainda serem uma grande fatia da comunidade de imigrantes há também grande afluência de cidadãos do Brasil e dos países de Leste.

Segundo dados do Observatório da Imigração¹, referentes ao ano de 2010, só na área da grande Lisboa residem dois terços da população imigrante em Portugal. Contudo, as comunidades imigrantes da grande Lisboa são, em muitos casos, vítimas da exclusão social, nem sempre vivem em condições dignas, passam por grandes dificuldades e grandes privações. A integração é um aspecto fundamental, pois a diversidade cultural é uma riqueza para o país.

A multiculturalidade/interculturalidade requer então um modelo de desenvolvimento assente em comunidades nas quais coexistam maiorias e minorias, numa sociedade dinâmica e aberta, inclusiva, isenta de discriminações, diferente e que aceite a diferença. É fundamental que a diferença seja conotada de forma positiva.

Estas famílias que coabitam connosco têm crianças que frequentam as nossas escolas e transformaram-na por completo. Estas crianças deram cor à escola!

É importante fornecer às crianças de origem imigrante ferramentas que lhes permitam integrar-se com êxito. Outras crianças a quem se deve fornecer formas facilitadoras de integração são as crianças com necessidades educativas especiais, e com alguma frequência nos deparamos com crianças que, só por não partilharem a mesma língua ou por

¹ In: www.oi.acidi.gov.pt (acedido a 12 de Maio de 2011)

terem características culturais muito específicas, são sinalizadas para os departamentos de educação especial.

“O fenómeno da migração influencia a educação das crianças, mesmo quando as respectivas famílias têm habilitações e um estatuto socioeconómico elevados. Os alunos migrantes podem ser prejudicados, pelo menos a curto prazo, em virtude da interrupção da escolaridade ou dos obstáculos linguísticos e culturais que devem superar” (Comissão das Comunidades Europeias, 2008:3)

Muitas vezes estas crianças podem ser vítimas de exclusão social e muitas vezes devido ao facto de não partilharem o mesmo código linguístico. Esta é a primeira barreira que as crianças sentem na sociedade em geral e mais especificamente na escola que, deverá atender à diversidade cultural e reconhecer os indicadores individuais diferenciados de cada um dos seus alunos. Muitas vezes encontramos alunos que se distinguem pelas suas tradições, língua, valores, crenças, hábitos, costumes, aparência física, regras e normas de conduta.

Não é possível continuarmos a ignorar estas diferenças ou mesmo a segregarmos e marginalizarmos estas crianças. O que acontece é que, muitas vezes, estes alunos conseguem ultrapassar as suas dificuldades, e o que, numa primeira fase funcionou como barreira, passa a funcionar como um factor de propulsor de sucesso escolar. O mesmo autor completa a afirmação anterior referindo:

“(…) no entanto, a longo prazo, têm boas perspectivas de sucesso educativo e a sua exposição a novas culturas e línguas irá, provavelmente, enriquecer o seu capital humano. É inegável que muitos filhos de migrantes, entre os quais se inclui um grande número de recém-chegados, se inserirão neste grupo.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2008:3)

À semelhança dos alunos de origem estrangeira ou imigrante, existem outros discentes que, numa fase inicial, se evidenciam do grande grupo. Referimo-nos aos alunos portadores de necessidades educativas especiais e num sentido mais restrito, às necessidades educativas especiais de domínio cognitivo, embora cientes que o propósito de educação para qualquer aluno com NEE do sistema educativo português é o mesmo que para os alunos sem NEE, isto é, o de promover a sua formação integral, variando o grau de alcance deste objectivo

em função das limitações e capacidades de cada um e das condições gerais em que se desenvolve o processo educativo.

Entender os processos cognitivos destes discentes e adequar práticas pedagógicas aos alunos que os conduzam ao sucesso é um desafio para a escola actual.

Por em determinado ponto do seu percurso escolar estes alunos necessitarem de uma atenção especial por parte da comunidade escolar, surge a questão que impulsionou este trabalho de investigação:

As crianças de origem imigrante são percebidas como alunos com Necessidades Educativas Especiais?

1.2. Importância/ Relevância do Estudo

Nas últimas duas décadas, paralelamente ao aumento do número de imigrantes em Portugal, assistimos ao aumento significativo de crianças de origem estrangeira a frequentar as escolas portuguesas, que têm revelado formas distintas de estar e de conceber a escola, quando os comparamos com uma significativa parte dos jovens estudantes portugueses.

Educar é uma tarefa de enorme exigência nos nossos dias e a instituição escolar reflecte as crises, antinomias e os riscos que ameaçam as sociedades modernas, colocando em causa o sentido de solidariedade, de responsabilidade social e de comunidade, pois não podemos conceber a escola fora do contexto da sociedade em geral e, também, da especificidade das culturas dos espaços em que se situa.

A cidadania, nas suas distintas dimensões de direitos, deveres e responsabilidades, transformou-se actualmente num desafio importante e estimulante para o sistema educativo de países democráticos e pluralistas.

Como salienta Sampaio (citado por Henriques *et al.*, 1999: 4):

“(...) a cidadania é a responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, de realizar, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age a acção que se pensa.”

É através da educação, entendida como um processo de socialização, que tomamos consciência que somos cidadãos pertencentes a uma sociedade democrática que constitui um Estado-Nação, a uma Europa cujo projecto social, cultural, político e económico pressupõe a existência de uma cidadania europeia. Reconhecemo-nos como cidadãos do mundo preocupados e mobilizados para as questões ambientais, para os direitos humanos, para o direito à diferença, para a igualdade entre mulheres e homens, para o respeito pela diversidade cultural, para a tolerância activa e para o combate contra todas as formas de exclusão e de discriminação.

A escola desempenha um papel importante na formação de quaisquer cidadãos, sobretudo das crianças portadoras de necessidades especiais (NEE). As crianças na escola passam a interagir socialmente, conhecendo nos primórdios de sua formação, um grupo de pessoas diferente daquele com o qual ele convive, a família (Junior, R. 2004).

A escola para as crianças com NEE é fundamental para a verdadeira integração social. O ser humano não vive sozinho, vive em comunidade. As crianças muitas vezes são vistas como seres fragilizados, sem voz activa, perante a sociedade, e as crianças portadoras de NEE necessitam maior ou igual dedicação e envolvimento por parte dos profissionais de educação.

Correia (2003) considerou que a colaboração é um processo interactivo, através do qual os intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos.

Para Brennan (1997) (citado por Correia, 1997: 36), ao referir-se ao conceito de NEE:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas

problemáticas) afecta a aprendizagem a ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”.

Actualmente um novo desafio se coloca: as crianças de origem imigrantes com necessidades educativas especiais em que a comunicação nem sempre se coaduna de forma eficaz.

Daí que, as motivações que conduziram à elaboração deste trabalho de investigação prendem-se com um percurso pessoal, social e profissional de uma Educadora de Infância, onde tem grande relevância os saberes adquiridos ao longo de todo o seu percurso nesta tão desafiadora tarefa que é Educar.

Um novo desafio se colocou, a escola tornou-se multicultural/ intercultural, são muitas as cores que a compõem e a resposta a dar tem que ser cabal, eficiente e promotora de aprendizagens e de vivências significativas. Estaremos à altura para dar resposta, estaremos dispostos a repensar a educação e todas as suas implicações neste mundo em acelerada mudança?

Foram algumas destas questões e importantes experiências pedagógicas que motivaram a elaboração deste trabalho onde também surgiram dilemas que provocaram questionamentos e reflexões.

Relacionar questões educativas e modos de estar na profissão motivaram a realização deste trabalho e conduziram a questões de diversidade cultural relacionando-as com o vasto mundo das Necessidades Educativas Especiais, no sentido lato do termo, ou seja, crianças que em determinada altura do seu percurso escolar têm, tal como o nome indica, necessidades especiais na sua educação que necessitam de apoio naquela altura, sem que sejam necessárias avaliações, aplicações de escalas ou de testes auxiliares. Não necessitam de ser de carácter permanente, necessitam apenas de uma intervenção eficaz naquela altura específica e pontual. Estará a escola desperta par esta realidade?

Este trabalho é realizado com o intuito de deixar algumas contribuições pedagógicas no âmbito da multiculturalidade/ interculturalidade e das necessidades educativas especiais, bem como algumas pistas de reflexão para o cidadão que tem como responsabilidade acrescida ser Educador, formador de futuros cidadãos.

Nas sociedades actuais, a educação para a cidadania deve basear-se distintamente numa atitude intercultural que, não só viabiliza a motivação para participar, mas também incita ao conhecimento, à aquisição e interiorização de valores que permitem o desenvolvimento harmonioso da criança.

Somente aceitando as diferenças e semelhanças das pessoas, os seus valores culturais e sociais, as suas capacidades e limitações, estimulando o diálogo, a comunicação e a compreensão intercultural é que a escola poderá perceber o verdadeiro potencial da diversidade e extinguir os preconceitos. Uma vez que a diversidade cultural surge como uma das características principais do nosso mundo contemporâneo, a escola torna-se no espaço onde se aprende a viver a diferença que será o incentivo para as grandes questões éticas do nosso século.

1.3. Questão e Objectivos da Investigação

Com a era da globalização assiste-se a uma mudança na organização das sociedades contemporâneas e constata-se uma crescente diversificação cultural. Os grupos apesar de coexistirem no mesmo território manifestam indicadores individuais diferenciados, nomeadamente tradições, língua, valores, crenças, hábitos, costumes, aparência física, regras e normas de conduta.

A sociedade portuguesa não é uma excepção e, apesar do seu historial de emigração, confronta-se agora com acentuados fluxos imigratórios. Devido à nova conjectura multicultural/intercultural quer da sociedade quer das instituições escolares, no decorrer da prática pedagógica surgiu a necessidade de realizar este estudo do qual se evidenciam os seguintes objectivos:

- Distinguir o modo de integração das crianças de origem estrangeira na instituição escolar.
- Compreender a forma dos docentes gerirem a multiculturalidade/interculturalidade na sala de aula.
- Conhecer as opiniões dos docentes sobre a relação entre a multiculturalidade e o sucesso a nível de aprendizagens dos alunos com culturas diferentes.
- Caracterizar e identificar as expectativas e opiniões dos pais relativamente à instituição escolar e à sua integração na sociedade.
- Diferenciar as opiniões dos docentes acerca das reais necessidades educativas especiais dos alunos de origem estrangeira.

Intimamente relacionada com a definição destes objectivos, está a questão que impulsionou este estudo:

Serão as crianças de origem imigrante percebidas como alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Para atingir os objectivos propostos e com o intuito de conhecer o processo (e não o produto), recorreu-se a uma metodologia do tipo descritivo e interpretativo, enquadrando-se num paradigma qualitativo e a estratégia utilizada foi o estudo de caso, dado tratar-se de uma instituição escolar específica, previligiando-se uma variedade de fontes e técnicas de recolha de informação nomeadamente entrevistas, inquérito por questionário e análise documental.

1.4. Apresentação do Estudo

Delimitámos o objecto de análise a um Jardim de Infância, na sua vertente pedagógica, do modo como ela se expressa no discurso dos educadores, pois consideramos que o corpo docente tem um papel muito importante no desenvolvimento e na formação integral dos seus alunos e também na promoção de igualdades educativas, assegurando a todas as

crianças as aprendizagens de que depende largamente o sucesso nos percursos escolares ulteriores.

O Jardim de Infância em questão é uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Foi solicitada autorização para a realização do presente estudo (anexo 1) e, por informação verbal da Directora Pedagógica, foi autorizado.

A referida instituição escolar tem vindo, com o decorrer dos tempos, a ver a sua população escolar a diversificar no que respeita à origem cultural. Actualmente apresenta 19,3% de alunos de origem estrangeira, sendo que, em algumas turmas, esta percentagem é mais elevada por estarem mais concentrados em determinadas salas conforme levantamento efectuado na organização escolar (anexo 2). Esperamos poder contribuir para uma melhor compreensão da escola, do papel do educador e das dificuldades com que se depara com esta nova realidade da escola, cuja visão interior é de difícil acesso aos olhares exteriores.

Não se trata de estudar a dinâmica interna das relações profissionais, mas as opiniões dos educadores sobre o seu papel na construção da cidadania em contexto intercultural e das dificuldades sentidas com estas crianças e respectivas famílias.

Apoiamo-nos em entrevistas semi-directivas a educadores do ensino regular a exercer a sua actividade de docência na instituição em questão que têm turmas marcadamente multiculturais. No âmbito deste trabalho de investigação, pretendemos dar voz aos educadores através dos seus discursos expressos nas entrevistas, de forma a entender as suas percepções da realidade e as suas principais dificuldades.

Consideramos que é necessário escutar as pessoas mais directamente envolvidas com a temática deste trabalho e com a prática docente, ou seja, quem diariamente está com estas crianças. Deste modo, e apoiando-nos em Goodson (1995: 69), tentámos estabelecer estratégias que permitissem “(...) facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz dos professores”.

Iremos também inquirir, por questionário, os pais de origem estrangeira a frequentar esta instituição e proceder à análise de documentação pertinente que nos ajude a compreender melhor esta realidade. Assim, privilegiámos a abordagem qualitativa na investigação em causa.

Este estudo está dividido em 2 partes sendo que, na primeira, se realizou uma revisão da literatura acerca dos temas que envolvem este estudo:

O Capítulo 1 intitulado “Migrações e Multiculturalidade”, pretende dar uma perspectiva geral do que é o processo migratório em Portugal e como consequência deste processo imigratório surge a multiculturalidade uma vez que passam a conviver no mesmo espaço diferentes pessoas com diferentes valores, culturas, religiões, enfim, tudo o que caracteriza uma sociedade e/ou comunidades.

Um segundo capítulo designado por “Necessidades Educativas Especiais e Inclusão” pretendeu traçar um fio condutor em toda a história das NEE realçando apenas os aspectos que considerámos mais pertinentes.

O terceiro capítulo intitulado “Muticulturalidade/ Interculturalidade, Necessidades Educativas Especiais e Inclusão” tem como principal objecto “cruzar” estas duas temáticas que estão intimamente ligadas à Parte II deste trabalho que se prende com o Estudo Empírico.

O Estudo Empírico é composto por quatro grandes capítulos, em que o primeiro se destina a contextualizar o estudo.

O Capítulo 2 pretende explorar toda a parte metodológica, e fundamentar teoricamente questões que se prendem com as opções metodológicas, as técnicas e a análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta os resultados do estudo analisando e discutindo os resultados dos dados obtidos. Para a análise de dados procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas, dos inquéritos e da análise documental.

Por fim as conclusões retiradas do cruzamento da revisão da literatura, dos resultados obtidos tendo em vista a resposta às questões de partida e aos objectivos pretendidos.

Apresentamos, igualmente, algumas pistas de reflexão futura dado que a realidade social e educativa está sempre em profunda mudança.

Parte I - Revisão da Literatura

Capítulo 1 – Migrações e Multiculturalidade

As migrações existentes na Europa e conseqüentemente no nosso país, trouxeram à nossa sociedade actual uma maior diversidade cultural, esta multiplicidade de contactos trouxe consigo o conceito de multiculturalidade.

A diversidade cultural e social é uma realidade e é muitas vezes associada e intimamente relacionada com o multiculturalismo. Cardoso (1996: 15) relaciona estas duas realidades e refere que o “(...) multiculturalismo deve definir-se a partir da crescente diversidade cultural das sociedades modernas para identificar, nessa diversidade, princípios e elementos comuns e com ele estabelecer uma cultura democrática , realista e aberta”

Villas-Boas (2001: 163) refere que “O termo multiculturalismo é, assim, utilizado para enfatizar o carácter heterogéneo das respectivas populações. Sendo assim, esta concepção tende a concentrar-se nas diferenças culturais sugeridas pelo relativismo e não o que existe de comum entre as várias culturas”

O termo multiculturalidade indica por si só múltiplas culturas, importa por isso consultar alguns autores e explorar algumas definições. E porque muita legislação tem surgido para regulamentar situações acerca da multiculturalidade, exporemos alguma legislação que sentimos ser de maior pertinência.

A multiculturalidade na Europa tem também sido um fenómeno que é actualmente, e mais do que nunca, um continente marcadamente multicultural e com uma diversidade étnica espantosa.

Esta diversidade de povos e culturas é, sem dúvida, o resultado de uma história de contactos, de convivências, de conflitos, de movimentações, de organizações e re-organizações político-espaciais.

A relação entre as diferentes culturas é uma questão fundamental mas, por vezes, surgem situações de conflito e são muitos e constantes as situações menos amistosas em ambientes de diversidade cultural.

1.1. Migrações

Considerámos fundamental clarificar conceitos que se encontram relacionados com a temática da migração, no sentido não só de clarificar alguns termos, como também de chamar a atenção para a dificuldade de definição de algumas noções.

Definir conceitos nesta temática torna-se uma tarefa relevante, contudo minuciosa, uma vez que a complexidade do fenómeno migratório, a sua multiplicidade de formas e a própria evolução, leva a que seja necessário ter em conta uma reflexão aprofundada e contínua.

Embora existam inúmeras definições para migração, emigração e imigração, existe um ponto comum, a referência ao tempo em que o indivíduo está deslocado podendo ser considerada temporária ou permanente, assim e segundo a definição do INE (2010: 326):

“*Migração* tem a ver com a deslocação de uma pessoa através de um determinado limite espacial, com intenção de mudar de residência de forma temporária ou permanente. A migração subdivide-se em migração internacional (migração entre países) e migração interna (migração no interior de um país).”

Poderá ainda ter carácter de permanência em que o objectivo de aí fixar residência é por um período igual ou superior a um ano ou de carácter temporário se o período for inferior a um ano.

A mesma fonte (INE, 2010: 323) define *Emigrante permanente* como uma referência:

“(…) à pessoa (nacional ou estrangeira) que, no período de referência, tendo permanecido no país por um período contínuo de pelo menos um ano, o deixou com a intenção de residir noutro país por um período contínuo igual ou superior a um ano.”

A definição de *Emigrante temporário* (INE, 2010) varia unicamente no período de permanência e reporta-se à intenção de residir noutro país por um período inferior a um ano. Faz-se ainda a ressalva que se excluem desta situação as deslocações com carácter de: turismo, negócios, estudo, saúde, religião ou outro de igual teor.

A definição de *Imigrante* (INE, 2010) tem precisamente o mesmo conteúdo, no entanto tem a ver com a entrada e permanência no país. Poderá ainda ser temporária ou permanente tal com as anteriores definições.

Muitos autores reflectiram acerca da questão da temporalidade destes movimentos e Jackson (1986), no que se refere à migração enquadra-se na mesma linha, afirmando que se trata do movimento de uma população, temporário ou permanente, de um local para o outro. No caso de se tratar de uma *Migração Temporária*, não implica que haja obrigatoriamente alteração do local de residência, no entanto se estivermos perante uma *Migração Permanente*, tal já terá de se verificar.

Pailhé (2002) comunga da mesma ideia, embora acrescente uma dimensão espacial mais marcada, ao defender que é necessário que se efectue uma deslocação significativa.

Nestas concepções apenas se encontra contemplada a dimensão espacial, o que parece ser um pouco reducionista à partida, visto que este fenómeno implica também aspectos relacionados com motivações sociológicas e económicas. Nesta linha de ideias, Halfacree e Boyle (1993) vêem referir que ao definirmos este conceito e todos os que lhe são adjacentes, deveremos ter sempre em conta que uma *migração* também se trata da resposta ao estímulo proporcionado por outro local, que não o de residência. Este «estímulo» traduz com certeza todo um conjunto de motivações, das mais variadas índoles, que motiva o indivíduo a sair para outro local.

Uma outra característica que podemos ter em conta é que, muitas vezes, uma migração temporária se transforma em migração permanente e não devem ser vistas de forma isolada. Tal facto será fruto da fixação da residência, da estabilização do trabalho, e portanto, da obtenção/manutenção de uma certa qualidade de vida que o «atrai» e justifica a permanência no local de chegada.

Redondo (1990) remete-nos para um outro conceito - território migratório – e considera-o extremamente rico, na medida em que engloba toda uma dinâmica evolutiva, tendo em conta não só a migração, tal como ela é tomada (dimensão espacial), como também o espaço físico específico, propriamente dito, em que se desenvolve (áreas de partida e áreas de chegada) e as próprias características e motivações do fluxo.

Parnwell (1993) refere-se ao termo *Mobilidade* como sendo a facilidade de deslocação de uma área para outra, sem que haja entraves a proibir tal acto. Neste caso, considera a *migração* como um conceito mais restritivo, que dirá respeito a uma deslocação efectiva de um grupo de indivíduos, do seu local de origem, para outro local diferente desse.

No entanto, o anterior conceito parece estar incompleto, na medida em que apenas contempla as *Migrações Voluntárias*, onde há uma saída espontânea de população do seu local de origem, e não as *Migrações Forçadas*, onde há uma motivação exterior ao próprio indivíduo para que tal aconteça, normalmente envolvendo a necessidade de protecção da vida e dos seus direitos (Jackson, 1986).

Inserida na temática das *migrações*, a *Imigração* revela um carácter bastante dinâmico, visto que a própria designação dos indivíduos que a materializam é tomada com algumas alterações, conforme as realidades nacionais. Ambas as noções estão bastante ligadas a questões legais e Jackson (1986) mostra isso mesmo ao assumir a *imigração* como sendo o termo usado para descrever o processo de entrada num país onde a organização administrativa, de acordo com a organização de cada Estado, seja diferente do país de origem.

A fronteira ganha aqui contornos de limite efectivo, com um carácter divisório, fazendo com que o espaço ganhe outra dimensão. Se nos conceitos anteriores a dimensão das deslocações era um factor a ter em conta, neste caso esbate-se completamente, prevalecendo o campo jurídico. Pensemos no caso das regiões das fronteiras portuguesas: tanto é emigrante o português que estabeleça a sua residência numa cidade de Espanha que diste poucos quilómetros do seu país de origem, como é emigrante o português que vá viver para um país longínquo como é o caso da Austrália.

Krekels e Poulain (1996) afirmam que, no que concerne a uma tentativa de homogeneização conceptual que já se tem tentado estabelecer no seio dos países membros da U.E., tal é considerado como um erro, na medida em que cada realidade apresenta as suas próprias especificidades.

Tal como a emigração, a imigração também se reveste de um carácter bastante dinâmico. Também aqui o factor espacial não tem muita relevância, tanto é considerado imigrante um individuo da vizinha Espanha como um sul africano. Mais uma vez é uma questão de Direito, uma questão legislativa, há que cumprir o que o país acolhedor determina para os cidadãos imigrantes.

Subjacente a todos estes conceitos estão as motivações que levam os indivíduos a mudar, a arriscar, a perder muitas vezes a sua estabilidade e enveredar pelo desconhecido

Álvarez (1993) acentua que a dimensão económica é determinante nos movimentos da população e quando esta se apresenta como um imperativo, o factor de partida pode revestir-se de um duplo carácter, ou seja, de uma «capacidade de actuação» no espaço de partida e no espaço de chegada. Se se considerar o primeiro local como incapaz de prover os recursos indispensáveis ao preenchimento das necessidades e o local «último» com um crescimento económico que possa dar resposta a essas mesmas faltas.

Nas causas humanas, os factores sociais e religiosos, segundo este autor, parecem ter um peso claramente inferior no cômputo das motivações, no entanto não deixam de ser pertinentes. Em certos casos/sociedade, a deslocação do local de residência da esposa para acompanhar o marido, ou o próprio desejo de obtenção de um status socioeconómico diferente do actual, dá origem a deslocações paulatinas significativas.

As causas fisiogeográficas ou naturais, bem como as causas humanas relacionadas com a guerra, com a saúde, com a intolerância e a cultura, encontram os seus limites melhor definidos e marcados, uma vez que se apresentam como factores que podem surgir de forma pontual e espontânea, sem que o indivíduo consiga construir um conjunto de opções de resolução do «problema». Neste caso, a escolha individual fica condicionada às

circunstâncias externas, mais do que à decisão «interna», ou melhor, à decisão do próprio indivíduo.

Poder-se-á ainda destacar os factores psicológicos colectivos como impulsores migratório. González e García (2002: 736) afirmam que estes partem de uma base individual e que se relaciona essencialmente com a idade e com as aspirações e expectativas do indivíduo face à vida.

No primeiro caso, assiste-se a uma tendência dualista, ou seja, se o avanço da idade se coloca como um «obstáculo» à constituição de uma nova vida fora do local de origem, por outro pode funcionar como uma espécie de «libertação» do quotidiano.

Porém, a motivação emigratória, parece em certos casos, predominar sobre a imigratória, uma vez que normalmente são os desequilíbrios nas regiões emissoras que levam à saída de população. De qualquer forma, deveremos ter em conta não só os motivos que levaram o indivíduo a sair do local de origem, como também aqueles que o levaram a escolher determinado local para residir e trabalhar, o que impele a ter em consideração os factores/causas/motivações inerentes em cada um dos pólos, independentemente de um poder ter mais influência que outro.

O que é comum em todos estes movimentos é que o que impulsiona o indivíduo é o factor mudança, o querer mudar, procurar ou um país mais tranquilo, ou mais promissor a nível económico ou laboral, enfim algo que melhore a sua vida.

Portugal viu também a sua demografia a ser alterada, Cassiano Romão (in: CNE (2000: 140) refere que “As mudanças operadas na composição demográfica de Portugal, mostram à evidência a sua matriz multicultural. Mas a sociedade portuguesa vive, hoje, um período verdadeiramente novo e diferente na sua história.”

Cada vez mais coabitam cidadãos com diferentes nacionalidades, línguas e tradições. Ambrósio (CNE; 2000: 22) afirma que “Nas sociedades de hoje, no contexto de intensa troca de informação (mesmo que não saíamos das nossas fronteiras ou casas), de mudança

profunda das estruturas sociais, de incerteza, o conceito de cidadania (...) confronta-se com a multiplicidade de culturas, valores, comportamentos individuais ou de grupos.”

Pestana (CNE, 2000) refere que as fronteiras comunitárias se vão esbatendo e que Portugal ainda não está preparado para esta realidade, passando a ser um país de acolhimento de imigrantes. Conclui dizendo que:

“Repensar a forma de acolhimento às novas minorias, como às anteriores, é tarefa urgente. Para levar a bom termo é necessário ter como pressuposto a dignidade humana, seja qual for a cor da sua pele ou a língua em que comunica, e a humildade de saber que não estamos aqui só para dar, mas em igualdade de circunstâncias para receber da riqueza desse mundo de culturas diferente” (p. 43)

É fundamental que se veja com “bons olhos” a diversidade cultural e reconstruir a nossa sociedade assente em mais nobres valores e, a aceitação da diferença é uma delas. A migração transformou a nossa sociedade e a multiculturalidade é uma realidade.

1.2. Multiculturalidade

Actualmente somos confrontados com conceitos de cultura multifacetados, onde tudo se enquadra, desde que resulte da intervenção do Homem, podendo afirmar-se que veio definitivamente substituir o conceito de “civilização”. Mas comecemos por considerar a definição clássica de cultura, apresentada por Edward Tylor no século XIX:

«Cultura (...) é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, direito, costume e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade» (Horton e Hunt, 1981: 40).

Segundo esta definição, cultura é tudo o que é socialmente apreendido e partilhado, englobando quer as produções não materiais do ser humano, como a sua linguagem, ideias, costumes, crenças e hábitos, quer as produções materiais que realiza, em consequência e em referência à sua «cultura não material».

Cuche, (1999:23) afirmou:

“O homem é essencialmente um ser de cultura. O longo processo de hominização, iniciado há mais ou menos quinze milhões de anos, consistiu fundamentalmente na passagem de uma adaptação genética à sua adaptação cultural à natureza do meio ambiente. No decorrer desta evolução, que culminou no Homo sapiens sapiens, o primeiro homem, operou-se uma formidável regressão dos instintos, "substituídos" progressivamente pela cultura, quer dizer por essa adaptação imaginada e controlada pelo homem que se revela muito mais funcional que a adaptação genética, porque muito mais flexível e muito mais rápida e facilmente transmissível.”

Leite (2002: 123) afirma que “não existem pessoas incultas; existem, sim, pessoas com diferentes culturas, enquanto participantes e agentes de vivências diversas, e constituindo com as suas experiências um universo de significados”.

A cultura pode ser entendida, no sentido intelectual como “efeito de cultivar os conhecimentos humanos e de ajustar-se através do exercício das faculdades intelectuais do homem”. (Abrantes, 2006: 17).

Cultura surge assim como um conceito complexo e relaciona diversas vertentes sociais, Perroti (1997: 48) refere que:

“(…) a cultura cobre o viver e o fazer. A génese desta estrutura complexa opera-se nas transformações técnicas, económicas e sociais próprias de uma determinada sociedade no espaço e no tempo. Ela é o resultado do encontro dos três protagonistas da vida: o homem, a natureza e a sociedade.”

A cultura é, por vezes, entendida como uma forma de comunicação, um ponto em comum entre indivíduos de uma determinada sociedade. Clanet reafirma que (1990: 16) “(…) a cultura é o conjunto de formas imaginárias/simbólicas que mediatizam as relações de um sujeito com outro e consigo mesmo e, mais amplamente, com o grupo e o contexto.”

Como acentuam Boudon e Bourricand (2000: 122), os indivíduos não comungam da totalidade dos elementos culturais de uma sociedade, sendo que aquilo que é a cultura dominante de uma sociedade é sempre a cultura de uma elite ou a racionalização de determinada elite em relação àquilo que deve ser comum em termos culturais. Reforçando

esta ideia, os autores concluem que nas sociedades mais complexas, como são as sociedades humanas contemporâneas, os únicos elementos culturais que são comuns a todos os indivíduos deverão ser os mais superficiais.

Cuche (1999: 23-24) afirma que a cultura permite que o indivíduo se adapte ao meio, mas a cultura também torna possível a transformação do meio, da natureza.

“Se todas as "populações" humanas possuem o mesmo patrimônio genético, diferenciam-se pelas suas escolhas culturais, inventando cada uma delas soluções originais para os problemas que se lhes põem. (...)A noção de cultura revela-se, portanto, o utensílio adequado para pôr termo às explicações naturalistas dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura.”

No entanto, importa referir que cultura e comunidade não são o mesmo e não devem de todo ser confundidas.

Touraine (1997: 224) afirmou o seguinte:

“Cultura e comunidade não devem ser confundidas, porque numa sociedade moderna, aberta às trocas e às mudanças, tem uma unidade cultural total e porque as culturas são construções que se transformam constantemente reinterpretando novas experiências, o que torna artificial a procura de uma essência ou de uma alma nacional.”

Se definir cultura é uma árdua tarefa, definir multiculturalidade torna-se ainda mais complexo, uma vez que é muitas vezes evocada, mas nem sempre com a mesma finalidade. Cortesão (1997: 92) afirma que “(...) é um conceito complexo e ambíguo de que diferentes autores se socorrem embora não partilhem obrigatoriamente a mesma visão do mundo”.

Touraine (1997) referiu que “(...) o multiculturalismo não é nem uma fragmentação sem limites do espaço cultural, nem um “melting pot” cultural mundial: procura combinar a diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão de massa dos bens culturais.” (p. 225)

Segundo o mesmo autor, “(...) não há nada mais afastado do multiculturalismo que a fragmentação do mundo em espaços culturais, nacionais ou regionais estranhos uns aos outros, obcecados por um ideal de homogeneidade e de pureza que os abafa.” (p. 222)

Esta definição apresenta uma visão do conhecimento de carácter colectivo, da sua interacção com o meio e a inclusão dos indivíduos na sociedade.

Assim sendo, e face ao referido, a cultura é algo que define de forma essencial a condição humana e, como tal, faz pouco sentido falar no singular. Os seres humanos repartem-se por uma vastíssima profusão de culturas. Quer a diversidade cultural, quer os conflitos entre culturas não são uma realidade nova, marcando toda a história da humanidade.

Com fluxos migratórios a intensificarem-se, as nossas sociedades tornaram-se crescentemente atravessadas pela heterogeneidade cultural, facultando as relações entre culturas. Essas relações nem sempre são pacíficas mas aos poucos vão-se esbatendo essas diferenças culturais e começa a viver-se na diversidade cultural.

Villas-Boas (2001:158) refere que “Não se pode ignorar que a diversidade cultural é, cada vez mais, uma característica das sociedades actuais e, simultaneamente, um dos maiores desafios que se põe a essas sociedades”.

Segundo Marques (2011)¹

“(...) se quisermos encontrar elementos comuns nas definições de multiculturalismo descobriremos a aceitação e legitimação da especificidade cultural e social de minorias, acreditando que indivíduos e grupos podem estar plenamente integrados numa sociedade sem perderem a sua especificidade, atribuindo ao Estado um papel muito importante na construção do modelo.”

O mesmo autor defende que todas as culturas deverão ser livres de se expressarem e de manterem elementos distintivos da sua cultura tais como a língua e a religião, por exemplo.

¹ in <http://www.entreculturas.pt/> (acedido a 12 de Janeiro de 2011)

Marques (2011) afirma ainda ser fundamental preservar a igualdade de direitos, de oportunidades e de deveres para todos os cidadãos

“(…) pois sem ela uma política multicultural pode ser perigosa. Bem como é essencial sublinhar que o combate às desigualdades socio-económicas que se sobrepõem à diversidade etnocultural deve ser estruturante das sociedades democráticas. A coincidência da exclusão socioeconómica com o estatuto de minoria etnocultural pode ser fonte de inúmeros equívocos e rastilho de muitas explosões.”

Há que garantir condições às populações imigrantes para que sejam uma mais valia para os países acolhedores.

“Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. “

Art.2 ° da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

O Mundo está em movimento e mais especificamente a Europa tem sido palco de inúmeros movimentos migratórios, Fontura (2005) reforça a ideia de que a diversidade cultural e linguística na Europa é notória mas que tem desde sempre uma longa tradição de acolhimento uma vez que tem sido desde sempre um destino muito procurado por populações oriundas principalmente de países africanos.

Desta forma é por demais evidente que este fenómeno migratório tem que ser tido em conta para que seja uma mais valia para todos os indivíduos envolvidos na dinâmica social.

1.3. A Multiculturalidade na Europa

Embora desde sempre se tenham verificado fluxos migratórios por toda a Europa, poderemos afirmar que o fenómeno da multiculturalidade teve a sua real expansão com a criação da União Europeia:

“No espaço de meio século, trouxe estabilidade política e prosperidade económica aos seus cidadãos. Criou um mercado único sem fronteiras e uma moeda única, o euro. Reuniu um continente fracturado. A União Europeia é uma grande potência económica e comercial, constituindo simultaneamente o maior doador de ajuda ao

desenvolvimento dos países mais pobres. Os seus Estados Membros passaram de seis a vinte e sete, fazendo ascender a sua população a cerca de quinhentos milhões de habitantes.”¹

As profundas desigualdades no desenvolvimento entre os países, assim como no interior destes, provocam contínuos fluxos de seres humanos das zonas mais pobres para aquelas onde as condições de vida são melhores. Estas disparidades de desenvolvimento, ao contrário do que seria de esperar, não têm diminuído a nível mundial, mas aumentado. O que se reflecte no crescente número de imigrantes clandestinos nos países mais ricos. Este drama é particularmente sentido, na União Europeia. Alguns, como Portugal, Espanha ou a Itália, foram até há poucos anos países de emigrantes e são, na actualidade, países de acolhimento.

A queda do muro de Berlim em 1989 simboliza o desmoronamento do comunismo na Europa Central e Oriental, que começou na Polónia e na Hungria. Confrontado com um êxodo maciço da sua população para o Ocidente, o Governo da Alemanha Oriental abre as suas fronteiras. Na década de 90, a União Europeia alargou-se a dez novos Estados, consolidando a revolução democrática que começara, impulsionada por Gorbatchev nos finais da década de 80.

A 1 de Janeiro de 1986 Portugal e Espanha aderem à União Europeia alargando para 12 o número dos seus estados membros.

Actualmente a União Europeia conta com 27 Estados membros e uma maioria dos habitantes da União vive hoje num espaço sem fronteiras internas. Tal como cada nação, a União Europeia instituiu símbolos, possuindo uma Bandeira, um Hino e um Dia Europeu. Partilha também uma moeda comum, mas à qual nem todos os Estados aderiram. A criação destes símbolos europeus visa aumentar o sentimento de pertença e a consciência europeia dos cidadãos. A Europa quase toda, preservando a sua enorme diversidade, ou está integrada na UE ou em vias de o ser.

“Os cidadãos europeus conhecem se cada vez melhor e estão a desenvolver um sentimento de pertença enquanto europeus - embora nem todos manifestem idêntico entusiasmo em relação à UE. Muitos passam férias noutro país europeu e são cada vez mais os que saem dos seus países para estudar ou trabalhar no estrangeiro, graças à liberdade

¹ in: <http://europa.eu> (acedido a 21 de Janeiro de 2011)

de circulação que existe na UE. Uma elevada percentagem de alunos de escolas europeias aprende, pelo menos, uma língua europeia além da sua língua materna.”¹

Segundo a Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial (1966) “Os Estados Parte comprometem-se a proibir e a eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e a garantir o direito de cada um à igualdade perante a lei, sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica. “ (Unesco,1998: 2)

Para Wolton (2004) (in Kastoryano, 2004:71) “(...) o multiculturalismo é provavelmente uma das chaves do êxito, ou do fracasso, do projecto europeu”. De facto, a presença e a coabitação entre diferentes culturas poderá ter grandes vantagens se for bem sucedida, mas poderá ter um efeito perverso, pode também conduzir, tal como salienta Kastoryano (2004: 37) “(...) ao fraccionamento da sociedade europeia a partir das múltiplas identidades que a caracterizam”. Valada sublinha que é necessário “(...) reconhecer que nem todas as culturas são compatíveis, pelo menos em certos estádios da sua evolução”(2006: 34)

Corroborando com esta afirmação, mesmo que a compatibilidade não seja possível em determinadas situações, mesmo que a coabitação seja difícil, há que ter presente que cada cultura tem uma História que a suporta e há que respeitar a diferença.

A identidade europeia só fará sentido à medida que se vai formando uma consciência europeia, mas para isso é preciso que todos os Europeus se sintam iguais, independentemente do local onde residem, qualquer que seja o rumo seguido pela Europa, ele terá de ser percorrido com o tempo suficiente para a transformação de mentalidades dos povos que a compõem, aprendendo a tolerância. As sociedades mudaram, o multiculturalismo está presente na Europa e as diversas culturas coabitam num mesmo espaço. As escolas têm uma acção fundamental na formação de cidadãos tolerantes e abertos à diversidade.

¹ in:<http://europa.eu/> (acedido a 21 de Janeiro de 2011)

1.4. O Processo Migratório em Portugal e a Multiculturalidade

Vivemos numa época caracterizada pela globalização e pelas migrações internacionais. Olhando em nosso redor damos conta que a sociedade se tornou multicultural.

Magalhães (2003:3) refere que “ (...) no princípio do século XXI, Portugal, tal como outros países da Europa, transformou-se num espaço onde convivem pessoas e comunidades de muitas origens e de muitas culturas.”

Mas nem sempre foi assim, até à década de 60 do século passado, Portugal foi um país de índole predominantemente emigratória. Segundo Bento (2010:14)

“Devido à saída de cidadãos nacionais, nomeadamente com destino à Europa e às então províncias ultramarinas, os fluxos migratórios em Portugal registavam um saldo claramente negativo. Este fenómeno altera-se profundamente com a revolução de 25 de Abril de 1974 e a subsequente independência dos actuais países africanos de língua portuguesa. Assiste-se, então, ao regresso massivo de cidadãos provenientes daqueles territórios, quer originários da então metrópole, quer ali nascidos.”

E é aqui que se dá a mudança na população residente em Portugal,

“(...) no início da década de 80 aquele processo gera um aumento exponencial e atípico do número de estrangeiros residentes em Portugal, devendo assinalar-se que muitos dos cidadãos agora com estatuto de estrangeiro, tinham sido, anteriormente, cidadãos portugueses. O caso mais significativo ocorreu com a comunidade cabo-verdiana residente, a qual, aliás, continua a ocupar uma posição de destaque entre as comunidades estrangeiras em Portugal.” (Bento, 2010:14)

Segundo dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras¹, os anos 90 caracterizam-se pela consolidação e crescimento da população estrangeira que reside em Portugal, com destaque para as comunidades oriundas dos países africanos de expressão portuguesa e do Brasil. No limiar do novo século surgem os novos fluxos do leste europeu, designadamente da Ucrânia e da Moldávia, os quais rapidamente assumem relevância entre as comunidades estrangeiras mais representativas em Portugal. Ao longo da primeira década deste século

¹ in:<http://sefstat.sef.pt/> (acedido a 12 de Fevereiro de 2011)

assiste-se ao crescimento sustentado da comunidade estrangeira residente no país, com destaque para cidadãos oriundos do Brasil.

O Observatório da Imigração¹ apresenta dados de 2008 dos fluxos de e para a União Europeia e indicam que os Estados-membros da UE receberam naquele ano um total de 3,8 milhões de imigrantes, enquanto que 2,3 milhões de emigrantes registaram a sua saída de um dos países da UE. Estes movimentos, comparativamente com 2007, representaram uma descida de cerca de 6% da imigração e um aumento de 13% da emigração e esta tendência que aparenta manter-se para o ano de 2009.

Segundo a mesma fonte o crescimento do saldo migratório em Portugal é contrário à tendência europeia que registou, no agregado, uma redução de 2,9% (2008) para 1,7% (2009).

Segundo Almeida (2003), houve uma inversão da situação das últimas décadas em que Portugal foi origem de fluxos migratórios e na segunda metade dos anos 90, particularmente a partir de 1997, passou a revelar sobretudo um Portugal destino desses fluxos. Tradicionalmente e numa primeira fase, acolheu imigrantes oriundos dos PALOP's (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e mais tarde do Brasil, Portugal tem na actualidade como principais fontes dos seus fluxos imigratórios as Repúblicas da Ex-União Soviética, Roménia, Bulgária, Índia, China e alguns países de África, tal como nos diz Almeida (2003:21): "Portugal acentua, neste início de século, a sua faceta de país de migrações e de plataforma de encontro de povos e culturas, historicamente aberta à diversidade e à interculturalidade".

Nazareth (1992) alerta para o facto de grandes movimentos de deslocação de pessoas causar o desenraizamento de uma grande parte da população:

"Em anos, por vezes em dias, muitas pessoas saltaram séculos; oriundas de um interior enclausurado, de um dia para o outro confrontam-se com uma modernidade em que as referências, as práticas, os processos eram outros. Mais ainda, perderam o contacto com amigos, com familiares, com papeis integradores e foram desafiadas para bastante sós actuarem num contexto para elas desconhecido" (p. 62)

¹ in: www.oi.acidi.gov.pt/ (acedido a 12 de Fevereiro de 2011)

Do ponto de vista da inserção profissional, segundo Fonseca (2003), distinguem-se, quatro categorias de imigrantes:

1) os trabalhadores originários da África sub-sahariana, maioritariamente constituídos por cidadãos das ex-colónias africanas, que exercem actividades com baixos níveis de qualificação escolar e profissional, com salários reduzidos e socialmente desvalorizadas, como sejam a construção civil, no caso dos homens, e os serviços de limpeza industrial e doméstica, no caso das mulheres;

2) os indianos e os paquistaneses étnicos, e sobretudo os chineses, com uma expressão numérica ainda reduzida, são sobretudo comerciantes e vendedores. Os chineses estabeleceram-se predominantemente, no sector da restauração e da distribuição alimentar; os indo-paquistaneses estão mais dispersos, desenvolveram um empresarialismo de base étnica, mas existe também um grupo importante de trabalhadores na construção civil e de vendedores ambulantes;

3) a imigração europeia e norte-americana é de natureza completamente diferente da africana e da asiática. É predominantemente constituída por profissionais qualificados, cuja instalação em Portugal, está associada ao processo de internacionalização da economia portuguesa, decorrente da integração europeia e do aumento do investimento estrangeiro em Portugal. Além disso, existe também um fluxo importante de europeus reformados, sobretudo britânicos, holandeses e alemães, cuja migração para Portugal se deve à amenidade climática do país, particularmente, da Região do Algarve;

4) os brasileiros evoluíram de uma fase inicial, em que predominavam os empresários e os profissionais altamente qualificados, como sejam os dentistas, jornalistas, especialistas de publicidade e marketing, etc., para uma representação cada vez maior de trabalhadores semi e pouco qualificados da construção civil, comércio, hotelaria e restauração.

Esta realidade, presente na comunidade e nas nossas escolas, deu origem à necessidade de mudanças no sistema educativo. Da diversidade cultural com que nos deparamos advém

uma riqueza cultural imensa mas as diferentes origens culturais nem sempre foram vistas como fonte de enriquecimento para a sociedade ou para os seus sistemas de ensino.

A UNESCO (1994), expressou claramente que:

“As escolas devem adaptar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Incluem-se aqui as crianças com incapacidades e sobredotados, as crianças de rua e vítimas de trabalho infantil, as crianças de populações nómadas, as crianças de minorias linguísticas étnicas ou culturais e as crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados”(p.6).

O sistema educativo tem na escola actual, que dar resposta a um maior número de realidades, por vezes tão díspares que o modelo de escola tradicional pode ser posto em causa.

1.4.1. Legislação na Área da Multiculturalidade

A Constituição Portuguesa e a legislação em geral desde há muito tempo que contemplam artigos contra o racismo e a discriminação, isto derivado, por certo à época dos descobrimentos em que os portugueses edificaram colónias e ficaram assim mais susceptíveis a casamentos interculturais.

“Desde a constituição da República, ao texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, a inúmeros textos mais ou menos oficiais que têm sido produzidos, afirma-se constante e oficialmente, de forma bem explícita, a importância de garantir aos cidadãos uma igualdade de oportunidades face à educação. Esta preocupação tem vindo progressivamente a ser atendida através de diferentes medidas tomadas, medidas essas que tentam contribuir para que tenha lugar uma igualdade de acesso à escola, que assim se foi transformando no que se designa por «escola de massas»”. (Cortesão, 1997: 3)

Na área da educação, e por consequência, existiu também uma grande sensibilidade para a diversidade cultural, o princípio da escola para todos, tomou sentido e forma no pós 25 de Abril de 1974, ligado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas, demonstrando a necessidade de investigar o currículo, por forma a que este ofereça e garanta condições para uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso

aos diferentes alunos. A Reforma de Veiga Simão em 1973 foi um marco decisivo na Escola Portuguesa A reforma de Veiga Simão pretendia:

“(…) uma maior igualdade de oportunidades na educação, em termos de acesso, quantidade de educação, regionalização e sexo. (...) ocupou-se de uma nova via para o desenvolvimento, de um projecto de modernização. (...) exprimiu mais do que apenas uma exigência de acesso ao ensino, já que ela implicou também mudanças básicas na orientação da economia.” (Stoer, 1982: 29)

Existiam na altura, objectivos do planeamento educacional do modelo do capital humano, com os quais as reformas em curso estavam em estreita consonância. Alguns dos objectivos desse planeamento educacional eram:

“(…) o papel da educação é contribuir para o desenvolvimento económico, pelo preenchimento das necessidades humanas do mercado de trabalho»; por conseguinte, planear a educação é «elevar ao máximo a sua contribuição para o crescimento económico, possibilitando o fornecimento adequado de indivíduos em busca de emprego (...) O princípio predominante era o da igualdade de oportunidades na educação».” (Stoer, 1982: 30)

É o Estado que garante a integração sócio-cultural das minorias, através das seguintes responsabilidades:

- Definir políticas de relacionamento entre comunidades, assegurando que sejam incrementadas a todos os níveis, tal como consta na alínea d, do artigo 9º da *Constituição Portuguesa*, que refere: “d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efectivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais”
- Definir planos de acção inclusiva e não discriminatória, destinada a proporcionar aos membros de grupos étnicos minoritários igualdade de oportunidades, o artigo 13º da *Constituição Portuguesa*, onde é consagrado o Princípio da Igualdade refere: “1- Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.” “2- Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer

dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instruções, situação económica ou condição social.”

