

Modos de equivalência e integração dos alunos estrangeiros no sistema educativo português

Maria José Flores Martins Soares

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Administração
Educativa



Instituto Superior de Educação e Ciências

Julho de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

**Modos de equivalência e integração dos alunos estrangeiros
no sistema educativo português.**

Autora: Maria José Flores Martins Soares

Orientadora/Coorientadora: Professora Doutora Maria Helena Pratas/
Mestre Ana Patrícia Almeida

Julho de 2012

RESUMO

A realidade de Portugal como país de imigração coloca a sociedade perante a presença de pessoas de diversas nacionalidades, contribuindo para 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.

Este estudo, no âmbito do mestrado em Administração Educacional, pretende conhecer e compreender o processo das equivalências curriculares, estabelecidos pelo Ministério da Educação para os alunos estrangeiros no sistema educativo português.

Neste contexto, este trabalho de investigação começa por traçar a evolução do campo da multi/intercultural, ressaltando que este é amplamente atravessado pela dinâmica da vida social. Em seguida, faz-se uma análise dos processos de equivalências curriculares dos alunos oriundos de Angola, Brasil e Cabo verde e as suas implicações na sua vida escolar. Para tal, realizámos uma investigação qualitativa utilizando como estratégia de pesquisa o estudo de caso e como instrumentos de recolha de dados a pesquisa arquivista e o inquérito por entrevista.

Face aos objetivos de investigação definidos e às questões de investigação formuladas, os resultados obtidos permitem-nos pensar que a resposta à integração dos alunos estrangeiros nas escolas, através do modelo de equivalência em vigor no ensino em Portugal revela algumas fragilidades e coloca também alguns desafios à escola actual, como por exemplo a aplicação das portarias nº 224/2006 de 8 de março e a portaria nº 699/2006 de 12 de julho.

Assim, e tendo consciência de que as políticas de imigração serão, cada vez mais, marcadas pelo pilar da inclusão, foi possível inferir que os principais obstáculos à aplicação do modelo de equivalências passam por desenvolver estratégias diversificadas de apoio à integração na escola dos alunos estrangeiros, nomeadamente, que tenham em atenção os planos curriculares dos países envolvidos, o domínio da língua, o nível etário e o tempo de permanência em Portugal.

Palavras-chave: Multiculturalismo; educação; inclusão; planos curriculares e equivalências curriculares.

ABSTRACT

The reality of Portugal as a country of immigration puts our society in the presence of people from different nationalities, contributing to a rich variety of cultures where intercultural communication is a necessity and it's essential for the understanding and well being between everyone. In this context, all schools are faced with new challenges imposed by an increasingly differentiated cultural background of students.

This study, done under the master's degree in Educational Administration, wants to know and understand the process of curricular equivalencies established by the Ministry of Education for foreign students in the Portuguese education system.

This research work begins by tracing the evolution concerning the topic of multiculturalism, taking in mind that this is highly related to the dynamics of social life. Then, it's made an analysis of the processes of curricular equivalencies of students from Angola, Brazil and Cape Verde and its implications in their school life. For this purpose, we've done a qualitative investigation using case studies as a research strategy and collected data through document analysis and interview surveys.

Given the research objectives defined as well as the research questions, the results obtained allow us to think that the answer to the integration of foreign students in schools, through the model of equivalence in force in Portuguese education system, reveals some weaknesses and also poses incoming challenges to schools as we know them, such as the application of the ordinance nº224/2006 of 8 March and ordinance nº 669/2006 of 12 July.

Therefore, knowing that immigration policies are increasingly concerned about matters such as inclusion, it was possible to deduce that the main obstacles to the implementation of the model equivalences pass through developing diversified strategies to support the integration in school by foreign students, taking into account the curricular plans of the countries involved, language fluency, the students age and the length of stay in Portugal.

Keywords: Multiculturalism, education, inclusion, curricular plans and curricular equivalencies.

AGRADECIMENTOS

Quero manifestar a minha gratidão a todos aqueles que, de modo mais direto, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À Ana Patrícia Almeida, agradeço a sua dedicação na orientação, a disponibilidade, a leitura atenta e crítica, os momentos de partilha e os contributos válidos e relevantes que possibilitaram a elaboração desta investigação.

À minha querida amiga Piedade pelo apoio nesta caminhada conjunta ao longo de 32 anos.

Uma palavra de agradecimento às pessoas que disponibilizaram tempo e paciência para responder às minhas perguntas através de entrevista, pois as suas respostas são importantes para este trabalho de investigação.

Finalmente aos meus pais, ao meu marido e ... aos meus filhos Catarina e Pedro.

Índice

<i>RESUMO</i>	i
<i>ABSTRACT</i>	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
ÍNDICE DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS.....	vi
LISTA DE SIGLAS.....	viii
Introdução	1
Capítulo I –Enquadramento teórico	7
1.Globalização e sociedade global.....	8
2. Multiculturalidade e educação.....	10
2.1. Cultura e educação	12
2.2. Educação multicultural.....	13
2.3.Inclusão.	17
2.4.Escola Inclusiva e as questões curriculares	20
3. Portugal: país de emigração e