● Criar processos para que o Sistema Educativo desempenhe, na formação dos indivíduos, uma função fundamental, contendo as medidas adequadas a capacitar os jovens para enfrentar uma sociedade diversificada étnica e culturalmente e proporcionar aos alunos originários de outras culturas ou de minorias, o desenvolvimento pleno das suas potencialidades. O artigo 73º da Constituição Portuguesa – Educação, cultura e ciência – refere o seguinte:

“1. Todos têm direito à educação e à cultura.”

“2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.”

“3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.”

No que concerne à educação multicultural, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986, começa por reconhecer a existência de três exemplos de minorias:

- os indivíduos com deficiências físicas e mentais, nos artigos 17º e 18º,
- os filhos de ex-emigrantes portugueses, no ponto 4 do artigo 63º, a quem “devem ser criadas condições que facilitem...a sua integração no sistema educativo”,
- e as mulheres, tendo em conta a igualdade de oportunidades entre os sexos como um princípio organizativo do próprio sistema educativo, na alínea j, do artigo 3.

Esta lei não é, no entanto, muito clara relativamente à presença de indivíduos oriundos de outras culturas. A publicação da lei acima referida, veio enunciar o princípio da igualdade

de oportunidades, a todas as crianças incluindo as provenientes de outros grupos sócio-económico-culturais, traduzindo desta forma o acesso/sucesso de todos à educação escolar.

Tal como refere o artigo 2º, nos Princípios Gerais:

“1- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da *Constituição da República*.”

“2- É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”

“3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: *a)* O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; *b)* O ensino público não será confessional;”

“4- O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”.

“5- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Estes artigos são reafirmados no Decreto – Lei 49/2005 de 30 de Agosto, relativo à alteração à *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Contudo, esta lei ainda é omissa relativamente à educação multicultural/intercultural.

Tal como afirma Souta (1995: 45) “(...) as mudanças étnicas no mundo e a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa são ignoradas pela *Lei de Bases do Sistema Educativo*”.

Um outro marco foi a *Convenção Sobre os Direitos da Criança*, em que o Estado português assumiu o compromisso em adoptar as medidas adequadas à garantia do cumprimento dos direitos de todas as crianças.

No que diz respeito à educação, está definido no Artigo 2º da mesma convenção:

“1. Os Estados Partes reconhecem o direito à educação e têm como objectivo assegurar progressivamente o exercício desse direito na base de igualdade de oportunidades.”

A partir da década de 90 do séc. XX, as questões da multiculturalidade fazem parte das políticas de intervenção e passam a ser tema de debate. Os currículos, possuidores de uma vertente etnocêntrica e monocultural, revelaram-se desajustados, uma vez que as escolas portuguesas sofreram o efeito da multiculturalidade das sociedades.

De acordo com Souta (1991), o reconhecimento das alterações populacionais na escolaridade obrigatória e básica, com a duração de nove anos, traduziu-se na criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, com dependência directa do Ministro da Educação, e tinha como objectivo “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Souta, 1991: 48).

Em Junho de 1994 surge a *Declaração de Salamanca*, aprovada por representantes de 92 governos, entre os quais o de Portugal, e 25 organizações internacionais. Este documento constitui uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva, a qual “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro).

O Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de Maio, veio centralizar, num instituto público – *Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural* (ACIDI), que “Tem como missão colaborar na concepção, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e

sectoriais, relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões.”¹

De acordo com o referido Decreto-Lei, torna-se impreterível:

d) Combater todas as formas de discriminação em função da raça, cor, nacionalidade, origem étnica ou religião, através de acções positivas de sensibilização, educação e formação, bem como através do processamento das contra-ordenações previstas na lei;

h) Favorecer a aprendizagem da língua portuguesa e o conhecimento da cultura portuguesa por parte dos imigrantes, tendo em vista a sua melhor integração na sociedade portuguesa;

l) Promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socio-económicos mais vulneráveis, em particular os descendentes de imigrantes e de minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social, assegurando a gestão do Programa Escolhas:

“O Programa Escolhas é um programa de âmbito nacional, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros, e fundido no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP, que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.”²

A política educativa, tem revelado sempre interesse em questões como a multiculturalidade, a inclusão e a educação para a cidadania, pedindo à escola que prepare os jovens para a formação de uma sociedade mais coesa e homogénea e podemos afirmar que houve sempre uma intenção de legislar neste sentido. As medidas legislativas adoptadas em Portugal exigem a intervenção da escola e dos professores, com o intuito de se integrarem com sucesso famílias e crianças/jovens imigrantes ou provenientes de minorias étnicas na nossa sociedade. A partir de uma análise à legislação implementada, constatamos que tem sido uma preocupação frequente promover a inclusão, a igualdade e a justiça social.

1 in: www.acidi.gov.pt / (acedido a 25 de Outubro de 2010)

2 in: www.programaescolhas.pt/ (acedido a 23 de Dezembro de 2010)

1.4.2. Alguns Dados Estatísticos Relativos a Portugal

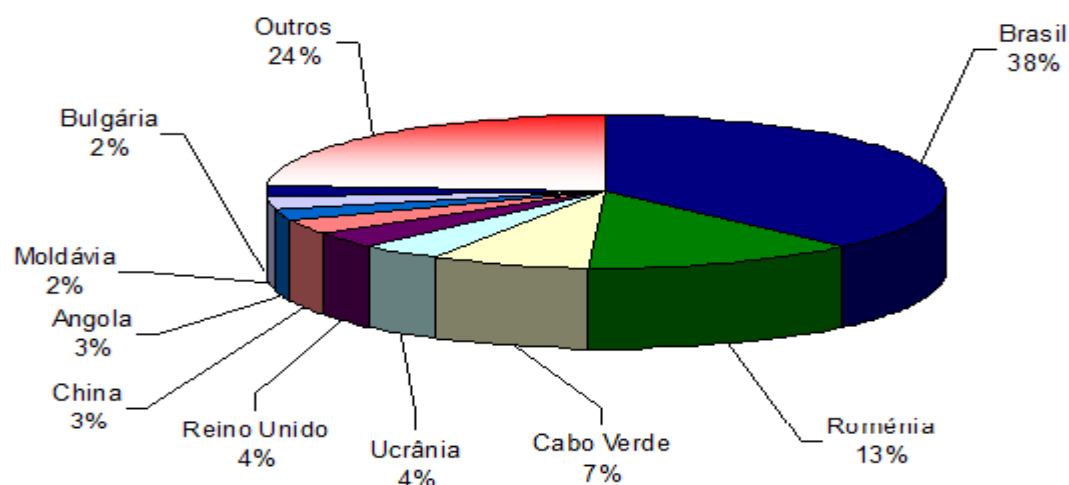
Em Portugal, nas últimas décadas, registaram-se mudanças importantes, não só relativamente ao volume da imigração e ao seu ritmo de crescimento, mas também em relação à diversidade de países de origem, línguas, religiões, enfim, uma quantidade incalculável de riqueza cultural que foi “invadindo” o nosso país.

Segundo INE (2010: 10) “em 31 de Dezembro de 2009, a população residente em Portugal foi estimada em 10 637 713 indivíduos, dos quais cerca de 4,3% (457 306 indivíduos) eram de nacionalidade estrangeira.”

A mesma fonte refere ainda que “O saldo migratório estimado para Portugal em 2009 (15 408 indivíduos) resultou de um fluxo estimado de entradas em território nacional de 32 307 indivíduos e de um fluxo estimado de saídas de 16 899 indivíduos.” (INE, 2010:15)

O quadro 1 demonstra a diversidade de cidadãos oriundos de vários países que no ano de 2009, oficialmente viviam em Portugal de forma legal permitindo alguma estabilidade

Quadro 1 - Principais nacionalidades - emissão de títulos de residência (2009)



Fonte: Bento, A. (2010: 36)

Ao analisarmos este quadro poderemos concluir que existe uma predominância significativa de emigrantes oriundos do Brasil, PALOP's e Europa de Leste.

Bastos (1999: 34) afirma que “(...) em Portugal, como acontece na generalidade dos países europeus que tiverem impérios coloniais, os provenientes das ex-colónias africanas e asiáticas constituem o grosso das «minorias étnicas» consideradas”, no entanto, actualmente, regista-se uma grande entrada de cidadãos oriundos da Europa de Leste.

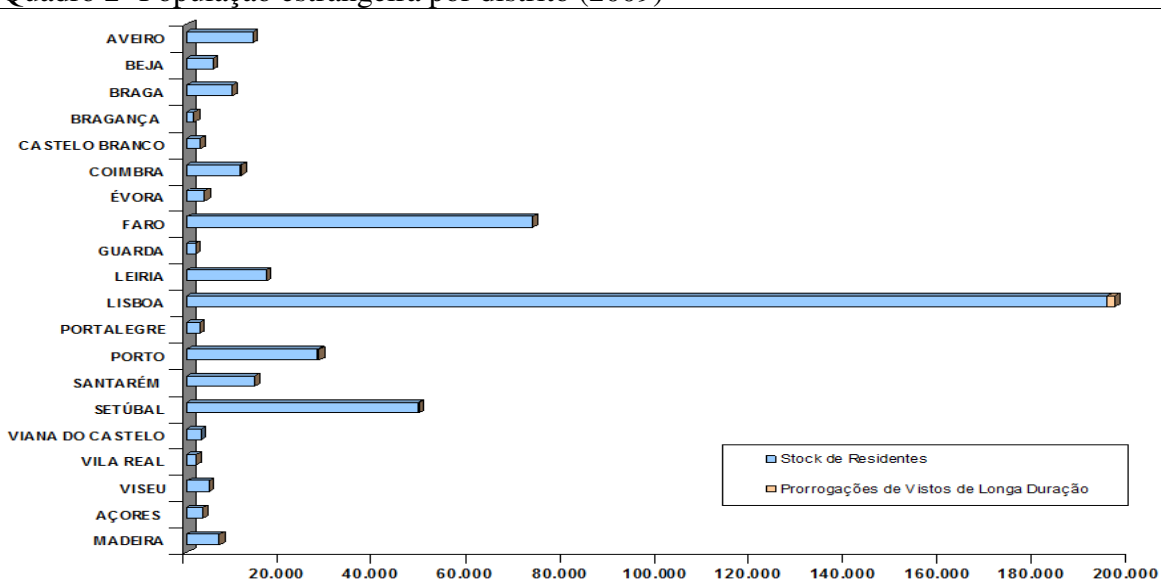
Esta nova vaga de imigrantes deve-se sobretudo, ao facto de, com a queda dos regimes do bloco socialista, as economias e as sociedades desses países atravessarem profundos processos de reestruturação. Para além disso, o encerramento das fronteiras dos países do centro e norte da Europa, a par do crescimento económico e as cíclicas faltas de mão-de-obra no sector secundário das economias dos países do sul, como Espanha e Portugal, tornou o nosso país um destino apetecido ou de recurso para milhares de cidadãos desses territórios.

Segundo Bento, A. (2010:36) “(...) em termos de caracterização da comunidade estrangeira, sublinha-se o facto de 47% deste universo populacional se reportar a países de língua portuguesa: Brasil (25%), Cabo Verde (11%), Angola (6%) e Guiné-Bissau (5%)”.

Quanto à distribuição territorial da população estrangeira, por distrito, verifica-se que esta elegeu a capital do país como destino de eleição, no entanto concentra-se predominantemente na zona litoral do país, com destaque para o já referido distrito de:

“(...) Lisboa (196.798), pelos distritos de Faro (73.277) e Setúbal (49.309), coincidindo com as áreas onde se concentra também, parte significativa da actividade económica nacional. O somatório da população residente nestes três distritos (Lisboa, Faro e Setúbal) representa cerca de 70,3% do valor total do país (319.384 cidadãos, face ao universo de 454.191), espelhando a assimetria na distribuição da população estrangeira pelo território nacional.” (Bento, A. (2010: 24)

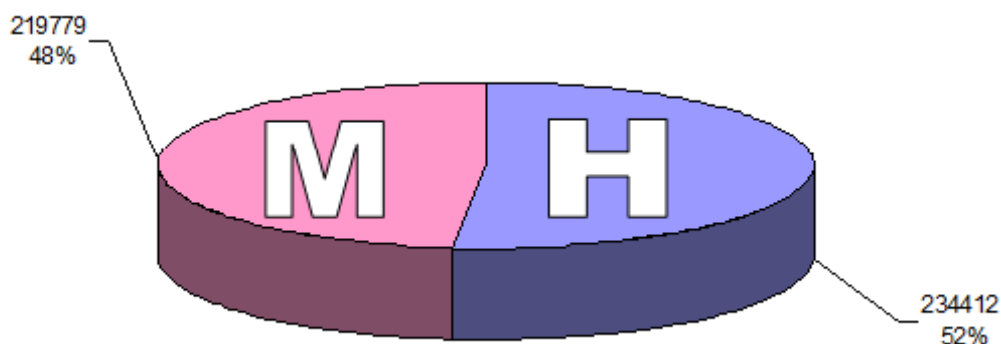
Quadro 2- População estrangeira por distrito (2009)



Fonte: Fonte: Bento, A. (2010: 24)

Outros dados que considerámos importantes realçar são os de análise da população estrangeira por género: verifica-se que o sexo masculino apresenta valores relativamente mais elevados.

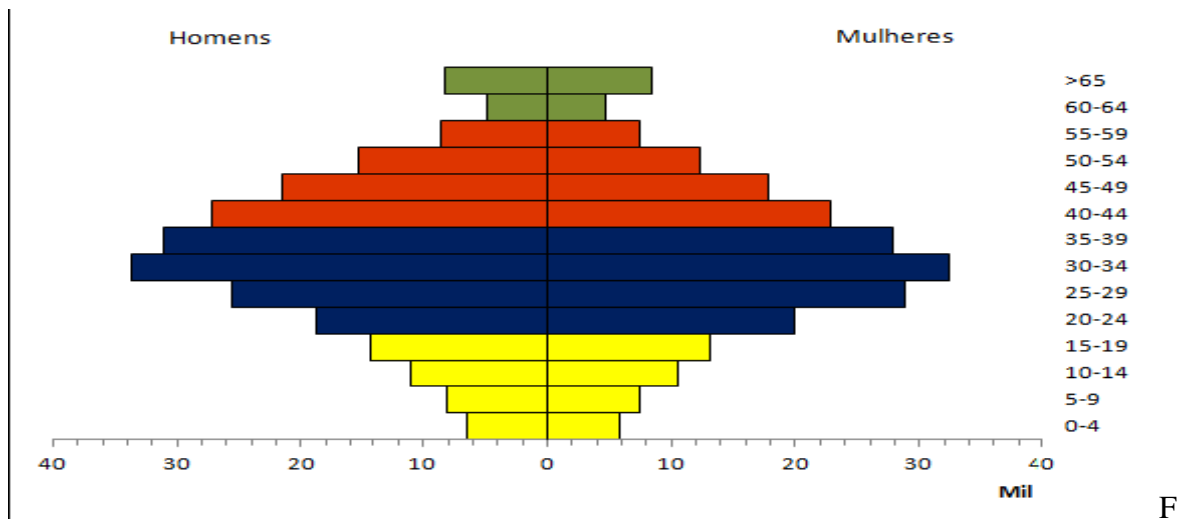
Quadro 3 - População estrangeira residente em Portugal, segundo o sexo (2009)



Fonte: Bento, A. (2010: 31)

Quanto à faixa etária dos emigrantes residentes, a população estrangeira possui um índice de envelhecimento que poderemos considerar baixo. Esta realidade poderá ser justificada pelo facto de a imigração constituir um fenómeno relativamente recente no nosso país.

Quadro 4 - População estrangeira residente em Portugal - pirâmide etária (2009)



Fonte: Bento, A. (2010) p. 33

Para melhor entender este ponto, apresentaremos outro gráfico que ilustra a população estrangeira em grandes grupos etários.

Quadro 5 - População estrangeira residente em Portugal - grandes grupos etários (2009)

POPULAÇÃO ESTRANGEIRA EM TERRITÓRIO NACIONAL POR GRANDES GRUPOS ETÁRIOS	SEXO	GRUPO ETÁRIO				TOTAL
		0 - 19	20 - 39	40 - 64	65 e mais	
TOTAL	HM	76.412	218.060	143.009	16.710	454.191
	H	39.542	108.982	77.608	8.280	234.412
	M	36.870	109.078	65.401	8.430	219.779

Fonte: Bento, A. (2010: 33)

Os trabalhadores imigrantes extra-comunitários desenvolvem a actividade profissional predominantemente nos sectores da Construção Civil e Obras Públicas, Indústria Transformadora, Alojamento, Restauração e Comércio conforme a tabela seguinte. É de salientar que muitos destes imigrantes estão na maioria das vezes a desempenhar profissões para as quais não possuem formação específica.

Quadro 6 - Desagregação dos imigrantes por sector de actividade (com base nas autorizações de permanência concedidas em 2001)

	Estrangeiros segundo os sectores de actividade					
	HM		H		M	
		% sectorial		% sexos		% sexos
Agricultura, pecuária, silvicultura e pesca	4411	3,7	3242	73,5	1169	26,5
Indústrias extractivas	915	0,8	885	96,7	30	3,3
Indústrias transformadoras	17432	14,6	14138	81,1	3294	18,9
Electricidade, gás e água	37	0,0	35	94,6	2	5,4
Construção	48105	40,4	45061	93,7	3044	6,3
Comércio e reparação	9911	8,3	6450	65,1	3461	34,9
Indústria hoteleira e similares	13610	11,4	6010	44,2	7600	55,8
Transportes, armazenagem e comunicações	1721	1,4	1600	93,0	121	7,0
Bancos, seguros, mercados financeiros e serv. às empresas	19064	16,0	12954	68,0	6110	32,0
Administração pública e serviços colectivos	1608	1,3	552	34,3	1056	65,7
Associações, organizações e serviços recreativos e culturais	868	0,7	462	53,2	406	46,8
Serviços pessoais e domésticos e famílias c/empregados	1534	1,3	511	33,3	1023	66,7
TOTAL	119216	100,0	91900	77,1	27316	22,9

Fonte: IGT

In: Falcão, (2002: 9)

Todo este cenário tem vindo a alterar a população escolar tal como demonstram os dados recentes do Ministério da Educação (GEPE) que apontam para a existência de, aproximadamente, 77 mil alunos de 47 nacionalidades nas escolas portuguesas.

“É necessário que a escola evolua de uma etapa em que se ignoram as diferenças culturais e se desenvolve um modelo uniforme em que se pretende integrar todos os alunos (assimilação pura e simples) para uma fase em que se realiza um esforço para o conhecimento e reconhecimento de cada pessoa. Não se trata unicamente de tolerar a existência de diferenças, mas de promover o diálogo e a evolução da escola, a diferenciação do trabalho realizado e de proporcionar os apoios indispensáveis para que os alunos adquiram os instrumentos sem os

quais não podem comunicar, estudar e aprender. A aceitação do outro, o diálogo entre culturas e a evolução daí decorrente, marcas das sociedades democráticas, devem porém ter como limite os direitos humanos, civis e políticos.”¹

A escola, também ela alterada com estas profundas transformações sociais, tem que dar resposta a toda esta diversidade e capacitar os alunos para esta nova realidade.

1.4.3. Programas Educativos Promotores de Processos Multiculturais

Com o decorrer do tempo, foram surgindo programas educativos que se têm vindo a concretizar no domínio do fortalecimento das relações interculturais.

Com o intuito de dar respostas pedagógicas que promovessem igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos, o Ministério da Educação, no ano de 1991, cria o secretariado Entreculturas e, é neste sentido que foi publicado o Despacho Normativo fundador nº63/91, pelo Ministério da Educação que remete ao “Entreculturas” a função de colaborar “(...) com as instituições de ensino superior tendo em vista a elaboração de conteúdos sobre educação em contexto multicultural no âmbito da formação inicial e contínua de professores”

São inúmeros os programas educativos nesta área e são exemplo:

- O programa Sócrates, que fomenta a realização de projectos de investigação e programas que garantem a formação contínua de docentes, de forma a proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências, colmatando lacunas existentes.

“SÓCRATES é o programa de acção comunitária para a cooperação transnacional no domínio da educação (...) No âmbito do Programa SÓCRATES as Universidades Europeias são convidadas a organizar a mobilidade dos seus estudantes o que pode ser visto como uma forma de cooperação entre Universidades, geradora de condições óptimas

¹ In: <http://www.cnedu.pt/> (acedido a 23 Março de 2011)

para que os estudantes efectuem períodos de estudo reconhecidos pela sua Universidade de origem, em estabelecimentos de outros países. Permite também, a um número crescente de jovens, aumentar os seus conhecimentos sobre a cultura de outros países europeus e abordar o ensino universitário segundo outras perspectivas.”¹

- O programa Erasmus tem custeado a deslocação e o intercâmbio de professores e estudantes do ensino superior, para diferentes países.

“Objectivos Gerais

O Programa ERASMUS é um subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (...) pretende:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e das possibilidades por ela conferidas;
- Reforçar a realização pessoal, a coesão social, a cidadania activa e a cidadania europeia;
- Promover a criatividade, a competitividade e a empregabilidade;
- Aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida
- Promover a aprendizagem e a diversidade linguística;

Objectivos Operacionais

Atingir os três milhões de estudantes em mobilidade transnacional na UE, até 2012;

- Melhorar e aumentar as acções de cooperação multilateral;
- (...)
- Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras, baseados nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida.”²

- O programa Leonardo da Vinci patrocina actividades que estão sobretudo dirigidas para a formação profissional com metas estabelecidas em termos de emprego e competitividade.

“A acção Mobilidade de Pessoas Presentes no Mercado de Trabalho, do programa sectorial Leonardo da Vinci, tem como alvo o apoio da mobilidade transnacional de trabalhadores, empregados por conta própria ou pessoas disponíveis para trabalhar (incluindo licenciados), a fim de frequentarem um período de formação no estrangeiro num contexto de formação profissional.

1 In: <http://www.uc.pt> (acedido a 15 de Janeiro de 2011)

2 In: <http://pt-europa.proalv.pt> (acedido a 2 de Fevereiro de 2011)

Quais os objectivos?

- Apoiar os participantes em actividades de formação e de formação contínua na aquisição e uso de conhecimentos, aptidões e qualificações para facilitar o desenvolvimento pessoal, a empregabilidade e a participação no Mercado de Trabalho Europeu;
- Reforçar o carácter atractivo do ensino e formação profissionais e da mobilidade para indivíduos e facilitar a mobilidade de formandos trabalhadores.”¹

- O programa Comenius visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao secundário.

“Os dois objectivos específicos são:

- Sensibilizar os jovens e o pessoal docente para a diversidade das culturas europeias.
- Ajudar os jovens a adquirir as aptidões e competências vitais de base, necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, para a sua futura vida profissional e para uma cidadania activa.

Assim, o programa tem os seguintes objectivos operacionais:

- Melhorar a mobilidade, especialmente em termos qualitativos e quantitativos.
- Melhorar as parcerias entre escolas dos Estados-Membros, especialmente em termos qualitativos e quantitativos, de modo a fazer participar três milhões de alunos durante o período de vigência do programa.
- Incentivar a aprendizagem de línguas estrangeiras.
- Desenvolver conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadores, baseados nas TIC.
- Reforçar a qualidade e a dimensão europeia da formação de professores.
- Apoiar a melhoria dos métodos pedagógicos e da gestão das escolas.”²

- O Programa GRUNDTVIG visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação de adultos promovendo diversos tipos de actividades de cooperação a nível europeu.

¹ In <http://cdp.portodigital.pt> (acedido a 12 de Fevereiro de 2011)

² In <http://juventude.gov.pt/> (acedido a 12 de Fevereiro de 2011)

“Dirige-se às necessidades de ensino e de aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação de adultos, quer esta seja formal, não formal ou informal, bem como às dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação.”¹

Actualmente existe uma grande variedade de programas que promovem a vivência multicultural e a informação encontra-se muito bem divulgada, principalmente ao nível da internet.

Neste capítulo, começámos por definir conceitos, conceitos estes que estão interligados, e que, se torna difícil definir um sem abordar o outro.

Reflectir sobre a evolução demográfica e política que promoveu o surgimento de uma Europa multicultural, marcada pela diversidade de estados, nações, povos e culturas, que com dificuldade se pretende que vivam, cada vez mais, em torno de objectivos comuns.

Seguidamente, interessou-nos particularmente o caso português e tentámos perceber as dinâmicas migratórias que se desenvolveram nas últimas décadas e que levaram a uma alteração do padrão migratório tradicional, que se traduziu num aumento do protagonismo de Portugal enquanto país receptor de imigrantes. Foi, também, nossa preocupação elencar as que nos pareceram ser as mais importantes políticas portuguesas para a imigração, desenvolvidas nos últimos anos, e que, de alguma forma, regularam e regulam a situação dos imigrantes em Portugal.

No capítulo seguinte, iremos debruçar-nos sobre as necessidades educativas especiais e os processos inclusivos.

¹ In: <http://pt-europa.proalv.pt> (acedido a 12 de Fevereiro de 2011)

Capítulo 2 – Necessidades Educativas Especiais e Inclusão

O Capítulo 2 intitula-se Necessidades Educativas Especiais e Inclusão e começamos por fazer um breve historial das Necessidades Educativas Especiais que retrata o longo percurso que nos levou da segregação à inclusão.

Ao longo deste caminho imenso, tem havido mudanças significativas na forma de encarar esta realidade tal como refere Fonseca (1989:9):

“Em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflecte a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Há implicitamente uma relatividade cultural, que esta na base de um julgamento que distingue entre " deficientes" e "não deficientes". Essa relatividade obscura, ténue, subtil e confusa, procura, de alguma forma, afastar ou excluir os indesejáveis, cuja presença ofende, perturba e ameaça a ordem social.”

Faremos igualmente referências internacionais que deram um forte impulso para que este “longo caminho” de alguma forma se fosse encurtando e encontrasse alguns “atalhos”. A legislação que regulamenta esta temática comprova este caminho.

2.1. Da Segregação à Inclusão

2.1.1. Segregação

A história da educação especial remete-nos para um longo caminho que foi percorrido no nosso país e o Conselho Nacional de Educação (CNE) num Parecer (nº1/99) acerca de crianças e alunos com necessidades educativas especiais, anexo ao Decreto-Lei nº 241/96, de 17 de Dezembro realizou um historial das Necessidades Educativas Especiais ao qual faremos algumas referências.

Como refere CNE (1999:1):

“Na generalidade dos países observa-se uma progressiva tomada de consciência de que o atendimento das crianças e jovens, que são excluídos da escola regular e, em particular daqueles a quem é imposto

um percurso educativo paralelo segregado, constitui uma prioridade. (...) É imperioso que haja uma mudança na perspectiva social com que se observa esta problemática. Como se concluiu na Declaração de Salamanca “Por um tempo demasiado longo as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades”.

Embora hoje exista esta consciência, nem sempre foi assim, Correia (1997: 13) afirma que: “Todas as sociedades têm, ao longo dos tempos, recorrido a práticas reguladoras face ao «diferente» - e a criança com necessidades educativas especiais (NEE) não foi excepção.” Refere ainda que na História se assinalam políticas extremas de exclusão social das quais se destacam as seguintes:

“(...) em Esparta, na Antiga Grécia, crianças com deficiências físicas eram colocadas em montanhas e, em Roma, atiradas aos rios. Ao longo de toda a Idade Média, muitos seres humanos física e mentalmente diferentes (...) foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções.” (Correia, 1997:13)

O fenómeno da exclusão, ainda hoje muito patente em determinadas atitudes e práticas sociais, está de tal forma enraizado na história da humanidade, que se situam nos tempos mais remotos, as notícias sobre procedimentos de exclusão de seres humanos do seu meio social.

Correia (2003:14) refere que: “Em Portugal, antes da década de 70, mais propriamente antes de 1972, ou até 1976, altura em que se criaram as equipas de ensino especial integrado, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino.”

Poderemos quase que afirmar que a exclusão é, porventura tão antiga como a própria humanidade.

Ferreira (2007:19) afirma inclusivamente que “Não restam dúvidas de que a imagem da educação especial está, desde o início, associada a um programa separado para indivíduos que precisariam de um ensino à parte para experimentarem o sucesso.”

Mais tarde, aquando da generalização do acesso à educação, em alguns casos obrigatória, acontece a criação de estruturas de ensino especial organizadas por tipos de deficiência, ou

seja, as crianças eram catalogadas por deficiência e direcionadas para a escola daquela “especialidade” tal como definiu Ferreira (2007:19) “Os verdadeiros «nichos educativos» em que se transformaram as escolas especiais.”

As crianças eram avaliadas e colocadas em classes de acordo com as suas deficiências e necessidades.

Niza (1996) refere que existiu uma larga dependência da orientação médica que dominou os processos de educação de uma parte dessas crianças rotuladas de deficientes. Essa orientação que a própria psicologia reforçou, acabou por dar origem à legitimação das práticas de exclusão do sistema educativo.

Bairrão (1998) , citando Caldwell, refere uma hipótese de organização do ensino especial segundo três períodos históricos que distingue pela evolução das atitudes e das práticas da sociedade relativamente às crianças deficientes:

1. O período dos “esquecidos e escondidos” que se situa no início deste século, em que as crianças deficientes eram mantidas longe da vista do público;
2. O período de “despiste e de segregação” que corresponde aos anos 50 e 60 com o apogeu do modelo médico-diagnóstico, que se traduziu, sobretudo, na preocupação de classificar e diagnosticar, em vez de educar os alunos;
3. O período denominado “identificação e ajuda” que se inicia nos primórdios dos anos 70 e está na base da lei americana 94-142, de 1975, que promove direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação.”

Baptista (1997) distingue também três épocas:

1. a primeira que considera a pré-história da educação especial essencialmente de cariz asilar
2. a segunda de forte componente assistencial no entanto aliada de preocupações educativas
3. a terceira caracterizada pela preocupação com a integração dos deficientes com os seus pares, nos seus contextos e na sua comunidade de pertença, com uma educação apropriada numa perspectiva inclusiva, sistémica e ecológica.

Jiménez (1997), acrescenta que até ao século XIX, foram diminutas as intenções e práticas de assegurar processos de educação, dirigidos às crianças deficientes. Tal facto parece, pois, colocar em evidência a visão cultural que as sociedades detinham, até então, dos indivíduos portadores de deficiência, incluindo-se, nestes, as próprias crianças.

Poder-se-á considerar um período da pré-história da Educação Especial, e há que referenciar que, nas sociedades antigas, a condenação à morte das crianças deficientes era uma prática normal, traduzida, como refere Correia (1997), em Esparta, na Antiga Grécia, pelo abandono de crianças com anormalidades físicas, nas montanhas, enquanto que, na então contemporânea Roma, as crianças com problemas semelhantes, eram, pura e simplesmente lançadas aos rios. Já em plena Idade Média, muitos indivíduos com deficiências físicas, ou mentais, foram alvo de julgamentos, perseguições e execuções, uma vez que aquelas deficiências, eram, então, associadas ao imaginário satânico e a actos de bruxaria.

Entretanto, ainda nos tempos medievais, conforme assinala Jiménez (1997), a Igreja não apoiava qualquer tipo de infanticídio, antes o condenava. Contudo, acabaria por contribuir para o crescente hábito das práticas de perseguição - já explicitadas - por veicular a ideia de que as anormalidades de que as pessoas eram portadoras, derivavam de causas sobrenaturais, por um lado, e, por outro, eram sinais terrenos de influências demoníacas. O mesmo autor refere que durante os séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais eram acolhidos, em regime de internato, em manicómios, orfanatos, prisões e noutros tipos de instituições mais ou menos similares. Estes indivíduos ali iam permanecendo, na maioria dos casos, juntamente - e de forma puramente indiscriminada - com delinquentes, velhos e mendigos.

Jiménez (1997) localiza, nos finais do século XVIII, princípios do século XIX o período de transição da, por ele intitulada, época da pré-história para a época da história da educação especial.

Ainda o mesmo autor identifica, então, por estas datas, determinados indícios que marcam o advento de uma nova atitude social e cultural face à pessoa com deficiência. O surgimento dessa nova atitude tem, como efeito prático, a tomada de consciência da necessidade de serem generalizadas as formas e estruturas de atendimento aos indivíduos deficientes. Mas a razão que, então, estava por detrás dessas múltiplas iniciativas parecia não primar pelo altruísmo. Ou seja, aquela tomada de consciência erradicava a sua origem na ideia de que era imperioso criar condições que assegurassem a protecção à pessoa normal, em relação à pessoa deficiente, considerando-se, portanto, esta, como um perigo real para a sociedade.

É de referir que mesma que tenha sido com esse intuito, na realidade começaram a surgir, a um ritmo elevado, instituições vocacionadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, localizadas, por norma, em zonas situadas fora dos aglomerados populacionais.

Realçamos este ponto evolutivo, do infanticídio em que se maltratavam as crianças portadoras de deficiência para a segregação, que na actualidade é condenável mas nesta época foi um grande passo.

Gradualmente foram-se intensificando os cuidados assegurados aos deficientes. Passaram a ser objecto consistente de preocupação social, sendo, para tal, criadas diversas instituições asilares, e até hospitalares.

O desenvolvimento deste processo de criação de respostas educacionais às crianças com deficiência, consolida-se e ramifica-se dando, como resultado, a proliferação de instituições vocacionadas para o efeito.

Poderemos então afirmar que se entra numa fase de integração tal como sugerem Pijl & Mejer (1991) ao considerá-lo em termos gerais, como um conjunto de procedimentos levados a cabo, com a finalidade de evitar um atendimento segregado e à parte das crianças portadoras de deficiências, assim, vai-se aproximando a educação das crianças com deficiência dos espaços e dos tempos em que era educada a generalidade das crianças.

Segundo Correia (1997: 14) emerge, a partir dos meados do século XX, um conjunto de movimentos sócio-culturais que “estão na gênese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular”. As consequências dos referidos movimentos vão, sucessivamente, provocando alterações nas atitudes e práticas subjacentes ao atendimento educacional das crianças, processo que, o autor em referência, considera como um período de transição, entre as práticas de segregação e os procedimentos de integração.

2.1.2. Integração

Para Jiménez (1997: 24) “(...) o século XX, caracteriza-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, detectando-se que numerosos alunos (...) tinham dificuldade em seguir o ritmo normal da classe”. Esta assimetria de rendimento leva, então, à necessidade de encontrar formas diferenciadas de responder a capacidades igualmente diferentes de aprender, visão que emergiu com um impacto assinalável nas primeiras décadas daquele século. Marchesi e Martín (1995: 9), por seu turno, caracterizam esta fase da seguinte maneira:

“Esta visão, existente durante estas primeiras décadas, trouxe consigo duas consequências significativas. A primeira era a necessidade de uma detecção precisa do distúrbio, que se beneficiou sobremaneira com o enorme desenvolvimento dos testes de inteligência, cujas mensurações proporcionaram a delimitação dos diferentes níveis do atraso mental. A segunda aparece vinculada à conscientização de uma atenção educacional especial, distinta e separada da organização educacional regular. Surgem, assim, as escolas de educação especial, que foram se ampliando e consolidando paralelamente ao desenvolvimento do estado moderno.”

Sob este fundamento surge, então, a educação especial institucionalizada, fundamentada na diferenciação das capacidades intelectuais. Recorria-se frequentemente à medição do quociente intelectual que tinha como principal objectivo identificar os alunos que nas escolas regulares não dispunham de capacidade cognitiva para acompanhar o ritmo dos alunos ditos normais.

Assim, como refere Ainscow, (1988: 13) “(...) em muitos países o atendimento dependia de um processo de avaliação que levava à categorização da criança, de acordo com o tipo de deficiência detectada”.

Na década de cinquenta do século XX assiste-se, à proliferação das classes especiais. Este facto, por seu lado, incrementava a intensificação dos processos de “rotulação” das crianças que ia dando origem ao enquadramento de cada aluno numa das seguintes categoriais:

- Cegos
- Surdos
- Deficientes mentais
- Deficientes motores

No entanto, e no decorrer dos anos 40 e 50 do século XX surgem novas perspectivas. Marchesi e Martin (1995) referem que embora se continuasse a recorrer aos testes de inteligência, já se tinha em conta que certas influências sociais e culturais poderiam influenciar o funcionamento intelectual. Já se sugeria que a deficiência poderia ser motivada pela ausência de estimulação ou por processos de aprendizagem incorrectos.

Deste modo, começou a dar-se mais importância aos factores extrínsecos, também eles poderiam influenciar a aprendizagem das crianças.

No início dos anos sessenta, propaga-se, entretanto, por toda a Europa e também pela América do Norte, o conceito de normalização entendendo-se como a “(...) possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Bank - Mikkelsen, 1969, citado em Jiménez, 1997: 24). Ao mesmo tempo, várias associações de pais começavam a manifestar, de forma crescente, a sua rejeição pelas escolas segregadas.

A integração começa assim a tomar forma. Marchesi e Martín (1995: 14) referem:

“Começou a formar-se em diferentes países um importante movimento de opinião em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. Seu objectivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos estes meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e

educacionais para que assumissem uma atitude positiva em todo este processo.”

No fim dos anos sessenta as críticas à educação especial que, há anos vinham a ser formuladas em diversos países, acentuaram-se de forma considerável. Começou então a ser posto em causa tudo o que era relacionado com o ensino especial. Várias eram as críticas, desde os professores não serem especializados, os espaços e equipamento perfeitamente desadequados, as populações escolares eram excessivas para os espaços que lhes eram destinados, entre outras características que tornavam este tipo de ensino estigmatizante tal como refere Ferreira (2007: 20) “(...) teria sido a ineficácia da escola do ensino regular a gerar a categoria de professor de ensino especial”

Correia (1997: 19) considera que “(...) o termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização” e que se aproxima consideravelmente do conceito de “meio menos restritivo possível” que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar” .

Wolfensberger (1972), o qual ao avançar com a ideia de que o termo *integração* deverá ser entendido como oposto ao de *segregação*, acaba, de alguma forma, por indiciar o que, no campo educacional, deve, ou não, ser feito. Ou seja, o autor parece querer demonstrar que o caminho a seguir nos processos de atendimento educacional aos indivíduos portadores de deficiência é o da integração - como ponte conducente à normalização - e não o da segregação.

Esta perspectiva começa, também, a ser percepcionada noutros países alimentando e fundamentando, por essa altura, algumas práticas esparsas e pontuais de atendimento integrado de alunos portadores de determinado tipo de deficiências.

Durante as décadas de sessenta e de setenta, do século XX, foram, entretanto, desenvolvidos alguns estudos que procuravam caracterizar as diversas modalidades de intervenção tendo em conta as características da deficiência e não as características do aluno portador de deficiência. Esta época caracteriza-se por diversos movimentos humanitários, foi nesta década que surgiram a Declaração dos Direitos Humanos bem como movimentos de defesa do direito à diferença e tal como afirma Ferreira (2007: 37):

“Não restam dúvidas de que a educação tem constituído uma área privilegiada para responder à integração de diferentes populações, espelhando as reformas e, em cada momento, o ponto de vista da sociedade acerca do que representam as prioridades mais importantes”

Em Portugal, nos anos 60, a oferta na área da educação das crianças e jovens deficientes, era muito escassa. O Ministério da Educação mantinha as classes especiais, que havia criado nos anos 40, nas escolas do ensino regular. A Segurança Social complementava este serviço mas dispunha de poucas estruturas.

Uma vez que o Estado não dava uma resposta adequada, na década de 60 os pais organizaram-se e criaram várias instituições sociais e mecanismos de apoio a instituições particulares sem fins lucrativos com o apoio do Ministério da Segurança Social. Em geral, estas associações organizaram-se, também elas por categorias de deficiência.

Durante a década de 70 e parte dos anos 80, verificou-se um aumento considerável de estabelecimentos de educação especial.

No entanto, e em pouco mais de dez anos, ou seja, de 1982/83 a 1995/96 o número de alunos a nível do atendimento integrado passou de cerca de 3 300 para 36 642 alunos enquanto a frequência das escolas especiais sofreu um aumento de pouco mais de 1 000 alunos.

Como afirma Bairrão (1998), a compensação das famílias por via do subsídio de educação especial, relativo aos encargos da frequência dos estabelecimentos, constituiu um estímulo à disseminação das estruturas de educação especial com fins lucrativos.

Com o aumento de alunos integrados e face à ruptura com as teorias já esgotadas dos “sistemas paralelos” de educação e das compensações iniciou-se então o movimento de integração sustentado por experiências vividas nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega.

Entretanto, como observa Ainscow & Tweddle (1996: 13), “(...) com o decorrer dos anos, a educação especial começou a ver-se a si própria e a ser vista pelos outros como um mundo à parte, provendo às necessidades de uma pequena parte da população infantil, considerada deficiente”. Evidencia, deste modo, a emergência paralela dos dois subsistemas educativos, em que cada um deles assume metodologias específicas e, por essa razão, diferenciadas e não articuladas entre si.

Pretende-se que a criança se integre a nível institucional e a escola passa a oferecer um maior número de serviços educativos ou se já embora a criança esteja integrada poderá e deverá beneficiar de ajudas complementares por parte dos docentes, como refere a European Agency for Development in Special Needs Education (2006: 18)

”Os professores precisam de cooperar e de ter o apoio prático e flexível dos seus colegas. Por vezes, os alunos com NEE precisam de apoio específico que não pode ser dado pelo professor durante a rotina diária na sala de aula. Nestas circunstâncias, outros professores e pessoal de apoio podem “entrar em cena” e questões como a flexibilidade, o planeamento, a cooperação e o espírito de equipa entre os professores constituem os maiores desafios.”

Neste período merece, entretanto, especial realce, o relatório Warnock, realizado no ano de 1978, pelo impacto significativo que provocou na reorganização conceptual dos modelos educativos destinados às crianças com necessidades educativas especiais. E é nesta fase que se começa a utilizar esta nomenclatura – NEE

Efectivamente, este relatório que fora “solicitado pelo Secretário de Educação do Reino Unido a uma comissão de especialistas, presidida por Mary Warnock, em 1974, e publicado em 1978, teve o grande mérito de convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma concepção diferente da educação especial” (Marchesi & Martín, 1995: 11).

Backer & Gottlieb (1989) referem que passa a ser veiculado o princípio que todas as crianças com necessidades educativas especiais devem receber educação num meio o menos restritivo possível. Reforçam ainda a ideia de que para que uma criança com Necessidades Educativas Especiais tire o máximo partido da integração na sala de aula,

necessita que exista uma planificação específica para ela, ou seja, o que se pretende que a criança aprenda e como deve ser ensinada.

Por sua vez, Polloway e Smith (1987) referem que o “Warnock Report” deslocou o enfoque médico na deficiência do aluno para um enfoque na aprendizagem curricular. É a passagem do paradigma médico para o paradigma educativo o que permitiu, como resultado crucial, consciencializar a necessidade pragmática de a escola passar a proporcionar recursos e processos de apoio adequados à tipologia das dificuldades dos alunos. Com esta estratégia, passavam a estar criadas condições para que aqueles alunos pudessem, minimamente, aceder com sucesso aos objectivos gerais de aprendizagem no *meio menos restritivo possível*.

O Warnock Report propôs um conjunto de diferentes modalidades no sentido do mais integrado para o menos integrado:

1. Ensino a tempo inteiro na sala de ensino regular independentemente de ter ou não professor de ensino especializado.
2. Ensino numa classe regular com períodos de apoio numa classe especial.
3. Ensino em classe regular com períodos de frequência da classe especial e participação na vida da comunidade e nas actividades extra-curriculares da classe regular.
4. Ensino a tempo parcial numa classe regular e frequência da classe especial.
5. Ensino a tempo total numa classe especial com contactos sociais com a escola regular vizinha.
6. Ensino a tempo total numa classe especial, em regime de externato, com contactos sociais com a escola regular.
7. Ensino a tempo total numa classe especial, em regime de internato, com contactos sociais com a escola regular.
8. Ensino a curto prazo, em hospitais e outros estabelecimentos.
9. Ensino a longo prazo, em hospitais e outros estabelecimentos.
10. Ensino domiciliário.

Pretende-se que o aluno frequente o ensino regular o maior tempo possível. Só em casos extremos deverá ser afastado da realidade escola.

Esta nova visão de equacionar e de responder aos problemas de aprendizagem, passa, assim, a valorizar mais as tomadas de decisões fundamentadas na identificação de estratégias e de materiais curriculares para a superação de dificuldades, do que, propriamente, as técnicas de intervenção decorrentes e programadas em função do tipo e grau de deficiência de cada aluno. Como resultado da sua análise ao trabalho de Mary Warnock, podem retirar-se algumas ilações de evidente significado educacional, no que concerne à forma como deverão ser interpretados os problemas de que são portadores os alunos, Jiménez (1997, p. 10) comprovou-o nos exemplos seguintes:

- a) O seu carácter interactivo: as dificuldades de aprendizagem de um aluno têm uma origem fundamentalmente interactiva, dependendo tanto das condições pessoais do aluno como das características do contexto em que este se desenvolve, que é o mesmo que dizer a escola;
- b) A sua relatividade: as dificuldades de um aluno não podem conceber-se com carácter definitivo, nem de forma determinante, e dependerão das particularidades do aluno num dado momento e num dado contexto escolar.

Como já foi por nós referido, com este Relatório, muito mudou e a nomenclatura não foi excepção, passou então a usar-se a terminologia Necessidades Educativas Especiais em detrimento da expressão Ensino Especial.

A mudança de nomenclatura tem por vezes o dom de mudar a visão que se tem sobre determinados temas.

Gallardo e Gallego (1993), (citados por Jiménez 1997: 11) apresentam um conjunto de conclusões obtidas a partir de uma pertinente análise destas duas expressões que colocaremos em quadro que seguidamente se insere e que contrapõe a expressão Ensino Especial com a expressão Necessidades Educativas Especiais:

Quadro 7 - Comparação Semântica da Expressão Educação Especial (EE) com a Expressão Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)

Educação Especial (E.E.)	Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)
Termo restritivo carregado de múltiplas conotações pejorativas.	Termo mais amplo, geral e propício para a integração escolar
Costuma ser utilizado como “etiqueta” de “diagnóstico”.	Faz-se eco das necessidades educativas especiais permanentes ou temporárias dos alunos. Não é nada pejorativo para o aluno.
Afasta-se dos alunos considerados normais.	As N.E.E. referem-se às necessidades educativas do aluno e, portanto, englobam o termo E.E.
Predis põe para ambiguidade e arbitrariedade, em suma para o erro.	Estamos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual.
Pressupõe uma etiologia estritamente pessoal das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento.	Admite como origem das dificuldades de aprendizagem, e/ou desenvolvimento, uma causa pessoal, escolar ou social.
Tem implicações educativas de carácter marginal, segregador.	As suas implicações educativas têm um carácter marcadamente positivo.
Contém, implicitamente referências a currículos especiais e, por isso, a Escolas Especiais.	Refere-se ao currículo normal e idêntico sistema educativo para todos os alunos.
Faz referência aos PEI (projecto educativo individual) partindo de um Esquema Curricular Especial	Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individualizadas que partem do Esquema Curricular normal.

Fonte: Jiménez 1997, p. 11.

A escola começa a receber alunos com ritmos e níveis de aprendizagem diferentes e adequar um plano educativo a cada um destes alunos, o que até então não acontecia tal como reforça Correia (1997: 26):

“(…) a integração tinha essencialmente como destinatários os «portadores» de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais. (...) O apoio educativo centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização, quer no procedimento do processo ensino-aprendizagem”

Embora a intenção fosse integrar nesta fase ainda existiam muitas escolas de ensino especial. O caminho foi-se percorrendo, foram-se atingindo os objectivos, mas de uma forma muito gradual. Porém o termo e as práticas da integração não marcam o fim da história. Efectivamente, os anos noventa do século XX anunciam a emergência de um novo paradigma na caminhada percorrida pela Educação Especial, ao longo dos tempos: a inclusão.

2.1.3. Inclusão

Em Junho de 1994, surge a Declaração de Salamanca aprovada por representantes de 92 governos, entre os quais Portugal, e 25 organizações internacionais. Este documento constitui uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva.

Um dos seus princípios orientadores refere que:

“(…)as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares.” (UNESCO, 1994:6)

A Declaração de Salamanca começa então a falar da escola para todos, e começa por referir o facto que a escola tem que dar resposta a todos os alunos, mesmo as que apresentam dificuldades graves. Apresenta como principal desafio, a apresentação de uma “pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades.” (UNESCO, 1994: 6)

O facto de, em Salamanca, ter sido clarificado que as escolas regulares constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, representa um elemento fundamental para a orientação da política educativa. No entanto, os compromissos assumidos em Salamanca não se cumprem apenas pelo simples e, no entanto, importantíssimo, encaminhamento das crianças e jovens com NEE para o ensino regular.

Tal como refere UNESCO (1994: ix) “(...) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”

“Tal mudança teria pouca utilidade se se limitasse a garantir um mero acesso físico, esquecendo que os estudos mais recentes apontam para alguns factores institucionais como sendo comprometedores do êxito escolar de alguns alunos, tais como o desajustamento à situação escolar geral, o desajustamento específico à situação pedagógica e também o desajustamento à personalidade do professor. Por isso, é necessário proceder a mudanças nas escolas por forma a que o acesso dessas crianças à escola não tenha apenas um significado simbólico, com poucas probabilidades de sucesso educativo e escolar.” (CNE, 1999: 9)

Foi o caminho para a escola inclusiva que exige da escola mudanças uma vez que exige do professor um maior trabalho de planificação, um maior trabalho de equipa desenvolvendo-se quer dentro quer fora da sala de aula estratégias para que todos os alunos tenham sucesso.

O verdadeiro desafio da escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, susceptível de educar com sucesso todos os alunos, as que são portadoras de necessidades educativas especiais bem como todos os outros alunos.

A escola inclusiva tem a vantagem de incentivar uma atitude de reflexão sobre o trabalho na sala de aula e de aumentar a probabilidade de todos os alunos serem bem sucedidos em educação.

UNESCO (1994: 26) refere: “Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças, além de em muitos outros, nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares.”

Conforme afirma Ministério da Educação (2008), não se pode voltar a cair no erro que durante muito tempo se cometeu e que trouxe consequências nefastas para a qualidade da resposta educativa ou seja, concebiam-se a exclusão como um problema individual exclusivo do aluno ou invés de ser equacionado na relação das crianças com os seus pares e com o meio escolar.

A educação inclusiva necessita de garantir a qualidade e a equidade no acesso à educação.

2.2. Educação Inclusiva

Está subentendido no conceito de equidade um sistema de educação mais justo e inclusivo. Poderemos sugerir que este conceito seja operacionalizado em torno de duas dimensões: a igualdade de oportunidades e a inclusão. A primeira implica que qualquer que seja a situação pessoal e social de origem do aluno, tal não deva constituir obstáculo ao acesso e sucesso educativos; pelo seu lado, a inclusão pressupõe que todos beneficiam de uma educação geral comum.

Correia (2008: 46) refere que “(...) a filosofia adjacente à escola de hoje prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam.”

Wang (2005) refere que, para se atingir o objectivo da equidade nos resultados da educação, é necessária uma mudança fundamental nas nossas definições de equidade educativa. É fundamental reconsiderarmos a forma como olhamos para as diferenças entre alunos, o modo como consideramos os objectivos da educação básica e secundária e o processo que adoptamos na organização das escolas. A diferença entre os alunos é de

salutar, é enriquecedor para todo o processo educativo. Se o sucesso escolar é reconhecido como possível para todos através de processos eficazes de ensino, a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados de todos os alunos. O ponto de partida de qualquer processo educativo deveria consistir na identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer as práticas que facilitam esse acesso.

Wang (2005) referiu que as escolas não conseguem responder à equidade, estabelecendo apenas programas especiais para os alunos com dificuldades. Tentar conseguir a igualdade de oportunidades educativas, sem assegurar um igual acesso ao currículo normal, leva a que a desigualdade, de uma forma até mais subtil, continue a ser perpetuada. O que todos os alunos necessitam, quer tenham necessidades educativas especiais ou não é de um bom ensino, de um ensino eficaz. Os alunos precisam que a escola se adapte às suas necessidades, que a escola lhes dê mais tempo para aprender, que a escola lhes faculte mais recursos, que a escola lhes dê professores dedicados e eficientes.

A escola tem que ter qualidade seja para que aluno for, tem que dar resposta a todos os alunos e não apenas aos que apresentam algum tipo de dificuldade.

A escola inclusiva pressupõe troca, partilha, interacção entre alunos e segundo Kronberg, (2003 in Correia 2003) as afinidades com os seus pares, resultantes da frequência da escola comum por parte de crianças com deficiências, são relevantes para o esforço da auto-estima e da identidade, favorecem as aprendizagens, propiciam que os mais capazes numa dada área ajudem os colegas que tem mais dificuldades, habituando-os a ver nos outros alguém com capacidades e a respeitar a diferença com resultados positivos recíprocos.

Leite (1996: 9) afirma que “Se queremos uma «escola para todos», e não apenas para o tal «cliente ideal», temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros”

A equidade pressupõe um processo escolar mais justo e inclusivo em que todos os alunos tenham igualdade de acesso ao sistema educativo e igualdade de oportunidades, adaptadas às suas reais necessidades enquanto alunos.

O termo “inclusão” remete-nos para uma realidade bem recente em que às crianças com necessidades educativas especiais era negado o acesso à escola pública. Se o acesso à escola era vedado, a participação activa na sociedade era em muitos casos impensável. Estes indivíduos estavam muitas vezes privados dos seus direitos enquanto cidadãos e existiam verdadeiros “atentados” à Declaração dos Direitos Humanos.

Segundo Simeonsson, Bjork-Akesson e Bairrão (2006), citado por Pereira (2010: 24)

“Progressivamente, embora de forma mais lenta do que seria desejável, a consciência acerca dos direitos das crianças com incapacidades foi-se tornando uma prioridade e passou a constituir a base para as políticas, para a correspondente legislação e para a organização de recursos”.

Ao haver uma maior consciencialização acerca dos indivíduos com necessidades educativas especiais e passando este processo por diversas fases como é de referir o de segregação, em que haviam escolas só para este tipo de alunos, começou então, a falar-se em escolas inclusivas e o modelo ecológico-sistémico transaccional sustenta e fundamenta este conceito.

Pereira (2010: 24) refere que

“(…)os modelos ecológico-sistémicos e transaccionais vieram evidenciar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, princípio que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação. As crianças aprendem, sobretudo quando se actua sobre o meio ambiente de modo a encontrarem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores.”

O objectivo é integrar, acabar com classes especiais, à parte, em que os alunos convivam e aprendam em interacção uns com os outros.

Wang (2005: 52) reforça esta ideia e “(...) aponta para as necessidades de se evitarem as colocações especiais, propondo, em vez disso, a integração de quase todas as crianças com

necessidades educativas especiais nas classes regulares, em conjunto com as crianças que não têm essas necessidades.”

São vários os autores que partilham da mesma opinião e também Correia (1997) refere que a inclusão é a inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. O princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, e não só a criança- aluno, e que respeite os vários níveis de desenvolvimento essenciais - académico, sócio-emocional e pessoal - por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial e não como mero receptor de aprendizagens.

Para Lopes (1997) a expressão "educação inclusiva" reenvia à ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas graças à diferenciação de estratégias que se impuser. O princípio fundamental das escolas inclusivas é, segundo a UNESCO (1994: 18) o de que:

"(...) todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-os aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades"

A escola inclusiva pretende que se centrem todas as energias em adaptar o ensino de forma a ser significativo para todos considerando que qualquer aluno, em determinada altura do seu percurso escolar, poderá necessitar de apoio e esse apoio deverá ser prestado. A escola inclusiva tem que dar resposta a todos os alunos e não só aos que são portadores de um relatório médico que comprove as suas necessidades educativas especiais. A escola inclusiva deverá dar resposta a todas as crianças.

UNESCO (1994: 6) refere ainda:

“O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades.”

O conceito de inclusão trouxe mudanças relativas às condições contextuais necessárias à educação e vida social das crianças com deficiência.

Nos modelos de integração podia-se partir do contexto tal como ele é, considerando-se depois as mudanças ou adaptações necessárias de forma a poder acolher as crianças com problemas de desenvolvimento. A inclusão exige contextos verdadeiramente inclusivos, há que fazer um esforço sério para a construção de contextos com características de facto inclusivas. Tais contextos não podem ser construídos a partir da normalidade de um grupo, adaptando-se posteriormente a outro, mas terão nascer de tal forma que todos aqueles que neles vão interagir e crescer o façam de forma igualmente valiosa mas diferenciada, aqui a formação e a disponibilidade dos docentes é fundamenta. “mudar atitudes e padrões de pensamento, matrizes conceptuais, interpretação da realidade e subseqüentes práticas é um dos maiores desafios da natureza humana e os profissionais de educação não lhe escapam” (Pereira, 2010: 30)

A educação inclusiva pretende unificar o ensino regular e o ensino especial. Tem vindo a ser construída com o decorrer dos tempos. Pretende-se com a educação inclusiva caminhar para a educação para todos e deixar de falar de necessidades educativas especiais, sendo que especiais são todos os alunos:

“Mesmo que uma criança nunca consiga aprender nada de matemática ou história ainda é fundamental que ela seja incluída em turmas de educação regular para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender o respeito mútuo, o interesse mútuo e o apoio mútuo em uma sociedade inclusiva.” (Stainback & Stainback 1999: 234).

O grande objectivo é enriquecer o currículo destes alunos com conteúdos que sejam significativos para eles e não de os simplificar ao ponto de não serem minimamente estimulantes para os alunos.

“Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. (...)As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.”
(UNESCO,1994: 16)

Reforçando a ideia de que com a escola inclusiva todos os alunos têm a ganhar, tal como Pereira (2010: 30) afirma: “ O direito a receber uma educação que não discrimine com base na incapacidade, na religião, na etnia, na língua, no género, nas capacidades, ou em quaisquer outras características, inscreve-se no conjunto de direitos inalienáveis de todas as crianças”.

E é sempre bom referir que o facto de a criança ser matriculada e frequentar a sala de aula regular, por si só, não garante a sua inclusão. Inclusão não é só partilhar o mesmo espaço físico, Carvalho (2007: 215) refere:

“Escola inclusiva ou, para ser mais abrangente, educação inclusiva, quer dizer uma educação adequada e de alta qualidade, desenvolvida para alunos com qualquer necessidade especial (...) abrangente de todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam em termos de seguimento de currículo escolar.”

Defendemos que a compreensão da prática da Educação Inclusiva deve partir do conhecimento da forma com que a comunidade escolar lida quotidianamente com estas pessoas. Portanto, as acções devem ser compreendidas no seu ambiente natural de ocorrência, ou seja, na leitura dos acontecimentos, não é possível o divórcio entre as acções e as concepções dos atores no contexto sócio-cultural no qual estão inseridos. Portanto, as interacções que se estabelecem no interior da escola - com alunos, professores e outros profissionais da educação - interessam para a consecução prática da Educação Inclusiva. Tal prática fundamenta-se nos significados conferidos às possibilidades de um aluno com alguma desvantagem frequentar a escola regular e efectivamente aprender com

os demais alunos.

Saint-Laurent (1997) refere que a inclusão escolar supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao educador cabe desenvolver o seu trabalho a partir das condições efectivamente existentes na clientela atendida. A concepção de prática pedagógica diferenciada e inclusiva, por outro lado, está ancorada na tese de que a heterogeneidade dos alunos deve ser respeitada e, portanto, os alunos com necessidades educativas especiais têm direito de participar e de serem considerados membros activos no interior da comunidade escolar.

Desde cedo estes conteúdos devem ser trabalhados, em 1997 o Ministério da Educação editou as orientações Curriculares par a educação pré-escolar e um dos conteúdos que este documento sugere é a área pessoal e social e propõe uma educação para os valores: “Valores que não se ensinam mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. (...) A educação para os valores acontece, assim, em situação, num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem colectivo”. (Ministério da Educação, 2007: 52)

O mesmo documento (Ministério da Educação, 2007: 54) acrescenta ainda:

“A aceitação da diferença sexual, social e étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas”.

Todos têm a ganhar com a inclusão, para a criança com necessidades educativas especiais é fundamental conviver com outros parceiros e beneficiar de modelos de acção que os estimule. Os outros, aprendem a respeitar a diferença, a conviver com a diversidade e a ser mais solidários. A comunidade educativa e a comunidade em geral transformam-se num espaço mais digno, mais democrático e mais solidário.

2.2.1. Legislação na Área das Necessidades Educativas Especiais e Inclusão

Tem sido muita a legislação elaborada na área da Educação Especial, tem sido uma área em constante evolução, a acompanhar a evolução de outros países.

Faremos referência aos grandes marcos que transformaram uma escola segregadora numa escola para todos.

Um dos Documentos de Referência Nacional na área da Educação Especial é a Constituição da República (Artº 71, N.º 1) - «Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.»

- A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, consagra a educação especial como uma modalidade especial de educação escolar, que visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas ou mentais.
- A Lei n.º 9/89, de 2 de Maio, Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, consagra a integração no sistema regular de ensino, como estratégia educativa a adotar para os alunos com necessidades educativas especiais.
- O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, que define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória (revoga o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro, cuja redacção foi alterada pelo artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho) estabelece no n.º 2 do art.º 2º que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais (revoga o Decreto-Lei n.º

174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio) e o Despacho Regulamentar n.º 173/91, de 23 de Novembro, que estabelece condições e procedimentos necessários à aplicação de um conjunto de medidas destinadas a alunos com necessidades educativas especiais (regulamenta o Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto) vieram assegurar a integração, na escola regular, dos alunos com necessidades educativas especiais, norteadas pelos seguintes princípios: adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo; responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos; planificação educativa individualizada e flexível; abertura da escola ao meio. Este diploma encontra-se em fase de revisão.

- O Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, que estabelece o regime de matrícula e frequência do ensino básico obrigatório, consagra, no seu artº 3º, o cumprimento do dever de frequência da escolaridade obrigatória pelos alunos com necessidades educativas especiais.

- Em 1997 o Ministério da Educação edita as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que funcionam como “(...) pontos de apoio para a prática pedagógica dos educadores e são o espelho da sua coerência profissional permitindo uma maior afirmação social da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997:7)

- O Despacho Conjunto n.º 495/02, de 7 de Maio, identifica a organização da componente lectiva dos docentes de educação e ensino especial, bem como dos docentes que desempenham outras funções de apoio educativo nos níveis de educação pré-escolar e dos ensino básico e ensino secundário

- O Decreto-Lei n.º 20/06, de 31 de Janeiro, revê o regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e do ensino básico e ensino secundário, incluindo a educação especial. Revoga o Decreto-Lei n.º 35/03, de 27 de Fevereiro.

- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008 é um marco na legislação da Educação Especial e “define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida. “

O referido Decreto-Lei introduz uma série de alterações, entre elas a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) que passa a ser utilizada para determinar a elegibilidade e conseqüente elaboração de Programa Educativo Individual (PEI) das crianças portadoras de NEE. A elaboração da CIF exige uma equipa multidisciplinar que avalia com o fim de determinar as medidas a aplicar aos alunos em questão.

“A avaliação tem como objectivo recolher informação que permita:

- Verificar se se está perante uma situação de Necessidades educativas Especiais de Carácter Permanente;
- Dar orientações para a elaboração de Programa Educativo Individual (PEI) e identificar os recursos adicionais a disponibilizar”
(Ministério da Educação, 2008:22)

Correia (2011) refere alguns dos aspectos positivos do referido decreto-lei:

- a) A obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual para os alunos com NEE permanentes, aliás já consignado no Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de Agosto;
- b) A promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar;
- c) A confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes;
- d) A criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos

O referido decreto-lei revoga o Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de Agosto; o art.º 10º do Decreto – Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro; a Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho; o artigo 6º da portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro; o artigo 6º da portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro; os n.º 51 e 52 do despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho; o despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro e o despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Existem ainda alguns documentos de referência internacionais na área da Educação Especial dos quais salientamos alguns:

- Declaração Universal dos Direitos do Homem - 1948
- Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993)
- Declaração de Salamanca - 1994
- Fórum europeu da Deficiência 1997- 2007
- Igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência: Plano de Acção Europeu (2004 - 2010)
- Lei da não discriminação - Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - 2009

Percorreu-se um longo caminho para chegar à escola inclusiva, desde uma época em que se cometiam perfeitas atrocidades às crianças portadoras de deficiências, passando depois para uma situação de exclusão social, de segregação para aos poucos se ir aceitando a diferença e reconhecer a mais valia que estes alunos são para a nossa escola. Acima de tudo ensinam-nos a tolerância, a solidariedade, a cooperação e o respeito pelo outro.

A escola inclusiva pretende-se que seja uma escola para todos não esquecendo que é um processo complexo, que envolve diversas esferas quer a nível pessoal quer institucional. Só numa sociedade inclusiva se consegue exercer em pleno a condição de cidadania e todos, de uma maneira ou de outra, devem ter a sua participação na sociedade.

O capítulo seguinte vai abordar e relacionar os temas Multiculturalidade/ Interculturalidade e Necessidades Educativas Especiais que se encontram muitas vezes e se confundem por não se estar ainda a viver a escola inclusiva.

Capítulo 3 – Multiculturalidade/ Interculturalidade, Necessidades Educativas Especiais e Inclusão

Neste capítulo iremos relacionar a Multiculturalidade/ Interculturalidade com as Necessidades Educativas Especiais no âmbito escolar.

Existe por vezes uma tendência em encaminhar para a Educação Especial todos os alunos que “fogem” ao convencional, e os alunos com culturas diferentes, ou recém chegados de outros países, são por vezes assim “catalogados”.

A multiculturalidade/ interculturalidade e a diversidade cultural são uma mais valia, um factor enriquecedor e não uma barreira.

Existem, no entanto, factores que poderão numa primeira fase considerados barreira e um deles é o idioma, faremos então referência a esse aspecto neste terceiro capítulo.

3.1. Diversidade Cultural e Educação Inclusiva

A questão da diversidade cultural não deriva apenas da presença de imigrantes, à qual aparece, geralmente, associada. A coexistência de pessoas de diferentes origens e culturas não é um dado novo na nossa história uma vez que Portugal foi desde sempre um país de emigrantes. Actualmente há uma maior consciência e reconhecimento dessa diversidade cultural, traduzida numa multiculturalidade, que hoje se processa a uma escala muito superior, abrindo novas oportunidades de desenvolvimento e progresso:

“De facto vivemos num mundo complexo e plural. Actualmente, temos de aprender a viver e a conviver numa sociedade multicultural em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade. Estamos em presença não apenas de diversidades individuais, mas de diversidades sistémicas, emergentes de sociedades pluralistas em que nos toca viver. A grande lição que se pode tirar é aprender a apreciar a diversidade – o outro - , o outro não como objecto de educação, mas como um interlocutor no processo de

comunicação e um parceiro de negociação e convivência. Um longo caminho a percorrer” (Peres, 2000: 27)

Assumindo o pluralismo como um diálogo positivo, entre identidades e culturas em transformação mútua, o que a abordagem intercultural nos pode trazer é a capacidade de lançar pontes e aprender a viver com os outros num mundo que é de todos.

Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2008), os fluxos de entrada de cidadãos de países terceiros na União europeia (EU) atingiram os níveis mais elevados de sempre, aliados à grande mobilidade que se verificou na UE na sequência dos dois últimos alargamentos, fizeram com que as escolas de alguns países da UE se deparassem com um aumento súbito e drástico do número destas crianças. Os dados PISA de 2006¹ mostram que, pelo menos, 10% da população escolar com 15 anos de idade nos países da UE 15 tinham nascido no país que não o de acolhimento ou eram filhos de pais nascidos noutra país; esta percentagem ascende a quase 15% no quarto ano do ensino básico.

Ainda segundo a mesma fonte (Comissão das Comunidades Europeias, 2008), em alguns países, como a Irlanda, a Itália e a Espanha, a percentagem de alunos nascidos noutra país triplicou ou quadruplicou desde 2000. No Reino Unido, no espaço de dois anos, o número de alunos recém-chegados ao país que deram entrada nas escolas duplicou, fazendo aumentar o número já elevado de alunos oriundos da imigração. Note-se ainda que os fluxos migratórios tendem a dar origem a concentrações de alunos migrantes em áreas urbanas e em determinadas cidades; por exemplo, em Roterdão, Birmingham ou Bruxelas, cerca de metade da população escolar é oriunda da imigração. Em Madrid, a percentagem de alunos migrantes decuplicou desde 1991.

Toda esta dinâmica entre países veio transformar as nossas escolas e a educação intercultural passou a ter uma importância primordial. Assim, a educação intercultural pode ser definida e encarada de diversas maneiras. Ao longo do tempo, tem sido objecto de várias abordagens e conceptualizações, em constante evolução, quer em teoria, quer na prática.

¹ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um estudo internacional trienal do desempenho escolar de alunos de 15 anos, cuja execução é coordenada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE).

Para Ouellet (1991), o conceito de educação intercultural designa toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários destacando-se:

- melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;
- atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos factores socio-políticos capazes de produzir racismo;
- maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

A educação intercultural é um precioso instrumento para promover a educação para a cidadania onde a coesão social aparece associada à valorização da diversidade. As iniciativas que promove correspondem a cinco preocupações/valores que Ouellet (2002) salientou:

1. coesão social (procura de uma pertença colectiva);
2. aceitação da diversidade cultural;
3. igualdade de oportunidades e equidade;
4. participação crítica na vida democrática;
5. preocupação ecológica.

Banks e Banks (1993: 1) define educação intercultural como “educação para a liberdade”, “(...) uma ideia, um movimento de reforma educativa e um processo, cujo principal objectivo é a mudança estrutural das instituições educativas de modo que os alunos de ambos os sexos, sobredotados e de diversas etnias e grupos culturais, venham a ter oportunidades iguais para alcançarem o sucesso escolar”.

Do mesmo modo, os mesmos autores, definem educação intercultural como “(...) uma estratégia multifacetada, orientada para a mudança, que se norteia por seis objectivos relacionados entre si:

- a igualdade de oportunidades
- o pluralismo cultural na sociedade

- a criação de relações de harmonia e compreensão intercultural na sala de aula, na escola e na comunidade
- a capacitação/"empowerment" de todos os actores educativos
- um conhecimento alargado dos vários grupos étnico-culturais por parte de todos os agentes da comunidade
- a formação de todos os intervenientes no processo educativo, numa perspectiva intercultural, informada e crítica".

Assim, a educação intercultural deverá ser transversal a toda a intervenção educativa e nela está implícito o conceito de inclusão e os seus objectivos deverão assegurar princípios de justiça social para todos, independentemente da origem ou do estatuto sócio-económico ou de qualquer outro factor que estabeleça a diferença.

Os estabelecimentos de ensino deverão organizar-se tendo como objectivo primeiro que nenhum dos seus alunos se sinta excluído, e é neste contexto, que se impõe o "(...) reconhecimento e a valorização da heterogeneidade, implicando a necessidade de se não ser indiferente à diferença, pelo que se deverá proporcionar a cada aluno, a oportunidade de progredir de acordo com as suas necessidades e características" (Correia & Serrano, J. 2000: 32).

Sob esta perspectiva, afigura-se fundamentada a crença de se estar perante uma escola quase ideal, até porque " a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos" (Correia, 2003: 14).

A progressiva transformação das comunidades escolares em comunidades inclusivas irá consolidando o sentimento de pertença a um grupo de referência, com as consequentes influências positivas a nível da auto-estima dos alunos, bem como da valorização das diferenças e do respeito mútuo sem impor uma cultura aos alunos.

3.2. Perspectiva Multicultural/ Intercultural em Educação

Os novos desafios que se colocam ao nosso país, como país de imigração, exigem medidas de integração na sociedade portuguesa das famílias de imigrantes, de modo a evitar e prevenir situações de marginalização, geradoras de racismo e xenofobia. Esta integração diz respeito à criação de condições de vida mínimas de modo a permitir uma participação na vida da sociedade portuguesa e à possibilidade de afirmação da sua identidade cultural.

È suposto todo o sistema educativo contemplar aspectos referentes à educação multicultural/ Intercultural. No pré-escolar, as Orientações Curriculares afirmam que “É numa perspectiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres, homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias” (Ministério da Educação, 2007: 55)

Os alunos de origem imigrante sofrem processos de aculturação que Lakey (2003) define como um espaço interactivo num processo contínuo que se desenvolve na e através da comunicação de um imigrante com o novo ambiente sociocultural. A comunicação adquire papel relevante que, por sua vez, reflecte o grau de aculturação do imigrante. Termos como assimilação, integração cultural, acomodação, absorção e auto-identificação são muitas vezes utilizados como sinónimos de aculturação.

Berry (1997) realçou duas dimensões básicas de aculturação:

1. Manutenção da identidade cultural
2. Preservação das relações com outros grupos

E realça quatro estratégias de aculturação que são determinantes para a integração destes indivíduos:

- integração
- separação
- assimilação
- marginalização

O autor (Berry, 1997) define cada uma destas estratégias e refere que integração define os indivíduos que valorizam tanto a manutenção cultural como as relações intergrupais.

Aqueles que defendem a manutenção cultural, mas não valorizam as relações intergrupais são designados pelo autor por separatistas.

A assimilação refere-se, segundo o mesmo autor a uma rejeição da identidade cultural e à adopção da cultura de acolhimento.

Por último a marginalização é descrita por Berry (1997) por aqueles indivíduos que nem valorizam a sua cultura nem as relações intergrupais.

Segundo o autor (Berry, 1997), os indivíduos que optam pela integração são os que sofrem menor dificuldade na adaptação.

Quando os alunos chegam à escola já viveram em alguma destas realidades, muitas vezes induzidos pelos pais. A educação multicultural reveste-se de uma importância fundamental para que estas crianças sejam acolhidas da melhor forma e viverem o seu processo de aculturação da forma mais saudável.

Na perspectiva de Banks (1993), a educação multicultural é um movimento renovador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educativo. Este autor, concebe como a principal finalidade da educação multicultural dotar todos os estudantes de “ (...) habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para actuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos da sua origem.” (Banks, 1993: 2)

Nas últimas décadas, as nossas escolas têm recebido e integrado um número considerável de crianças oriundas de outros países. A Comissão das Comunidades Europeias (2008: 3) realça:

” Os fluxos de entrada de cidadãos de países terceiros na UE, que atingiram os níveis mais elevados de sempre, aliados à grande mobilidade que se verificou na UE na sequência dos dois últimos alargamentos,

fizeram com que as escolas de alguns países da UE se deparassem com um aumento súbito e drástico do número destas crianças. Os dados PISA de 2006 mostram que, pelo menos, 10% da população escolar com 15 anos de idade nos países da UE 15 tinham nascido noutro país ou eram filhos de pais nascidos noutro país; esta percentagem ascende a quase 15% no quarto ano do ensino básico.”

Não acolher os imigrantes de forma digna para além de violar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda acarreta consequências sociais desastrosas para a sociedade.

"A presença de um número considerável de alunos migrantes tem implicações assinaláveis nos sistemas educativos europeus. As escolas devem adaptar-se à presença destes alunos e integrar as suas necessidades específicas no objectivo tradicional da prestação de um ensino equitativo e de elevada qualidade. A educação é fundamental para dotar estes alunos das competências necessárias para que possam vir a ser cidadãos plenamente integrados, bem sucedidos e activos no país de acolhimento, ou seja, para que a migração seja positiva tanto para os migrantes como para o país de acolhimento (Comissão Das Comunidades Europeias, 2008: 3)

O fenómeno da migração influencia a educação das crianças, mesmo quando as respectivas famílias têm habilitações e um estatuto socioeconómico elevados. Os alunos migrantes podem ser prejudicados, pelo menos a curto prazo, em virtude da interrupção da escolaridade ou dos obstáculos linguísticos e culturais que devem superar; no entanto, a longo prazo, têm boas perspectivas de sucesso educativo e a sua exposição a novas culturas e línguas irá, provavelmente, enriquecer o seu capital humano.

Tavares (1998: 94) refere que:

“ (...) em qualquer escola que seja frequentada por alunos oriundos de regiões física e culturalmente diferentes daquela a que pertence a instituição (...) sofre naturalmente um processo de mudança, para o qual vão contribuir não só as atitudes e comportamentos desses alunos como o choque desse mesmo comportamentos e atitudes com o dos alunos indígenas e com os dos próprios professores”.

As migrações apresentam um desafio à instituição escolar de que os esforços de integração devem continuar, pois as vantagens do pluralismo são imensas. No entanto, a educação dos alunos de origem imigrante e as suas dificuldades de integração escolar:

«(...) implicam a tomada em conta de um conjunto complexo e indissociável de factores socioeconómicos, culturais, políticos e pedagógicos (...) implicam ainda oferecer à criança migrante um ambiente social, psicológico, familiar e pedagógico–escolar capaz de transformar o risco que comporta a situação migratória num processo estruturante, dinamizador e criativo, implicam ainda a adopção de estratégias e de políticas educativas, sociais e de saúde adequadas e coordenadas» (Ramos, 1999, p.98).

Ramos (1996) salienta ainda que, actualmente, a formação e integração socioprofissional de populações migrantes e de minorias étnico-culturais assume importância crescente, constituindo um desafio ao sistema educativo e ao dinamismo das relações profissionais. Na integração escolar e também profissional dessas populações existem importantes factores que não devem ser esquecidos, tais como, «a aposta na formação de professores, na pedagogia intercultural, no privilegiar das opções vocacionais da população migrante e das suas realidades linguísticas e sócio-culturais, no conhecimento das situações experimentadas no país de origem e da cultura de cada uma das comunidades» (Ramos, 2003: 271).

Os alunos filhos de imigrantes normalmente contam com algumas desvantagens iniciais nomeadamente as diferenças linguísticas e culturais e por vezes uma condição socioeconómica desfavorável tornam-se num desafio considerável e o sucesso ou fracasso dos sistemas terão grandes repercussões sociais.

O número de crianças oriundas da imigração, que enfrentam diferenças linguísticas e culturais e vivem numa posição socioeconómica precária, subiu consideravelmente nas escolas ao longo dos últimos anos. Consequentemente, este tornou-se um desafio de peso para os sistemas educativos europeus. Devem continuar a proporcionar um ensino equitativo e de elevada qualidade, satisfazendo simultaneamente as necessidades de uma população mais diversificada. A educação é fundamental para a integração. Se os sistemas não estiverem à altura deste desafio, poderão vir a verificar-se profundas divisões sociais, segregação cultural e conflitos entre etnias.

O elevado número de crianças oriundas da imigração coloca um desafio à educação a diversos níveis:

- a sala de aulas e a escola: há que conciliar a diversidade de línguas maternas, de pontos de vista culturais e de competências, adaptar as competências pedagógicas e criar ligações entre as famílias migrantes e as comunidades;
- os sistemas educativos: as disparidades entre escolas resultantes da segregação baseada na situação socioeconómica devem ser evitadas.

Em comparação com os seus pares, muitas crianças oriundas da migração têm níveis mais baixos de desempenho escolar. A taxa de abandono escolar precoce é muito mais elevada entre estas crianças. Em alguns países, estas situações agravaram-se entre a primeira e a segunda geração de imigrantes, o que indica que os sistemas educativos não estão a conseguir promover a integração.

Leite (1998b: 37) refere que “ (...) uma escola que se deseja para todos (e não apenas para alguns) tem de questionar a sua organização e a formação que oferece” e tem de se esforçar por compreender o que está subjacente às opções curriculares e aos efeitos por elas gerados, o que exige uma análise do que se ensina, de como se ensina e de quem é que se deseja ensinar.

O Ministério da Educação (2009: 7) afirma que “(...) a participação é (...) a pedra-chave, pois impulsiona a mudança de atitudes na sociedade em geral, com vista à igualdade de oportunidades e de direitos”

A desvantagem educativa associada às crianças oriundas da imigração deve-se a vários factores. Alguns factores prendem-se com a situação específica dos alunos, como:

- a sua situação socioeconómica;
- a perda do valor dos seus conhecimentos ou a ausência de reconhecimento das suas qualificações;
- o facto de não dominarem a língua do país de acolhimento;
- as baixas expectativas das famílias e das comunidades;
- a ausência de modelos.

Contudo, os dados mostram também que alguns países têm taxas de sucesso mais elevadas do que outros na redução do fosso entre alunos imigrantes e nativos, o que demonstra que as políticas podem influenciar significativamente o desempenho escolar. A segregação, por

exemplo, é um vórtice de degradação que afecta a motivação e o desempenho das crianças. O agrupamento de aptidões pode gerar efeitos semelhantes. Também o grau de preparação dos professores para lidarem com a diversidade e de ambição no que respeita ao desempenho dos seus alunos pode condicionar os resultados escolares.

Como refere Leite (1997: 207), “se aceitarmos a premissa de que ‘(...) não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada” uma vez que, tanto a flexibilização curricular, como a educação que responde à multiculturalidade têm como meta incluir, e não separar ou dividir, elas pressupõem o recurso a dinâmicas de interacção e de partilha entre distintas experiências de vida e distintos estilos cognitivos.

As políticas e as abordagens identificadas como as melhores para dar resposta a este desafio são as que dão prioridade à igualdade na educação e que abrangem em profundidade todos os níveis e vertentes do sistema educativo.

A Comissão das Comunidades Europeias (2008) reconhece que se adoptaram abordagens políticas particulares a aspectos específicos do desafio em matéria de educação, como:

- disposições que promovem a aprendizagem tanto da língua de origem como do país de acolhimento;
- apoio orientado sob a forma de atribuição de quotas, bolsas de estudo e subvenções aos imigrantes e às escolas;
- apoio educativo suplementar e educação de segunda oportunidade e de adultos;
- estratégias de prevenção que assegurem um ensino integrado;
- formação de professores visando salvaguardar padrões de qualidade;
- educação intercultural.

A população escolar mudou, a constituição das turmas também, algumas têm alunos oriundos de diversas partes do mundo com características muito diferentes entre si. As relações sociais e humanas transformaram-se e a necessidade de lidar com a diversidade tornou-se um grande desafio nos estabelecimentos de ensino, pois frequentemente surgem situações de conflito e de desmotivação. É imperioso repensar e reformular regras para regularizar as aprendizagens e gerir conflitos.

Perante a diversidade, a instituição escolar, na opinião de Santomé (2008), pode seguir um dos três modelos, como linha orientadora para encarar o desafio educativo:

- 1) Assimilação
- 2) O pluralismo superficial
- 3) Educação multicultural crítica

O primeiro modelo, a assimilação é caracterizado sobretudo pela imposição de uma única língua e cultura oficial. Afasta a diversidade cultural e promove a homogeneidade cultural, linguística e ideológica.

Relativamente ao segundo modelo, o pluralismo superficial, este surge com a luta pela autonomia política e/ou cultural em grupos não hegemónicos e tem como objectivo garantir estatuto de igualdade perante a cultura dominante.

Quanto ao terceiro modelo, *educação multicultural crítica*, este coloca em prática o questionar do tipo de políticas culturais, sociais e económicas que permite reconhecer identidades e valorizar diferenças que não atentem contra os direitos do homem. Segundo Fraser (1997, citado por Santomé, 2008: 38) “(...) as diferenças culturais podem ser elaboradas livremente e mediadas democraticamente baseando-se apenas na igualdade social.”

É este princípio da igualdade social que está subjacente à necessidade da promoção da inclusão, uma vez que como refere Karagiannis (1994), citado por Stainback & Stainback (1999), cada vez mais as sociedades se tornam multiculturais, sendo imperioso que essas mesmas sociedades se baseiem no princípio da inclusão. De acordo com Stainback (1999: 21): “(...) o movimento da inclusão ganhou um grande ímpeto no início da década de 90, com a reforma geral da educação, sendo a reestruturação da escola para todos os alunos vista como um objectivo fundamental em diversas associações.”

De facto, foi no ano de 1994, que se reuniram representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, em Espanha, na cidade de Salamanca, para desenvolverem a

abordagem da educação inclusiva, promoverem e proclamarem o verdadeiro objectivo da *Educação para Todos*. Ainda e segundo o autor acima referido (Stainback & Stainback, 1999), o ensino inclusivo e a prática da inclusão de todos os alunos só acontece em escolas e/ou salas de aula que garantam a satisfação das suas necessidades educativas, independentemente das suas capacidades, deficiência, origem sócio-económica ou origem cultural.

Os profissionais da educação deverão efectuar uma reavaliação do modo como agem nas escolas, por forma a garantir aos alunos, independentemente da sua origem, ou características, a possibilidade de colaborar na sociedade, para que esta seja cada vez mais justa e igualitária.

Uma sociedade em que todos os valores sejam respeitados e em que todo o ser humano tenha direitos iguais será certamente uma sociedade mais feliz.

“Enquanto práticas de formação escolar que se orientam pela tese da cultura universal e única, ou seja, práticas monoculturais, olham a diferença como um problema que perturba a existência dessa cultura única. As práticas que reconhecem a existência de culturas diversas, o direito à diferença e o enriquecimento que pode advir dessa diversidade, olham a diferença como uma característica do próprio tecido social e como algo que potencia, nas escolas, a vivência de relações de troca e de reciprocidade. “ Leite (1998a: 2)

A aplicação da premissa da educação para a inclusão e para a cidadania respeita cada aluno e as suas especificidades conduzindo a uma evolução na responsabilidade pessoal e colectiva do sujeito, traduzindo-se nos princípios de uma educação inclusiva para a cidadania.

Muitas vezes utilizamos arbitrariamente os conceitos de integração e inclusão como se fossem sinónimos e tivessem o mesmo significado. No entanto, eles podem distinguir-se.

Essomba (2006) distingue a noção de inclusão da noção de integração. Para este autor, inclusão e integração encontra-se extremamente ligada pois, a integração surge de certa forma como consequência lógica das transformações no discurso sobre a atenção à diversidade. Contudo, inclusão é mais que integração.

A integração faz referência explícita ao processo social e educativo, que é imprescindível para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. A inclusão é mais abrangente e comporta todos os alunos. A integração/inclusão de todos os alunos no sistema educativo, leva-nos também a abordar o domínio específico da educação especial.

Este termo, era “(...) tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta...”, tal como afirma Baptista (1997: 9). Mas, na perspectiva do mesmo autor, a “Educação Especial decorre agora pelas mesmas vias que a Educação Regular. A escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade.”

Correia (1997) corrobora de certa forma esta ideia, e vai mais longe, ao afirmar que “a inclusão visa terminar com um sistema educacional dicotómico (educação regular/educação especial), considerando apenas que existe uma só educação, encarando a educação especial como um conjunto de serviços especializados existentes na escola para atender às necessidades especiais das crianças que a frequentam, com o fim de maximizar o seu potencial” (Citado por Correia, 2008: 54).

Alguns autores têm opinião diferente, é o caso de Pearpoint e Monte (citados por Essomba, 2006: 92), segundo os quais, a inclusão não é apenas o primeiro passo conducente à integração. Há quem, todavia, continue a pensar que se pode falar de integração sem inclusão. Ainda assim, para estes autores, a integração só começa quando todas as crianças estão inseridas na comunidade escolar, sendo a inclusão o primeiro passo necessário para a integração.

Por outro lado, observamos que a terminologia “integração”, está a cair em desuso, porque o seu intuito consiste em reintegrar alguém ou algum grupo na vida escolar normal ou na comunidade da qual havia sido excluído. O principal objectivo das políticas educativas, em primeiro lugar, deve ser não deixar ninguém excluído, seja no sistema educativo ou no meio físico e social. Seja qual for a forma adoptada para abordar o assunto, existe um consenso generalizado sobre a necessidade de reorientar o pensamento pedagógico dos docentes e da comunidade educativa rumo à inclusão.

À medida que o sistema de ensino se vai orientando nesta direcção, ocorrem mudanças que podem causar impacto sobre a forma como os professores planificam as suas aulas. Para planificar as aulas em escolas autenticamente inclusivas, é preciso partir do princípio de que todos os alunos de uma aula pertencem ao grupo/turma, e todos podem aprender numa escola do ensino regular, da zona onde vivem. É preciso saber ainda que estratégias/factores beneficiam a inclusão.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação Especial (2003) , apresentou os resultados de um estudo realizado em diversos países da Europa, no 1º e 2º ciclos, apresentados num Relatório Síntese, de Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula, os quais revelaram cinco grupos de factores que beneficiam a educação inclusiva:

- Ensino cooperativo (colaboração entre os professores).
- Aprendizagem cooperativa (fomenta o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo dos alunos através da tutoria entre pares).
- Resolução cooperativa de problemas (orientada para os docentes que necessitam de gerir conflitos sócio-comportamentais e diminuí-los em contexto de sala de aula. Provaram ser eficazes o estabelecimento de normas claras e a fixação de limites com estes alunos).
- Grupos heterogéneos (o ensino flexível, a constituição de pequenos grupos, assim como uma abordagem diferenciada revelaram-se imprescindíveis para gerir a diversidade na sala de aula e promover a educação inclusiva).
- Ensino efectivo (a sistematização das estratégias apresentadas, a adaptação do currículo e a avaliação traduzem progressos em todos os alunos e constituem uma abordagem com sucesso ao nível da escola/ensino). Concluindo, a tomada de decisões acerca de qual a estratégia a seguir para gerir a diversidade, não deve basear-se num aproximar estrutural, mas sim funcional. A aproximação funcional deve responder às características próprias de cada aluno que temos nas aulas, assim como às condicionantes organizativas e curriculares dessa mesma escola e do seu ambiente social.

Essa tomada de decisões deve ser dinâmica, e adaptar-se constantemente ao tempo, sujeita às necessidades dos próprios alunos e/ou dos próprios recursos disponíveis. Finalmente, deve tratar-se de uma tomada de decisões estimulada e organizada pelas equipas directivas,

com a cooperação das equipas externas de apoio às escolas que sejam necessárias, e devem configurar-se dentro de uma proposta global e arraigada aos próprios valores da escola inclusiva, que avança incessantemente para um equilíbrio e aproximação cultural, instalando-se um código aberto de relação com o ambiente e a comunidade, tal como defende Essomba (2006). A relação com o ambiente e a comunidade tem sofrido alterações, como já foi dito, com o aumento da imigração e da consequente presença de alunos de origem cultural diversificada, o que fez surgir a necessidade da educação multicultural/intercultural. No ponto seguinte iremos abordar, numa perspectiva de escola inclusiva, a educação multicultural e intercultural.

3.3. Multiculturalidade/ Interculturalidade e Necessidades Educativas Especiais

Existe muitas vezes a tendência para relacionar a multiculturalidade com as necessidades educativas especiais. Se a criança não fala a língua do país acolhedor ou se a criança tem hábitos culturais distintos, a tendência é por vezes encaminhar para o Ensino Especial.

Neste sentido, em 2009, foi elaborado um relatório que relaciona estas duas vertentes e intitula-se “Diversidade Multicultural e Necessidades Especiais em Educação”, foi elaborado e publicado pela European Agency for the Development of Special Needs.

O que motivou a comissão a elaborar este relatório foi o facto de,

“A migração é um tema sensível, com conotação negativa. Os movimentos migratórios foram sempre uma característica da sociedade europeia devido, principalmente, a razões económicas, com cidadãos à procura de melhores condições de vida e de trabalho. Mais recentemente, tem sido evidente um novo tipo de emigração, decorrente de conflitos e guerras. No entanto, parece que, nas sociedades europeias, as populações de diferentes origens culturais não são percebidas como fonte de enriquecimento para a sociedade ou para os seus sistemas de ensino. Em vez disso, essa diferença é vista como uma situação desafiadora.” (European Agency for the Development of Special Needs, 2009: 8)

O relatório sobre diversidade multicultural e necessidades especiais de educação, publicado pela European Agency for the Development of Special Needs (2009), teve por objectivo responder a três questões:

1. Até que ponto os problemas relacionados com a aprendizagem da língua são considerados como dificuldades de aprendizagem?
2. Como são avaliadas as competências e as necessidades dos alunos de famílias de origem imigrante?
3. Como apoiar, da melhor maneira, os professores e as famílias?

Durante os três anos do projecto, especialistas de 25 países europeus participaram na recolha e análise da informação. Deste trabalho emergiram muitas mais questões do que respostas dadas.

A migração é um tema sensível, muitas vezes gerando atitudes xenófobas. Os movimentos migratórios na Europa tinham tradicionalmente causas económicas, procurando os cidadãos melhores condições de vida e de trabalho. Mais recentemente, outras razões surgiram, decorrentes de conflitos e guerras. Esta crescente mobilidade de populações com diferentes culturas nem sempre é percebida como fonte de enriquecimento, e, pelo contrário, muitas vezes é manipulada como ameaça social.

Os resultados do estudo da Agência Europeia mostram que as escolas, na Europa, estão a transformar-se e a tornar-se mais multiculturais, o que implica a necessidade de responder às novas situações educativas quer das famílias que chegam a países europeus como refugiadas ou em busca de asilo, quer das que se encontram em trânsito.

Os relatórios dos países revelam uma sobre representação de alunos de famílias de origem imigrante na educação especial. A percentagem destes alunos varia entre 6% e 20% (2005-2006) em idade de escolaridade obrigatória.

O relatório apresenta um conjunto de recomendações, entre as quais:

- Necessidade de investigação mais aprofundada e recolha de mais dados para interpretar a aparente desproporção de alunos de famílias de origem imigrante em educação especial.
- As escolas devem ter orientações e recursos adequados para poderem implementar práticas inclusivas e desenvolver uma política intercultural. As «situações gueto» deverão ser reduzidas de forma a evitar a segregação e a exclusão.
- Os procedimentos de avaliação deverão facilitar a distinção entre as dificuldades relacionadas com a aquisição da língua do país de acolhimento e as dificuldades de aprendizagem.

Existem opiniões divergentes sobre estratégias para melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos com NEE e de origem imigrante. A grande questão que é levantada prende-se com questões de idiomas, mais precisamente com o lugar que a língua materna ocupa na escola.

Segundo a European Agency for the Development of Special Needs (2009: 17):

“(...) não existe acordo sobre o uso da língua materna dos alunos na escola: enquanto alguns investigadores são a favor da educação bilingue, outros argumentam que os alunos, na escola (e mesmo na família), devem usar apenas a língua do país de acolhimento.”

Existem várias perspectivas sobre a questão do idioma e da cultura do aluno. Alguns estudos concluíram inclusivamente que não é necessário os profissionais saberem muito sobre o aluno ou sobre o contexto cultural da sua família para com eles estabelecer uma boa interação:

“Não é preciso saber tudo sobre o contexto cultural de uma pessoa para ter uma boa reunião e para trabalhar bem... Não precisa de ser um especialista em ‘cultura’ ou em línguas diferentes. Mas necessita de responder à pessoa e à sua cultura, incondicionalmente... o que pesa mais é o que as pessoas têm em comum que é o mesmo para todos” (SIOS, 2004: 64).

Muitas vezes dificuldades ao nível da linguagem são confundidas com dificuldades ao nível da cognição. Segundo Fonseca (2007), cognição é o acto de conhecer ou de captar, integrar, elaborar e exprimir informação. O ser humano é um ser complexo cuja evolução espelha uma interação multifacetada entre o corpo, o cérebro e os vários ecossistemas tais

como a família, escola, emprego, comunidade entre muitos outros. É dessa interação que ocorre o desenvolvimento cognitivo por meio do qual o ser humano se adapta ao meio exterior que o envolve e o transforma à nossa medida.

Ainda segundo o mesmo autor (Fonseca, 2004), a cognição diz respeito aos processos pelos quais um indivíduo percebe (input), elabora e comunica (output) informação para se adaptar. Tais processos; verdadeiros pré-requisitos básicos da inteligência, constituem as componentes do acto mental, envolvendo funções cognitivas que compreendem sistemas funcionais cerebrais que explicam, em parte, a capacidade do indivíduo para usar a experiência anterior na adaptação a situações novas e complexas. A cognição não é estática nem se pode quantificar. Uma vez que a motricidade antecipa a cognição, posteriormente, ambas as componentes coincidem, e, em seguida, coexistem neurofuncionalmente para finalmente, a cognição processar, planificar e integrar a motricidade.

Damásio (1995) refere que da acção ao pensamento e do pensamento à acção, retrata um paradigma inseparável e dialéctico da evolução humana. Só assim se atingem as aquisições superiores da aprendizagem e da adaptabilidade e se consegue processar a informação e passar ao passo seguinte, a simbolização. Trata-se de uma transição evolutiva da linguagem corporal interior à linguagem falada, o que ilustra uma pré-estrutura do desenvolvimento cognitivo quer na espécie, quer na criança.

É fundamental que a criança tenha todos estes domínios equilibrados para que possa estar desperta para a aprendizagem de novos idiomas. Actualmente, com a diversidade cultural constitui sem dúvida uma fonte de recursos inestimável para o sistema de ensino e a diversidade linguística é sem duvida um inestimável contributo.

3.3.1. A Diversidade Linguística na Escola

Se a diversidade cultural é uma realidade na escola actual, então, a diversidade linguística poderá ser uma constante. Peres (2000: 165) refere que “Os fluxos migratórios têm vindo a criar um mosaico de línguas e culturas na escola que, por sua vez, provocam dilemas,

tensões e conflitos, exigindo da instituição escolar respostas adequadas às necessidades educativas de todos e de cada grupo.”

Quando se fala em diferenças de linguagem na sala de aula poderá estar-se a referir a dialecto e a bilinguismo. Woolfolk (2000:168) define dialecto como sendo “(...) uma variação da língua falada por um grupo étnico, social ou regional particular” e, “A melhor abordagem de ensino parece ser focalizar-se em entender as crianças e aceitar os seus dialectos como um sistema de linguagem válido e correcto, mas ensinar como alternativa a forma padrão da língua dominante no país.”

Com base nos dados apresentados por Faria (2001) podemos referir que presentemente, a população mundial ascende a mais de seis biliões de pessoas e o número de línguas vivas situa-se entre 6000 e 7000 línguas, contudo, 96% destas línguas são faladas apenas por 4% da população mundial. Salienta-se que a maioria das línguas do mundo se encontra na Ásia, na Índia, na África e na América do Sul, em zonas situadas em ambos os lados do Equador. Evidencia-se que a nível mundial, o português é falado por cerca de 200 milhões de pessoas e que é a sexta língua mais falada do mundo.

Segundo a mesma fonte (Faria, 2001: 90),

“(...) a Europa do século XXI é multilingue e multicultural” pois “a mobilidade, os meios de comunicação, a aposta na sociedade de informação, os mercados globais asseguram, por si mesmo, o multilinguismo”, referenciando que “cerca de dois terços da população mundial é bilingue ou mesmo plurilingue”.

O professor deve valorizar a diversidade linguística na sala de aula, evitando estereótipos negativos sobre crianças que falam um dialecto diferente.

“Ser bilingue e bicultural significa dominar o conhecimento necessário para comunicar-se em duas culturas bem como lidar com discriminação potencial” (Woolfolk, 2000: 169).

Estas crianças necessitam de igualdade de oportunidades para terem sucesso escolar. É imperativo criar condições para que estes discentes beneficiem de apoio para a aprendizagem da segunda língua. É fundamental a existência de programas bilingues que

possibilitem a igualdade de oportunidades educacionais para alunos cuja língua materna não é o português.

Ferreira (2003: 70) alerta para o facto de os alunos revelarem desconhecimento da língua “(...) ocasiona uma dificuldade para adquirir outros conteúdos, originando um atraso em relação aos colegas, assim como uma dificuldade de captação do código cultural que está implícito em qualquer linguagem”.

O facto de não dominarem a língua do país acolhedor, a comunicação com os diversos intervenientes no processo educativo poderá ficar comprometida nomeadamente na comunicação com professores, colegas bem como com outros funcionários.

“Em qualquer língua a competência comunicativa consiste em mais do que meramente saber a sua fonética (pronúncia), morfologia (formação de palavras), sintaxe (gramática) e léxico (vocabulário). O orador também precisa de saber como organizar o discurso para além do nível das frases simples; como fazer e interpretar gestos apropriados e expressões faciais; como se utilizam as normas da língua de acordo com os papéis, estatuto social e diferentes situações; e, finalmente, como usar a linguagem para adquirir conhecimentos académicos (domínio cognitivo-académico da língua).” (Arends, 1997: 147)

Muito há que fazer em benefício dos imigrantes e das minorias étnicas, pelo que o professor tem a tarefa de ir ao encontro das necessidades educativas dos discentes e para alcançar este fim é necessário que compreenda e promova um ensino que seja intercultural.

Segundo um estudo publicado por Barros (1996), as escolas portuguesas são frequentadas por estudantes de 120 nacionalidades, sendo 80 as línguas faladas pelos alunos em casa. São estas as conclusões de um inquérito a uma amostra de mais de mil estabelecimentos de ensino básico e secundário, realizado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, com o objectivo de caracterizar a situação dos alunos que não têm o português como língua materna.

De acordo com este estudo, cujos dados foram tratados pelo Instituto de Estudos Sociais e Económicos, verifica-se uma alteração da estrutura do conjunto de países de onde provêm

os alunos que frequentam o sistema educativo português, reflectindo os novos fluxos migratórios.

A mesma fonte refere que, apesar de Angola e Cabo Verde continuarem no topo da lista dos países de proveniência dos alunos que não nasceram em território nacional ou cujos pais não têm o português como língua materna, o Brasil e a Ucrânia passaram para terceiro e quarto lugar, entre 2001/2002 e 2004/2005. A percentagem de alunos brasileiros representa actualmente 8,2%, ascendendo os ucranianos a 8%.

Segundo os dados do inquérito, que incidiu sobre um universo de mais de 15 mil estudantes, enquanto países como o Brasil, Ucrânia, França, Moldávia, Alemanha e Suíça contam com um número crescente de estudantes nas escolas portuguesas, pelo contrário Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Índia perdem peso entre os alunos que têm o português como língua não materna.

Também os jovens de origem cigana têm vindo a diminuir nos estabelecimentos de ensino nacionais, passando de 10,8 por cento para 0,3 por cento. De entre as 80 línguas faladas pelos alunos em casa, os crioulos dos países dos PALOP são as mais comuns, seguidas do ucraniano. A grande maioria dos alunos fala com os colegas da escola em português, havendo 5 por cento que comunica com os seus pares em crioulo.

Segundo Barros (1996) existem nas escolas portuguesas alunos de 120 nacionalidades sendo que o número de alunos provenientes de outras nacionalidades matriculados nas escolas portuguesas aumentou 15,7 por cento nos últimos quatro anos, verificando-se uma subida no número de estudantes oriundos do Brasil e dos países de Leste.

Villegas (1991) citado por Arends (1997: 145-146) “(...) desenvolveu a teoria da diferença cultural que explica a dificuldade que os estudantes minoritários experimentam nas escolas. O veículo da interacção escolar é a linguagem e quando esta é utilizada por uma subcultura de uma maneira diferente da corrente dominante, então os membros da subcultura estão em desvantagem”.

Na esteira dos estudos de Stubbs (1987) sobre Bernstein (1986) podemos referir que este autor defende que a linguagem empregada pelas crianças cujos pais pertencem à classe trabalhadora é diferente da linguagem de crianças da classe média. Bernstein (1986) debruçou-se sobre o estudo da linguagem da educação. Apresentou estudos sobre códigos sociolinguísticos e ficou conhecido pelos seus conceitos de código restrito e de código elaborado, em que é apologista da teoria de algumas crianças das classes trabalhadoras não terem acesso ao código elaborado empregue pelo professor e, conseqüentemente, manifestarem dificuldades no seu processo de ensino-aprendizagem.

Evidencia-se uma discrepância entre a forma de comunicação da escola e a forma de comunicar da criança. Segundo o mesmo autor, as crianças das classes operárias revelam dificuldades ao nível da comunicação verbal, pois têm dificuldades em produzir estruturas e enunciados mais complexos, dado a sua linguagem ser caracterizada por um vocabulário mais simplificado do que o utilizado pelos indivíduos de meios sociais elevados, e privilegiam a utilização de frases curtas.

Quando falamos em código restrito, referimo-nos ao uso da linguagem pública e, em contrapartida, o código elaborado diz respeito ao uso da linguagem formal.

Há barreiras sociolinguísticas entre os alunos e o sistema educativo, pelo que é necessária que o professor atenda à linguagem utilizada no contexto pedagógico e observe se há diferenças entre o seu contexto linguístico e o dos seus discentes, dado que, por vezes, palavras e expressões usuais para os docentes podem não ser compreendidas pelos estudantes.

Ramal (2002) ressalva que as diferenças linguísticas estão presentes no contexto da sala: muitas vezes o professor parte de um sistema linguístico próprio que lhe parece natural, mas que é estranho ao aluno, e por isso este precisa decifrar códigos desconhecidos e uma sintaxe representativa de outro universo cultural.

O papel do docente é adequar o tipo de comunicação ao seu grupo de alunos, atendendo à linguagem empregue pelos discentes, visto que esta tem uma importância fulcral no

contexto pedagógico. É essencialmente através da linguagem oral que o professor comunica com os seus alunos.

Muitas das actividades desenvolvidas na sala de aula são linguísticas, nomeadamente os actos de ler, discutir, contar, interrogar, responder, explicar, resumir, entre outras actividades que implicam este tipo de competências e o objectivo principal deve estar sempre presente em todas as actividades propostas, que tal como refere Correia (2001: 125) “(...) promover uma cultura de escola e de sala de aula que se adopte a diversidade como lema e que tenha como objectivo primeiro o desenvolvimento global (académico, sócioemocional e pessoal) dos alunos”

No contexto de sala de aula, ao nível da interacção verbal, é notório que quem gere a palavra é o professor. Durante a maior parte da aula o professor fala e os alunos escutam, adoptando uma atitude mas passiva ao nível da interacção. No entanto, é fundamental que os discentes participem activamente no seu processo de ensino-aprendizagem para que as experiências de aprendizagem sejam activas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

3.3.2. A Educação Multicultural/ Intercultural Face à Diversidade.

À esteira dos estudos desenvolvidos por Banks (1993) podemos inferir que numa educação multicultural deve-se reflectir a diversidade cultural da sociedade, sendo que todas as crianças deverão beneficiar de igualdade educativa. Para atingir este fim e caso se revele necessário dever-se-á modificar valores e atitudes dos funcionários da escola, o currículo e materiais didácticos, processos de avaliação, metodologias, valores e normas do próprio estabelecimento de ensino.

Banks (1981) citado por Wyman (2000: 13) assinala que:

“Como resultado desta educação multicultural, todos os alunos deixarão as nossas escolas com os conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam actuar produtivamente nas respectivas culturas individuais, na cultura dominante e noutras onde possam ser inseridos.”

A educação multicultural/intercultural poderá assim ser encarada como uma mais-valia, deverá ser encarada como um processo, nem sempre linear mas que bem conduzido, traza vantagens para todos os intervenientes.

Ramos (2001: 156) menciona que:

“(…) a noção de intercultural implica relação, processo, dinâmica, a tomada em conta das identidades (individuais e colectivas), das interacções entre os indivíduos e os grupos. (...) As problemáticas do domínio intercultural, os problemas originados pelo pluralismo e multiculturalidade, impõem desenvolver uma competência social, cultural, pedagógica e comunicacional, construída na experiência da alteridade e da diversidade, no equilíbrio entre o universal e o singular.”.

O mesmo autor salienta ainda que a comunicação e a educação intercultural visam desenvolver em todos os indivíduos, pertencentes a grupos minoritários ou não, atitudes e comportamentos bem adaptados ao contexto da diversidade individual, bem como desenvolver um outro olhar sobre nós mesmos e o outro, desenvolver aptidões que conduzam a um processo de consciencialização cultural e a uma melhor capacidade de comunicação e de participação na interacção social.

A educação intercultural é uma forma de promover a aceitação e valorização das diferenças e contribuir para a edificação de uma sociedade em que todos os cidadãos beneficiem de igualdade de oportunidades.

Marques (2003: 76) salienta o papel da “pedagogia intercultural como valorização de culturas e das identidades culturais, como ferramenta de intervenção, de diálogo, de conhecimento, de enriquecimento mútuos”.

Muitos agentes de ensino ao constatar a crescente diversidade cultural existente nas escolas optam por desenvolver actividades de intervenção. Os Projectos Educativos, Curriculares de Agrupamento, de Escola e de Turma são um meio eficaz para se propor estratégias direccionadas para uma pedagogia intercultural.

Perotti (1997: 51) refere: “Num meio intercultural, a criança deve, com efeito descobrir no outro, ao mesmo tempo a alteridade e a semelhança”.

Neste domínio, Lévi-Strauss citado por Perotti (1997: 51) afirma “A descoberta da alteridade é a de uma relação, não a de uma barreira.”. Salienta-se a advertência de Perotti (1997: 51) que:

“A educação intercultural não pode limitar-se a fazer descobrir a alteridade e a diversidade, concebidas como relação com o outro; ela também deve produzir na criança e no jovem uma capacidade de agir em matéria de direitos do homem e integrar na formação da personalidade da criança, nas diferentes etapas do seu crescimento, o sentido do combate contra qualquer forma de discriminação.”.

A educação intercultural não foi concebida somente para crianças imigrantes, mas para toda a sociedade. É com a diversidade que se aprende e deve-se partir das vivências e das competências das crianças para a aprendizagem. Díaz-Aguado (2003: 31) refere que:

“(…) embora a escola seja, normalmente, o contexto por excelência da construção de uma sociedade menos ostracizante, é nela que se reproduzem frequentemente as discriminações e exclusões existentes no resto da sociedade, como aquelas que são constantemente sofridas pelas crianças e jovens de culturas minoritárias”.

O mesmo autor, sugere algumas estratégias possíveis para a promoção do sucesso de todos os discentes:

- (1) utilização de dispositivos de diferenciação pedagógica;
- (2) currículo aberto à diversidade;
- (3) educação para a cidadania;
- (4) interdisciplinaridade;
- (5) trabalho de grupo;
- (6) projectos que envolvam toda a comunidade educativa;
- (7) contacto com familiares, comunidades imigrantes e associações de imigrantes para melhor compreender e apreciar os costumes, tradições e valores de outras populações;
- (8) ensino da língua do país de acolhimento em aulas de apoio suplementares;
- (9) leccionar línguas maternas dos alunos (medida difícil de ser implementada devido à falta de apoios económicos para a contratação de professores especializados).

Banks (1993) dá um particular enfoque à necessidade de o currículo contemplar acontecimentos e comemorações de natureza étnica, abranger temáticas como alimentação, danças, significados culturais dos objectos e artefactos materiais dentro de uma cultura étnica, serem abordados livros sobre outras culturas e grupos étnicos ou religiosos, sendo que os alunos deverão encarar os acontecimentos, conceitos, temas, questões e problemas através de várias perspectivas étnicas.

É importante a dinamização de situações em que possa existir intercâmbios culturais, porém é preciso eliminar estereótipos e valorizar positivamente todas as culturas.

Marques (1999: 75) advoga que:

“A resposta adequada reside na defesa de uma educação cultural que, por ser eminentemente cultural, se revela na abertura às outras culturas, num diálogo intercultural que não produza marginalidades curriculares expressas nos guetos curriculares, mas também não hostilize as outras vozes e as outras culturas, dando, pelo contrário, espaço para que essas vozes se façam ouvir e contribuam para que, da diversidade cultural, se construa uma sinfonia e não uma algazarra curricular.”

É patente que, actualmente, ainda se sente a necessidade de alterações no sistema educativo. Os conteúdos programáticos definidos necessitam de ter em conta a diversidade sociocultural dos alunos, dado que são definidos com base no património histórico e cultural da sociedade portuguesa.

“A educação intercultural promove relações de igualdade e de mútuo enriquecimento entre pessoas oriundas de culturas diferentes, mediante o ensino/aprendizagem de valores, habilidades, atitudes e conhecimentos. Estão em jogo a cooperação, a solidariedade, o encontro entre culturas e a resolução razoável dos conflitos.” (Amani, 1994, in Peres, 2000: 59)

As práticas pedagógicas devem promover a autonomia do aluno e desenvolver competências que lhes permitam demonstrar as suas potencialidades e aprendizagens realizadas. Os professores deverão desenvolver atitudes positivas com todos os alunos incentivando-os para progredirem no seu percurso escolar e estimulando o desenvolvimento da auto-estima, do auto-conceito e da autoconfiança, promovendo a

autonomia e a participação activa na construção no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Perotti (1997) refere que a prática intercultural implica uma mudança de paradigma, “O outro com ponto de partida. É este desafio de nos (re)vermos e (re)pensarmos a partir do outro, que aqui nos move e a que queremos dar espaço.”¹

Como educadores/formadores e cidadãos, precisamos de ter consciência das nossas percepções, da forma como vemos os outros, como lemos o mundo à nossa volta, do que transmitimos quando comunicamos. O que significa procurar desenvolver uma perspectiva crítica e questionadora, de desocultação das nossas assumpções. Segundo Perotti (1997), ser capaz de partir do ponto de vista do outro. Esta mudança de paradigma tem, necessariamente, reflexos na prática, no modo como agimos e como nos relacionamos com os outros.

A nível institucional, a educação intercultural requer mudanças, no sentido da abertura, transparência, valorização da diversidade, combate à discriminação, práticas mais inclusivas, cooperação e reforço dos dispositivos de participação democrática, proporcionando o efectivo exercício da cidadania.

Stoer e Corteão (1999: 85-86) salienta que:

“Sabe-se que as condições em que o professor é, em geral, tradicionalmente socializado como cidadão, como aluno, e – sobretudo – como professor, o predispõe, à partida, para ser um agente de continuidade, da reprodução.(...)”

Pensa-se que, pelo menos, será importante favorecer nesse professor o desenvolvimento de características que o tornem capaz de:

- Se questionar sobre resultados obtidos pelos seus alunos, se eles não forem muito positivos (professor vulnerável);
- Se dar conta da existência de uma heterogeneidade maior ou menor dos alunos com quem trabalha (professor não daltónico);
- Analisar, identificar e compreender características que informam essa heterogeneidade (professor investigador da área etno-sociologia);

¹ www.entreculturas.pt (acedido a 16 de Maio de 2011)

- Questionar a adequação de métodos e conteúdos a cada grupo de alunos (professor investigador educador);
- Recriar os conteúdos de ensino/aprendizagem de que se socorre, de forma a adequá-los à população com quem trabalha (professor investigador educador).”

Os autores concluem Stoer e Corteão (1999) que o que se pretende é que o professor se torne mais flexível e que tenha capacidade para gerir a diversidade com que se defronta, de gerir a sua actuação recriando conteúdos, metodologias e materiais adequados às características dos seus alunos.

ACIDI (2007) editou um livro intitulado “44 Ideias Simples para Promover a Tolerância e celebrar a Diversidade” do qual destacamos algumas dessas ideias que se poderão implementar nas escolas e que com certeza contribuirão para uma escola mais tolerante e inclusiva:

- Procure olhar a ‘pessoa’ de cada aluno, sem o fechar numa suposta cultura de origem. Lembre-se que manter expectativas positivas e acreditar que todos são capazes tem efeitos muito significativos nos resultados.
- É importante incentivar um clima de diálogo aberto e de questionamento sobre ‘questões sociais’, ‘o nosso mundo’, ‘as nossas especificidades’, ‘o que temos em comum’... É no dia a dia da escola – na sala de aula, no recreio – que a cidadania plural começa a tomar forma.
- Sugira à biblioteca da escola a aquisição de livros, filmes, revistas e outros materiais que promovem/celebram a diversidade, de línguas, de culturas, de origens, e a organização de encontros com um leque diversificado de convidados.
- Incentive a criação de um programa de amizade por correspondência/e-mail na escola, que proporcione aos estudantes contactos com pessoas de diferentes áreas da comunidade, do país e do mundo.
- Proponha a criação de um placard bilingue, ou multilingue, com informação sobre a escola, os projectos em curso, as actividades relevantes da escola e da comunidade, em que todos se possam reconhecer.
- Sugira que a cantina escolar diversifique o tipo de pratos e ofereça alternativas de refeições para estudantes e/ou pessoal que tenha hábitos alimentares variados (por exemplo: vegetarianos; respeitando preceitos de ordem religiosa...).

- Apoie o desenvolvimento de um calendário escolar que contemple a diversidade religiosa e, por exemplo, sugira à direcção da escola que não marque exames/testes em dias festivos importantes para algum grupo religioso.

Os docentes deverão ser sensíveis a todas estas questões e a formação inicial dos professores já deverá incidir nestas questões inclusivas. A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009: 18) salienta:

“Durante a formação inicial todos os professores devem ser preparados para *trabalhar na educação inclusiva*. Posteriormente, devem ter acesso à formação em serviço, a fim de desenvolverem conhecimentos e competências para melhorar a prática, em contextos inclusivos. A formação para a inclusão envolve a aquisição de conhecimentos e de competências sobre:

- *Diferenciação e resposta às diferentes necessidades*, que permita a um professor prestar apoio individual na sala de aula;
- *Trabalho colaborativo com pais e famílias*;
- *Colaboração e trabalho em equipa* que facilite o trabalho efectivo em equipa com outros professores, bem como com os serviços educacionais e profissionais dentro e fora da escola.”

É fundamental que os docentes estejam pedagogicamente preparados para esta realidade e, para além de tudo, têm que ter uma visão mais abrangente da tarefa de educar, que as aprendizagens em contexto informal, a troca de saberes é tão ou mais importante que a transmissão de saberes académicos.

Em síntese

A realidade de Portugal como país de imigração coloca a sociedade perante a presença de indivíduos de diversas nacionalidades, contribuindo uma multiplicidade rica de culturas, onde a comunicação intercultural é uma necessidade e essencial para a coexistência e compreensão entre todas as pessoas. Neste contexto, a escola encontra-se confrontada com novos desafios impostos por uma população escolar cada vez mais diferenciada a nível cultural.

A escola como local de convivência de diferentes culturas e de potenciais conflitos tem como tarefa e desafio a educação integral das crianças como pessoas, devendo ter em

atenção, na sua acção, a diversidade cultural dos alunos que deve ser considerada um factor de coesão e de enriquecimento pessoal e social. A educação tem o papel de ajudar a compreender o mundo e o outro, bem como o de cultivar o sentido de solidariedade, autonomia e responsabilidade, para que cada um se compreenda melhor a si mesmo. A educação deve igualmente assumir a aspiração de proporcionar a todos os alunos os meios indispensáveis a uma cidadania democrática, consciente e activa. A escola tem que saber viver a diferença.

Diversidade e inclusão são temas constantes de debates na actualidade. Dar atenção à diversidade é acreditar que todas as crianças, com todas as suas características, pertencem à comunidade e devem ser respeitadas como tal.

A escola é um dos primeiros locais onde as crianças estabelecem os laços afectivos, aprendem a relacionar-se um com as outras, decepcionam-se e aprendem a traçar as estratégias tanto a nível emocional, afectivo, relacional e de aprendizagem para construírem a sua personalidade cívica.

Deste modo, debruçamo-nos neste trabalho sobre a temática da escola multicultural, uma realidade das nossas escolas e das necessidades educativas especiais inter-relacionando estas duas temáticas tão actuais. Pretendemos ainda compreender de que forma foi realizada a integração na escola de crianças filhas de imigrantes e conhecer o que os educadores nos têm para dizer, quais as reais necessidades educativas especiais destas crianças.

Cabe à escola e aos professores, na sua missão de educar, cumprir a tarefa de cooperar no sentido da formação integral da pessoa, combinando o saber com a liberdade e o incentivo à participação, isto é, trabalhar no sentido de formar cidadãos informados, solidários, conscientes, exigentes e intervenientes, no âmbito de uma cidadania efectiva.

Embora não exista ainda muita matéria relativa às necessidades educativas especiais associadas à diversidade cultural, é comumente focada uma questão, que considerámos central quando se tocam estas duas temáticas, é a questão da língua materna dos alunos de origem emigrante, essa questão torna-se um obstáculo quando o aluno não domina a língua

do país acolhedor. Existem opiniões divergentes no que respeita a esta temática mas, sem dúvida, que o objectivo é melhorar a qualidade de educação oferecida aos alunos de origem emigrante e aos alunos com necessidades educativas especiais.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 1 – Opções Metodológicas

O presente estudo prende-se com a temática da Multiculturalidade/ Interculturalidade e das Necessidades Educativas Especiais e pretende relacionar estas duas realidades.

Hill (2008: 19) definiu estudo empírico como “ (...) uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor um fenómeno a estudar.”, daí se ter optado por um estudo desta natureza com o intuito de investigar se em algum ponto estas temáticas se cruzam e como é que esta realidade é sentida e vivida num estabelecimento escolar específico.

Para efectuar a referida investigação recorreu-se a um paradigma qualitativo centrado no processo e não no produto, assim e para que se torna-se possível investigar, recorreu-se à recolha de dados passíveis de serem tratados e permitindo inferir algumas conclusões de acordo com os objectivos e a questão de partida a qual reforçamos: **“As crianças de origem imigrante são percebidas como alunos com necessidades educativas especiais?”**.

Pareceu-nos pertinente citar Bogdan e Biklen (1994: 149), que, relativamente ao conceito de dados, referem:

“O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que os outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Os dados são simultaneamente as provas e as pistas”

Uma investigação surge sempre de uma busca, de uma procura de explicação para determinados factos que suscitam interesse ao investigador. “A investigação é uma

indagação, uma busca de novo conhecimento” (Woods, 1986: 31), para tal, desenvolver um trabalho de pesquisa implica que se tomem decisões, se assumam opções de ordem epistemológica, metodológica, teórica e técnica. Esta escolha “(...) é sempre uma tarefa difícil para o investigador na medida em que ele tem que seleccionar um método e técnicas de investigação adequadas ao seu objecto de estudo, que lhe permitam a produção de novo conhecimento” (Vilarinho, 2000:119).

As técnicas a utilizar são aquelas que o método permite e que a natureza do estudo aconselha. Para Bell (1997: 23), “(...) não existem métodos milagrosos para a resolução de problemas de investigação, as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa”.

Assim, neste tipo de investigação é importante uma abordagem essencialmente qualitativa. Existem métodos complementares, ou seja, métodos de recolha de dados, sendo que se recorreu à análise de conteúdo com o objectivo de reunir todas as informações recolhidas.

Foram realizadas entrevistas a docentes que possuem um número considerável de alunos de origem migrante, foram aplicados inquéritos por questionário aos pais destes alunos e foi analisada documentação nomeadamente Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Sala, bem como alguma documentação de foro estatístico cedido pela Câmara Municipal, pela Equipa de Intervenção Precoce, bem como dados recolhidos no local.

O processo de análise e interpretação de dados é uma tarefa laboriosa e exigente que vai permitir concretizar a derradeira finalidade de um projecto de investigação: a produção de conhecimento científico. Confrontado com uma grande quantidade e diversidade de dados, muitas vezes o investigador recorrerá a processos de análise de dados.

Segundo Bogdan e Bilken (1991: 205) a análise de dados é um “(...) processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão”.

De seguida, os dados foram apresentados e recorrendo à técnica de análise de conteúdo de forma a serem perceptivos e explicativos do estudo, de forma a inferir conclusões do estudo.

Este estudo refere-se a uma instituição específica que, por motivos profissionais que se prendem com o investigador, interessou investigar e está inserida numa comunidade com determinadas características importa salientar para que o estudo faça sentido.

1.1 Caracterização do Estudo

Considerámos que é fundamental contextualizar o estudo uma vez que o local onde ele ocorre é determinante e condicionante para os resultados obtidos. Os resultados obtidos referem-se unicamente a este caso concreto e dsí se ter recorrido à metodologia estudo de caso, que tal como refere Yin (1994) um estudo de caso é um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social. Neste tipo de investigação, nomeadamente, o estudo de caso é muito utilizado, quando não se consegue controlar os acontecimentos e, portanto, não é de todo possível manipular as causas do comportamento dos participantes

Podemos então induzir que este tipo de estratégia deverá ser usada para compreender melhor uma particularidade de uma situação específica ou de um dado fenómeno em estudo e daí o nosso estudo incidir sobre uma população imigrante escolarizada no sentido de compreender como os docentes percebem os seus discentes relativamente às necessidades educativas especiais.

1.1.1. Caracterização do Meio

O estudo foi realizado numa instituição localizada numa vila do distrito de Lisboa. Segundo dados consultados na Junta de Freguesia¹ local, a sua área é de cerca de 3,49 km²

¹ in: www.jf-pacodearcos.pt/ (acedido a 3 Março de 2011)

e em 2001, contava com cerca de 28 000 habitantes: apresenta assim uma densidade populacional de 3 390,5 hab/km².

Segundo a mesma fonte, nos últimos anos a sua população tem crescido de forma considerável em virtude da grande expressão urbanística, havendo um número considerável de sociedades e cooperativas de habitação situadas nos limites da freguesia. Existem também diversos bairros sociais e camarários que têm alojado e realojado populações de bairros degradados e em situação de precariedade económica.

O centro histórico da vila, com ruas apertadas entre o casario incaracterístico, tem uma população cuja estrutura etária é relativamente envelhecida; a maioria é aposentada e está fortemente enraizada no local onde vive.

A nível de infra-estruturas possui:

- Igreja
- Correios
- Banco
- Associações de beneficência
- Associações desportivas
- Instituto de socorros a náufragos
- Bombeiros Voluntários
- 1 Escola Militar
- 6 escolas do ensino básico (4 públicas; 2 privadas)
- 8 jardins de infância (1 público; 3 IPSS; 4 privados)
- 1 escola de 2º e 3º ciclos do ensino básico
- 1 escola secundária
- 1 Escola de Ensino Superior Técnico
- 2 pólos empresariais

Dispõe ao nível do comércio, de um mercado abastecedor, vários supermercados, uma grande superfície comercial e algum comércio local diversificado. Na parte norte da vila existe uma pequena zona industrial.

Está ainda em construção nesta zona um Centro de Congressos.

1.1.2. Caracterização da Organização Escolar

A instituição escolar foi fundada em 1909, sendo desde a sua fundação, uma associação sem fins lucrativos ligada à educação, numa primeira fase da sua existência à então designada instrução primária e mais tarde à educação pré-escolar, sempre numa perspectiva, conforme determinam os seus estatutos, de apoio às famílias mais carenciadas da vila.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com estatutos aprovados em Decreto-lei, e possui alvará do Ministério da Educação, emitido em 1957.

Em virtude do seu cariz meramente social, celebra com o Centro Regional de Segurança Social um protocolo mediante o qual recebe apoio financeiro, comprometendo-se, em contrapartida, a manter um nível de mensalidades consentâneo com as reais possibilidades das famílias.

A associação tem como corpos gerentes a Assembleia Geral, constituída por sete associados efectivos e três suplentes, a Direcção, constituída por cinco associados efectivos e três suplentes, todos eleitos em assembleia geral para mandatos de três anos. É uma associação sem fins lucrativos cujas receitas provêm essencialmente de quatro vertentes:

- produto da venda de serviços
- subsídios estatais resultantes de protocolos celebrados
- quotização dos seus associados
- donativos quer de entidades oficiais quer particulares

No entanto, são os itens referidos no primeiro e segundo ponto que constituem as rubricas da receita com maior expressão, o que coloca a instituição, precisamente devido às suas características marcadamente de solidariedade social que prossegue, fortemente dependente do sector estatal.

O estabelecimento de ensino funciona em edifício que é propriedade da IPSS, cuja construção data de 1958, tendo sido alvo de uma ampliação em 1966. Tem rés-do-chão e mais dois pisos, possuindo um recreio exterior em calçada, que circunda o edifício integralmente.

Relativamente às condições de funcionamento, o edifício é constituído por três andares, tendo no rés-do-chão uma sala de creche, com 10 crianças de 2 anos e duas salas com capacidade para 23 crianças de 3 anos.

Há ainda um recreio coberto 100 m², equipado com jogos e estruturas lúdicas, onde no Inverno as crianças podem brincar livremente, servindo igualmente como espaço de acolhimento de manhã e para finais de tarde.

O acesso ao 1.º andar é feito por escadarias interiores. Possui seis salas de jardim-de-infância, cada uma delas com capacidade para 23 crianças de 3, 4 e 5 anos. Cada uma destas salas tem uma Educadora de infância e uma Auxiliar de acção educativa.

O 2.º andar é exclusivamente ocupado por um ginásio com 100 m², cujo acesso é feito através de escadaria interior. Servindo igualmente como espaço de acolhimento de manhã.

Todo o edifício é cercado por um recreio exterior, com pavimento em calçada e equipado com algumas estruturas lúdicas.

A área total do edifício é de 1150 m², e a área do recreio envolvente é de 551 m².

Existem nove salas de actividades para uma população de 10 crianças de creche e 165 de jardim-de-infância.

Destas 165 crianças, 32 têm origem estrangeira.

A instituição funciona das 7h30 às 19h00 de segunda a sexta-feira.

1.1.3. População Alvo

Num estudo de caso a escolha da amostra adquire um sentido muito particular (Bravo, 1998). De facto a selecção da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da investigação. Apesar da selecção da amostra ser extremamente importante, Stake (1995) adverte que a investigação, num estudo de caso, não é baseada em amostragem. Ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994).

Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o “caso”. Em consonância com a problemática e os objectivos do trabalho, a escolha do alvo da investigação foi intencional.

O grupo escolhido formou uma amostra de conveniência, e, de acordo com Cohen (2000) este tipo de amostra insere-se no que geralmente se denominam métodos não probabilísticos. Quando a amostra não é aleatória, não se podem extrapolar os resultados obtidos para o universo da população. É o caso da amostragem por conveniência, que ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência. Deste modo, não se garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados desta só se aplicam a ela própria.

Não se pretende generalizar os resultados obtidos no estudo, visto que a amostra não é representativa da população. No entanto, a intenção é a de que esta apresente um certo nível de significância. Para isso, a população alvo incluía todas as crianças de origem estrangeira da instituição, por limite de tempo dos investigadores e por falta de disponibilidade de alguns educadores, restringiu-se a mesma. No que respeita às entrevistas, seleccionaram-se 6 educadores com grupos de crianças, que eles designam por multiculturais/ interculturais.

No que respeita aos inquéritos por questionário foram entregues a 32 pais de origem estrangeira sendo que foram devolvidos 21, registando-se uma taxa de retorno de 66%.

1.2. Opções Metodológicas

1.2.1. A Metodologia Qualitativa

No campo dos estudos empíricos poderemos evidenciar dois paradigmas de investigação, o paradigma qualitativo e o quantitativo.

De acordo com Duarte (2009), os modelos dominantes de análise dos fenómenos sociais dividem-se em dois tipos de modelos: o modelo positivista que se baseia em factos observáveis, não existe interferência do investigador, a generalização de tempo e contexto é possível, possibilitando-se desta forma a formulação de leis gerais sendo que a argumentação parte do geral para o particular; e o modelo construtivista em que a realidade é múltipla e construída, a generalização de tempo e contexto é difícil de definir, e a argumentação vai do particular para o geral.

Face a esta contextualização temos uma metodologia de investigação de vertente epistemológica positivista -metodologia quantitativa, e uma de vertente epistemológica construtivista - metodologia qualitativa.

Segundo Reichardt e Cook (1986), citados por Carmo e Ferreira (1998), o paradigma quantitativo é orientado por uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientando-se, essencialmente, para os resultados, enquanto que o paradigma qualitativo requer uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva que se orienta para o processo, sendo importante o contexto de acção.

Na investigação que obriga à obtenção de dados qualitativos, o que importa são os processos ligados à compreensão e descrição de fenómenos, o que obriga a tratamento de informação diferenciada, podendo mesmo encontrar, dentro de cada abordagem, metodologias diferentes.

Segundo Trivinos (1987), pesquisa qualitativa ou investigação qualitativa poderá também ser designada por estudo de campo, estudo qualitativo, observação participante, abordagem de estudo de caso ou ainda pesquisa naturalista. Todos estes termos têm correlação com o estudo qualitativo.

A abordagem qualitativa, segundo Richardson (1999), justifica-se, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenómeno social.

O investigador qualitativo destaca as diferenças subtis, a sequência dos acontecimentos em seu contexto, a globalidade das situações pessoais. Assim, conhecer os fatos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interacção entre o investigador e os atores sociais. (Zagos, 2003)

As investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objecto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que utilizam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interacção de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A presente investigação enquadra-se no paradigma qualitativo de investigação, tem o objectivo de descrever a realidade de uma instituição escolar específica com o intuito de contribuir para um processo de mudança de onde todos os intervenientes no processo educativo retirem vantagens.

Para Carmo e Ferreira (1998) os métodos qualitativos podem ser considerados:

- Indutivos, uma vez que os investigadores analisam a informação de “forma indutiva”; compreendem os fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados e da análise dos dados que se encontram inter-relacionados; não procuram a informação para verificar hipóteses;
- Holísticos, pois os indivíduos, os grupos e as situações de investigação são entendidas como um “todo” não sendo reduzidos a variáveis; os investigadores têm uma percepção da

realidade considerando também como alvo de estudo, o passado e presente dos sujeitos de investigação;

- Naturalistas, já que a fonte directa dos dados são as situações que se consideram “naturais”; os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e discreta, procurando minimizar o efeito que provocam nos sujeitos de investigação;
- Humanísticos, na medida em que os investigadores procuram conhecer os sujeitos da investigação como “pessoas”, experimentando as suas vivências diárias, sendo fundamental o contexto dos actos, palavras e gestos;
- Descritivos, devendo a descrição ser rigorosa e resultar dos dados recolhidos (transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, gravações de vídeo, ...) e dependendo a validade e fiabilidade dos dados da sensibilidade e conhecimento do investigador, que se torna o instrumento de recolha de dados.

Nesta investigação foi utilizada a pesquisa qualitativa, recorrendo-se ao estudo de caso uma vez que será uma escola em concreto a ser objecto da investigação. O método utilizado é o descritivo uma vez que se realizaram técnicas de recolha e análise de dados tais como entrevistas, inqueritos por questionário e análise documental rigorosamente aplicados pelo investigador sendo que o objectivo do estudo tem por base o processo e não o produto.

1.2.2. Estudo de Caso

A natureza do estudo aconselha a metodologia de “estudo de caso” porque, para lá da análise da aprendizagem das crianças através de uma revisão bibliográfica bastante representativa, é indispensável que este estudo seja confrontado com uma componente de investigação prática de campo, de modo a possibilitar uma maior riqueza, uma superior validade da análise e das suas conclusões.

Neste contexto, o estudo de caso parece-nos a opção mais realista, sendo definido por Chizzotti, (1991:102) como:

“(…) uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que colectam e registam dados de um caso particular a fim de

organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-lo analiticamente”.

No nosso caso, as razões desta opção prendem-se com o desejo de efectuar um estudo com alguma profundidade, relativamente ao contexto multicultural/intercultural numa realidade bem definida e delimitada. Como salienta Bell (1997:23), a vantagem da escolha deste método prende-se com:

“(…) o facto permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico (…) e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso (…) que poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações”.

No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação. A utilização destes diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação.

Embora os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser descartado. O estudo de caso emprega vários métodos (entrevistas, observação participante e estudos de campo) (Hamel, 1993). Os métodos de recolha de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida (Bell, 1989).

Assim sendo, são utilizadas múltiplas fontes de evidência ou dados por permitir por um lado, assegurar as diferentes perspectivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos. Segundo Yin (1994), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.

Yin (1994) salienta três princípios fundamentais para a recolha de dados:

a) Usar múltiplas fontes de evidências - O uso de múltiplas fontes de evidência permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes – investigar vários aspectos em relação ao mesmo fenómeno. As conclusões e descobertas são assim mais convincentes e apuradas já que advêm de um conjunto de confirmações. Além disso, os potenciais problemas de validade do estudo são atendidos, pois as conclusões, nestas condições, são validadas através de várias fontes de evidência.

b) Construir, ao longo do estudo, uma base de dados - Embora no Estudo de Caso a separação entre a base de dados e o relato não sejam vulgarmente encontrada, sugere-se que essa separação aconteça para garantir a legitimidade do estudo, uma vez que os dados encontrados ao longo do estudo são armazenados, possibilitando o acesso de outros investigadores. Os registos podem efectuar-se através de: notas, documentos e narrativas (interpretações e descrições dos eventos observados, registados...).

c) Formar uma cadeia de evidências - Construir uma cadeia de evidências consiste em configurar o estudo de caso, de tal modo que se consiga levar o leitor a perceber a apresentação das evidências que legitimam o estudo, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais.

No presente estudo foram utilizadas três técnicas de recolha de dados:

- Entrevistas
- Inquérito por questionário
- Análise documental

Assim, perante o mesmo fenómeno, perceberam-se diferentes evidências e permitem que as conclusões do estudo sejam mais convincentes por atenderem a três realidades diferentes.

O estudo de caso é um recurso metodológico que apresenta uma plasticidade tal que, mesmo sendo utilizada de uma maneira diferenciada, pode ser considerada como base de

alguns dos mais importantes contributos para as escolas e organizações sociais (Zagos, 2003).

O estudo de caso insere-se dentro da pesquisa qualitativa e de acordo com Yin (1981), é um estudo empírico que investiga um fenómeno actual dentro do contexto da realidade, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas e evidentes. O estudo de caso, muitas vezes, tem como propósito explorar a situação da vida real, cujos limites não estão claramente definidos, ou descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação.

O estudo de caso pode ser definido como: "(...) o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, um processo uma instituição ou um grupo social" (Merian, 1988 citado por Zagors, 2003:9) ou uma investigação empírica. Deste modo, o estudo de caso aborda o contexto, a cronologia ou o tempo em que foi feito o estudo, o ambiente e o edifício onde ocorreu a investigação (Creswell, 1997).

Os estudos de escolas têm um formato metodológico, e por se tratarem de estudos etnográficos fazem uma abordagem de conhecimento de estruturas, regras, interacção e processos de acção, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais.

Optou-se por uma investigação qualitativa na medida em que o objectivo é descrever a complexidade de uma situação concreta. O estudo de caso surge como um recurso metodológico que na sua essência, apresenta uma plasticidade tal que, mesmo sendo utilizada de formas diferenciadas, constitui naturalmente um contributo importante para a mudança de organizações sociais, mais especificamente e aplicado ao nosso estudo, a instituições escolares.

1.2.3. Técnicas de Recolha de Dados

Feita a abordagem teórica, que enquadra e sustenta este estudo, para o qual se mobilizaram as diferentes perspectivas dos autores considerados referência no âmbito da nossa problemática (estudo de caso, descrição e análise detalhada para a compreensão do

fenómeno da Multiculturalidade/ Interculturalidade) interessa focalizar os aspectos essenciais da pesquisa. Assim, começaremos por fazer alusão aos instrumentos de que nos socorremos para a recolha dos dados, reflectindo por fim, sobre alguns aspectos relevantes e sentidos como centrais durante o processo desta pesquisa.

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram as entrevista, os inquéritos por questionário e a análise documental.

Quadro 8 – Técnicas de Recolha de Dados

Entrevistas	6 educadores do ensino regular
Inquérito por Questionário	21 pais/ encarregados de educação
Análise Documental	1 projecto educativo
	5 projectos curriculares de sala

Em suma, pretende-se com cada técnica recolher diferentes tipos de informação, passíveis de serem analisados sendo que, para além da investigação decorrer em várias frentes (Yin, 1994), as conclusões retiradas da análise dos dados serão, de alguma forma, validadas através de várias fontes de evidência.

1.2.3.1. As Entrevistas

As entrevistas são técnicas de recolha de dados que obedecem sempre a uma análise qualitativa. Na base da entrevista está a aplicação de processos de comunicação e interacção humana, factores que, segundo Quivy (1998), a distinguem de outras técnicas. Os métodos utilizados permitem o contacto directo entre o investigador e o entrevistado.

Bogdan e Biklen (1994: 134) referem:

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (...) Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito,

permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Segundo Quivy (1998) o contacto directo, facilitador de interpretação de reacções do entrevistado e de possibilidade de condução da mesma para o objectivo inicial por parte do entrevistador, possibilita a realização de uma entrevista autêntica e profunda.

As entrevistas podem aplicar-se em diferentes variantes, destacando-se a semi-estruturada ou a aberta.

No âmbito desta investigação, será utilizada a entrevista semi-estruturada. Segundo Quivy (1998), a entrevista semi-estruturada apresenta características como objectivos definidos; um guião de entrevista; flexibilidade na exploração de questões; possibilidade de introdução de novas questões. O investigador deve esforçar-se para encaminhá-la para o seu objectivo inicial de modo a recolher informação pertinente por parte do entrevistado.

Existem alguns aspectos que, segundo Carmo (1998), devem ser tidos em conta na utilização da técnica de entrevista. Antes, devem definir-se objectivos, construir o guião, escolher os entrevistados, marcar a data, o local, a hora para a realização da mesma (protocolo da entrevista).

Durante a entrevista, há que explicar quem somos e o que queremos. É fundamental que exista empatia e que se obtenha e mantenha uma relação de confiança. Há que saber escutar e enquadrar as perguntas. Após a entrevista, há que registar observações sobre o comportamento verbal e não verbal dos entrevistados e sobre o ambiente em que ocorreu a entrevista.

Segundo Quivy (1998), os elementos de análise recolhidos pela entrevista, apresentam um bom grau de profundidade, permitindo fazer um levantamento de depoimentos como de interpretação dos mesmos.

A entrevista é uma das «ferramentas» mais utilizadas na investigação social e educativa, sobretudo pela metodologia qualitativa. Com a utilização desta técnica de recolha de dados

pretendemos obter informações relevantes para a nossa investigação, através de um diálogo de carácter interactivo, e contribuir para uma análise mais profunda da realidade educativa, respeitando os quadros de referência e os discursos interpretativos dos entrevistados.

Assim, é nossa intenção proceder à recolha de dados de opinião que permitissem

“(…) não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos os intervenientes do processo (...) Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo” (Estrela, 1986: 354).

Consideramos que, dos diferentes tipos de entrevista apresentados anteriormente, o que melhor se adapta a este estudo, é a entrevista semi-directiva, na medida em que após um guião inicial elaborado pelo entrevistador, o entrevistado, como referem Marconi e Lakatos (1990), tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada. Deste modo, tentámos permitir que os entrevistados explorassem de forma flexível e aprofundada os seus relatos, e dar-lhes, assim, oportunidade de verbalizarem aspectos considerados relevantes nas suas vivências pessoais e profissionais.

Ao optarmos por este tipo de entrevista, partimos de um quadro temático de referência (ou grelha de temas). Foi elaborado um guião (que orientou a nossa intervenção junto dos entrevistados), com temas e tópicos a tratar durante a entrevista (anexo 3). No entanto, foi livre a ordem pela qual os temas foram abordados mas, no caso do entrevistado não abordar espontaneamente determinado tema, foi-lhe proposto esse tema.

As entrevistas foram estruturadas de acordo com o objectivo de estudo, com as questões levantadas e com os nossos pressupostos teóricos. Para a elaboração do guião da entrevista baseamo-nos na orientação dada por Albano Estrela (1986):

- 1.º Formulação do tema;
- 2.º Definição dos objectivos gerais
- 3.º Definição dos objectivos de ordem específica e previsão das estratégias de concretização (estas últimas expressas no formulário e nas observações a que o entrevistador deverá atender).

As estratégias, independentemente dos seus objectivos e conteúdos específicos, foram definidas a partir de dois princípios de ordem geral: o da autenticidade na relação entrevistador – entrevistado e do controlo da situação por parte do entrevistador, sem perda da autenticidade e da sinceridade da sua postura pessoal.

As entrevistas e a observação participante fazem parte dos procedimentos de recolha de dados.

“O esforço de *ouvir* é interactivo, e se neste *ouvir o outro* estão as condições de uma “ciência mais humana” (Woods, 1992 citado por Zagoss, 2003: 395) é neste acto de “ouvir quem fala sobre o seu próprio fazer, que se reconhece a presença de uma diferença que se comunica e, por essa via, ganha significado do “olhar sociológico” (Conde (2003) citado por Zagoss, 2003: 202).

A entrevista é uma forma de interacção social, ou seja, é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção de dados que interessam à investigação. É uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca colectar dados e a outra se apresenta como fonte de informação é uma técnica amplamente utilizada capaz de permitir o aprofundamento necessário ao tema central do estudo que é entender se as crianças de origem imigrante são percebidas como alunos com necessidades educativas especiais.

Para tal, e para que a opinião dos docentes ficasse registada, realizaram-se entrevistas a 6 docentes do ensino regular e serão futuramente designados de E1 a E6.

1.2.3.2. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário distingue-se da entrevista, porque a aplicação do inquérito não implica comunicação oral entre o inquiridor/ investigador e o inquirido/ entrevistado. Normalmente é o inquirido que regista as suas respostas num espaço e tempo que o próprio escolhe.

O inquérito por questionário:

“(…) consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (Quivy, 1998:190).

Ainda segundo os mesmos autores, podemos dizer que o investigador na elaboração do questionário deverá atender aos princípios básicos seguintes:

- Princípio da Clareza (questões claras, concisas e unívocas)
- Princípio da Coerência (respostas coerentes com intenção da própria pergunta)
- Princípio da Neutralidade (libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor)

No presente estudo foi pedido aos pais dos alunos de origem migrante que preenchessem um questionário (anexo 4) e que reflectissem de forma coerente acerca das suas expectativas acerca da escola e quais as principais dificuldades sentidas perante a educação dos seus filhos.

Utilizaram-se questões do tipo fechado em que as respostas devem ser assinaladas perante as opções apresentadas, neste caso foram apresentadas questões de resposta única. Os inquiridos teriam que optar entre duas variantes (sim/não), embora em alguns pontos, e porque assim se justificou, incluir a possibilidade de exporem qualquer facto que considerem relevante.

Foi realizado um pré-teste, aplicado a um pequeno grupo de pais com o objectivo de determinar e corrigir ambiguidades, omissões ou equívocos do questionário. Segundo Almeida (1981) o pré-teste não é mais que uma revisão formal de um questionário e da metodologia de recolha de dados que lhe está associada. Utiliza-se para descobrir potenciais erros e corrigi-los.

Uma vez que o questionário era destinado a uma população que não domina na sua maioria a língua portuguesa, optou-se por um questionário simples, de resposta única, estando

cientes do facto o tipo de respostas facultadas tem muito pouca profundidade na informação cedida. O pré-teste também permitiu avaliar se o questionário estava ajustado em termos de vocabulário, ordem das questões e significado destas para o respondente.

Foi pedido às educadoras que têm crianças de origem estrangeira que entregassem um exemplar do inquérito por questionário a cada família e foi pedido que devolvessem pela mesma via.

Foram entregues 32 questionários e foram devolvidos 21, ou seja registou-se uma taxa de retorno de 66%.

1.2.3.3. Análise Documental

A importância de análise documental consolida-se cada vez mais perante a actual sociedade da informação. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm impulsionado a divulgação e o intercâmbio de informação através do estabelecimento de redes e, de certa forma, influenciado as possibilidades de processamento das informações, por exemplo, ao facilitarem o manuseamento de grandes volumes de documentos (Peña V. e Morillo, 2007).

Contudo, os processos centrais que envolvem a Análise Documental a que se submetem diversas fontes e recursos de informação continuam a depender da capacidade e metodologia aplicada pelos investigadores. Por trás de cada discurso presente numa fonte documental surge uma informação que pode ser descoberta pela capacidade intelectual e pela perspicácia do investigador que analisa a informação (Peña V. e Morillo, 2007).

A definição de Análise Documental tem sido exposta por diferentes investigadores e estudiosos do tema. Contudo, diferentes matizes e aspectos centrais tem prevalecido ao longo de algumas décadas. Vickery (1970) refere que esta técnica responde a três necessidades informativas dos utilizadores:

1. conhecer o que os outros investigadores têm feito sobre uma determinada área/assunto;

2. conhecer segmentos específicos de informação de algum documento em particular;
3. conhecer a totalidade de informação relevante que exista sobre um tema específico.

Para Carmo e Ferreira (1998) esta técnica consiste num processo que envolve selecção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos que pode ser escrito em áudio ou em vídeo.

No processo de investigação é necessário que o investigador recolha informação de trabalhos anteriores, acrescente algum valor e transmita à comunidade científica para que outros possam fazer o mesmo no futuro. Trata-se, portanto, de estudar o que se tem produzido sobre uma determinada área para poder “(...) introduzir algum valor acrescido à produção científica sem correr o risco de estudar o que já está estudado tomando como original o que já outros descobriram.” (Carmo e Ferreira, 1998:59).

Assim, a técnica da análise documental caracteriza-se por ser um processo dinâmico ao permitir representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta da original, gerando assim um novo documento (Piña V. e Morilla, 2007).

Para Sánchez e Vega (2003) a análise documental encarrega-se da análise sobre o conteúdo do documento, orientando-se basicamente na representação, organização e localização das informações. Esta técnica permite criar uma informação nova (secundária) fundamentada no estudo das fontes de informação primária.

Assim, a informação secundária cria-se com a influência directa da primária, num processo que relaciona a descrição bibliográfica, a classificação, a elaboração de anotações e de resumos, e a transcrição técnico-científica. Neste contexto, os autores afirmam que a análise documental procura dar ordem aos caos e solucionar problemas.

Por outro lado, Coutinho (2009) definem dados primários aqueles que a própria investigação produz, como exemplo apontam os dados recolhidos através da aplicação de uma entrevista ou questionário. Os dados secundários são definidos como as informações

já produzidas que o investigador recolhe, ou seja, não há a influência do investigador sobre a fonte de informação. Assim, os autores enfatizam que todo o acto de investigação é necessário pensar sobre as formas de recolher as informações que a própria investigação vai proporcionando ou de recolher informação já produzida.

Quivy (1998: 201) utilizam o termo “recolha de dados preexistentes”, onde se pode enquadrar a análise documental. Os autores indicam que o investigador pode recolher dados para estudá-los por si próprios ou para encontrar informações úteis para estudar outros objectos. Estes documentos podem ser manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou públicos, privados ou de algum organismo, contendo texto ou números.

Para além dos documentos escritos, esta técnica é também aplicada sobre imagens (fotografias, pinturas, mapas, artefactos), sobre áudio (músicas) e sobre documentos audiovisuais (vídeos). Com as tecnologias da informação e comunicação cada vez mais difundida na sociedade actual, os conteúdos digitais também são documentos utilizados pelos investigadores. Informações contidas em *web sites*, *blogs*, *wikis*, comunidades *online*, entre outras, estão a ser fonte de recolha de dados para a investigação (Gray, 2004).

O processo de validação dos dados provenientes desta variada fonte documental engloba, sobretudo, o controle da credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm.

Denscombe (1998) chama a atenção especialmente para as informações contidas na *Internet*, onde a questão da autoria, credibilidade e autenticidade é por muitas vezes difícil de ser estabelecida. Também é considerado no processo de validação dos dados a sua adequação aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação .

Este estudo utilizou os seguintes documentos:

- 1 Projecto Educativo (à frente designado por PE)
- 5 Projectos Curriculares de sala (à frente designados de PC1 a PC5)

Pretendia-se recolher dados sobre :

- Referências a aspectos multiculturais/ interculturais

- Adequação da planificação à realidade da população escolar
- Programação de actividades de carácter multicultural/ intercultural
- Evidências relativas a estratégias para os alunos de origem estrangeira se integrarem na dinâmica escolar

1.3. Análise de Conteúdo dos Dados Recolhidos

Procedeu-se à análise de conteúdo que surge como um conjunto de técnicas de análise de de informações recolhidas pertinentes para o presente estudo. Bardin (1995 : 38) define análise de conteúdo como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Tais procedimentos são criteriosos, com muitos aspectos observáveis, mas que colaboram bastante no desvendar dos conteúdos dos documentos utilizados.

Bogdan e Biklen (1994: 205) definem a análise de conteúdos como o “(...) processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados,” com o objectivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais por parte do investigador e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. Ainda segundo os mesmos autores, este é um processo que envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Esta opinião é partilhada por Kaufman (1996: 18) ao referir que “(...) toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que é estritamente impossível poder dar conta da totalidade”.

A análise de conteúdo privilegia a inferência a partir dos conteúdos das mensagens proferidas pelas pessoas que entrevistámos. Segundo Landry (1992), citado por Leite, (2002: 266). “(...) o objectivo último de toda a análise de conteúdo é produzir inferências válidas e reproduzíveis a partir dos textos analisados”.

Bogdan e Biklen (1994) realçam que a criação de categorias de codificação constituirá uma chave para a classificação dos dados. A categorização é a operação através do qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinado objectivo de investigação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que o investigador recolheu para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente afastado dos outros dados. Permitem assim, a simplificação do material de análise e facilitam a apreensão do seu sentido.

Na mesma linha de pensamento, Bardin (1996) refere que a análise de conteúdo pode ser tratada a partir de diferentes etapas, organizadas em três pólos cronológicos:

1. Pré-análise;
2. Exploração do material;
3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A primeira fase corresponde à organização do material, ou seja, à escolha dos documentos a serem analisados, à formulação das hipóteses e dos objectivos e à elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A etapa seguinte (exploração) é longa e abarca as operações de codificação, desconto ou enumeração, de acordo com as regras estabelecidas previamente.

Por último, surge a etapa onde o investigador pode alvitrar inferências e adiantar interpretações em relação aos objectivos previstos, ou que digam respeito a novas descobertas.

Procede-se à elaboração de quadros de resultados, diagramas e figuras em que transparecem as informações retiradas da análise, através das operações estatísticas simples (percentagens) para que os resultados sejam mais perceptíveis.

A forma de abordar a análise de conteúdo pode variar e ser vista por outros prismas, dependendo do autor. Assim, Vala (2003), citando Osgood (2003) propõe três direcções,

ao investigador, para proceder à análise de conteúdo de qualquer material (entrevista, textos, documentos, entre outros):

1. Análise de ocorrência;
2. Análise avaliativa;
3. Análise associativa.

Contudo, de acordo com o mesmo autor (Vala, 2003), todos estes tipos de análise contemplam:

- ▶ Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- ▶ Constituição de um corpus constituído por todo o material seleccionado tendo em conta critérios de ordem qualitativa ou quantitativa;
- ▶ Definição de categorias, sendo que estas são os elementos-chave do código do analista e têm por objectivo simplificar para potenciar a apreensão e a explicação;
- ▶ Definição de unidades de análise, as quais podem ser denominadas de unidades de registo, de contexto ou de enumeração. Importa referir que todas as unidades devem ser colocadas numa categoria e cada uma unidade só pode pertencer a uma categoria;
- ▶ Quantificação, considerada a última fase do trabalho, nem sempre é utilizada. No entanto, a expansão das novas tecnologias veio dar um novo impulso à quantificação da análise de conteúdo.

Há ainda a considerar a construção de um conjunto de procedimentos que permitam atestar a fidedignidade e a validade, ao longo de todas as fases de uma análise de conteúdo.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), os vários métodos de análise de conteúdo podem ser segmentados em três grandes categorias, de acordo com a direcção do exame a efectuar. Assim, destacamos:

1. Análises temáticas
2. Análises formais
3. Análises estruturais

No que respeita a *Análises temáticas*, o exame incide sobre determinados elementos do discurso e tenta revelar as representações sociais ou os juízos, tratando a questão em duas direcções, ou seja, fazendo análises verticais e horizontais.

Estes tipos de análise abordam o problema de um modo particular, sendo que, respectivamente, uma debruça-se sobre cada indivíduo e a outra examina cada tema, destacando as diversas formas como o mesmo tema aparece nos vários inquiridos. “ A análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 1996: 153).

Fazem parte deste tipo de análise, a análise categorial e a análise da avaliação. A primeira é essencialmente quantitativa – calcula e compara as frequências de certas características, tendo por base a hipótese segundo a qual uma característica é tanto mais citada, quanto mais importante é, para o locutor. “Cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada” (Bardin, 1996: 153). Relativamente à análise da avaliação, Quivy e Campenhoudt (1998) afirmam que incide nos juízos formulados pelo locutor e calcula a frequência dos diferentes juízos (positivos e negativos) e a sua intensidade.

As *análises formais* recaem principalmente sobre as formas e encadeamento do discurso, sendo que “existem diversas técnicas que podem ser classificadas sob a denominação de análise de expressão” (Bardin, 1996: 185), onde se analisa a forma da comunicação, cujas características apontam o estado de espírito e as tendências ideológicas do locutor. Há ainda a considerar, numa análise formal, a análise de enunciação, a qual se direcciona “sobre o discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria é, em si mesma, reveladora” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 229).

No que respeita às *Análises estruturais*, incidem sobre a forma como os elementos da mensagem estão dispostos e visam “(...) permitir inferências sobre a organização do sistema de pensamento da fonte implicado no discurso que se pretende estudar” (Vala, 2003: 120).

Neste tipo de análises, distinguem-se: a análise de co-ocorrência , a qual deve assinalar as presenças simultâneas de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto (Bardin, 1996), tendo por objectivo determinar o interesse da fonte por vários objectos ou conteúdos (Vala, 2003) e a análise estrutural propriamente dita, cujo objectivo é expor os princípios que organizam os elementos do discurso, independentemente do próprio conteúdo destes elementos.

Segundo Vala (2003), a análise de conteúdo não tem modelos ideais. Importa, pois, dar enfoque aos referentes teóricos e aos objectivos do investigador, de modo a criar as regras do processo inferencial que antecede a análise de conteúdo. Pelas características expostas, concordamos que a “(...) análise de conteúdo, pela sua componente interpretativa, impõe-se como técnica de tratamento dos dados submetida a uma definição de categorias e dimensões de análise consonante com o quadro teórico da investigação” (Vala, 2003: 93).

Para as entrevistas (anexo 5) e para a pesquisa documental (anexo 6) foi realizada análise de conteúdo. A análise de conteúdo não é senão uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e mais concretamente dos documentos escritos (Quivy e Campenhondt, 1993).

Uma vez que foram utilizadas três técnicas de recolha de dados: entrevistas; inquérito por questionário e pesquisa documental emergiu a necessidade de triangular os dados apurados.

1.4. Etapas da Análise de Dados e Categorização

O tratamento dos dados consistiu em transcrever os conteúdos das entrevistas gravados em áudio, onde respeitamos integralmente a linguagem original dos entrevistados, assinalando as pausas, frases inacabadas ou em aberto sob a forma de reticências. Fizemos de seguida leituras repetidas dos textos, as chamadas “leituras flutuantes” de que fala Bardin, (1995) e que segundo Lima (1992: 113) “(...) servem para que o investigador se deixe impregnar pela natureza dos dados recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento”.

Numa terceira fase fizemos um trabalho descritivo de análise de dados e começamos a criar relações entre a informação, agrupando os dados fornecidos pelos nossos informantes em categorias mais amplas. Seguiu-se uma leitura exploratória para identificar as categorias de análise. Organizamos as respostas de cada entrevistado segundo categorias e posteriormente em subcategorias e unidades de registo.

Analisámos, portanto, dados recolhidos através de inquéritos por questionários aos pais/ encarregados de educação das crianças de origem estrangeira. Uma vez que os dados foram tratados estatisticamente, não houve necessidade de individualizar, logo, não se atribuiu qualquer codificação específica.

Incluímos ainda aspectos que considerámos pertinentes resultantes de uma análise documental a projectos curriculares de sala e projecto educativo da instituição cuja codificação PE se refere ao Projecto Educativo e PC que se refere aos Projectos Curriculares de sala e uma vez que foram analisados 5 Projectos Curriculares, as referências aos mesmos poderão ser de PC1 a PC5.

Estas etapas têm em vista responder à questão de partida que se nos apresenta como um foco de interesse: **“As crianças de origem imigrante são percebidas como alunos com Necessidades Educativas Especiais?”**. As categorias encontradas e intimamente relacionadas com a questão que impulsionou toda esta investigação vão encontrar um fio condutor para que a investigação se estruture com coerência e emergiram do decorrer de todo o processo de investigação.

As categorias encontradas foram as seguintes:

- ⇒ Diversidade Cultural na Sala de Aula - com esta categoria pretendemos distinguir o modo de integração das crianças de origem estrangeira na instituição escolar. Como subcategorias destacaram-se as vantagens em a escola ter uma população cada vez com maior diversidade cultural e as características desta mesma diversidade.

- ⇒ Multiculturalidade/ Interculturalidade – com o intuito de compreender a forma dos docentes gerirem a multiculturalidade/ interculturalidade na sala de aula bem como conhecer as suas opiniões sobre a relação entre a multiculturalidade e o sucesso a nível de aprendizagens dos alunos com culturas diferentes. As subcategorias encontradas prendem-se com questões de estratégias que os docentes utilizam para que estas crianças se integrem e se adaptem à sociedade em que estão inseridos.
- ⇒ Envolvimento dos Pais dos Alunos de Origem Estrangeira na Comunidade Escolar – considerámos pertinente conhecer as opiniões identificar as expectativas, opiniões bem como o envolvimento dos pais relativamente à instituição escolar e à sua integração na sociedade. As subcategorias prendem-se com a relação escola-família, com as estratégias de envolvimento e as actividades que pretendem estreitar a relação família-escola.
- ⇒ Necessidades Educativas Especiais e Alunos de Origem Estrangeira - pretendeu-se diferenciar as opiniões dos docentes acerca das reais necessidades educativas especiais dos alunos de origem estrangeira. Como subcategorias destacamos as constatações dos docentes e as suas opiniões bem como as constatações das reais dificuldades destes alunos.

1.5. Triangulação de Resultados

Poderemos definir triangulação de resultados como uma forma de cruzar informação recolhida num estudo empírico. Segundo Stake (2009) consiste no uso de múltiplas técnicas de recolha de dados, geralmente três, para investigar o mesmo fenómeno, facultando o cruzamento de informação e promovendo uma maior reflexão.

O mesmo autor refere ainda que, por um lado, permite estabelecer ligações entre resultados obtidos por diferentes métodos, promovendo uma melhor ilustração e compressão dos resultados. Por outro lado, pode evidenciar paradoxos que levam a tomar outro rumo

relativamente ao problema. Segundo Stake (2009), por vezes, através de observações adicionais, é necessário rever uma interpretação.

A triangulação pode ser percebida como um conceito central na integração metodológica. Este conceito não constitui apenas uma das formas de combinar vários métodos qualitativos entre si e de articular métodos quantitativos e qualitativos.

A triangulação tem sido referida por vários autores como uma forma de:

- Combinar vários métodos qualitativos entre si não se restringindo apenas a um método (Flick, 2002)
- Articular métodos quantitativos e qualitativos (Fielding e Schreier, 2001)
- Integrar diferentes perspectivas no fenómeno em estudo apelando para a complementaridade do fenómeno a estudar (Kelle, 2001; Kelle e Erzberger, 2005; Flick, 2002)
- Descobrir paradoxos e contradições inerentes ao estudo (Kelle e Erzberger, 2005)
- Facultar um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo (Cox e Hassard, 2005)

Dexter (1970) argumenta que nenhuma investigação deve partir de dados recolhidos de uma só fonte. O autor defende o princípio denominado como triangulação, que implica a recolha de informação usando uma variedade de métodos reduzindo desta forma o risco das conclusões transparecerem as limitações da técnica utilizada.

Na investigação qualitativa, os pesquisadores tendem a recorrer à triangulação como uma estratégia que permite identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões do estudo, reforçando assim as suas descobertas e enriquecendo as suas interpretações (Yin, 1994). No entanto, existem diferenças entre os investigadores no que concerne a natureza, grau e utilidade deste cruzamento de informações obtido através de diferentes abordagens.

Este conceito tem sido largamente criticado, alegando-se que diferentes abordagens podem medir diferentes aspectos de um problema de pesquisa, mas podem igualmente produzir diferentes tipos de dados.

Denzin e Lincoln (1998) referem que a triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas sim uma combinação entre vários métodos empíricos. É uma estratégia que acrescenta rigor, amplitude e profundidade a qualquer investigação.

O que está subjacente ao conceito de triangulação é que o fenómeno em estudo pode ser melhor compreendido se abordado de múltiplas formas. A triangulação é normalmente utilizada quando nos referimos às múltiplas fontes de dados, aos instrumentos de recolha e à sua análise, no entanto também se aplica à equipa de investigação ou seja, vários investigadores a trabalharem em grupo.

Capítulo 2 – Análise de Dados e Apresentação de Resultados

Voltemos à questão de investigação: **“As crianças de origem imigrante são percebidas como alunos com Necessidades Educativas Especiais?”** bem como às categorias enunciadas:

- ⇒ Diversidade Cultural na Sala de Aula
- ⇒ Multiculturalidade/ Interculturalidade
- ⇒ Envolvimento dos Pais dos Alunos de Origem Estrangeira na Comunidade Escolar
- ⇒ Necessidades Educativas Especiais e Alunos de Origem Estrangeira

Partindo do princípio que cada comunidade escolar tem a sua história o que a transforma numa escola única, a instituição escolar tem uma população formada por diversos grupos étnicos com os seus costumes, os seus rituais e os seus valores. Viver e conviver com a diversidade cultural é um desafio de forma a favorecer a troca de experiências e o crescimento de cada um.

As crianças são o resultado de suas experiências e da troca com o outro. Para compreender o seu desenvolvimento, o seu percurso é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira que constroem significados e a escola é um espaço privilegiado para esse encontro de culturas e para estas dinâmicas serem observadas.

Neste estudo realizaram-se entrevistas para que os educadores, que vivem diariamente esta realidade, expusessem as suas ideias relativamente a esta realidade que vivem na sua comunidade escolar.

Outra técnica utilizada foi o inquérito por questionário, destinados aos pais, com o intuito de entender as suas expectativas e o seu envolvimento face à educação dos seus educandos.

Foi ainda realizada pesquisa documental, cedidos pela instituição escolar nomeadamente projectos curriculares de sala e projectos educativos de escola onde se procuraram referências a esta realidade, podendo desta forma inferir aspectos relacionados com a abordagem a este tema.

2.1. Diversidade Cultural na Sala de Aula

2.1.1. Dados Resultantes das Entrevistas

Com o intuito de entender a diversidade cultural existente nesta instituição, realizaram-se perguntas a educadores de forma a compreender estas vertentes relacionadas com a caracterização do grupo, questões de adaptação/ integração; estratégias para lidar com a diversidade; questões relacionadas com o idioma; alterações na população escolar a algumas concepções de diversidade. Algumas destas questões foram suscitadas pelo entrevistador e outras foram fluindo dos discursos dos entrevistados e, por terem sido consideradas pertinentes, mereceram destaque neste estudo.

O entrevistador procura que o docente distinga o modo de integração das crianças de origem estrangeira na instituição escolar.

Todos os docentes quantificaram os seus alunos e dispuseram-nos por nacionalidades:

“Tenho 3 meninos filhos de pais brasileiros e 2 meninas que são da Europa de Leste.” - E1

“Tem algumas crianças brasileiras, e tem crianças dos países de leste, tenho uma criança que é ucraniana, outra que é russa, outra romena, e pronto e é só e já não é pouco” – E4

“O meu grupo tem uma criança romena, uma criança que a mãe é húngara e 3 brasileiros.” – E5

Os educadores consideram as suas turmas multiculturais e sente-se em alguns dos entrevistados algum entusiasmo resultante desta realidade:

“O meu grupo tem uma diversidade cultural espantosa, aliás, cada vez mais os grupos são multiculturais” – E1

“ (...) as crianças de diferente origens trazem um grande contributo à escola. São uma fonte inesgotável de novas experiências” – E2

Dos aspectos mais relevantes face à diversidade cultural na sala de aula poderemos realçar a questão da integração/adaptação, período em que as crianças se encontram mais

susceptíveis, em que vão integrar um meio que desconhecem e aprender a confiar em pessoas, neste caso alguns dos intervenientes no processo educativo nomeadamente educadores e ajudantes de acção educativa.

O Jardim de Infância é um momento e um tempo de socialização para a criança que se diferencia daqueles que ela viveu até essa altura por acontecer num espaço novo, com muitas pessoas novas e longe das figuras parentais e/ou outras significativas.

Por este motivo, é importante que este momento decorra com a maior serenidade mas também sem hesitações, para que a criança sinta esta nova etapa como uma situação segura e acolhedora – um caminho por onde se pode aventurar sem receio e pode ser ela própria em toda a sua plenitude.

Alguns dos educadores inquiridos não referem sentir qualquer tipo de dificuldades neste processo:

“(…) já estão comigo há 2 anos e foi fácil.” – E5

“(…) qualquer criança que venha de novo é sempre bem recebida” –E3

“Aos poucos e poucos foram-se integrando, nas brincadeiras, e o que é engraçado é que eles percebiam-se, eles crianças percebiam-se, claro que eles sempre mais numa atitude de observação da brincadeira dos outros mas aos poucos e poucos eles foram-se integrando.” – E4

No entanto, alguns educadores referem algumas dificuldades na adaptação destas crianças:

“A integração nem sempre é fácil” – E2

“Ao princípio é muito difícil” – E1

Essas dificuldades, na maioria das vezes, foram relacionadas com o factor comunicação, que por não existir um idioma comum, a comunicação fica muitas vezes comprometida:

“Tento falar com os pais mas às vezes é preciso um tradutor. Depois os miúdos vão-se adaptando e como não precisamos de falar tanto com os pais, as coisas vão correndo melhor.” – E1

“A integração nem sempre é fácil e isto porque a comunicação entre pais e educadora está quase sempre comprometida. Quando não falamos a mesma língua é complicado” – E2

“(…) para a criança ucraniana foi muito complicado porque ela não falava nada português” – E6

A adaptação das crianças deverá recorrer num clima securizante e é ao adulto que está destinada esta tarefa, a de tranquilizar a criança e adaptá-la a esta nova realidade:

“Essa adaptação, parte dos adultos, todos aqueles que circundam o espaço dessa criança têm que ter essa sensibilidade” – E4

É o adulto, neste caso específico o educador responsável pelo grupo, que tem que adoptar estratégias para lidar com a diversidade cultural. Assim sendo, alguns educadores referem:

“Tendo paciência e indo relativizando as coisas. Ao princípio é muito difícil, naquela fase em que os miúdos choram muito, sinto que não os consigo consolar. Os miúdos fecham-se e eu sinto que não lhes consigo chegar.” – E1

“Aqui em relação à minha postura, foi (…) dar o ambiente de que está tudo bem ou seja, eu não te percebo, tu não me percebes mas está tudo bem.” – E4

“(…) tentei valorizar um bocadinho hábitos em frases, sei lá, o bom dia, o obrigado, na língua mãe. Porque assim lhes dava perante o grupo, uma atitude que eles tinham sobrevalorizada perante os outros.” – E4

“(…) isto tem tudo uma aceitação gradual…” – E4

A questão do idioma, é muitas vezes mencionada pelos inquiridos, quase sempre como um factor “barreira” e aqui poderemos subdividir esta questão uma vez que os educadores fazem referência às dificuldades sentidas com as crianças e as dificuldades sentidas com os pais/ encarregados de educação.

No que respeita aos seus alunos, os educadores referem:

“Aí (quando os alunos não falam português) é um problema. É que depois em determinadas idades, os outros não querem brincar com eles.” – E1

“Recordo que a minha menina moldava não falou quase durante um ano inteiro e um dia uma outra criança ouviu-a falar e disse: olha, ela sabe falar. Ou seja, eles até achavam que ela não sabia, ou não conseguia falar” – E2

“ (...) eu estava um dia na sala de costas e ouvi uma voz que não reconhecia, pois é, em Março ou Abril eu não conhecia a sua voz e ela estava comigo desde Setembro. Isto é horrível!” – E2

As dificuldades sentidas na comunicação com os pais, influi, na opinião dos educadores, com toda a dinâmica da sala:

“A grande dificuldade é a língua e a comunicação com os pais. Ainda não percebi se não entendem, ou se não querem entender!” – E1

Uma outra questão que os educadores referem é o facto dos pais dominarem a língua portuguesa, mas as crianças entrarem na escola aos 3 ou 4 anos, por vezes aos 5, sem saberem dizer uma palavra em português, numa tentativa de manterem as suas origens, as suas raízes:

“ (...) os pais sabem falar o português mas comunicam com eles na língua mãe, portanto, quando eles entraram aqui neste grupo, eles não conseguiam comunicar uns com os outros” – E4

“ (...) mas continuam a falar com ele em russo e ucraniano, dizem que não querem que ele perca as suas raízes. (...) Os pais podiam dar uma ajudinha mas não querem quebrar as raízes e não os estão a ajudar.” – E6

Em conversas informais posteriores à realização da entrevista, alguns destes educadores partilharam algumas outras informações que consideraram pertinentes, nomeadamente o facto de alguma destas crianças e, mais especificamente de origem do leste da Europa, frequentarem ao fim de semana escolas específicas onde aprendem a língua de origem e a história do país.

Os educadores, também eles em processo de adaptação face à nova realidade da escola, entendem a diversidade cultural como um aspecto positivo e que deve ser valorizada:

“(…) acho óptimo, acho que todas as crianças têm a ganhar” – E1

“E corre sempre tudo muito bem, passada esta fase inicial mais difícil, tudo corre bem e as relações são muito positivas” – E2

“(…) mas na escola cumprem as regras e as coisas correm bem e eu sinto que quando estão na escola estão felizes, estas crianças têm muito a ganhar por cá estarem” – E5

“As relações que se estabelecem são uma mais valia para todos. A diversidade abre horizontes.” – E2

Subsiste ainda muito a estigmatização, a tendência para atribuir a determinada nacionalidade, determinadas características:

“Os brasileiros adaptam-se bem. Estão habituados a tudo” – E5

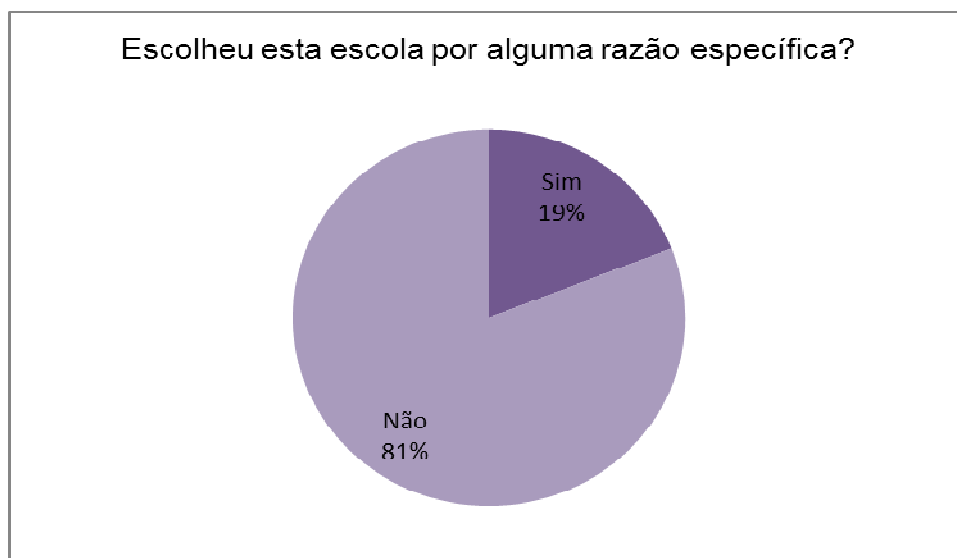
“Dos países de leste, e todos os anos tenho tido, aquilo que eu noto é que são crianças organizadas, com famílias estruturadas, extremamente educadas.” – E3

Sentiram-se algumas reservas face à diversidade, embora o discurso dos educadores seja de aceitação desta diversidade. No entanto no discurso realçam as dificuldades, as reservas face a esta realidade em detrimento das mais valias que trazem à escola.

2.1.2. Dados Resultantes dos Questionários

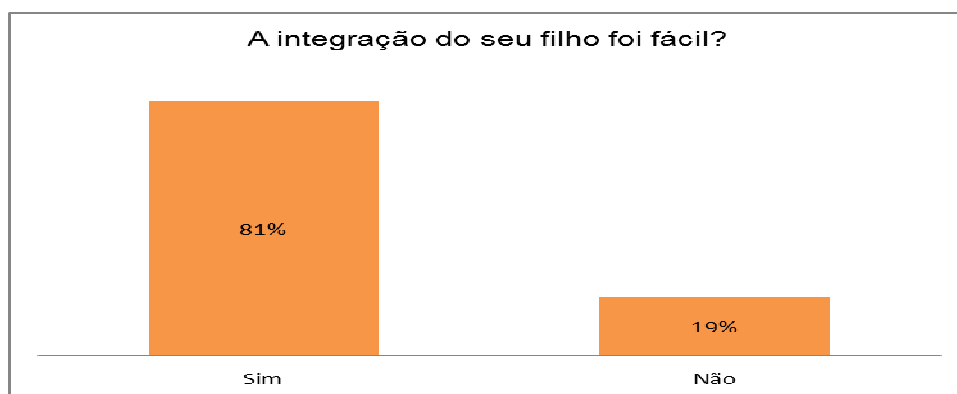
Os inquéritos por questionário pretendem auscultar a opinião dos pais face à escolha da instituição escolar e adaptação dos seus educandos.

Quadro 9 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Escolha da instituição



Dos dados recolhidos, apurou-se que 81% dos pais refere não ter escolhido esta instituição escolar por alguma razão específica, dos 19% dos inquiridos que escolheram esta instituição, apontaram como principal razão o ter tido vaga para o seu educando e o valor de mensalidade ser reduzido, ou seja, poderemos considerar que são razões de ordem funcional.

Quadro 10 – Dados da análise dos inquéritos por questionário – Integração das crianças



No que respeita à integração, 81% dos pais considerou que a adaptação foi fácil, sendo que os 19% para além de não considerarem a adaptação fácil, necessitaram de apoios adicionais tais como reuniões com educadora e reuniões com a psicóloga da instituição. Todos os pais referiram o facto de existirem outras crianças com origem estrangeira na sala do seu filho, o que revela estarem atentos para este facto. Embora não tenham referido este factor como razão de escolha para esta escola, poderemos inferir que é uma situação para a qual estão despertos.

2.1.3. Dados Resultantes da Análise Documental

Foram analisados o Projecto Educativo de Escola e os Projectos Curriculares de Sala com o intuito de isolar referências a aspectos relacionados com este estudo.

Foram diversas as referências a aspectos relacionados com a diversidade cultural dos quais destacamos uma constatação:

“A problemática da diversidade cultural e social dos alunos, nas sociedades actuais constitui o ponto crítico deste debate curricular e o eixo central da mudança que estamos a viver nas relações entre a Escola e a sociedade, exactamente porque o currículo constitui a matéria substantiva da acção da Escola e é a sua justificação institucional.” – PE

No que respeita aos projectos curriculares de sala, existem as constatações de que existe diversidade cultural:

“No grupo existem algumas crianças, cujos progenitores são de outras nacionalidades, que vivenciam um processo de aprendizagem de uma segunda língua. As nacionalidades são: romeno, ucraniano, russo e brasileiro.” – PC 4

“Este grupo é constituído por crianças de origem lusa, asiática, africana e brasileira” – PC 5

“O grupo tem uma grande diversidade cultural e na planificação, este factor tem que ser tido em conta.” – PC2

Os projectos entendem esta diversidade como uma mais valia e um aspecto a ser trabalhado na sala de aula:

“A heterogeneidade de culturas do grupo será um contributo no desenvolvimento da formação pessoal e social das nossas crianças, criando um ambiente oportuno do respeito mútuo e de experiências.” – PC 4

“A descoberta de novos mundos e novas culturas, são ferramentas indispensáveis e condição única, para que o exercício da cidadania e dos valores/emoções aconteçam.” -PC5

No que se refere aos objectivos são diversos os que surgem em todos os projectos, o que demonstra ser uma temática para a qual os educadores estão despertos:

“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” - PE, PC2, PC3, PC5

“Aceitar as diferenças físicas, sexuais, sociais, raciais e étnicas” - PC 1

“Respeitar e aceitar as diferenças do outro” – PC 1

“Aproveitar as experiências e vivências realizadas pelas crianças no seu contexto social e familiar diverso” – PC2

“Pretende-se que as crianças entendam a diversidade cultural como uma riqueza” – PC3

Constata-se uma forte incidência na referência no projecto curricular de sala ao respeito pela diferença e pelo despertar para novas culturas e partilha das mesmas. O projecto curricular de sala é um documento estratégico, que permite planear o que se quer fazer, como se vai fazer e como se avalia. Muitas vezes é um documento que se elabora de acordo com o que é pretendido por autoridades superiores mas nem sempre é posto em prática, como alguns dos educadores inquiridos o afirmam:

“Muito sinceramente, o projecto curricular é-me exigido no início do ano lectivo, como é que pode estar adequado ao grupo se eu não o conheço. É para se fazer, faz-se mas não tem sentido nenhum” – E1

“(…) o projecto curricular de sala serve-me só quase como um instrumento de trabalho que me é exigido e que eu não cumpro à risca” – E3

Estes dois educadores referem o termo “exigir” e nenhum dos educadores inquiridos atribuiu uma grande importância a este tipo de documentos, não obstante trabalharem (ou não) a diversidade cultural na sua sala de aula.

2.1.4. Triangulação de Resultados

Relativamente à categoria “Diversidade Cultural na Sala de Aula” interessava analisar a forma como os educadores entendiam a diversidade e a forma como a vivenciam na sua sala. Auscultámos as suas ansiedades, as suas inquietudes e a forma de ultrapassarem estas dificuldades.

Inquiriu-se os pais de crianças de origem estrangeira de forma a entender o que sentem relativamente à escola, à adaptação dos seus filhos e as dificuldades sentidas.

Por fim, analisaram-se documentos tais como os projectos curriculares de sala que tem uma função estratégica e que interpreta o currículo, dando sentido às aprendizagens, servindo quase como um fio condutor de toda a dinâmica de uma sala de actividades.

Analisou-se ainda o Projecto Educativo de Escola que é um documento que determina uma linha orientadora para a instituição escolar tendo em conta as características específicas da instituição escolar, gerindo quer recursos materiais como recursos humanos.

Os educadores nas entrevistas referiram por diversas vezes a dificuldade das crianças se adaptarem no início do ano lectivo devido a não dominarem o idioma, os pais na sua maioria consideram que os filhos não tiveram qualquer dificuldade em se adaptarem à nova realidade.

O projecto educativo de escola refere a diversidade cultural existente na instituição escolar e define objectivos específicos para esta temática.

Os projectos curriculares de sala, na sua maioria apelam para estas questões, mas os educadores referem que esta planificação nem sempre é seguida.

Facto curioso é que alguns educadores referem não planear situações que promovam esta dinâmica, mas na realidade, todos eles o possuem no seu projecto curricular de sala.

2.2. Multiculturalidade/ Interculturalidade

A nova realidade da sociedade, a multiculturalidade/ interculturalidade veio trazer novos desafios à escola. Os educadores e todos os agentes educativos têm uma responsabilidade acrescida uma vez que formam crianças e jovens que no dia de amanhã serão os principais intervenientes da sociedade.

A escola não tem só a função de ensinar, de transmitir conhecimentos, mas também que as crianças sejam seres autónomos, construtores dos seus próprios saberes.

2.2.1. Dados Resultantes das Entrevistas

Os educadores entrevistados falaram de um modo geral de forma muito favorável em relação ao tema multiculturalidade/ interculturalidade, no entanto, um facto a realçar, transpareceram generalizações, ideias pré-concebidas, ou até mesmo preconceitos que os educadores possuem em relação às nacionalidades das crianças de origem estrangeira.

A entrevista, de estrutura semi-estruturada procurava que os educadores expusessem as suas ideias relativamente às suas práticas educativas, práticas essas que favoreçam a multiculturalidade.

“(...) tento que eles se integrem, que brinquem com os outros, que aprendam a nossa língua, tento que apreendam a nossa cultura e que gostem de estar na escola. Alguns aculturam-se depressa, outros não” - E1

Alguns educadores referem algumas estratégias que utilizam de forma a integrar essas crianças e mais uma vez a questão do idioma surge como uma questão fulcral, que os educadores através de estratégias tentam colmatar.

“(...) muitas das vezes eles diziam, como é que se diz obrigado em russo, ele dizia e todos tentávamos imitar, não houve... em relação a isso eu acho que não houve problemas.” – E6

Nem todos os educadores acharam pertinente a questão da partilha de culturas, uns porque não dão muita importância a esse tipo de actividades, outros por não haver grande adesão por parte dos pais. No entanto, também existem experiências positivas para partilhar:

“Partilham se eu pedir, eu pedi aos pais dessa criança para trazerem um doce típico e para explicar como era o Natal porque eles festejam diferente de nós e em dias diferentes e depois a mãe veio cá contar uma historia em russo, ninguém percebeu nada do que ela estava a contar e depois ela falou um bocadinho de como era o natal na terra deles, o que eles faziam e não faziam, mas é, eu peço.”
– E6

Na maioria, os educadores são unânimes em referir que a frequência do jardim de infância é uma mais valia para estas crianças e, mais uma vez, realçam a questão da aprendizagem da língua como primordial:

“Considero fundamental. Sinto que quando estas crianças vêm para a escola estão muito fechadas na sua cultura, no seu mundo e a função primordial do jardim de infância é socializar” – E1

“E para estas crianças que não falam português, não há nada melhor.” - E1

“ Para estas e para todas. Nem sei por onde andariam se aqui não estivessem. Elas chegam aqui aos 3 anos sem falar português, se fossem para a escola primária assim, não sei como seria!” – E3

“Mais do que importante, considero fundamental. As crianças no Jardim de Infância socializam, aprendem a língua que é fundamental para serem bem sucedidas na escolaridade obrigatória” – E4

Poderemos também afirmar que se a questão do idioma surge como um “entrave” à sua adaptação, também há educadores que consideram a questão de dominarem mais do que um idioma, condição fundamental para que estas crianças sejam bem sucedidas a nível cognitivo:

“Em termos de raciocínio, esta criança tem o raciocínio muito desenvolvido, eu acho que o facto de eles falarem as duas línguas faz com que eles tenham que estar mais concentrados para tentar perceber por exemplo, o que é que eu, que não falo a língua deles, lhe quero transmitir e isso desenvolve muito o raciocínio.” – E6

Como já anteriormente referimos, uma questão muito referida nas entrevistas foi as ideias pré-concebidas que os educadores possuem sobre determinadas nacionalidades. Cremos que têm a ver com a sua experiência, com a sua prática pedagógica, com as dificuldades sentidas no dia-a-dia da sua dinâmica, no entanto, pensamos que possa comprometer a integração e o sucesso escolar destas crianças, uma vez que já existe uma expectativa face aquela crianças, seja ela positiva ou negativa.

Os educadores referiram:

“Alias, eu acho que isto é cultural porque realmente em determinadas nacionalidades podemos salientar algumas características” – E2

“(…) brasileiros não, esses, é como eu costumo dizer, é só samba, o brasileiro não, não há preocupação, é desleixo” – E3

“Os brasileiros não aparecem. Quando os filhos vêm à escola entram cedo e saem tarde.” – E5

“(…) os escurinhos, são crianças muito mais alegres, muito mais desinibidas, muito mais criativas, bem dispostas, pronto têm, não é com tom depreciativo, mas têm mesmo o espírito de pretinho, da dança, do colorido” – E3

“Sim, eu costumo dizer, não há crianças inteligentes nem crianças burras mas estas crianças são crianças mesmo inteligentes.” – E3

As ideias pré-concebidas, ou mesmo o preconceito associa a uma nacionalidade um estatuto sócio-económico:

“(…) sempre vivi rodeada de crianças de níveis sócio-económicos pobres principalmente de crianças negras, de raça negra.” – E3

Por outro lado, e embora o educador faça uma alusão à nacionalidade da criança, está desperta para o facto de poder ser uma característica pessoal e não de nacionalidade:

“(…) não sei se isso tem a ver com o facto da nacionalidade ou com a disponibilidade das pessoas, ou com a forma das pessoas serem mas notei muito maior abertura por parte da mãe romena do que propriamente dos russos que tive que fazer uma segunda reunião” - E4

Outra questão que os educadores entrevistados referiram foi uma maior estabilidade a nível familiar das famílias de origem estrangeira em detrimento das famílias portuguesas, que os entrevistados referiram numa situação mais fragilizada.

“(…) os portugueses, estão cada vez mais afastados dos filhos, alias, nos emigrantes não se vêem divórcios, nos portugueses, numa sala está a 50%. Metade está separada e a viver situações complicadíssimas. Não onde isto vai parar.” – E2

E também os pais portugueses são alvo de críticas e de generalizações:

“(...) os pais portugueses, perguntam então mas ele hoje comeu bem, dorme bem, que é também só isso que interessa aos pais” – E3

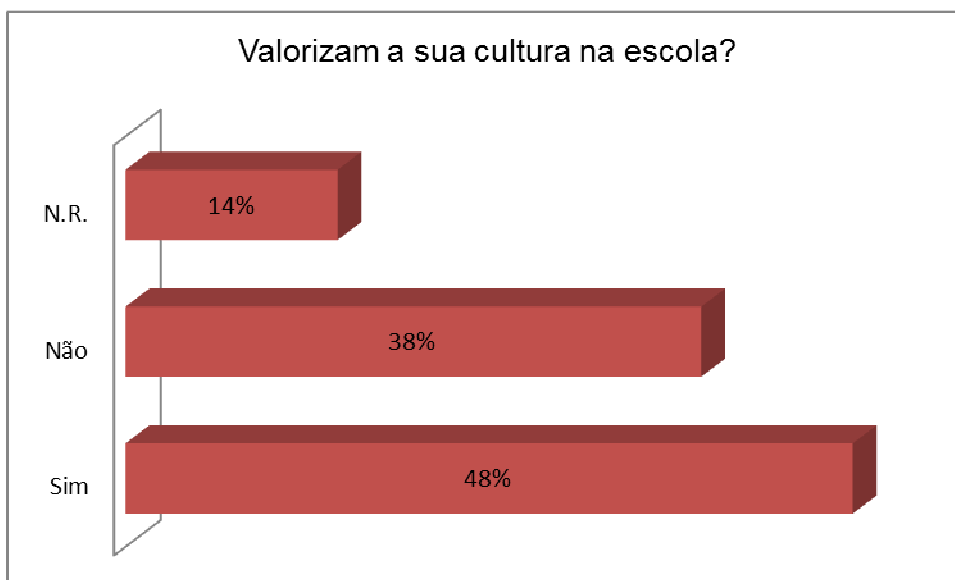
“(...) o brasileiro não, não há preocupação, é desleixo, é um bocadinho a quase como o português, mas ainda pior” - E3

Podemos considerar que os educadores por terem sido inquiridos em relação à diversidade cultural, multiculturalidade, interculturalidade, tenham sentido necessidade de expor as suas ideias face às diferentes nacionalidades que compõem o seu grupo.

2.2.2. Dados Resultantes dos Questionários

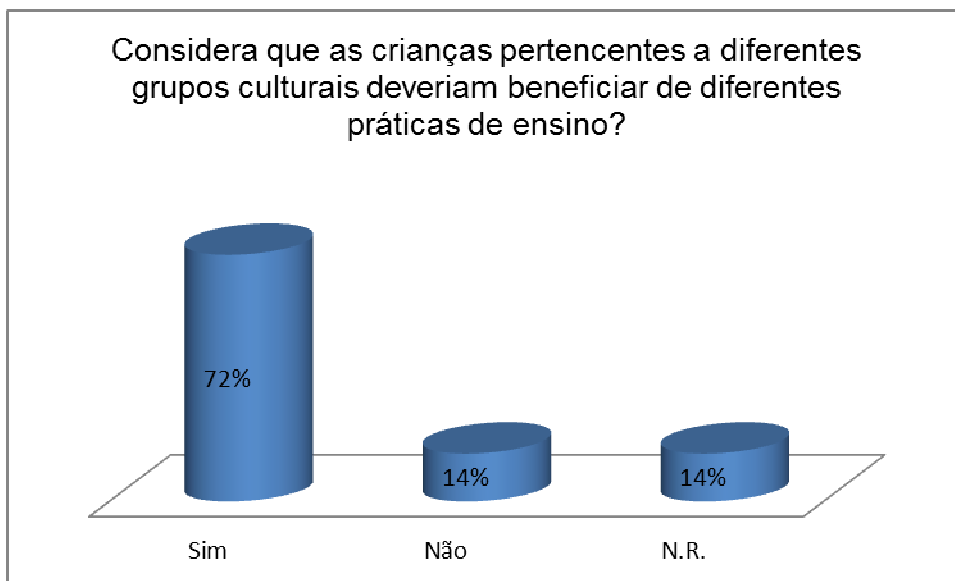
Os pais foram inquiridos em questões do tipo fechado, de resposta única em que se pretendia entender a multiculturalidade/ interculturalidade vivida na escola sentida pelos pais das crianças de origem estrangeira.

Quadro 11 – Dados da análise dos inquéritos por questionário – Valorização da cultura



Analisando o quadro 10, observamos que 48% dos pais referiram que a sua cultura é valorizada na escola em detrimento de 38% que considera que a sua cultura não é valorizada, 14% dos pais não responderam a esta questão.

Quadro 12 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Diferenciação Pedagógica

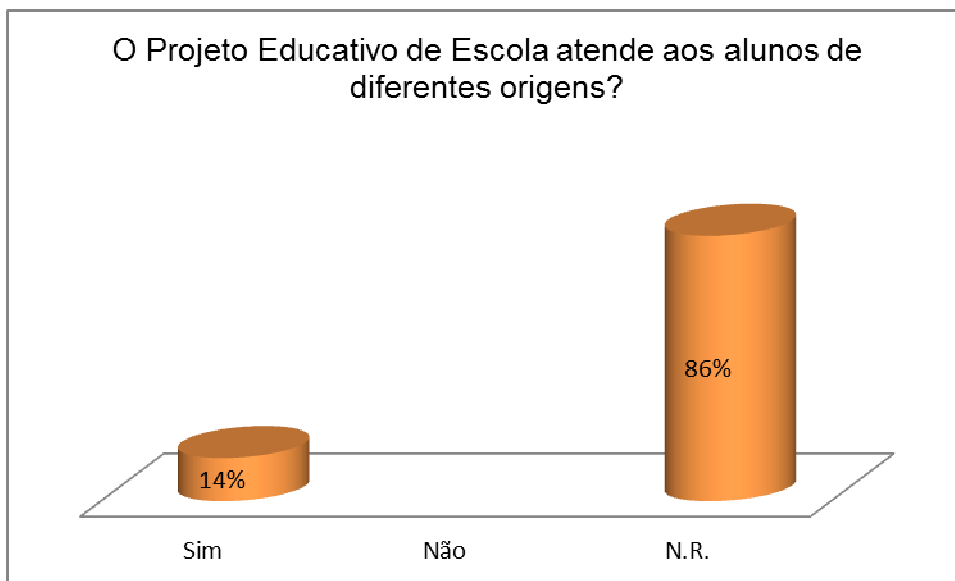


Os pais consideram, numa percentagem considerável, 72% que os seus filhos deveriam beneficiar de diferentes práticas de ensino ou seja, deveriam beneficiar de diferenciação pedagógica e referem a aprendizagem da língua materna como uma dessas práticas. 14% dos pais consideram que as crianças não deveriam usufruir de qualquer diferenciação e 14% dos pais não responde a esta questão.

86% dos pais respondeu positivamente à questão “ O educador deve atender à cultura de origem de cada criança e valorizá-la?” e a mesma percentagem de pais considera que o facto e existirem crianças de diversas nacionalidades numa sala de jardim de infância enriquece a prática pedagógica. 14% dos pais não respondeu a esta questão.

Os pais, numa percentagem de 100%, consideram que os seus filhos estão integrados no país acolhedor. É de realçar que este é um factor muito positivo e que poderá influenciar o sucesso escolar destas crianças, quer o facto de estarem realmente integrados, bem como os pais considerarem que os seus filhos estão integrados.

Quadro 13 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Projecto Educativo



Apenas 14% dos pais refere que o Projecto Educativo atende aos alunos de diferentes origens, sendo que 86% não responde a esta questão o que nos remete para algumas questões: não tiveram acesso ao Projecto Educativo?; não o leram por não dominarem o idioma ou por desinteresse?

2.2.3. Dados Resultantes da Análise Documental

O aspecto da multiculturalidade e da diversidade cultural estão certamente diluídos quer no Projecto educativo, quer nos projectos curriculares.

Todos os projectos fazem alusão ao respeito pela diferença, pela aceitação do outro, mas especificamente à questão da multiculturalidade, nem todos os projectos referem esta temática:

“Este ano iremos direccionar o projecto curricular para a multiculturalidade sendo que o objectivo principal é respeitar as diferenças culturais.” – PC 2

“Hoje em dia a sociedade portuguesa é caracterizada por uma crescente multiculturalidade que se reflecte de uma forma muito presente e interactiva no dia-a-dia das nossas escolas e suas crianças, até há relativamente pouco tempo

estas heterogeneidade era olhada como um factor de “diferença”, no entanto temos a consciência que esta realidade é cada vez mais, um factor de enriquecimento colectivo que a nossa sociedade e a escola devem partilhar.” – PC 5

“Reportando esta realidade para o contexto de sala de aula, considera-se uma mais valia trabalhar e viver o conceito de “Multiculturalidade” em todas as suas vertentes.” – PC 5

“Pelas características Multiculturais do grupo, privilegiar-se-ão as diferentes formas de expressão/comunicação como meio de educação para os valores, sentimentos/ emoções e descoberta do “Outro”.” – PC 5

Um dos objectivos estabelecidos num projecto curricular refere também a multiculturalidade:

“Respeitar e valorizar a multiculturalidade” – PC5

Não reportando directamente à multiculturalidade, são muitos os aspectos que apelam para o respeito para o outro, para a diferença e de uma forma muito específica, destacamos um objectivo que espelha o que se faz numa sala de jardim de infância tendo em conta a participação e valorização de crianças de outras culturas:

“Mencionar várias culturas, é referir diferenças: de língua, religião, costumes... É falar de uma cultura que acolhe outras culturas. Assim a escola é desafiada a repensar estratégias para acolher crianças de diferentes nacionalidades, e que, na maior parte das vezes, só dominam a língua do seu país de origem. Tais estratégias terão como objectivo a integração destas, na comunidade escolar, para que adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe, sem perderem as suas origens.” – PC 4

Destacamos algumas actividades/estratégias propostas pelos educadores nos seus projectos curriculares onde se propõe a trabalhar esta temática:

“Vivenciar as datas festivas e pesquisar como são vividas nas outras culturas” – PC 5

“Procurar novos conhecimentos com recurso a diferentes fontes, nomeadamente na pesquisa de outros países e culturas” - PC 5

“Mostrar imagens, fotografias, monumentos, paisagens, mapas e bandeiras dos vários países de origem das crianças e/ou famílias” – PC4

“Aprender canções das diferentes nacionalidades das crianças do grupo” – PC4

“Contar histórias infantis tradicionais dos países destas crianças” – PC4

“Aprender algumas receitas, executando-as e inserindo-as no mini projecto da culinária” – PC4

Os projectos fazem referência assim, à participação dos pais para porem em prática algumas das estratégias que delinearam nesta área temática.

2.2.4. Triangulação de Resultados

Repensando nos dados obtidos através destas três recolhas de dados, leva-nos a inferir que os educadores valorizam a cultura dos seus alunos e que, de alguma forma, vivem com entusiasmo esta diversidade cultural.

Os educadores entrevistados, por vezes referiram que não planificam actividades de carácter multicultural, mas na realidade, em todos os projectos, se destacam questões relacionadas com esta temática.

É de realçar que nesta área de conteúdo se sentiu, por parte dos educadores, uma forte tendência para generalizar acerca das nacionalidades dos seus alunos, uma tentativa para agrupar as crianças por nacionalidades e atribuir-lhes características, podendo mesmo

afirmar que existe uma perda de identidade pessoal de cada aluno, de cada família, o que de algum modo poderá prejudicar a dinâmica da sala de aula.

Por sua vez, os pais sentem que os seus filhos estão totalmente integrados na cultura portuguesa, que a sua cultura é valorizada, mas sente-se que querem manter os seus hábitos, costumes, e de uma forma muito explícita, referem a questão da língua, em que gostariam de manter o seu idioma e que fosse ensinado na escola.

Os projectos curriculares de turma bem como o projecto educativo, em consonância com o que tem sido realizado na escola, reflectem toda esta dinâmica, sendo que alguns dos projectos analisados remetem para aspectos multiculturais muito específicos.

2.3. Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação dos Alunos de Origem Estrangeira na Comunidade Escolar

Cada vez mais se considera importante sensibilizar os pais para a importância de participarem activamente na dinâmica do dia-a-dia dos seus filhos, e muito especificamente, na escola.

A escola faz parte do quotidiano dos seus filhos, as crianças passam na escola a maior parte do seu dia, e os pais devem estar envolvidos em todo o processo educativo dos seus filhos pois são eles os primeiros educadores.

A colaboração e a interacção entre escola e família ajudam a prevenir e a colmatar problemas que possam surgir no decorrer do percurso escolar.

Podemos afirmar que o envolvimento das famílias na comunidade escolar, influi no sentimento de pertença a uma comunidade o contribuirá significativamente para uma educação e para relações de sucesso.

Para as famílias de origem emigrante, este envolvimento é fundamental, quer para que os seus filhos se adaptem com maior facilidade, quer para que as famílias adquiram um sentimento maior de pertença face à comunidade acolhedora.

2.3.1. Dados Resultantes das Entrevistas

No que respeita ao envolvimento dos pais na dinâmica da comunidade escolar, nas entrevistas podemos destacar três subcategorias que são a relação entre pais e educadores; a opinião dos educadores quanto ao interesse demonstrado pelos pais na educação escolar dos seus filhos e uma terceira subcategoria relacionada com a participação dos pais na vivência escolar.

Podemos inferir que, nos relacionamentos interpessoais existentes, destacam-se diversas variáveis a ter em consideração tais como a empatia entre os intervenientes e a disponibilidade de ambas as partes para um relacionamento mais participado.

No que respeita a relações interpessoais menos positivos podemos realçar:

“Só para criticar. Estão sempre a por em causa tudo o que se faz e a comparar com o seu país, sendo que lá é sempre tudo melhor do que cá. Estão sempre numa atitude muito desconfiada. É muito complicado...” – E2

“Muito reservados, muito, não dão abertura nenhuma, não são exigentes mas, são pessoas extremamente..., faço reunião com eles no início do ano lectivo, temos uma ficha para cada criança, eles respondem só sim e não, sim e não, tenho que estar a perguntar muitas vezes e mesmo assim não há uma grande abertura e mesmo assim não nos dão assim muita confiança, mantêm um grande distanciamento” – E3

“(...) os russos e os ucranianos acho-os mais fechados mesmo no meu contacto diário, acho-os mais fechados, não sei se isso não poderá ser um defeito também nosso” – E4

No entanto há relações que se vão construindo, e evoluindo de uma forma gradual:

“(…) a mãe romena manteve sempre uma grande distância, pouco comunicativa e participativa, mas à medida que a criança se foi adaptando e que foi falando de nós em casa, a mãe começou a ser mais comunicativa e até começou a partilhar connosco situações vividas em casa, mas de início era difícil.” – E5

Existem também situações em que as famílias de origem emigrante recorrem aos profissionais de educação talvez por se sentirem desamparados no país acolhedor, por viverem muitas vezes isolados de familiares que os possam auxiliar e com quem possam partilhar as suas angústias e problemas:

“(…) tive um desabafo de uma avó da minha sala que é timorense e, desabafou comigo um problema que é familiar e, ela dizia-me, eu estou a desabafar consigo porque gosto imenso de si e tenho imensa confiança e, sei que me vai ajudar e eu disse assim, mas eu não sei como é que a vou ajudar e ela disse assim, só de me estar a ouvir, já me está a ajudar” – E3

Existem também famílias que estabelecem uma relação muito positiva com o educador e que para além de se demonstrarem agradecidos, prolongam estas relações no tempo:

“(…) ele agora já não esta comigo e de vez em quando a mãe vem trazer-me um presente(…)há um reconhecimento por parte daquela mãe e não é pelo presente, é a atenção que ela tem.” – E3

Os educadores também partilharam a sua opinião sobre o interesse demonstrado pelos pais na educação dos seus educandos e, de uma forma geral, consideram que os pais são interessados. No entanto, por vezes, não demonstram esse interesse de forma explícita:

“Eu acho que sim mas não demonstram. São esquivos...” - E1

“(…) eu acho que a partir do momento em que eles chegam a casa e dizem que gostam da escola, para eles é quanto basta. Por exemplo eu tenho uma mãe que o

filho teve uma adaptação péssima, um ucraniano, noutra grupo, de repente ele começou a adorar a escola, ele tinha uma excelente relação comigo” – E3

“(…) tive necessidade de fazer uma segunda reunião com os pais e os pais aí pareceu-me que perceberam um bocadinho, falei um bocadinho ao nível do desenvolvimento e eles por aí...também parece que ficaram um bocadinho mais alerta...” – E4

“Fazem resistência, querem manter a cultura deles, a língua deles, aquele «mundinho» deles.” – E4

“Eu acho-os participativos” – E4

“No entanto são uns pais muito acessíveis, presentes, quando eu peço alguma coisa, fazem, cumprem e eu fui perguntando “olhe aconteceu isto e isto, o que é que acha?” e eles foram-me explicando” – E6

Podemos inferir que os pais, de uma forma geral e numa primeira fase, demonstram atitudes mais reservadas, no entanto, essa posição vai sendo alterada e sempre que solicitados participam e tem, por vezes, o “dom” de melhorar as relações entre os pais e os educadores:

“(…) eu percebo que se vêm integrar num país diferente, com características diferentes mas nós somos assim, ou nós somos assado, mas isto acho que ser dito não deve ter muitos resultados, só o ser vivido é que... e portanto as pessoas vão abrindo, também, eu era uma pessoa desconhecida para estes pais, não é? e isto tem tudo uma aceitação gradual...” – E4

“(…) são situações que abrem muito as crianças, ficam extremamente felizes e depois o contacto com estes pais fica um contacto muito aberto e muito saudável e eu acho que eles só beneficiam neste aspecto e por ter esta forma de trabalhar com estes pais de nacionalidades diferentes, propus exactamente a mesma coisa e disse juntando a isso, como são pessoas com costumes diferentes, o folclore, as receitas, pronto, tudo o resto é diferente de nós e, pronto, achava que era muito giro partilharmos um bocado disso.” – E4

Os educadores promovem actividades em que apelam à participação dos pais e das famílias para que as crianças se sintam mais integradas e para que haja uma partilha de diferentes culturas:

“(...) peço aos pais que venham realizar uma actividade de carácter lúdico com características do país de origem, normalmente culinária” – E2

“(...) tive essa mãe que fez esse lanchinho e que já se propôs (...) a fazer com fatos de folclore lá da região dela a fazer umas bonequinhas e uns vestidinhos, que as meninas gostam muito. – E4

“(...) mãe de um brasileiro que (...) de vez em quando traz assim umas novidadezinhas ao longo do ano” – E4

“A menina trouxe um livro de histórias e eu disse que como era em húngaro tinha que ser a mãe a contar. A mãe veio, mas não correu assim muito bem, as outras crianças não ligaram nenhuma.” – E5

Perante esta actividade que consistiu numa mãe vir contar uma outra história também na língua de origem da criança a actividade teve uma boa aceitação e o educador sentiu esta actividade como enriquecedora para aquela família em questão:

“Quando eu falei para a mãe vir contar uma história, ela disse ”mas eles não vão entender nada” e eu disse “pois é esse o objectivo” ela trouxe um livro mesmo em russo, acho que era a historia dos 3 porquinhos mas nós não percebemos nada e foi muito receptiva. E ele adorou, e ele ia ao mesmo tempo completando a historia, em russo também, apesar de nós não termos percebido patavina, nada! Pelos desenhos vimos que era os 3 porquinhos.” – E6

Os educadores, embora apelem à participação dos pais, compreendem que muitas vezes essa participação está condicionada à disponibilidade dos pais:

“(…) porque a vida também está difícil e as horas das pessoas também são diferentes. Não por falta de vontade mas de disponibilidade” – E4

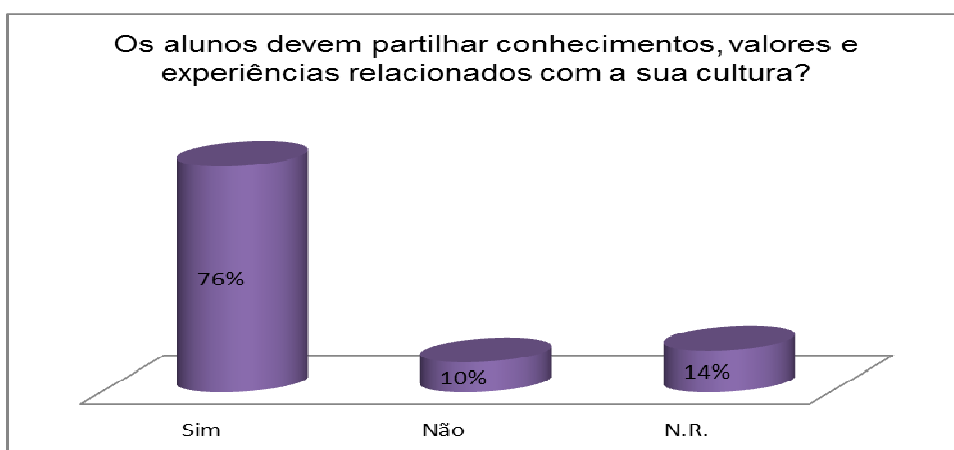
“(…) aceito a vinda das pessoas, não sugiro muito nem induzo muito porque às vezes acho que este nosso forcing pode assustar um bocadinho e isto é preciso alguma sensibilidade e bom senso.” – E4

Ou seja, podemos inferir que esta participação dos pais está condicionada a diversos factores, tais como a inibição, a empatia com o educador e a disponibilidade de tempo. No entanto, os educadores afirmam que na sua maioria são pais atentos e disponíveis quando solicitados, principalmente se os filhos necessitarem de qualquer tipo de apoio.

2.3.2. Dados Resultantes dos Questionários

Inquiriram-se os pais quanto à sua participação no dia-a-dia da escola e obtivemos os seguintes resultados:

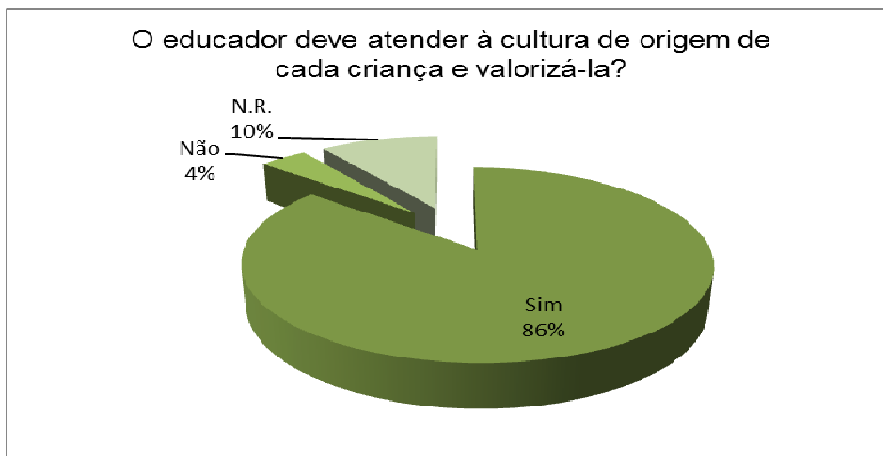
Quadro 14 -Dados da análise dos inquéritos por questionário – Partilha de aspectos culturais



Verifica-se que 38% dos pais respondem que a escola pede a sua colaboração para divulgar a sua cultura e 76% referem que os alunos deveriam partilhar conhecimentos, valores e

experiências relacionadas com a sua cultura de origem. 14% dos pais não responde a esta questão.

Quadro 15 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Valorização cultural



No que respeita à valorização cultural, 86% dos pais referem que o educador deve ter em conta a cultura do país de origem de cada criança e valorizá-la ao invés de 4% dos pais que desvaloriza esta questão. 10% dos pais não responde a esta questão.

2.3.3. Dados Resultantes da Análise Documental

Na análise documental surgem em quase todos os projectos alusões à participação dos pais na dinâmica da instituição escolar que devem ser vistos como um parceiro de todo o processo educativo.

O envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, é um direito, uma responsabilidade mas também um dever. Apelar à sua participação na escola é entendido por todos os educadores como fundamental para a educação das crianças.

“Sendo a instituição um complemento da acção educativa da família há que assegurar a articulação entre estes dois intervenientes para a adopção de atitudes e perspectivas coerentes com influência no desenvolvimento da criança” - PE

E esse envolvimento dos pais é imprescindível desde os primeiros dias de ingresso na escola, nomeadamente nos períodos de integração.

“(…) através da cooperação da escola com a família, pretendemos que se faça uma boa integração, estabelecendo um contacto verbal constante, de forma a inteirarmo-nos dos costumes, hábitos de vida prática e tradições.” – PC 4

“Sendo a escola e a família dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, pretende-se criar uma relação de proximidade entre a equipa e a família, assegurando a articulação entre estas, respeitando as suas necessidades e valorizando a sua individualidade” – PC 4

“Desenvolver actividades de articulação escola/família” - PC5

Se os projectos forem ao encontro dos interesses das crianças, as actividades serão muito mais significativas e vividas mais intensamente. Se as famílias também se envolverem neste processo, o resultado será com certeza muito mais gratificante para todos os intervenientes no processo educativo.

Ao educador cabe a tarefa de ajudar as crianças e ser facilitador no processo de interacção entre a criança, a participação das famílias e o meio envolvente.

2.3.4. Triangulação de Resultados

Dos resultados obtidos através das entrevistas, dos inquéritos por questionário e da análise documental no que reporta ao envolvimento dos pais e encarregados de educação de crianças de origem migrante e partindo da premissa que escola, enquanto instituição, é parte integrante da sociedade, estabelecendo relações com outras instituições, influenciando e sendo influenciada inferiu-se que a escola tem, hoje, um papel muito alargado na socialização, na transmissão de conhecimentos e de culturas, de conceitos e valores, pelo que precisa de todos os actores educativos da comunidade.

Os pais são fundamentais para a educação das crianças e na opinião dos educadores inquiridos referiram que apelam à participação dos pais, e embora numa primeira fase, revelem algumas reservas, devido a, segundo os educadores, a uma inibição que rapidamente é ultrapassada.

Ainda na opinião dos educadores, quando os pais se envolvem na dinâmica da sala de aula, as relações tornam-se mais abertas, as crianças mais integradas e todo o processo de socialização fica facilitado.

Os pais consideram que a sua cultura é valorizada na escola e que pedem a colaboração para divulgar a sua cultura na escola, é de referir que foi nestes dois pontos que os pais mais se abstiveram de responder.

Em todos os projectos, sem excepção, se registaram alusões à participação dos pais na dinâmica do jardim de infância, não especificamente em relação aos pais de origem estrangeira, mas pelos dados recolhidos nas entrevistas, confirmou-se que os pais de origem estrangeira são solicitados para divulgarem aspectos da sua cultura no jardim de infância.

2.4. Necessidades Educativas Especiais e Alunos de Origem Estrangeira

Esta foi a temática que impulsionou a realização deste trabalho de investigação. A constatação de que muitas vezes os educadores ficam tão susceptíveis por terem na sua turma crianças com necessidades educativas especiais como crianças de origem estrangeira.

Foi nosso objectivo tentar entender onde é que estas duas temáticas se tocam, quais as ansiedades dos professores, quais as reais necessidades dos alunos, dos pais e dos educadores no que respeita a esta temática.

2.4.1. Dados Resultantes das Entrevistas

Os educadores, na sua maioria referem sentir algumas dificuldades, no entanto, um educador considerou que estas crianças não necessitam de qualquer tipo de apoio:

“Eles rapidamente aprendem a língua e rapidamente se integram, não são crianças que se isolem e que necessitem de qualquer apoio” – E3

Os restantes 5 educadores referem que as crianças teriam muito a ganhar se beneficiassem de apoio adicional principalmente na fase de adaptação:

“Deviam ter um apoio, alguém que os ajudasse na integração.” – E1

“Quando não falam o português, sem dúvida” – E2

“Se a criança não conseguir ultrapassar esta dificuldade de comunicação poderá estar patente uma criança que se isola” – E4

“Estas famílias deviam ser mais apoiadas” – E5

“(…) eu no início do ano, (…) falei com a psicóloga da escola e pedi para se fazer uma avaliação ao nível da linguagem em terapia da fala para ver se havia ali qualquer coisa. (...). Como é que nós com 21 conseguimos dispensar um tempo só para aquela criança...” – E6

No início do ano lectivo, aquando da adaptação das crianças à escola, os educadores referem sentir algumas dificuldades. Essas dificuldades são por vezes motivo de preocupação e os educadores tendem a pedir ajuda a outros técnicos intervenientes no processo educativo da instituição escolar.

Os educadores tendem a relacionar as crianças de origem migrante com crianças com necessidades educativas especiais:

“Eu, costumo associar estas crianças às crianças com Necessidades Educativas Especiais, no início do ano, eu não sei o que posso esperar do seu desenvolvimento (...) Como é que as posso ajudar? São tudo dúvidas para as quais eu não tenho resposta, com as crianças com NEE passa-se o mesmo. Será que lhes estou a chegar? É um mundo de dúvidas. É complicado...” – E1

“Eu às vezes sinalizo-os e não é por serem estrangeiros é porque os sinto perdidos e acho que se poderia dar alguma ajuda. São crianças com NEE sem dúvida mas não são de carácter permanente.” - E1

“Sinto-me sempre tentada a sinalizá-las para as equipas de educação especial, quando eles demoram muito tempo a interagir connosco, tenho sempre receio de estar a ser negligente.” – E2

Embora conscientes de que estas crianças não são portadoras de qualquer deficiência de carácter permanente comprovada, os educadores continuam a acreditar que algumas destas crianças necessitariam de algum auxílio para conseguirem ultrapassar as suas dificuldades iniciais.

“(...) pedi para a criança ser sinalizada, pôs-se a questão de ele não ter nenhuma deficiência comprovada, logo aí está fora de questão (...) realmente, era preciso uma ajuda, mas depende da criança, dos pais e da própria educadora. Como é que nós com 21 conseguimos dispensar um tempo só para aquela criança...” – E6

Ainda que necessitem de ajuda, os educadores referem o estigma a que estão sujeitas as crianças que são sinalizadas sendo ou não portadoras de necessidades educativas especiais. Por estarem cientes que a criança não seria acompanhada e ainda receando o estigma, os educadores optam muitas vezes por não sinalizar as crianças para as equipas de educação especial.

“(...) infelizmente é assim, quando uma criança é sinalizada é logo rotulada” – E6

Os educadores reúnem sinergias para que consigam ajudar estas crianças a ultrapassar estas dificuldades iniciais e sentem que conseguem obter resultados positivos na interação com estas crianças. Recorrem aos pais, às colegas, aos psicólogos da instituição, aos educadores de ensino especial que em contexto informal as orientam e conseguem, com muito empenho, esforço e dedicação, obter resultados muito positivos com estas crianças.

Muitos destes educadores, e por se sentirem por vezes impotentes na comunicação com estas crianças, referem algumas formas de auxiliar estas crianças na sua integração.

Mais uma vez, as grandes questões prendem-se com questões do idioma:

“Estou a ponderar muito seriamente, e se as minhas turmas continuarem a ter esta diversidade, em ir aprender russo, mas depois não são todos russos e as línguas diferem, mas acho que se eu soubesse minimamente corresponder, ajudaria muito.” – E2

“Se eu hipoteticamente soubesse falar russo, ucraniano, romeno, seria bom que eu pudesse comunicar com eles nessa língua.” – E4

Os educadores revelam alguma ansiedade, alguma inquietude na forma de sentir estas crianças, o que acreditamos que poderá de alguma forma influenciar o processo educativo, ou seja o educador fica mais alerta e com maior facilidade adapta estratégias para conseguir atingir os seus objectivos:

“Quando acontece uma criança de origem estrangeira ter uma integração difícil e isolar-se e não interagir com ninguém eu fico preocupadíssima e por vezes recorro à educadora de ensino especial. Isto também acontece com as crianças portuguesas, mas essas falam a nossa língua e percebem as nossas mensagens. A minha preocupação com estas crianças é redobrada, talvez seja excesso de zelo mas eu prefiro estar atenta” – E2

2.4.2. Dados Resultantes dos Questionários

Nos inquéritos por questionário, inquiriram-se os pais a propósito das dificuldades sentidas na organização escolar em que estão inseridas, quais os seus projectos para o futuro e quais as suas expectativas face à escolaridade obrigatória.

No que respeita às dificuldades sentidas, o idioma é sem dúvida um aspecto a exaltar uma vez que todos os pais, ou seja, 100% consideraram o seu domínio ser um condicionante ao sucesso escolar.

Os pais referiram que os seus filhos dominam de igual modo a língua do país de origem e a língua do país de acolhimento.

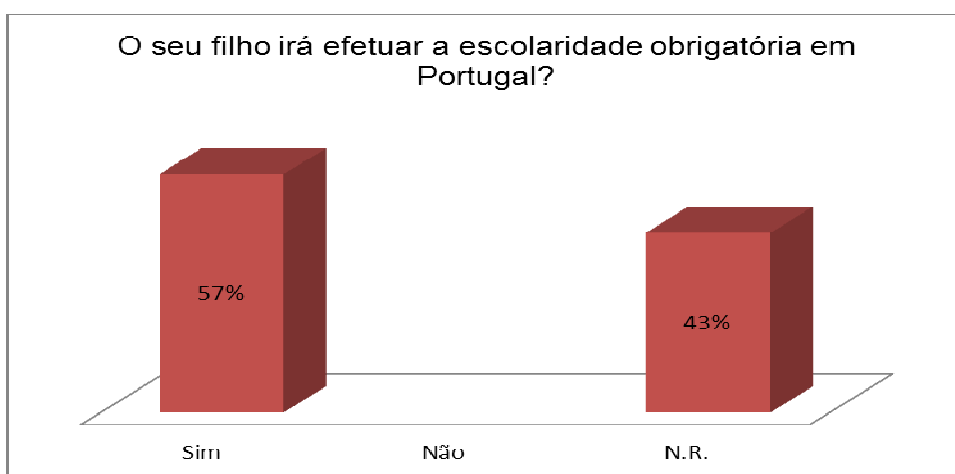
Quando se colocou a questão do idioma predominante do seu educando, 48% referiram ser a língua portuguesa; 38% referiram ser a língua do país de origem e 14% dos pais abstiveram-se de responder a esta questão.

Quadro 16 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Idioma dominante



O quadro anterior revela os dados relativos à língua portuguesa, ser ou não o idioma predominante dos alunos, sendo que 69% dos pais referiram ser o idioma dominante, 11% referiram não ser este o idioma dominante e 20% dos pais não responderam à questão.

Quadro 17 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Frequência da Escola Básica



Quando inquiridos acerca dos seus projectos para o futuro, e foram questionados se os seus filhos iriam frequentar a escolaridade básica em Portugal, 57% respondeu que sim, que iriam frequentar e 43% abstiveram-se de responder.

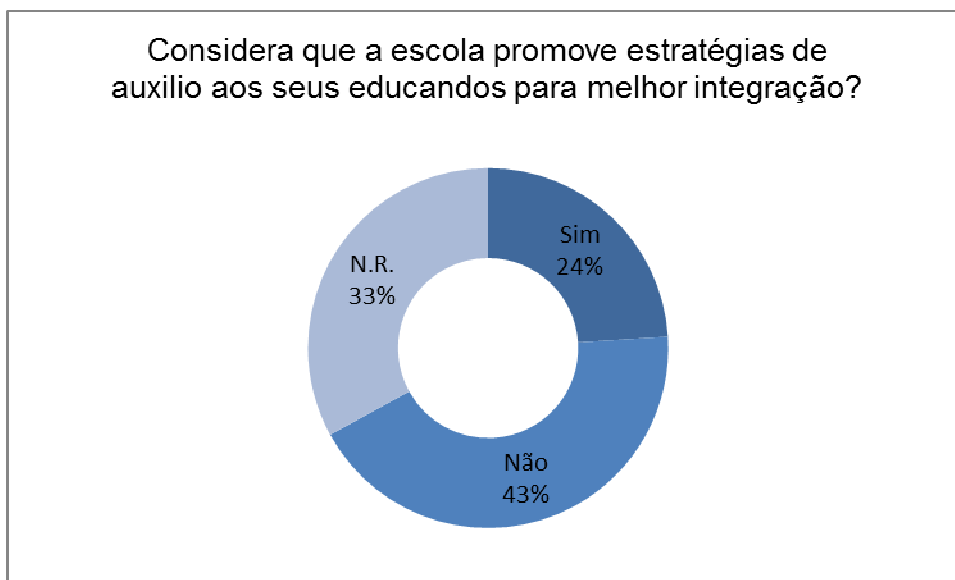
Quadro 18 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Condição de Sucesso acrescida



No que respeita às dificuldades que poderão vir a sentir por terem outra cultura, 57% dos pais responderam que não, 43% não respondeu. Curiosamente 71% consideraram o facto destas crianças possuírem outra cultura vir a ser uma condição de sucesso acrescida. 19%

dos pais referem não vir a ser condição de sucesso e 10% dos pais abstiveram-se de responder.

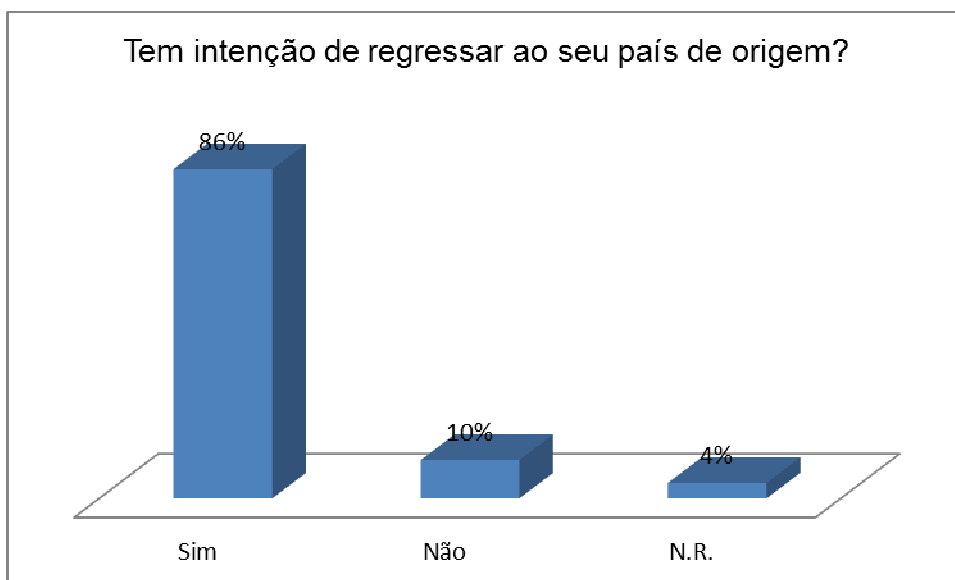
Quadro 19 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Estratégias de Auxílio aos alunos



Verificamos que 24% dos pais considera que a escola promove estratégias de auxílio aos seus educandos para melhor integração contra 43% que não considera esta hipótese. 33% dos pais optaram por não responder a esta questão.

Das estratégias apontadas pelos pais evidenciam-se as reuniões de pais, os convites para vir à escola, ter vários alunos estrangeiros na sala e as salas terem grupos heterogéneos. Esta questão aberta possibilitou aos pais exporem as suas ideias sem serem influenciados na sua resposta.

Quadro 20 - Dados da análise dos inquéritos por questionário – Regresso ao país de origem



Finalmente e como última questão, inquiriu-se os pais se pretendem voltar ao país de origem sendo que 86% responderam de forma afirmativa. 10 % responderam que não e 4% dos pais não responderam a esta questão.

Podemos inferir que estes cidadãos embora estejam em Portugal a viver e a trabalhar, o seu objectivo de vida é regressar ao país de origem o que justifica a sua insistência em manter o idioma, muitas vezes em detrimento da língua do país acolhedor.

2.4.3. Dados Resultantes da Análise Documental

Não se registaram nos documentos analisados evidências relacionando as necessidades educativas especiais e a multiculturalidade/ interculturalidade, no entanto, e no que concerne às necessidades educativas especiais são várias as alusões:

“ (...) despiste precoce de qualquer inadaptação ou necessidade educativa especial, devendo encaminhar adequadamente as situações encontradas, recorrendo a especialistas, formando equipas multidisciplinares, tais como psicólogos, terapeutas, médicos, etc.” – PE

“Todas as crianças são diferentes e todas têm necessidades específicas. Há crianças que por razões diversas têm NEE e outras que em determinadas circunstâncias do seu percurso escolar, têm essas necessidades especiais.” – PC2

Se bem que as duas realidades não aparecem relacionadas nos projectos, poderíamos inferir que determinados itens foram delineados a pensar nestas crianças, nomeadamente:

“Há que estar atento às crianças que apresentam dificuldades de adaptação muito prolongadas no tempo e accionar os mecanismos de apoio a essas crianças.” – PC2

“Sensibilizar as crianças para a diferença e aprender a respeitar” – PC3

É de referir que esta instituição escolar, no seu regulamento, refere como prioridade de admissão crianças portadoras de necessidades educativas especiais, e quer no projecto educativo, quer em diversos projectos surge o seguinte objectivo:

“Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” – PE; PC1; PC2; PC5

2.4.4. Triangulação de Resultados

Os dados recolhidos e analisados relativamente a este tema “Multiculturalidade/ Interculturalidade e Necessidades Educativas Especiais” têm grande realce nas entrevistas aos educadores. Os educadores, de uma forma geral associam muito estas duas temáticas, associando as dificuldades sentidas com os alunos portadores de NEE, as mesmas sentidas com os alunos de origem estrangeira.

Os educadores de uma forma geral procuram ajuda, promovem reuniões, procuram soluções para darem uma resposta mais cabal às necessidades emergentes destas crianças e destas famílias.

Os pais sentem que os seus filhos estão integrados, que dominam as duas línguas e que o facto de possuírem outras experiências culturais e dominarem outro idioma constitui um factor de sucesso. Os educadores partilham da mesma opinião referindo que o facto de serem bilingues, lhes favorece a plasticidade de raciocínio e se torna uma mais valia nas suas futuras aprendizagens.

Os educadores gostariam de obter mais apoio especializado que ajudasse na integração destas crianças, os pais consideram por sua vez que a escola promove essas estratégias de integração promovendo reuniões e trocas de experiências culturais.

Os pais também reverem que é positivo para as crianças terem outras crianças de outras nacionalidades nas escolas, já os educadores consideram este factor como condicionante da sua integração, considerando que por vezes se unem partilhando o mesmo idioma e não interagindo com as outras crianças:

(...) quando se juntam vários do mesmo país, às vezes juntam-se e isolam-se completamente do grupo, não interagem, não aprendem a nossa língua e estão na escola por estar e nós não conseguimos chegar até eles.” – E1

Sente-se que há uma intenção dos pais de manter a sua cultura, o que consideramos legítimo, inclusivamente por os pais terem referido que é sua intenção regressar ao país de origem.

Se por vezes os educadores consideram os pais como elementos imprescindíveis em todo o processo educativo, por vezes também dificultam a adaptação dos seus educandos:

“Alguns aculturam-se depressa, outros, (...) se os pais forem daqueles que só falam do país deles e que só o país deles é que é bom,, aí então, não há pedagogia que me valha...” - E1

Os pais por sua vez, querem manter a sua cultura e, se por vezes, o educador associa a estas crianças necessidades educativas especiais, os pais só vêm neste facto vantagens e

acham muito vantajoso as crianças possuírem duas formas de estar na sociedade, a familiar, mais restrita e a escolar, num clima mais aberto, mais social.

No que respeita à análise documental, registam-se algumas referências que podemos associar a estas duas realidades, a multiculturalidade/ interculturalidade e as necessidades educativas especiais, no entanto não surgem interligadas de forma explícita. Podemos relacionar estas duas dinâmicas e que vai ao encontro do que os educadores defendem neste objectivo implícito num projecto:

“Há que estar atento às crianças que apresentam dificuldades de adaptação muito prolongadas no tempo e accionar os mecanismos de apoio a essas crianças.” – PC2

Capítulo 3 - Conclusões do Estudo

3.1. Resultados Finais

Após a descrição alargada das opiniões dos professores entrevistados relativamente à diversidade cultural, multiculturalidade/ interculturalidade e necessidades educativas especiais, depois de inquirir por questionário os pais/ encarregados de educação de crianças de origem estrangeira e após a análise detalhada de documentos, nomeadamente projectos curriculares de sala e projecto educativo de escola, apresentaremos de seguida uma breve reflexão em torno dos objectivos propostos e por fim, e em jeito de conclusão, responder à questão de partida, que despoletou esta investigação, questão essa que consideramos pertinente realçar:

As crianças de origem imigrante são percebidas como alunos com Necessidades Educativas Especiais?

3.1.1. Diversidade Cultural na Sala de Aula

No que respeita ao primeiro ponto “Diversidade cultural na sala de aula” podemos salientar o objectivo inerente a esta categoria:

- Distinguir o modo de integração das crianças de origem estrangeira na instituição escolar.

Peres (2000) advertiu para o facto vivemos num mundo complexo e plural. Actualmente, temos de aprender a viver e a conviver numa sociedade multicultural em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade.

Na sociedade actual qualquer aluno vive processos de socialização complexos uma vez que não se referem a uma cultura determinada e coerente mas resultam da alternância, do entrosamento de elementos que adquirem a sua lógica por referência a culturas diferentes

ou seja, a cultura que vivem em casa e a cultura que partilham na escola, uma escola cada vez mais multicultural/ intercultural.

Quando chega à escola a criança vai confrontar-se com um universo simbólico específico, que pode ser mais ou menos estranho, de acordo com a distância entre a cultura familiar e a cultura escolar.

Cabe ao educador e a todos os intervenientes no processo educativo, contribuir para estabelecer pontes entre as linguagens e os símbolos em causa na socialização da criança, para este seja um processo harmonioso e coerente para a criança.

A socialização escolar sendo sempre marcada pelas pontes que o aluno estabelece entre os universos simbólicos familiar e escolar, pode ser mais ou menos facilitada pela atitude valorativa que a família tenha em relação à escola e da escola relativamente ao universo cultural de vida do aluno. É deste relacionamento, desta aceitação do outro, do respeito pela diferença, que a diversidade cultural se transforma num aspecto positivo enriquecedor para toda a prática pedagógica.

Inferimos que a maioria dos entrevistados considera que a escola está cada vez mais multicultural/ intercultural e que nas suas turmas contam com a presença de alunos provenientes de outras etnias ou de outras nacionalidades na turma.

Os educadores na sua maioria referiram que as crianças normalmente têm algumas dificuldades de adaptação e atribuem estas dificuldades à questão do idioma. Referem que as crianças, principalmente as de origem da Europa de Leste entram na escola sem falar qualquer palavra de português o que dificulta a integração e podemos concluir que cria alguma ansiedade aos educadores que as acolhem.

Curiosamente, à exceção de um educador, nenhum educador referiu a presença de crianças de origem africana nos seus grupos, tendo inclusivamente feito referência que “esses não contam”, podemos inferir que os educadores já se habituaram à presença destes indivíduos na nossa sociedade, pois podemos constatar que foram os primeiros emigrantes

a chegar a Portugal. Para além de já se terem aculturado, a sociedade portuguesa, e mais especificamente a escola portuguesa já assimilou esta cultura, deu-se uma simbiose entre as duas culturas.

3.1.2. Multiculturalidade/ Interculturalidade

Para o ponto “Multiculturalidade/ Interculturalidade” salientámos dois objectivos:

- Compreender a forma dos docentes gerirem a multiculturalidade/ interculturalidade na sala de aula.
- Conhecer as opiniões dos docentes sobre a relação entre a multiculturalidade e o sucesso a nível de aprendizagens dos alunos com culturas diferentes.

Concluimos que todos os educadores que participaram na investigação se mostraram despertos para esta realidade. No entanto, podemos concluir que todos eles possuem ideias preconcebidas em relação às crianças de origem emigrante, o que nos leva a concluir que a integração destas crianças fica comprometida e condicionada às expectativas do educador.

Os educadores atribuem a cada nacionalidade determinadas características e impreterivelmente reconhecem nas crianças estas características, o que consideramos um factor muito negativo, dando origem a preconceitos e possíveis desigualdades de tratamento.

Os docentes que participaram na investigação referiram realizar actividades temáticas com os pais das crianças, dedicando um dia à sua gastronomia, ou quaisquer outros aspectos culturais. No entanto Touraine (1997) referiu que não há nada mais afastado do multiculturalismo que a fragmentação do mundo em espaços culturais, nacionais ou regionais e concluímos que muitas vezes os educadores consideram que utilizam estratégias de carácter multicultural única e simplesmente por realizarem num determinado dia uma actividade de índole cultural diferente.

Os pais consideram importante dominarem a língua portuguesa, mas para estes indivíduos é de importância extrema que as crianças continuem a dominar a sua cultura e que não percam as suas raízes.

Concluimos também que as razões dos pais escolherem esta instituição escolar específica se prende com questões de carácter funcional tais como a acessibilidade, número de vagas existentes e valor de mensalidade acessível.

O projecto educativo contempla evidências na área da multiculturalidade, bem como os projectos curriculares de sala. No entanto este facto é do desconhecimento da maioria dos pais inquiridos o que nos leva a concluir que não valorizam estas questões, uma vez que o em reunião geral de pais é dado a conhecer o projecto educativo bem como os projectos curriculares de sala. Poderemos então referir que os pais estão mais direccionados para questões funcionais do que propriamente para questões mais pedagógicas.

3.1.3. Envolvimento dos Pais/ Encarregados de Educação dos Alunos de Origem Estrangeira com a Comunidade Escolar

No que respeita ao terceiro ponto “Envolvimento dos pais/ encarregados de educação dos alunos de origem estrangeira com a comunidade escolar” o objectivo salientado é o seguinte:

- Caracterizar e identificar as expectativas e opiniões dos pais relativamente à instituição escolar e à sua integração na sociedade.

Concluimos que a relação entre os educadores e os pais/encarregados de educação é, de uma forma geral, positiva. No entanto, cada educador tem uma relação muito específica com os pais das crianças. Mais uma vez, e neste ponto muito concretamente, se sentem os preconceitos dos educadores, os pais brasileiros são “de tal forma”, os pais “de leste” comportam-se de outra maneira, e assim sucessivamente, e os educadores, com esta

atitude, também condicionam a relação com os pais e o seu envolvimento na sala de aula bem como na própria dinâmica da instituição escolar.

Neste sentido, Leite (1996) afirma que se desejamos uma escola para todos, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos e valorizados.

Os pais, de uma forma geral consideram que há um certo intercâmbio de culturas mas nem sempre sentem a sua cultura valorizada. De uma forma muito unânime, consideram que os seus filhos estão perfeitamente integrados na escola, o que consideramos ser muito positivo.

Os educadores referiram realizar actividades com os pais, que são convidados a ir à escola partilhar determinados aspectos culturais, e são actividades que os educadores e os pais consideram muito gratificantes para todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente para as crianças.

Nos projectos educativos e curriculares estão previstas actividades com os pais e apela-se à sua participação.

Concluiu-se que embora os pais se interessem pela educação e pela integração dos seus filhos na sociedade que os acolhe, o seu principal objectivo é voltar ao seu país de origem, o que poderá comprometer a sua integração e aumentar a clivagem entre as duas culturas.

Os pais desejam que os seus filhos se adaptem à nova realidade mas querem criar laços com um passado que, muitas vezes, não pertence à criança. A migração implica uma série de descontinuidades e uma reorganização para a qual estas famílias têm que estar preparadas.

3.1.4. Necessidades Educativas Especiais e Alunos de Origem Estrangeira

Quanto à temática “Necessidades Educativas Especiais e alunos de origem estrangeira”, salientámos o seguinte objectivo:

- Diferenciar as opiniões dos docentes acerca das reais necessidades educativas especiais dos alunos de origem estrangeira.

Podemos concluir que, à excepção de um educador, todos os outros sentem que as crianças de origem estrangeira que não dominam o idioma português sentem dificuldades muito específicas na sua integração e os educadores sentem que necessitariam de algum apoio adicional.

A questão do idioma é salientado por pais e por docentes e está, muitas vezes, na base das dificuldades sentidas. Segundo a European Agency for the Development of Special Needs (2009) não existe consenso sobre o uso da língua materna dos alunos sendo que alguns investigadores são a favor da educação bilingue, outros argumentam que os alunos, na escola (e mesmo na família), devem usar apenas a língua do país de acolhimento.

Os educadores mostraram estar informados quanto aos apoios educativos, uma vez que referiram saber que estas crianças não poderiam ter apoio por não ter necessidades educativas especiais de carácter permanente nem comprovadas, o que não os impede de afirmar que estas crianças, em determinado período do seu percurso escola, possuem necessidades educativas especiais.

Em conversas informais em contexto de trabalho com a docente que apoia crianças com NEE na instituição escolar onde se realizou este estudo, referiu que os educadores normalmente a confrontam com problemas destas crianças e normalmente muito válidos. No entanto, por as necessidades educativas não serem nem comprovadas e por não terem carácter permanente, estas crianças não beneficiam de qualquer tipo de apoio complementar.

Os pais consideram que as crianças com outra cultura e por dominarem outro idioma, este facto constitui uma mais valia para a criança e vai desencadear sucesso no percurso escolar destas crianças.

Os educadores reconhecem que as crianças se integram com relativa facilidade e que ultrapassam as dificuldades, mas continuam a sentir que um apoio adicional seria uma mais valia para estas crianças.

Numa tentativa de responder à questão de partida: **“ As crianças de origem emigrante são percepcionadas como alunos com necessidades educativas especiais?”** arriscamos a responder que não, no sentido restrito que se atribui à denominação de NEE, mas se analisarmos a denominação, concluímos que estas, como muitas outras crianças, têm em determinadas fases do seu percurso necessidades educativas especiais e se beneficiassem de um apoio adicional, estariam mais despertos para as aprendizagens formais.

É de realçar que estas dificuldades referidas pelos educadores, estão de uma forma sistemática relacionadas com a questão do idioma. Podemos inferir que as dificuldades destas crianças estão sempre associadas a questões de idioma.

Arriscamos inferir que a escola está preparada para receber estas crianças, uma vez que os educadores, com ou sem apoio adicional, conseguem que estas crianças sejam bem sucedidas no processo educativo. No entanto, são tantos os preconceitos que estes educadores possuem que dificilmente os ultrapassarão sem se recorrer a meios externos, nomeadamente formação de docentes e sensibilizações nesta área.

As reais dificuldades dos alunos prendem-se com o desconhecimento do idioma. Os docentes partilham das mesmas dificuldades, no entanto na incapacidade de comunicarem com as crianças.

Podemos concluir que as dificuldades dos pais se prendem com a questão cultural, ou seja, os pais querem que a cultura dominante da criança continue a ser a de origem e não a do

país acolhedor não querendo perder as origens uma vez que o projecto de vida da maioria dos pais participantes no estudo se prendem com o regresso ao país de origem.

Embora consideremos que as crianças estão bem adaptadas, poderia recorrer-se a formações para pais e docentes que esclarecessem algumas temáticas relacionadas com a multiculturalidade/ interculturalidade e que derrubassem barreiras.

Todos teriam a ganhar...

3.2. Reflexão Final

A temática da educação multicultural/ intercultural tem assumido cada vez mais importância para todos aqueles que se preocupam em tornar a escola de hoje num espaço onde se aprendam activamente os valores da cidadania democrática. Ao projectarmos esta investigação, tivemos como objectivo primeiro conhecer a percepção dos educadores, de uma instituição escolar específica, relativamente à presença de crianças de origem migrante, bem como às suas práticas neste sentido.

Outro objectivo foi conhecer a opinião dos pais. No entanto, e por estes indivíduos não dominarem o idioma português e retraindo-se nos contactos diários, optou-se por auscultar as suas opiniões através de um inquérito por questionário de resposta simples. Recolheram-se ainda dados através de pesquisa documental em projecto educativo e projectos curriculares de sala.

Optámos por uma metodologia de carácter qualitativo, o que contribuiu para nos aproximarmos das percepções e das opiniões dos sujeitos entrevistados e inquiridos, compreendendo a sua visão da temática em análise através das suas próprias palavras.

Agora, que damos o estudo por terminado e fazendo um balanço de tudo o que investigámos, concluimos que todos os intervenientes do processo educativo estão sensíveis para a temática da Multiculturalidade/ Interculturalidade.

Parece-nos oportuno e fundamental sugerir para este grupo de educadores, que está a viver esta realidade actualmente, e que estas crianças vieram dar cor à escola, formação nesta área com o intuito de obterem mais formação nesta área, de forma a terem mais confiança no desenvolvimento das suas competências e a serem capazes de dar respostas adequadas aos desafios específicos que a multiculturalidade/ interculturalidade coloca dentro da sala de aula derrubando preconceitos.

Seria útil, ainda, a criação de espaços de debate que envolvessem não só docentes, mas também outros agentes educativos, com o intuito de trocar experiências, de discutir resultados, de planear projectos e de partilhar informação eventualmente valiosa para o estabelecimento de estratégias comuns entre escola e família e porque não alargar também à comunidade envolvente.

Numa atitude reflexiva da nossa parte, poderemos afirmar que este estudo nos possibilitou adquirir mais conhecimentos sobre a percepção dos educadores, perante a diversidade multicultural, assim como indagá-los sobre as práticas que adoptam face a esta realidade, em contexto sala de aula.

Corroborando a ideia de Correia (1997), concordamos que existe uma só educação. E arriscamos a dizer que pode ser especial, multicultural, intercultural, enfim...

Relembrando que este estudo se insere numa dissertação de Mestrado na área da Educação Especial, mais especificamente no domínio cognitivo e motor, e se a educação especial consiste no conjunto de serviços prestados pelos técnicos especializados que atendem às necessidades específicas de todos os alunos, assim sendo, os alunos que em determinada altura do seu percurso escolar necessita de apoio, este deveria ser-lhe facultado.

A educação especial, de acordo com Carvalho (2007), tem como principal objectivo fomentar a inclusão de todos os alunos, avaliar as suas competências, de forma a projectar a intervenção, recorrendo à diversidade de estratégias activas que fomentem o sucesso dos alunos e reforcem a sua auto-estima, as crianças de origem estrangeira tem determinadas características e a sua inclusão deve ser promovida.

Quase a terminar, pretendemos tecer algumas considerações que o processo de investigação agora findo nos suscitou: devem ser proporcionados mais meios, nomeadamente recursos humanos, para se promover a qualidade de uma efectiva educação intercultural no sistema educativo.

Consideramos ainda que os educadores têm um papel fundamental no desenvolvimento de competências para a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas características ou da sua origem cultural.

Parece-nos absolutamente necessário que todos os profissionais de educação se mentalizem sobre a importância do seu papel, enquanto formadores de futuros cidadãos activos, críticos e participantes numa sociedade que é cada vez mais plural.

Para finalizar, não podemos deixar de manifestar a satisfação sentida com a realização deste trabalho, pois tivemos a oportunidade de investigar a temática da educação intercultural em vários domínios e, com base numa análise reflexiva, voltámos a nossa atenção para as práticas educativas. Todo este trajecto que percorremos foi o da compreensão de uma realidade, num jardim de infância, em que também somos membros do respectivo corpo docente, e que, por neste momento compreendermos de forma mais exhaustiva a realidade, é nosso dever e nossa obrigação intervir nessa realidade de forma a colmatar as falhas e contribuir para uma escola melhor.

Com o nosso trabalho pretendemos contribuir, de forma modesta, para que as nossas escolas desenvolvam medidas que promovam a integração destes alunos e garantam o sucesso educativo dos mesmos, tendo em conta as suas diversidades culturais e expectativas dos alunos e das suas famílias, derrubando preconceitos.

Temos consciência de que o tema não ficou esgotado, mas acreditamos ter aberto caminho a uma necessária reflexão sobre a problemática da multiculturalidade na escola e torna-la numa verdadeira escola às cores!

3.3. Pistas de Investigação Futura

Como sugestões para futuros estudos neste domínio, apresentamos as seguintes propostas:

- Abranger um maior número de sujeitos/participantes, possibilitando a obtenção de dados representativos e generalizáveis;
- Acompanhar e observar as crianças que transitam para o 1º ciclo, em contexto de sala de aula, para averiguar o grau de correspondência entre expectativas e evidências;
- Conhecer opiniões de alunos em ambientes multiculturais sobre a inclusão de alunos oriundos de outras culturas;
- Fazer estudos de caso de entidades com boas práticas de educação intercultural;
- Realizar o mesmo estudo, utilizando as mesmas técnicas de investigação numa região do país, com menor densidade populacional mas com um afluxo considerável de cidadãos emigrantes;
- Comprovar se a expectativa face á criança vai condicionar as suas aprendizagens.

Uma proposta mais ambiciosa mas não menos interessante, seria realizar um estudo num país com grande afluxo de emigrantes portugueses, aplicando as mesmas técnicas de recolha de dados e comparar os resultados.

3.4. Limitações ao Estudo

Registaram-se algumas limitações ao estudo. Salientamos a imensidão de dados passíveis de serem recolhidos e tratados, o que por limitação de tempo e por necessidade de identificar um foco de intervenção, fragilizaram de algum modo a investigação. Assim, focámo-nos apenas numa organização escolar que tem um número considerável de crianças filhas de imigrantes.

Uma outra limitação ao estudo foi a escassez de bibliografia e/ou de estudos que relacionassem as duas temáticas em foco. Existe um sem número de bibliografia sobre multiculturalidade, diversidade cultural, programas de interacção cultural, ...

No que respeita às necessidades educativas especiais, é um mundo, uma vasta bibliografia, toda ela pertinente, com várias perspectivas e visões sobre esta temática. No entanto, a análise conjunta do primeiro tema com o segundo, criou-nos algumas dificuldades acrescidas.

No entanto, relacionando as duas temáticas encontramos um estudo recente, de 2009, na forma de relatório síntese, denominado “Diversidade multicultural e necessidades especiais de educação” elaborado e publicado pela European Agency for Development in Special Needs Education, o que constituiu uma das motivações para a realização desta investigação.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, M. A. P. (2006), Educação Intercultural: Estudo Exploratório em Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Acidi (2007), 44 ideias simples para promover a tolerância e celebrar a diversidade; Lisboa, ACIDI.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação Especial (2003), Relatório Síntese de Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M. (1996), Necessidades Especiais na Sala de Aula - um guia para a formação de professores, Lisboa: IIE.
- Ainscow, M. & Tweddle, D. A. (1988), Encouraging Classroom Success. London: Fulton.
- Almeida, A. C.(2003), Impacto da imigração em Portugal nas contas do Estado Lisboa: Observatório da Imigração; ed. Alto-comissariado para a imigração e diálogo intercultural (ACIDI, I.P.)
- Almeida, J.F. e Pinto, J.M. (1981) A Investigação nas Ciências Sociais, Lisboa: Editorial Presença
- Álvarez, J. C. (1993), “Tipología de las migraciones internacionales” Revista de Geografía, n.º 3, León: Polígonos, pp. 9-23.
- Arends, R.I. (1997), Aprender a Ensinar. Lisboa: Mc. Graw-Hill.
- Bairrão, J.(1998), Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baker, J. I. & Gottlieb, J. (1989), “Attitudes of teachers toward mainstreaming retarded children”. In J. Gottlieb (Ed.) Educating mentally retarded persons in mainstream, Baltimore: University Park Press; pp. 3-23.

- Banks, J. e Banks, C. M. Eds. (1993), Multicultural Education: Issues and Perspectives. Boston: Allyn & Bacon
- Baptista, R. (1997), Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Bardin, L. (1995). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barros, E. (1996), “Alunos de 120 nacionalidades nas escolas portuguesas” In : Revista Noesis nº 65, Lisboa: ME, pp. 34-35
- Bell, J. (1997), Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (1989), Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Bento, A; Martins, L; Dias, Pedro (2010), Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2009, Lisboa: Editor Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- Berry, J. W. (1997), ”Immigration, acculturation, and adaptation”. Applied Psychology: An International Review, 46, London: IAAP , pp. 5-34.
- Birou, A. (1988), Dicionário de Ciências Sociais; Lisboa: Círculo de Leitores
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994), Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. P. C.; Eisman, L. B. (1998). Investigación Educativa, Sevilla: Ediciones Alfar.
- Cardoso, C. M. (1996), Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J.R.C. (2007), Escola para Todos? A Educação de Crianças com Deficiência na Perspectiva da Ecologia Humana; Secretariado Nacional para a

Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência; Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

- Chizzotti, A. (1991), Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez Editora.
- Clanet, C. (1990), L' Interculturel – Introduction aux approches interculturelles en education et sciences humaines. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000) Research Methods in Education, vol. I; London: Routledge/Falmer.
- Comissão das Comunidades Europeias (2008), Livro Verde Migração e Mobilidade: Desafios e Oportunidades para os Sistemas Educativos da U.E ; Comissão Europeia ; Bruxelas: DG «Educação e Cultura».
- Conselho Nacional de Educação (2000), Educação Intercultural e Cidadania, Seminário Educação Intercultural e Cidadania; Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Edição do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (1999), Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais; Parecer nº 1/99 do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: CNE
- Correia, L. M. (2011), Educação Especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei nº 3/2008; Lisboa: Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação
- Correia, L. M. (2008), A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE, considerações para uma escola com sucesso. Porto: Porto Editora
- Correia, L.M. (2003), Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, J. (2000), “Reflexões para a construção de uma escola inclusiva”. Inclusão, 1, Lisboa: M.E. pp.31-35.

- Correia, L. M. (1997), Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Porto: Porto editora.
- Cortesão, L. (1997), Comentário à Intervenção do Prof. Adriano Moreira; Colóquio Educação e Sociedade nº1, Lisboa: FCGulbenkian; pp. 89-93.
- Coutinho, C. et al. (2009). “Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas.”; Psicologia, Educação e Cultura, XIII Porto:PEC; pp.455-479.
- Creswell, J.(1994). Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches, Thousand Oaks: SAGE Publications
- Creswell, J.W. (1997), Qualitative inquiry and research design-choosing Among. London: Sage Publications.
- Cucho, D., (1999), A Noção de Cultura nas Ciências Sociais, Lisboa: Fim de Século Edições.
- Damásio, A. R. (1995), O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano, Lisboa: Publicações Europa-America.
- Denscombe, M. (1998). The Good Research Guide for small-scale social research projects. Philadelphia: Open University press.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003), Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa. Porto: Porto Editora.
- Duarte, T. (2009), A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica). Lisboa: CIES e-Workings Papers.
- Essomba, M. À. (2006), Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Estrela, A. (1986). Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- European Agency for Development in Special Needs Education, (2009), Diversidade Multicultural e Necessidades Especiais de Educação, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2006), Educação Especial na Europa (volume 2) Respostas Educativas pós 1º ciclo do Ensino Básico, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Falcão, L. (2002), A Imigração em Portugal Relatório síntese elaborado pela DeltaConsultores, Lisboa: Immigrant Language Learning.
- Faria, I. H. (2001), “Diversidade Linguística na Europa” Mais Línguas, Mais Europa – Celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa. Lisboa: Edições Colibri, pp. 89-93.
- Ferreira, M. (2007), Educação Regular, Educação Especial – Uma história de separação; Lisboa; Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. M. (2003), Educação Intercultural. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, M. L.; Malheiros, J. (2003), «Nouvelle» immigration, marche du travail et compétitivité des regions portugaises », Géographie, Économie, Société, n.º 5, pp. 161-181.
- Fonseca, V. (2007). Aprender a Aprender, A Educabilidade cognitiva. Lisboa: Editora Âncora.
- Fonseca, V. (2004). Dificuldades de Aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar. Lisboa: Editora Âncora.
- Fonseca, V. (1989), Educação Especial, Programa de Estimulação Precoce; Lisboa, Editorial Notícias
- Fontoura, M. (2007), Uns e Outros: da Educação Multicultural à Construção da Cidadania; Lisboa: Ed. Educa.

- Gedeão, A. (2004), Obra Completa ; Lisboa: Relógio de Água Editores.
- González, D. P.; GARCÍA, António Abellán (2002), “Movimientos migratorios y curso de vida: causas y patrones espaciales”, Estudios Geográficos, tomo LXIII, n.º 248/249, Madrid, pp. 733-756.
- Hamel, J., D. S. & Fortin, D. (1993), Case Study Methods. London: Sage publications.
- Halfacree, Keith H.; Boyle, Paul J. (1993), “The challenge facing migration research: the case for a biographical approach”; Progress in Human Geography, vol. 17, número 3, Setembro, Reino Unido, pp. 333-348.
- Hill, M. (2002), Investigação por questionário; Lisboa: Sílabo
- Horton, P. B. e Hunt, C., (1981), Sociologia; São Paulo: Editora McGraw-Hill.
- INE (2010) Estatísticas Demográficas 2009; Lisboa: INE.
- Jackson, J. A. (1986), Migration; Dublin: Longman.
- Jiménez, R. (1997), “Uma escola para todos: a integração escolar” in: R. Bautista (Coord.), (1997), Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Kastoryano, R.(org) (2004), “Multiculturalismo: uma Identidade para a Europa?”, Que Identidade para a Europa? - O multiculturalismo e a Europa / O problema da identidade europeia, Lisboa: Ulisseia; pp. 13-31.
- Kaufmann, J. (1996) L’entrelieu Compréensif, Paris: Editons Nathan.
- Krekels, B.; Poulain, M. (1996), «Population d’origine étrangère « La comparabilité internationale des concepts » Espace, Populations, Societes, n° 2-3, Paris, p. 257-269.
- Lakey, P. N. (2003), “Acculturation: a Review of the literature”; International Communication Studies XII -2, London; pp. 103-118.

- Leite, C. (2002), O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Leite, C. (1998a), “Inter-culturas - questões de aprendizagem escolar”, Actas do Seminário; Lisboa: ANPLI, pp.4-8.
- Leite, C. (1998b), “Entre a prevenção e a cura - que opção curricular?, Territórios Educativos”, Revista da DREN, nº 4, Dezembro1998; Porto: DREN; pp. 37-40.
- Leite, C. (1997), As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no Sistema Educativo Português, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Leite, C. (1996), “Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural” ; Rumos nº 11, julho agosto 1996; Lisboa; pp. 16-35.
- Lima, L. (1992) : A escola como organização e a participação na organização escolar, Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, M.C. S. (1997), A educação especial em Portugal; Lisboa: APPACDM
- Magalhães, A., Alçada, I. (2003), Cidadania e Multiculturalidade; Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Marconi, M. e Lakatos, E. (1990), Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Edições Atlas.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). “Da Terminología do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. Em Desenvolvimento Psicológico e Educação: (Vol.3) Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.” In: A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas; pp. 124-146.
- Marques, M. E. R. (2003), Português, Língua Segunda. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (1999), “Currículo Nacional, Educação Intercultural E Autonomia Curricular.” In: Ramiro Marques; Maria do Céu Roldão (org.). Reorganização e

Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada. Coleção CIDINE, n.º 8. Porto: Porto Editora; pp. 63-82.

- Ministério da Educação (2009), Educação Inclusiva, da Rétorica à Prática; Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Ministério da Educação (2008), Educação Especial, Manual de Apoio à Prática; Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Ministério da educação (2007), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; Lisboa: Departamento da Educação Básica; Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Nazareth, M.; Fernandes, M. B. (1992), Escola e Sociedade Multicultural; Lisboa: Edição Entreculturas.
- Niza, S. (1996), “Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum”; Inovação, vol. 9, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; pp. 32-40.
- Ouellet, F.. (1991), L'Éducation Interculturelle. Éssai sur la Formation des Maîtres. Paris: L' Harmattan.
- Ouellet, F. (2002), Les Défis du Pluralisme en Éducation. Paris: L'Harmattan.
- Pailhé, J. (2002), « Migration, Migrant, Géographie de la Population » ; Espace, Populations, Societes, n° 1-2, Paris, pp. 73-82.
- Parnwell, M. (1993), Population movements and the third world, Londres: Routledge.
- Peña Vera, T.; Morillo, J. (2007). “La Complejidad de Análisis Documental.” Información, Cultura y Sociedad n° 16; Madrid: UCM; pp.55-81.

- Pereira, F. (2010), “A Educação Inclusiva”; Educação para o desenvolvimento, nº 1, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, pp.24-31.
- Peres, A. N. (2000), Educação Intercultural: Utopia ou realidade? – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves). Porto: Profedições.
- Perotti, A. (1997), A Apologia do Intercultural. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Pijl, S. J. & Meijer, C. J. (1991), Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries. European Journal of Special Needs Education, 6. London; pp. 34-67.
- Polloway, E. A. & Smith, J. D. (1987), “Current status of the mild mental retardation construct: Identification, placement and programs” In: M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds) Handbook of special education: Research and Practice nº2, Oxford: Program Press; pp. 7-22.
- Quivy, R. E Campenhoudt, L. V. (1998), Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Ramal, A. (2002), Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED
- Ramos, M. C. (2003). Acção Social na Área do Emprego e da Formação Profissional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, M. C. (1996), “Economia do Trabalho, Socioeconomia e Migrações Internacionais”, in Ferreira, J. M. Carvalho et al. (eds.), Entre a economia e a sociologia, Oeiras: Celta editora; pp. 240-264.
- Ramos, N. (2001), “Comunicação, Cultura e Interculturalidade: para uma Comunicação Intercultural.” Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 35, nº 2, pp. 155-178.

- Redondo, A. C. (1990), Los campos migratórios: una aproximacion à su estúdio, Lurrale, nº 13, San Sebastian, pp. 351-358.
- Richardson, R.J. & col.(1999), Pesquisa Social – Métodos e Técnicas. São Paulo: Editora Atlas.
- Saint-Laurent, L.(1997) A educação de Alunos com Necessidades Especiais. A integração das pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon.
- Sánchez Díaz, M.; Vega Valdés, J. (2003). “Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información.” Ciencias de la Información, nº 34 ; pp. 49-60.
- Santomé, J. T. (2008). Multiculturalismo Anti-Racista. Porto: Profedições Lda.
- SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden (2004) We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment, Sweden: SIOS.
- Souta, L. (1995), “Género, Multiculturalidade, Cidadania: Problematização para a educação no Mundo de Hoje.” In CIOE (Org.), Novos Caminhos Para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade, Género, Multiculturalidade e Direitos Humanos. Setúbal: Escola Superior de Educação; pp. 27-49.
- Souta, L. (1991), “A educação multicultural”, Inovação, 4, 2 e 3; pp. 45-52.
- Stainback, S. & Stainback, W.(1999), Inclusão: um guia para professores. Porto Alegre: ARTEMED.
- Stake, R. E (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Stoer, S., Cortesão, L. (1999), Levantando a pedra. Da pedagogia Inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização; Porto: Ed. Afrontamento.

- Stoer, S.(1982), Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal, Lisboa: Livros Horizonte.
- Stubbs, M. (1987), Linguagem, Escolas e Aulas. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, M. V. (1998), O Insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal; Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (1997), Iguais e Diferentes. Poderemos Viver Juntos?; Lisboa: Instituto Piaget.
- Trivinos, A.N.S.(1987), Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- Unesco (1998), Convenção da ONU Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (1994), Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (1998), Convenção da ONU Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vala, J. (2003). “A Análise de Conteúdo” In A. S. Silva & J. M. (Orgs.) Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento; pp. 12-54.
- Valada, R. (2006), Uma Visão da Europa, vol.I, Em busca de uma identidade, Amadora: Ed.Graal.
- Vickery, M. (1970). Techniques of information retrieval. London: Butterworths.
- Vilarinho, M. E. (2000). Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Villas-Boas, M. A. (2001), A escola e a família – uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais; Lisboa: Ed. Escola Superior de Educação João de Deus.

- Wyman, S. L. (2000), Como Responder à Diversidade Cultural dos Alunos. Coleção CRIAP, n.º 14. Porto: Edições Asa.
- Woods, P. (1986). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Wolfenberger, W. (1972), The principle of normalization in human services. Toronto: N.I.M.R.
- Woolfolk, A. E. (2000). Psicologia da Educação. Porto Alegre: Brasil.
- Yin, R. (1981). “The Case Study Crisis - Some Answers” Administrative Science Quartely, Vol 26, March; pp. 12-47.
- Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods ; Thousand Oaks, London: SAGE.
- Zagos, M, Carvalho. M. e Vilela, R. (2003), Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio Janeiro: DP&A.

Webgrafia

- www.oi.acidi.gov.pt (acedido a 25 Outubro de 2010)
- <http://sefstat.sef.pt/> (acedido a 25 de Outubro de 2010)
- [www. programaescolhas.pt/](http://www.programaescolhas.pt/) (acedido a 23 de Dezembro de 2010)
- <http://www.entreculturas.pt/> (acedido a 12 de Janeiro de 2011)
- <http://www.uc.pt> (acedido a 15 de Janeiro de 2011)
- <http://europa.eu> (acedido a 21 de Janeiro de 2011)
- www.oi.acidi.gov.pt/ (acedido a 12 de Fevereiro de 2011)
- <http://pt-europa.proalv.pt> (acedido a 12 de Fevereiro de 2011)
- <http://cdp.portodigital.pt> (acedido a 12 de Fevereiro de 2011)
- In <http://juventude.gov.pt/> acedido a (12 de Fevereiro de 2011)
- www.jf-pacodearcos.pt/ (acedido a 3 Março de 2011)
- <http://www.cnedu.pt/index> (acedido a 23 Março de 2011)
- www.oi.acidi.gov.pt (acedido em 12 de Maio de 2011)
- www.entreculturas.pt (acedido a 16 de Maio de 2011)

Anexos

ANEXO 1

Sandra Borges
Educadora de Infância

Exma Sra
Directora Pedagógica

Data: 29 de Março de 2011

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Exma Sra

Venho por este meio solicitar a autorização a V. Exa para recolha de dados no âmbito da elaboração de um estudo de trabalho final de Mestrado em Educação Especial que me encontro a finalizar na Escola Superior de Educação João de Deus.

Dentro do âmbito da pesquisa para o tema que me propus para dissertação intitulado “Multiculturalidade e Necessidades Educativas Especiais”, necessito caracterizar o campo e alvo de pesquisa, sendo o foco é a instituição que dirige pedagogicamente, seria pertinente caracterizar a mesma bem como entrevistar Educadores neste âmbito.

Solicito assim a Vossa autorização para que possa caracterizar o campo e recolher os dados sobre o mesmo.

Todos os dados serão tratados de forma confidencial, não sendo mencionados nomes, localização da instituições, bem como quaisquer referências com as quais seja possível identificar algum aluno.

Sem outro assunto de momento e disponibilizando-me para qualquer esclarecimento, subscrevo-me atentamente.

Com os meus cumprimentos

Sandra Borges

ANEXO 2

**Registo de crianças de origem estrangeira
Ano Lectivo 2010/2011**

Nac. Criança	Nac. Mãe	Nac. Pai	Idioma
Portuguesa	Moldava	Moldava	Português Moldavo
Portuguesa	Alemã	Portuguesa	Português Alemão
Portuguesa	Brasileira	Portuguesa	Português
Portuguesa	Cabo verde	Cabo Verde	Português
Portuguesa	Brasileira	Portuguesa	Português
Portuguesa	Portuguesa	Brasileira	Português
Portuguesa	Brasileira	Portuguesa	Português
Portuguesa	Romena	Romena	Português Romeno
Portuguesa	Húngara	Portuguesa	Português Húngaro Inglês
Portuguesa	Brasileira	Brasileira	Português
Portuguesa	Romena	Romena	Português Romeno
Portuguesa	Brasileira	Brasileira	Português
Portuguesa	Ucraniana	Ucraniana	Ucraniano
Portuguesa	Romeno	Romeno	Romeno Português (-)
Portuguesa	Russa	Russa	Português Russo
Portuguesa	Brasileira	Brasileira	Português
Portuguesa	Brasileira	Brasileira	Português
Portuguesa	Brasileira	Brasileira	Português
Portuguesa	Chinesa	Chinesa	Chinês Português (-)
Portuguesa	Indiana-Goesa	Indiana-Goesa	Português
Portuguesa	Ucraniana	Russa	Português Ucraniano Russo
Portuguesa	Dinamarquesa	Português	Português
Portuguesa	Alemã	Portuguesa	Português Alemão
Portuguesa	Brasileira	Brasileira	Português
Portuguesa	Brasileira	Portuguesa	Português

Portuguesa	Cabo Verde	Cabo Verde	Português
Portuguesa	Brasileira	Brasileira	Português
Portuguesa	Ucraniana	Ucraniana	Português Ucraniano
Portuguesa	Brasileira	Brasileira	Português

ANEXO 3

Guião da entrevista aos professores (adaptado de Albano Estrela, 1986)

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Guião	Observações
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o educador	<p>1 – Informar sobre a natureza e objectivos do trabalho.</p> <p>2 – Informar sobre os objectivos da entrevista.</p> <p>3 – Referir a importância da entrevista para a realização do trabalho.</p> <p>4 – Assegurar a confidencialidade das informações dadas.</p> <p>5 – Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</p>	<p>Tempo médio de duração: 5 a 10 minutos.</p> <p>Haverá que responder de forma breve, precisa e esclarecedora a todas as perguntas do entrevistado, sem desvio dos objectivos específicos deste bloco.</p>
<p>Bloco I</p> <p>Diversidade cultural na sala de aula</p>	<p>Recolher elementos referentes à diversidade cultural dos alunos dentro da sala de aula.</p> <p>Conhecer opiniões e posturas do educador relativas à diversidade cultural dentro da sala de aula.</p>	<p>1 – Solicitar a caracterização da turma em termos de diversidade cultural.</p> <p>2 – Conhecer o modo de integração das crianças de origem estrangeira no grupo</p> <p>3 – Conhecer a opinião dos educadores sobre a diversidade cultural presente na sala de aula.</p> <p>4 – Conhecer estratégias utilizadas pelos educadores para lidar com essa diversidade.</p> <p>5 – Apurar se a questão da língua é um factor decisivo para o sucesso escolar de alunos com origem estrangeira.</p>	<p>Os tópicos expressos neste e nos seguintes blocos são pontos de partida para a construção das perguntas.</p> <p>O modelo utilizado na entrevista será o modelo semidirectivo.</p> <p>Assim, a entrevista deverá ser centrada no entrevistado Deverá ser fomentada a sua expressão no que ela tiver de mais pessoal e autêntico.</p>
<p>Bloco II</p> <p>Multiculturalidade/ Interculturalidade</p>	Recolher elementos referentes à multiculturalidade/ interculturalidade	<p>1 – Conhecer as opiniões dos educadores entrevistados sobre a multiculturalidade.</p> <p>2 – Conhecer modos como os professores entrevistados colocam em prática a multiculturalidade/ interculturalidade na sala de aula.</p> <p>3 – Conhecer as opiniões dos professores entrevistados</p>	<p>A ligação entre as perguntas e entre os blocos deverá ser feita de forma articulada para que a entrevista não fique compartimentada e não assuma a forma de um interrogatório</p>

	no âmbito da prática pedagógica.	sobre a relação entre a multiculturalidade e o sucesso a nível de aprendizagens dos alunos com culturas diferentes (ou alunos de origem estrangeira). 4 – Conhecer as opiniões dos educadores entrevistados sobre o papel da escola na integração da criança de origem estrangeira. 5 – Apurar se o projecto curricular de sala contempla questões relativas à multiculturalidade.	rígido. Serão também registadas alterações não-verbais e as conotações linguísticas.
Bloco III Envolvimento dos pais/ encarregados de educação dos alunos de origem estrangeira com a comunidade escolar	Recolher elementos sobre a relação dos pais/encarregados de educação do aluno de origem estrangeira com a escola e com o educador.	1 – Conhecer como é a relação dos pais/ escola e pais/educadores. 2 – Conhecer as opiniões dos educadores sobre o interesse demonstrado pelos pais/encarregados em relação à integração dos filhos.	
Bloco IV Necessidades Educativas Especiais e alunos de origem estrangeira	Conhecer concepções e opiniões dos educadores entrevistados sobre necessidades educativas especiais	1 – Conhecer concepções de necessidades educativas especiais. 2 – Conhecer as opiniões dos educadores entrevistados sobre quais as reais necessidades educativas especiais dos alunos de origem estrangeira. 3 – Conhecer modos de auxílio a estes alunos/famílias	

ANEXO 4

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente inquérito por questionário foi elaborado no âmbito do Estudo “**Multiculturalidade/ Interculturalidade e Necessidades Educativas Especiais**” no âmbito da realização de uma tese de mestrado em Educação Especial realizada na Escola Superior de Educação João de Deus.

Solicitamos que preencha o presente questionário, pois a sua cooperação é muito importante para um conhecimento amplo e rigoroso da realidade.

Não existem respostas certas nem erradas, dado que todas as respostas são válidas desde que reflectam a sua maneira de pensar e agir.

O anonimato das suas respostas será garantido e as informações recolhidas serão unicamente utilizadas para o estudo referenciado.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Instruções de preenchimento: Assinale com um X as respostas que se enquadram com a sua situação.

GRUPO I – CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA

1. Genero:

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

2. Idade: _____ anos

3. Em que país nasceu? _____

4. Há quanto tempo está em Portugal?

Menos de 6 meses	<input type="checkbox"/>
De 6 meses a 1 ano	<input type="checkbox"/>
De 1 a 2 anos	<input type="checkbox"/>
De 2 a 5 anos	<input type="checkbox"/>

De 5 a 10 anos	
Mais de 10 anos	
Não sabe	

5. Qual o seu estado civil?

Solteiro		
Casado/União de facto		Nacionalidade
Divorciado/Separado		
Viuvo		

6- O seu filho nasceu em Portugal?

Sim	
Não	

GRUPO II – ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO E ADAPTAÇÃO

7- Escolheu esta escola por alguma razão específica?

Sim	
Não	

Qual _____

8 – A integração do seu filho foi fácil?

Sim	
Não	

9 – Necessitou de algum apoio adicional?

Sim	
Não	

10- Existem outras crianças com origem estrangeira na sala do seu filho?

Sim	
Não	

GRUPO III- MULTICULTURALIDADE/INTERCULTURALIDADE

11 – Valorizam a sua cultura na escola?

Sim	
Não	

12 - Pedem a sua colaboração para divulgar a sua cultura?

Sim	
Não	

13– O Projecto Educativo de Escola atende aos alunos de diferentes origens?

Sim	
Não	

14 – Considera que as crianças pertencentes a diferentes grupos culturais deveriam beneficiar de diferentes práticas de ensino?

Sim	
Não	

15 - Considera que a integração de crianças com outras nacionalidades enriquece a prática pedagógica?

Sim	
Não	

16 - Os alunos devem partilhar conhecimentos, valores e experiências relacionados com a sua cultura?

Sim	
Não	

17 - O educador deve atender à cultura de origem de cada criança e valorizá-la?

Sim	
Não	

18 – Sente que o seu filho está integrado no país acolhedor?

Sim	
Não	

GRUPO IV – IDIOMA

19 – Considera o domínio do idioma um condicionante ao sucesso na escola?

Sim	
Não	

20 – O seu filho domina a língua portuguesa?

Sim	
Não	

21 – O seu filho domina a língua de origem dos pais?

Sim	
Não	

22 – A língua portuguesa é o idioma predominante do seu filho?

Sim	
Não	

GRUPO V – PROJECTOS PARA O FUTURO

23 - O seu filho irá efectuar a escolaridade obrigatória em Portugal?

Sim	
-----	--

Não	
-----	--

24 – Acha que irá ter algumas dificuldades acrescidas devido ao facto de ter uma outra cultura?

Sim	
Não	

25 – Acha que irá ter condições de sucesso acrescidas devido ao facto de ter uma outra cultura?

Sim	
Não	

26 – Considera que a escola promove estratégias de auxílio aos seus educandos para melhor integração?

Sim	
Não	

Quais _____

27. Tem intenção de regressar ao seu país de origem?

Sim	
Não	

Agradecemos, novamente, o empenho com que preencheu este questionário.

ANEXO 5

Análise de Conteúdo - Entrevistas

Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo
Diversidade na sala de aula	Caracterização do grupo	<p>“O meu grupo tem uma diversidade cultural espantosa, aliás, cada vez mais os grupos são multiculturais. Tenho 3 meninos filhos de pais brasileiros e 2 meninas que são da Europa de Leste.” - E1</p> <p>“Esses (os africanos) já nem contam. Aliás, se bem se lembra, quando me veio perguntar quem eram as crianças estrangeiras, eu nem lhe falei dos africanos, esses já são nossos!” –E1</p> <p>“Num grupo de 21 crianças, tenho uma criança de origem moldava e uma outra de origem alemã e cabo-verdiana “ - E2</p> <p>“ as crianças de diferente origens trazem um grande contributo à escola. São uma fonte inesgotável de novas experiências” – E2</p> <p>“Na minha sala este ano tinha crianças de varias etnias entretanto, tinha uma criança chinesa, uma brasileira, mas por questões financeiras os pais tiveram que abandonar o país. Ponto e então neste momento tenho crianças, vá lá, que eu não gosto de chamar de raça negra, eu chamo-os os meus escurinhos mas que nasceram todos em Portugal e os pais como são pais novos também nasceram em Portugal, por isso a maior parte, vá lá, não conhece o país de origem dos avós e dos bisavós, só de nome. Os hábitos são nossos, quer na maneira de vestir, quer na alimentação.</p>

	<p>Não diferem em nada” – E3</p> <p>“Tenho uma criança que os pais são de origem timorense mas pronto, a nível de linguagem, de vestuário, tudo igual a nós.” – E3</p> <p>“Sim tenho uma menina russa e neste momento, há cerca de um mês entrou-me um ucraniano.” – E3</p> <p>“O meu grupo tem alguma diversidade cultural. Tem algumas crianças brasileiras, e tem crianças dos países de leste, tenho uma criança que é ucraniana, outra que é russa, outra romena, e pronto e é só e já não é pouco” – E4</p> <p>“O meu grupo tem uma criança romena, uma criança que a mãe é húngara e 3 brasileiros.” – E5</p> <p>“Tenho este grupo desde os 12 meses e quando fui para aquela sala já havia uma criança brasileira, que os pais são brasileiros, no entanto foi uma criança para a minha sala que o pai é ucraniano e a mãe russa. Tenho essa criança, mais uma brasileira e uma criança que a mãe é alemã e o pai cabo-verdiano e também fala inglês e tem dois irmãos de um anterior casamento da mãe que são japoneses e ele lá vai falando tudo aquilo, faz uma mistura mas corre bem. Tenho também um que entrou este ano e os pais são de cabo verde.” – E6</p>
	<p>“Nem sempre é fácil (pausa), às vezes é muito difícil, principalmente se não falarem a mesma</p>

	Integração/ Adaptação	<p>língua que nós, e se os pais não falarem então piora tudo. É um caos! São muito desconfiados e quando não há comunicação, só há problemas. É horrível!” - E1</p> <p>“A integração nem sempre é fácil e isto porque a comunicação entre pais e educadora está quase sempre comprometida. Quando não falamos a mesma língua é complicado. Mas estes dois meninos adaptaram-se lindamente, embora a menina moldava se tenha recusado a falar connosco até bastante tarde. Falava com os colegas mas muito pouco e com os adultos nada! Era incrível, dia após dia a nada! Era assustador. Quando os pais chegavam era uma tagarela a contar tudo mas em moldavo.” – E2</p> <p>“são crianças equilibradas, também fechadas mas socializam bem, não gostam de se expor, gostam de pequenos grupos e estão sempre muito atentas ao que se passa à volta delas.” – E2</p> <p>“Dos países de leste, e todos os anos tenho tido, aquilo que eu noto é que são crianças organizadas, com famílias estruturadas, extremamente educadas. A única coisa que noto no início é que estranham imenso a comida mas rapidamente se adaptam também à comida.” – E3</p> <p>“aceitam-no lindamente, ..., este grupo esta comigo há três anos, qualquer criança que venha de novo é sempre bem recebida. Pronto, tenho uma criança que é mais introvertida e eles ignoram-no um bocadinho, pronto não quer dizer que não gostem dele, mas pronto, ignoram-no um bocadinho, porque ele não é assim lá muito extrovertido e não é assim muito simpático e...mas também não destrói as brincadeiras, não interfere, eles ignoram-nos mas esses vêm e é como se já cá andassem há muito tempo e aceitam qualquer criança que venha de novo, é sempre bem-vinda e bem recebida, é vista como uma novidade mas no bom sentido, não têm ciúmes, nada,</p>
--	-----------------------	---

	<p>por exemplo, este ucraniano que veio agora é muito pequenino não em idade mas penso que há um défice qualquer que ainda não percebi o que é, ainda não tenho o relatório do médico e eles protegem-no muito, nos passeios, nos trabalhos, nas aulas de ginástica, nas aulas de música, são muito protectores em relação a ele.” – E3</p> <p>“Aos poucos e poucos foram-se integrando, nas brincadeiras, e o que é engraçado é que eles percebiam-se, eles crianças percebiam-se, claro que eles sempre mais numa atitude de observação da brincadeira dos outros mas aos poucos e poucos eles foram-se integrando.” – E4</p> <p>“Essa adaptação, parte dos adultos, todos aqueles que circundam o espaço dessa criança têm que ter essa sensibilidade” – E4</p> <p>“já estão comigo há 2 anos e foi fácil. Para a romena, adaptou-se bem, a húngara também embora a mãe seja muito ansiosa e tenha prejudicado aquela fase inicial. Os brasileiros adaptam-se bem. Estão habituados a tudo” – E5</p> <p>“para a criança ucraniana foi muito complicado porque ela não falava nada português, em casa em vez de falarem uma língua com ela, falavam as duas, ucraniano e russo e na escola falávamos o português e foi um bocadinho complicado. Para ele foi muito complicado essa integração porque haviam coisas na alimentação que ele não gostava e eu não percebia, ela fazia birras e eu não conseguia perceber porque é que ele fazia aquelas birras, é complicado” – E6</p> <p>“Tendo paciência e indo relativizando as coisas. Ao princípio é muito difícil, naquela fase em que os miúdos choram muito, sinto que não os consigo consolar. Os miúdos fecham-se e eu</p>
--	---

Estratégias para lidar com a diversidade

sinto que não lhes consigo chegar. Tento falar com os pais mas às vezes é preciso um tradutor (risos). Depois os miúdos vão-se adaptando e como não precisamos de falar tanto com os pais, as coisas vão correndo melhor.

Estes pais têm sempre medo que os filhos deles sejam postos de parte por serem emigrantes. Como se eu fosse fazer isso...” – E1

“Aqui em relação à minha postura, foi um bocadinho dar a eles, o dar o ambiente de que está tudo bem ou seja, eu não te percebo, tu não me percebes mas está tudo bem. E então tentei valorizar um bocadinho hábitos em frases, sei lá, o bom dia, o obrigado, na língua mãe. Porque assim lhes dava perante o grupo, uma atitude que eles tinham sobrevalorizada perante os outros. Não me parece de qual..., isto foi uma preocupação minha para eles se sentirem bem, mas não me parece de todo que houve da parte do grupo exclusão porque às vezes as crianças eles entram muito no despique, o “não percebeste” e às vezes são até um bocadinho mazinhas mas não me apercebi que isso tivesse acontecido e integraram-se e eles próprios, mais umas crianças que outras, claro está, todas aquelas crianças que eu tenho com aquele feitio um pouco mais perfeccionista, tentavam até com um gesto, pondo um bracinho atrás do ombro, caminhado para qualquer coisa que se estava a passar, numa de ajuda e falavam com eles mas eles ao início não percebiam absolutamente nada, aos poucos e poucos, foram percebendo.” – E4

“Não conhecendo a língua, nem os costumes, nem os hábitos, não conhecendo nada, se calhar também eu me retraía um pouco, não é, e sentir-me-ia um bocadinho insegura e portanto não sei se não será essa a reacção ou não sei se será da nossa parte, se não deveremos ter..., mas também se da nossa parte houver maior abertura ou proporcionar aqui alguma forma de “está

		<p>tudo bem”, eu percebo que se vêm integrar num país diferente, com características diferentes mas nós somos assim, ou nós somos assado, mas isto acho que ser dito não deve ter muitos resultados, só o ser vivido é que... e portanto as pessoas vão abrindo, também, eu era uma pessoa desconhecida para estes pais, não é? e isto tem tudo uma aceitação gradual...” – E4</p>
	<p>Idioma</p>	<p>(dificuldade) “É a língua e a comunicação com os pais. Ainda não percebi se não entendem, ou se não querem entender!” – E1</p> <p>(quando não falam português) “Aí é um problema. É que depois em determinadas idades, os outros não querem brincar com eles. É uma chatice e nós temos que fazer um trabalho bem estruturado para que estas crianças sejam apoiadas pelas outras e não sejam excluídas.</p> <p>E o que acontece por vezes é ainda outra coisa, quando se juntam vários do mesmo país, às vezes juntam-se e isolam-se completamente do grupo, não interagem, não aprendem a nossa língua e estão na escola por estar e nós não conseguimos chegar até eles. Isso é horrível!” – E1</p> <p>“Recordo que a minha menina moldava não falou quase durante um ano inteiro e um dia uma outra criança ouviu-a falar e disse: olha, ela sabe falar. Ou seja, eles até achavam que ela não sabia, ou não conseguia falar, mas estava sempre tudo bem, brincavam à mesma.</p> <p>Quando esta criança começou a falar connosco, eu estava um dia na sala de costas e ouvi uma voz que não reconhecia, pois é, em Março ou Abril eu não conhecia a sua voz e ela estava comigo desde Setembro. Isto é horrível!” – E2</p> <p>“falam pessimamente mas rapidamente aprendem, rapidamente aprendem o português”- E3</p>

“Eu não esperava esta atitude da mãe que era também uma pessoa muito reservada. Eu acho que é por causa da língua “- E3

“as crianças que eu tive este ano particularmente, eram crianças que dominavam muito pouco o português porque os pais sabem falar o português mas comunicam com eles na língua mãe, portanto, quando eles entraram aqui neste grupo, eles não conseguiam comunicar uns com os outros, nem percebiam muito o que se estava a passar, era um bocadinho por intuição, alias, como é todo o desenvolvimento das crianças desta idade.” – E4

“o meu aconselhamento aos pais fosse nesse sentido, que deveria, que a língua portuguesa deveria estar presente na comunicação em casa e que eles poderiam optar por diversas estratégias, ou o pai falava português e a mãe a outra língua ou ao contrário, ou então iam duplicando a comunicação, ou seja, diziam primeiro na língua mãe e depois traduziam para português, no fundo para eles se irem aos poucos se habituando ao português” – E4

“A romena falava apenas romeno, e fala muito pouco português, está integrada mas percebe-se muito pouco, alias, até vai agora ser acompanhada em terapia da fala.” – E5

“Não houve problemas. A mãe húngara fala com a filha húngaro e como a mãe e o pai falam inglês entre eles a menina também fala inglês. Começou a falar português na escola, está comigo há 3 anos. Domina os 3 idiomas, por vezes baralha-se e diz por exemplo “bibi” que é beijinho em húngaro mas rapidamente corrige.

		<p>Os brasileiros em relação à língua não têm problemas mas há uma menina que é do nordeste brasileiro e tem uma pronúncia tão acentuada que eu tenho dificuldades em compreender mas os amigos percebem perfeitamente.” – E5</p> <p>“Foi um bocadinho difícil, ele tem pouco vocabulário , agora posso dizer que tem um bocadinho mais, mas mesmo assim...Em russo e ucraniano é ótimo, mas em português...” – E6</p> <p>“Esta criança em especial não se inibe, fala imenso, ele por exemplo diz “já acabei o seu desenho” e eu corrijo-o, é uma criança que não se inibe” - E6</p> <p>“mas continuam a falar com ele em russo e ucraniano, dizem que não querem que ele perca as suas raízes, e quando for à Rússia, já sabe a língua, para não perder a ligação à terra dos pais, todos os anos vão à Rússia no verão. O ano passado quando ele se chateava, começava furioso a misturar o russo com o português e eu não percebia nada.</p> <p>Os pais podiam dar uma ajudinha mas não querem quebrar as raízes e não os estão a ajudar. Coitados...” – E6</p>
	Mudança da escola	<p>“A nossa escola era até de certa forma elitista, tínhamos muitos filhos de médicos, professores, pessoas de dinheiro, mas começaram a abrir colégios particulares aqui na zona, com nome e a nós começou a cair-nos estas crianças. Elas não têm culpa mas isto já não é o que era. Dantes tínhamos uma ou outra criança mais pobre, aliás a nossa escola é uma IPSS, logo essas crianças têm prioridade na nossa escola mas agora é demais.” – E1</p>

		<p>“Aliás, esta diversidade não existe há muito tempo, o grande boom foi mais ou menos há 5 anos, até lá só tínhamos africanos, que são muito pacíficos, muito práticos, pessoas simples e humildes e muito cumpridoras.” – E2</p> <p>“não tinha tanta diversidade, tive também há 5, 6 anos uma russa, uma romena e uma chinesa, mas este ano em percentagem tenho mais do que nesse ano que me estou a referir, mas mesmo aqui no colégio, há muito mais crianças este ano do que em anos anteriores, com maior incidência nos brasileiros, isso também noto.” – E4</p>
	<p>Concepção de diversidade</p>	<p>“Eu penso bem, acho ótimo, acho que todas as crianças têm a ganhar mas acho que passam muitas dificuldades. Para cá estarem, então os brasileiros vivem em condições sub-humanas, partilham casas, famílias partilham casas, vivem famílias num quarto e partilham cozinha e casa de banho. Como é que estas crianças podem ser equilibradas? Impossível...</p> <p>Tinha aqui um que vivia num quarto com os pais e 3 irmãos, ou seja 6 pessoas num quarto. É impossível! Nem consigo imaginar o ambiente. Depois, há de tudo, há miúdos que vivem nestes ambientes e aqui na escola desfrutam da tranquilidade e da segurança que a escola lhes dá e há outros que só destabilizam, verdadeiros índios! Impossível...</p> <p>Os de leste são muito fechados mas também a maior parte não fala a nossa língua. Enfim, não é fácil. Coitados dos miúdos.” –E1</p> <p>“E corre sempre tudo muito bem, passada esta fase inicial mais difícil, tudo corre bem e as relações são muito positivas” – E2</p>

		<p>“As relações que se estabelecem são uma mais valia para todos. A diversidade abre horizontes” – E2</p> <p>“mas na escola cumprem as regras e as coisas correm bem e eu sinto que quando estão na escola estão felizes, estas crianças têm muito a ganhar por cá estarem” – E5</p>
Multiculturalidade/ Interculturalidade	Importância do jardim de infância	<p>“acredito até que é o primeiro passo para serem bem sucedidas na escolaridade obrigatória. Se fossem para lá sem falar português, sem entenderem português, acredito que não seria fácil. Não, o jardim de infância é bom para todas as crianças e para as que não dominam a cultura portuguesa, é fundamental.” – E2</p>
	Generalizações dos educadores	<p>Estes pais têm sempre medo que os filhos deles sejam postos de parte por serem emigrantes. Como se eu fosse fazer isso...” – E1</p> <p>“Alias, eu acho que isto é cultural porque realmente em determinadas nacionalidades podemos salientar algumas características, por exemplo, para os brasileiros está sempre tudo bem mas se há alguma coisa, fazem escândalos atrás de escândalos, ameaçam-nos e tudo. Os emigrantes de leste são fechados, muito pouco comunicativos e muito desconfiados. Os africanos são muito afáveis e muito atentos aos filhos, os portugueses, estão cada vez mais afastados dos filhos, alias, nos emigrantes não se vêem divórcios, nos portugueses, numa sala está a 50%. Metade está separada e a viver situações complicadíssimas. Não onde isto vai parar.” – E2</p> <p>“eu sou suspeita porque sempre gostei, o gostei entre aspas, atenção, sempre vivi rodeada de crianças de níveis sócio-economicos pobres principalmente de crianças negras, de raça negra.”</p>

– E3

“Sim, eu costumo dizer, não há crianças inteligentes nem crianças burras mas estas crianças são crianças mesmo inteligentes.” – E3

“tem muita influência, a educação que os pais recebem lá e a que transmitem aos filhos, são crianças que se vê que há ali valores, que há raízes, há afectividade, há preocupação, o que não acontece muito com as nossas crianças de cá. Por isso eu noto e é por isso que eu digo que sou suspeita, tudo o que seja países de leste, brasileiros não, esses, é como eu costumo dizer, é só samba, o brasileiro não, não há preocupação, é desleixo, é um bocadinho a quase como o português, mas ainda pior, mas agora meninos de raça negra e meninos de países de leste, noto uma diferença a nível de regras, de educação completamente diferente dos nossos, pronto e isso cá também me incluo a mim nesse grupo de pessoas.” – E3

“os pais portugueses, perguntam então mas ele hoje comeu bem, dorme bem, que é também só isso que interessa aos pais” – E3

“Não são do tipo do brasileiro “querida, querida, querida” e depois pronto e de queridas não temos nada e não cumprem com nada. As crianças que eu tenho tido brasileiras são aquelas que não cumprem com coisa nenhuma. Quando se manda pedir material, a nível de regras, de higiene, eu noto que as crianças brasileiras destabilizam um bocado o grupo. Todo o brasileiro que eu tenho tido é todo assim, a dar para o leviano, como eu costumo dizer.” – E3

		<p>(acerca da discriminação) “porque são pais novos e não pensam, por exemplo, os pais do antigamente não se preocupavam nada com isso” – E3</p> <p>“os escurinhos, são crianças muito mais alegres, muito mais desinibidas, muito mais criativas, bem dispostas, pronto têm, não é com tom depreciativo, mas têm mesmo o espírito de pretinho, da dança, do colorido, pronto, não é como o brasileiro, o brasileiro é samba e mais nada, e não se interessam por mais nada, é só tirar as coisas aos outros, é diferente, estes não, são crianças que cativam mesmo o adulto ou então é por a minha maneira de ser e a minha maneira de estar com eles.” – E3</p> <p>“não sei se isso tem a ver com o facto da nacionalidade ou com a disponibilidade das pessoas, ou com a forma das pessoas serem mas notei muito maior abertura por parte da mãe romena do que propriamente dos russos que tive que fazer uma segunda reunião” - E4</p> <p>“Os brasileiros não aparecem. Quando os filhos vêm à escola entram cedo e saem tarde.” – E5</p>
	<p>Modo de colocar em pratica a multiculturalidade/</p>	<p>“tento que eles se integrem, que brinquem com os outros, que aprendam a nossa língua, tento que apreendam a nossa cultura e que gostem de estar na escola. Alguns aculturam-se depressa, outros, não vão lá e se os pais forem daqueles que só falam do pais deles e que só o pais deles é que é bom,, aí então, não há pedagogia que me valha...” - E1</p> <p>“muitas das vezes eles diziam, como é que se diz obrigado em russo, ele dizia e todos tentávamos imitar, não houve... em relação a isso eu acho que não houve problemas.” – E6</p>

	interculturalidade	<p>“Partilham se eu pedir, eu pedi aos pais dessa criança para trazerem um doce típico e para explicar como era o Natal porque eles festejam diferente de nós e em dias diferentes e depois a mãe veio cá contar uma historia em russo, ninguém percebeu nada do que ela estava a contar e depois ela falou um bocadinho de como era o natal na terra deles, o que eles faziam e não faziam, mas é, eu peço.” – E6</p>
	Relação entre multi/interculturalidade e sucesso escolar	<p>(se são bem sucedidos nas aprendizagens)”Eu penso que sim, mas nestas crianças brasileiras que vivem em condições adversas, esses não, nem estão cá...” – E1</p> <p>“Acho que é genético, não tem nada a ver com a educação. Tem a ver com a cultura deles.” - E3</p> <p>“eles têm um poder de aprendizagem excepcional, como te digo, este menino, ele não sabia uma palavra de português e agora ele consegue falar português com sotaque, é claro, mas está perfeitamente integrado. Escolhe as suas amizades, escolhe as suas brincadeiras, está perfeitamente integrado na sala mesmo connosco adultos, vê-se que há aqui mais uma empatia mais com uma do que com outra, portanto ele está perfeitamente integrado” – E4</p> <p>“A menina húngara parece-me que sim, a romena também, os pais são muito interessados e cuidados. Os brasileiros, nem sei se cá estarão, só estão cá porque a miséria é menor que no Brasil, mas nunca estão para ficar. Estabilidade não existe e os filhos são um reflexo disso, mas na escola cumprem as regras e as coisas correm bem.” – E5</p>

		<p>“Em termos de raciocínio, esta criança tem o raciocínio muito desenvolvido, eu acho que o facto de eles falarem as duas línguas faz com que eles tenham que estar mais concentrados para tentar perceber por exemplo, o que é que eu, que não falo a língua deles, lhe quero transmitir e isso desenvolve muito o raciocínio, mas depois o esforço é tão intenso, que com facilidade se desinteressam. Mas depende de criança para criança e de família para família.” – E6</p>
	<p>Papel da Escola na Integração da Criança de Origem Estrangeira</p>	<p>“Considero fundamental. Sinto que quando estas crianças vêm para a escola estão muito fechadas na sua cultura, no seu mundo e a função primordial do jardim de infância é socializar. Eu até costumo dizer que é a grande mais valia. Se a criança não for com grandes conhecimentos de letras e números, ela adapta-se no 1º ciclo, mas se for sem saber brincar, respeitar o outro, esperar pela sua vez, sem as competências sociais bem adquiridas, por certo terá problemas que terão reflexos na aquisição das competências básicas, por certo! E para estas crianças que não falam português, , não há nada melhor.” - E1</p> <p>“ Para estas e para todas. Nem sei por onde andariam se aqui não estivessem. Elas chegam aqui aos 3 anos sem falar português, se fossem para a escola primária assim, não sei como seria!” – E3</p> <p>“Mais do que importante, considero fundamental. As crianças no Jardim de Infância socializam, aprendem a língua que é fundamental para serem bem sucedidas na escolaridade obrigatória” – E4</p>
		<p>“Os brasileiros se as condições de higiene forem aceitáveis, são muito populares, eles com as</p>

	Aceitação dos Pares	<p>brincadeiras agressivas e elas a dançar, passam o dia a dançar e as nossas a imitar. Adoram...” - E1</p> <p>“acho que as crianças têm uma facilidade de comunicação quase intuitiva, não sei, não há ali grande palavra, não é? Acho que os gostos se estabelecem independentemente da nacionalidade.” – E4</p> <p>“A aceitação foi muito boa porque eles até achavam piada ao que ele dizia” – E6</p>
	Projecto Curricular e Práticas Multiculturais/ Interculturais	<p>“Quando realizo o meu projecto curricular, numa primeira fase, faço a caracterização do grupo, características, nacionalidades, língua materna, enfim... Consoante esta análise, realizo o plano e tenho sempre em conta a diversidade que considero uma riqueza, acho que todos temos a ganhar por partilhar cultura.” - E2</p> <p>(acerca da planificação de actividades multiculturais) “ não me preocupo rigorosamente nada porque eu sempre defendi e continuo a defender, para mim, o projecto curricular de sala serve-me só quase como um instrumento de trabalho que me é exigido e que eu não cumpro à risca porque o que eu lá tenho escrito é aquilo que eu sentia e que eu sabia, porque fui eu que o fiz mas durante o ano eu tenho que ir ao encontro dos interesses das crianças e por vezes, os temas que estão no projecto, eu não os sigo à risca porque a minha maneira de funcionar e porque estou com uma pré e já conheço este grupo há 3 anos, é escolhermos nós no início da semana aquilo que vamos fazer” – E3</p> <p>“Muito sinceramente, o projecto curricular é-me exigido no início do ano lectivo, como é que</p>

pode estar adequado ao grupo se eu não o conheço. É para se fazer, faz-se mas não tem sentido nenhum” – E1

“quando foi a primeira reunião que eu tive com eles, para preenchimento da ficha, eu expliquei-lhes um bocadinho o que é que iria fazer ao longo do ano, como é que era a minha forma de trabalhar e o que é que eu propunha a desenvolver com eles, isto na conversa individual e já aí eu, como é que eu te hei-de dizer, eu gostaria muito que eles dessem um bocadinho, é que eu peço muito a participação dos pais, independentemente da nacionalidade, portanto, todos os pais que tenham qualquer coisa a dar às crianças, independentemente do grupo onde está o filho deles, eu gosto que eles venham aqui à sala e que façam uma serie de projectos e de actividades que saia um bocadinho deste âmbito a que eles estão habituados no jardim de infância, coisas novas e pronto, e pela minha experiência isto são situações que abrem muito as crianças, ficam extremamente felizes e depois o contacto com estes pais fica um contacto muito aberto e muito saudável e eu acho que eles só beneficiam neste aspecto e por ter esta forma de trabalhar com estes pais de nacionalidades diferentes, propus exactamente a mesma coisa e disse juntando a isso, como são pessoas com costumes diferentes, o folclore, as receitas, pronto, tudo o resto é diferente de nós e, pronto, achava que era muito giro partilharmos um bocado isso.” – E4

“elas estão programados anualmente, mas é um bocadinho, aceito a vinda das pessoas, não sugiro muito nem induzo muito porque às vezes acho que este nosso forcing pode assustar um bocadinho e isto é preciso alguma sensibilidade e bom senso.” – E4

“Não planifico nada com carácter multicultural” – E5

		<p>“A planificação é independente, não tenho em conta aspectos multiculturais mas depois ao longo do tempo é que vou ajustando as minhas estratégias, vou vendo como é que a criança esta a evoluir ou não nesse sentido. Mas quando planifico, não penso nestes casos, é tudo muito no geral.” – E6</p>
<p>Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação</p>	<p>Relação Pais/ Educadores</p>	<p>“Só para criticar. Estão sempre a por em causa tudo o que se faz e a comparar com o seu país, sendo que lá é sempre tudo melhor do que cá. Estão sempre numa atitude muito desconfiada. É muito complicado...</p> <p>Na mãe alemã tudo é mais fácil, os filhos falam alemão e português mas a mãe ao pé de nós fala português. “ – E2</p> <p>“tive um desabafo de uma avó da minha sala que é timorense e, desabafou comigo um problema que é familiar e, ela dizia-me, eu estou a desabafar consigo porque gosto imenso de si e tenho imensa confiança e, sei que me vai ajudar e eu disse assim, mas eu não sei como é que a vou ajudar e ela disse assim, só de me estar a ouvir, já me está a ajudar” – E3</p> <p>“Muito reservados, muito, não dão abertura nenhuma, não são exigentes mas, são pessoas extremamente..., faço reunião com eles no inicio do ano lectivo, temos uma ficha para cada criança, eles respondem só sim e não, sim e não, tenho que estar a perguntar muitas vezes e mesmo assim não há uma grande abertura e mesmo assim não nos dão assim muita confiança, mantém um grande distanciamento” – E3</p> <p>“ele agora já não esta comigo e de vez em quando a mãe vem trazer-me um presente, e eu</p>

		<p>pergunto mas porquê e ela diz mas porque ela responde-me “o meu filho ama você”, pronto, há um reconhecimento por parte daquela mãe e não é pelo presente, é a atenção que ela tem.” – E3</p> <p>“tanto os romenos como os russos, são pessoas com alguns estudos, não vêm assim de camadas sociais baixas, são pessoas elucidadas, conhecedoras e achei que estavam abertas mas não tanto, os russos e os ucranianos acho-os mais fechados mesmo no meu contacto diário, acho-os mais fechados, não sei se isso não poderá ser um defeito também nosso” – E4</p> <p>“a mãe romena manteve sempre uma grande distância, pouco comunicativa e participativa, mas à medida que a criança se foi adaptando e que foi falando de nós em casa, a mãe começou a ser mais comunicativa e até começou a partilhar connosco situações vividas em casa, mas de início era difícil. A mãe húngara é extremamente ansiosa, não sei se por ser estrangeira se por outras questões mas no início era muito exigente, criticava tudo o que fazíamos e preocupava-se com todos os pormenores. Para os brasileiros já não é assim, faltam às reuniões de pais, às reuniões para entrega de avaliações, não vêm às festas, se os amigos os convidam para festas nunca comparecem. Faltam imenso. Tenho um brasileiro a faltar há 2 semanas e não dizem nada. Eles só vêm à escola porque não têm onde os deixar, de certeza que é isso.” – E5</p>
	<p>Opinião dos Educadores sobre o Interesse Demonstrado pelos Pais</p>	<p>(Acerca do interesse dos pais) “Alguns, mas de uma forma geral não. Evitam-nos” E1</p> <p>Eu acho que sim mas não demonstram. São esquivos... Mas os brasileiros não, para esses está sempre tudo bem. Querem lá eles saber. Querem é deixar os miúdos e que eles comam. São as prioridades. O que fazer? Mas gerir um grupo assim não é pêra doce. Enfim... - E1</p>

“eu acho que a partir do momento em que eles chegam a casa e dizem que gostam da escola, para eles é quanto basta. Por exemplo eu tenho uma mãe que o filho teve uma adaptação péssima, um ucraniano, noutro grupo, de repente ele começou a adorar a escola, ele tinha uma excelente relação comigo” – E3

“achava que havia aqui coisas que se passavam, ele chorava muito, ele..., qualquer coisa ficava muito nervoso e achava que realmente havia ali algum défice de comunicação de que eu muitas vezes, apesar de tentar perceber o que é que se passava, não conseguia desenvolver essa comunicação, não conseguia chegar até ele de maneira que tive necessidade de fazer uma segunda reunião com os pais e os pais aí pareceu-me que perceberam um bocadinho, falei um bocadinho ao nível do desenvolvimento e eles por aí...também parece que ficaram um bocadinho mais alerta...” – E4

“Fazem resistência, querem manter a cultura deles, a língua deles, aquele mundinho deles.” – E4

“Eu acho-os participativos” – E4

“Quando eu falei com a mãe, foi receptiva mas tem imensa pena que a filha não aprenda romeno e foi mais receptiva ainda porque conhece um caso de uma criança que esta com problemas de fala e também é bilingue” – E5

“No entanto são uns pais muito acessíveis, presentes, quando eu peço alguma coisa, fazem, cumprem e eu fui perguntando “olhe aconteceu isto e isto, o que é que acha?” e eles foram-me

	explicando” – E6
Participação dos Pais	<p>“Sempre, peço aos pais que venham realizar uma actividade de carácter lúdico com características do país de origem, normalmente culinária.</p> <p>No Natal gosto de contar como se festeja o natal noutros países e com isto quero dar-lhes a noção de respeito pela diferença. Desta forma também procuro valorizar as famílias.” – E2</p> <p>“Notei abertura desta mãe que é russa que logo no início do ano, a filha fazia anos e então ela resolveu trazer para o lanche tudo produtos da Rússia, porque ela, felizmente para nós, trabalha num distribuidor, portanto bolachas, bonbons, os sumos, tudo era diferente, com sabores diferentes. Tudo estava escrito de uma maneira diferente e as embalagens eram diferentes, foi muito giro. E ela trouxe, lembro-me perfeitamente, era um sumo de bétula, que para mim bétula é uma maneira de onde se constroem móveis, e não sabia que se faziam sumos, e aí a minha ignorância também foi patente nesse lanche. E o sumo de bétula tem a textura e é transparente como a água, portanto, tu deitavas água, e foi muito engraçado porque eu fiz com que eles provassem todos e eles diziam “Mas eu não quero água, eu quero sumo”, e eu dizia “então prova” e aquilo tem um sabor muito suave e é muito agradável e, tive essa mãe que fez esse lanchinho e que já se propôs, agora no final do ano, a fazer com fatos de folclore lá da região dela a fazer umas bonequinhas e uns vestidinhos, que as meninas gostam muito, ela tem uma.” – E4</p> <p>“tive a mãe de um brasileiro que veio fazer brigadeiros e que de vez em quando, nas épocas mais festivas, do Natal, do carnaval, traz assim uns bolinhos quindim, que são uns bolinhos de coco muito tradicionais do Brasil e, pronto, de vez em quando traz assim umas novidadezinhas ao</p>

longo do ano” – E4

“Todos os outros pais, não se mostram muito,..., porque a vida também está difícil e as horas das pessoas

também são diferentes. Não por falta de vontade mas de disponibilidade” – E4

“já surgiram situações em que veio uma mãe, a húngara fazer uns bolinhos típicos e contar uma história em húngaro. A menina trouxe um livro de histórias e eu disse que como era em húngaro tinha que ser a mãe a contar. A mãe veio, mas não correu assim muito bem, as outras crianças não ligaram nenhuma.” – E5

“Eu acho que tem a ver com as características do país de onde são, em relação aos pais destas crianças, quando têm alguma dúvida perguntam-me, às vezes recados que eu mando para casa, eles não percebem e no dia seguinte perguntam-me e dizem que não perceberam. É um bocadinho a atitude do filho, eu às vezes oiço as colegas a dizer que os ucranianos são muito desconfiados, mas eu em relação a esta criança não sinto nada disso, pronto. Em relação aos outros, acho que estão um bocadinho a par e par com os portugueses, uns interessam-se, outros nem por isso...” – E6

Quando eu falei para a mãe vir contar uma história, ela disse “mas eles não vão entender nada” e eu disse “pois é esse o objectivo” ela trouxe um livro mesmo em russo, acho que era a história dos 3 porquinhos mas nós não percebemos nada e foi muito receptiva. E ele adorou, e ele ia ao mesmo tempo completando a história, em russo também, apesar de nós não termos percebido

		patavina, nada! Pelos desenhos vimos que era os 3 porquinhos.” – E6
Multiculturalidade/ Interculturalidade e Necessidades Educativas Especiais.	Reais Necessidades Educativas Especiais das Crianças de Origem Estrangeira	<p>“Eu, costumo associar estas crianças às crianças com necessidades Educativas Especiais, no início do ano, eu não sei o que posso esperar do seu desenvolvimento, não sei... não sei o que lá vai dentro, será que me entendem? Como é que as posso ajudar? São tudo dúvidas para as quais eu não tenho resposta, com as crianças com NEE passa-se o mesmo. Será que lhes estou a chegar? É um mundo de dúvidas. É complicado...” – E1</p> <p>(se necessitam de apoio) “Quase todos sim. Precisavam de um apoio. Eles e as famílias. É que eles põem os miúdos na escola mas querem continuar a viver na cultura deles e não valorizam as aprendizagens dos filhos. Isto baralha qualquer um. Deviam ter um apoio, alguém que os ajudasse na integração. É que se integra melhor quando é só um. Se forem mais, já só brincam juntos e não participam espontaneamente em nada”- E1</p> <p>“Eu às vezes sinalizo-os e não é por serem estrangeiros é porque os sinto perdidos e acho que se poderia dar alguma ajuda. São crianças com NEE sem dúvida mas não são de carácter permanente... Eu este ano tive um chinês, vindo da China, não dizia nada em português, nada, nada de nada. O que vale é que adorava a escola e vinha sempre feliz e contente. Se houvesse outro chinês, já não era assim, juntavam-se e nem aprendiam português. Mas como a linguagem da brincadeira é universal tudo se resolve.</p> <p>Mas alguns, dependendo das suas características, precisariam de um apoio, pontual, mas sim. Não são deficientes mas são diferentes e com uma ajuda extra, adaptar-se-iam mais cedo.” E1</p>

“Quando não falam o português, sem dúvida, a língua é uma grande barreira, os miúdos sentem-se completamente perdidos e nós, os adultos também, não temos como os consolar. . É claro que o afecto é tudo, mas uma palavrinha de conforto é essencial. Sinto-me impotente principalmente quando eles recusam o miminho. E são todos a chorar no início do ano e nós chamamos e aproximamo-nos e reconfortamos, mas muitas vezes nem o nome deles pronunciamos correctamente. Depois eles adaptam-se mas esta fase é muito difícil e nem sempre os pais são colaborantes. Estas famílias têm necessidades muito específicas e eu sinto que nem sempre consigo ser suficiente.” – E2

Sinto-me sempre tentada a sinalizá-las para as equipas de educação especial, quando eles demoram muito tempo a interagir connosco, tenho sempre receio de estar a ser negligente, como não consigo obter feed-back das suas aprendizagens, fico insegura, começo logo a pedir ajuda, é que a língua é uma barreira por vezes assustadora. E depois os pais, que não ajudam... Até agora tenho conseguido mas com estas crianças estou especialmente alerta, estou sempre à espera de um sinal de que está tudo bem. Numa crianças portuguesa, se chorar no início do ano, nós falamos e acalmamo-los e achamos tudo normal, se uma criança de outra nacionalidade chorar e se não falar português, nunca sabemos, e os pais não colaboram, nem eles nos dão o feed-back do que a criança contou. E se criança tiver realmente um problema e se nós acharmos que é apenas uma adaptação, isto dito assim, parece que eu faço um drama, mas não faço, recebo-os com todo o meu amor, mas estou muito atenta a todos os seus sinais.” – E2

“Eles rapidamente aprendem a língua e rapidamente se integram, não são crianças que se isolem e que necessitem de qualquer apoio, à excepção daquele que teve um mês a chorar” – E3

“eu achava que estas crianças bilingues tinham na aprendizagem, têm algum... não é déficit, mas o desenvolvimento não é tão evidente como nas outras crianças, portanto, nesse sentido, e porque já tinha tido essa experiência anterior, se bem que a criança que eu tinha, tinha mesmo NEE, se calhar por isso, também estava um bocadinho mais desperta e quando fiz a reunião com os pais tentei saber como era a comunicação feita e tentei aliciá-los um bocadinho para essa necessidade” – E4

“Se a criança não conseguir ultrapassar esta dificuldade de comunicação poderá estar patente uma criança que se isola, portanto o vir para a escola em vez de ser uma coisa alegre, nova, divertida, é uma grande chatice, e da parte do educador terá que haver uma sensibilidade, não é bem uma necessidade educativa especial mas é uma sensibilidade de que aquelas crianças se consigam integrar, adaptar primeiro e depois integrar no grupo das crianças primeiramente e depois do ambiente escolar.” – E4

“Isto é muito complicado porque não sabemos até que ponto é que estamos a ser exigentes demais com estas crianças. Eu alertei a mãe, a mãe falou ao médico e o médico até proibiu a mãe de falar romeno com ela. A miúda esta toda baralhada. E esta com uma pronuncia horrível.
“ – E5

“Estas famílias deviam ser mais apoiadas, principalmente os brasileiros, partilham casas com outras famílias, são desestruturados, desinteressados, enfim, são famílias que necessitam de apoio” – E5

		<p>“em termos de concentração é muito mais complicado, não se concentra com nada e eu atribuo ao facto do bilinguismo, não só, mas também., pronto, também devido à personalidade dele e à maneira dele ser, mas também, por exemplo, eu estava a falar e ele não estava a entender nada, eu tinha que falar mais devagar...cheguei a ter que o ter mesmo ao pé de mim quando estava a contar a história, senão ele distraia-se e em relação aos outros, não sinto nada, se calhar porque o grupo já está junto há muito tempo” – E6</p> <p>“Eu lembro-me que em relação a esta criança russa, eu no início do ano, por causa da linguagem e do vocabulário, eu falei com a psicóloga da escola e pedi para se fazer uma avaliação ao nível da linguagem em terapia da fala para ver se havia ali qualquer coisa. Fez-se a avaliação e chegou-se à conclusão que a nível de compreensão, não, o que ele tinha era falta de vocabulário do nosso, não é? Entretanto eu não sabia como fazer e pedi para a criança ser sinalizada, pôs-se a questão de ele não ter nenhuma deficiência comprovada, logo aí está fora de questão e também o que nós falámos é que a criança, é assim, infelizmente é assim, quando uma criança é sinalizada é logo rotulada, não é, e ele ao nível de desenvolvimento, eu sinto que ele é uma criança com um raciocínio bom, ele percebe as coisas e não tem qualquer tipo de problemas, realmente, era preciso uma ajuda, mas depende da criança, dos pais e da própria educadora. Como é que nós com 21 conseguimos dispensar um tempo só para aquela criança...” – E6</p>
	<p>Modos de Auxílio a estas Crianças/ Famílias</p>	<p>“Estou a ponderar muito seriamente, e se as minhas turmas continuarem a ter esta diversidade, em ir aprender russo, mas depois não são todos russos e as línguas diferem, mas acho que se eu</p>

soubesse minimamente corresponder, ajudaria muito. Por vezes todas as características e hábitos culturais são tão distintos que eles se confundem. Por vezes a psicóloga da instituição vem apoiar-me o que é uma mais valia. Quando acontece uma criança de origem estrangeira ter uma integração difícil e isolar-se e não interagir com ninguém eu fico preocupadíssima e por vezes recorro à educadora de ensino especial. Isto também acontece com as crianças portuguesas, mas essas falam a nossa língua e percebem as nossas mensagens. A minha preocupação com estas crianças é redobrada, talvez seja excesso de zelo mas eu prefiro estar atenta. Só me imagino a mim, ou aos meus filhos num país perfeitamente desconhecido com gente à minha volta a falar e não entender nada...” – E2

“Se eu hipoteticamente soubesse falar russo, ucraniano, romeno, seria bom que eu pudesse comunicar com eles nessa língua e depois, aos poucos e poucos, ir fazendo a transição para totalmente português mas eu francamente acho que as crianças têm uma capacidade de adaptação a situações que às vezes são adversas, e eles têm essa capacidade se o adulto tiver a sensibilidade que aquele problema pode estar ali patente.” – E4

“Quando eu pedi a ajuda e me disseram que o que ele tinha falta era de vocabulário, eu comecei a trabalhar com ele, só eu e ele, a insistir, brincava com ele, mostrava-lhe um instrumento musical, um xilofone e ele dizia que era um piano, e eu mostrava-lhe o piano, mas ele não sabia o que era e lá me diz as palavras em russo e eu insisto para ele dizer em português, mas nota-se uma grande falta de vocabulário. Está melhor, está melhor, mas há muitas que ele não sabe...” – E6

ANEXO 6

Análise de Conteúdo – Pesquisa Documental

Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo
Diversidade na sala de aula	Caracterização	<p>“O grupo tem uma grande diversidade cultural e na planificação, este factor tem que ser tido em conta.” – PC2</p> <p>“No grupo existem algumas crianças, cujos progenitores são de outras nacionalidades, que vivenciam um processo de aprendizagem de uma segunda língua. As nacionalidades são: romeno, ucraniano, russo e brasileiro.” – PC 4</p> <p>“Este grupo é constituído por crianças de origem Lusa, Asiática, Africana e Brasileira”. – PC5</p>
	Vantagens	<p>“A heterogeneidade de culturas do grupo será um contributo no desenvolvimento da formação pessoal e social das nossas crianças, criando um ambiente oportuno do respeito mútuo e de experiências.” – PC 4</p> <p>“A descoberta de novos mundos e novas culturas, são ferramentas indispensáveis e condição única, para que o exercício da cidadania e dos valores/emoções aconteçam.” – PC5</p>

	Objectivos	<p>“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos” – PC 1</p> <p>“Aceitar as diferenças físicas, sexuais, sociais, raciais e étnicas” - PC 1</p> <p>“Respeitar e aceitar as diferenças do outro” – PC 1</p> <p>“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” – PC2</p> <p>“Aproveitar as experiências e vivências realizadas pelas crianças no seu contexto social e familiar diverso” – PC2</p> <p>“Pretende-se que as crianças entendam a diversidade cultural como uma riqueza” – PC 3</p> <p>“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade.” – PC5</p> <p>“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” - PE</p>
--	------------	---

	Problemática	“A problemática da diversidade cultural e social dos alunos, nas sociedades actuais constitui o ponto crítico deste debate curricular e o eixo central da mudança que estamos a viver nas relações entre a Escola e a sociedade, exactamente porque o currículo constitui a matéria substantiva da acção da Escola e é a sua justificação institucional.” – PE
--	--------------	--

<p>Multiculturalidade/ Interculturalidade</p>	<p>Objectivos</p>	<p>“Pretende-se assim, sensibilizar as crianças para o respeito por elas próprias, o respeito e a aceitação pelo outro, sendo assim, o objectivo do nosso projecto é o de potenciar nas crianças um conjunto de atitudes democráticas, nomeadamente a aceitação de outras culturas, etnias, raças e tradições diferentes das nossas.” - PC 1</p> <p>“Despertar na criança a importância que os outros têm, inculcando o espírito de amizade, respeito, solidariedade e cooperação”. – PC1</p> <p>“Promover novas aprendizagens na forma a proporcionar a tomada de consciência de que pertencemos e somos parte responsável de uma comunidade e dos seus valores” – PC 1</p> <p>“O meu grande objectivo para este ano lectivo será desenvolver no grupo, sentimentos de cooperação, partilha, ajuda, respeito pelo seu trabalho e o dos outros.” - PC 2</p> <p>“Este ano iremos direccionar o projecto curricular para a multiculturalidade sendo que o objectivo principal é respeitar as diferenças culturais.” – PC 2</p> <p>“Tentar-se-á interligar estes temas com tradições, hábitos e costumes de outras culturas “- PC2</p> <p>“numa primeira fase irá ser feita uma abordagem mais focada na cultura em que as crianças estão inseridas e sempre que pertinente e oportuno, far-se-á a ponte para outras culturas.” – PC2</p>
---	-------------------	--

		<p>“Pretendo inculcar sentimentos de respeito pelo outro e pela diferença” – PC 3</p> <p>“A escola, reflexo da nossa sociedade, é, neste momento, um espaço de encontro de culturas.” – PC 4</p> <p>“Mencionar várias culturas, é referir diferenças: de língua, religião, costumes... É falar de uma cultura que acolhe outras culturas. Assim a escola é desafiada a repensar estratégias para acolher crianças de diferentes nacionalidades, e que, na maior parte das vezes, só dominam a língua do seu país de origem. Tais estratégias terão como objectivo a integração destas, na comunidade escolar, para que adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe, sem perderem as suas origens.” – PC 4</p> <p>“Recordando o lema «todos diferentes, todos iguais», surge a oportunidade favorável para aumentar o conhecimento das crianças e dos educadores, sobre outras culturas do mundo e, através dele, contribuir para assegurar a presença dos valores solidários.” – PC4</p> <p>“Pretendemos ainda que, sendo a escola um espaço de saber, é também um lugar privilegiado para fomentar este respeito e esta convivência na diferença.” – PC4</p> <p>Conhecer a sua identidade cultural e da família a que pertence – PC 5</p> <p>“Sensibilizar a criança para as tradições e costumes do meio envolvente e de outras culturas e</p>
--	--	---

		<p>tradições” – PC5</p> <p>“Respeitar e valorizar a Multiculturalidade” - PC 5</p> <p>“Facilitar a inserção das diferentes crianças, favorecendo a integração de todas, como membro de uma comunidade” – PC5</p> <p>“potenciar nas crianças um conjunto de atitudes democráticas, nomeadamente a aceitação de outras culturas, etnias, raças e tradições diferentes das nossas” - PE</p>
--	--	--

	Constatação	<p>“A escola, reflexo da nossa sociedade, é, neste momento, um espaço de encontro de culturas.” – PC 4</p> <p>“Hoje em dia a sociedade portuguesa é caracterizada por uma crescente multiculturalidade que se reflecte de uma forma muito presente e interactiva no dia-a-dia das nossas escolas e suas crianças, até há relativamente pouco tempo estas heterogeneidade era olhada como um factor de “diferença”, no entanto temos a consciência que esta realidade é cada vez mais, um factor de enriquecimento colectivo que a nossa sociedade e a escola devem partilhar.”– PC 5</p> <p>“Reportando esta realidade para o contexto de sala de aula, considera-se uma mais valia trabalhar e viver o conceito de “Multiculturalidade”em todas as suas vertentes.” – PC 5</p> <p>“Pelas características Multiculturais do grupo, privilegiar-se-ão as diferentes formas de expressão/comunicação como meio de educação para os valores, sentimentos/ emoções e descoberta do “Outro”. – PC 5</p>
	Estratégias / Actividades	<p>“Vivenciar as datas festivas e pesquisar como são vividas nas outras culturas” – PC 5</p> <p>“Procurar novos conhecimentos com recurso a diferentes fontes, nomeadamente na pesquisa de outros países e culturas” - PC 5</p> <p>“Mostrar imagens, fotografias, monumentos, paisagens, mapas e bandeiras dos vários países de origem das crianças e/ou famílias” – PC4</p>

		<p>“Aprender canções das diferentes nacionalidades das crianças do grupo” – PC4</p> <p>“Contar histórias infantis tradicionais dos países destas crianças” – PC4</p> <p>“Aprender algumas receitas, executando-as e inserindo-as no mini projecto da culinária” – PC4</p> <p>“Sempre que haja disponibilidade e vontade das famílias, pretende-se motivar os pais para a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa, para que seja eficaz o sucesso na escola e mais tarde o sucesso na sua vida futura escolar e social.” – PC4</p>
<p>Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação</p>	<p>Relação escola/família</p>	<p>“Sendo a escola e a família dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, pretende-se criar uma relação de proximidade entre a equipa e a família, assegurando a articulação entre estas, respeitando as suas necessidades e valorizando a sua individualidade” – PC 4</p> <p>“através da cooperação da escola com a família, pretendemos que se faça uma boa integração, estabelecendo um contacto verbal constante, de forma a inteirarmo-nos dos costumes, hábitos de vida prática e tradições.” – PC 4</p> <p>“Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” – PC 5</p> <p>“Desenvolver actividades de articulação escola/família com apresentação ao grupo das “descobertas</p>

		<p>feitas”. - PC5</p> <p>2Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” – PE</p> <p>“Sendo a instituição um complemento da acção educativa da família há que assegurar a articulação entre estes dois intervenientes para a adopção de atitudes e perspectivas coerentes com influência no desenvolvimento da criança” - PE</p>
	Estratégias de envolvimento	<p>“A relação e colaboração estreita com a família são fundamental numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança e em especial no período de adaptação à creche.” – PE</p> <p>“Actualmente o jardim-de-infância já não é mais um mundo isolado, mas parte integrante da comunidade em que se insere, interagindo com a família e o meio.” - PE</p>
	Actividades de colaboração	<p>“Valorização das épocas festivas de outras culturas recorrendo às famílias para dinamizarem actividades” – PC2</p> <p>“Envolver as famílias na participação do dia-a-dia da escola” – PC3</p>

<p>Necessidades Educativas Especiais.</p>	<p>Constatação</p>	<p>“Há que estar atento às crianças que apresentam dificuldades de adaptação muito prolongadas no tempo e accionar os mecanismos de apoio a essas crianças.” – PC2</p> <p>“Todas as crianças são diferentes e todas têm necessidades específicas. Há crianças que por razões diversas têm NEE e outras que em determinadas circunstâncias do seu percurso escolar, têm essas necessidades especiais.” – PC2</p> <p>“O grupo tem uma criança com NEE, que recebe apoio da equipa de Apoios Educativos do agrupamento “– PC 4</p> <p>“(…) despiste precoce de qualquer inadaptação ou necessidade educativa especial, devendo encaminhar adequadamente as situações encontradas, recorrendo a especialistas, formando equipas multidisciplinares, tais como psicólogos, terapeutas, médicos, etc.” - PE</p>
---	--------------------	---

	Objectivos	<p>“Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades” – PC 1</p> <p>“Desenvolver no grupo sentimentos de respeito pela diferença” – PC 2</p> <p>“Sensibilizar as crianças para a diferença e aprender a respeitar” – PC3</p> <p>“Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidade e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” – PC 5</p> <p>“Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidade e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” – PE</p> <p>“Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” - PC2</p>
--	------------	---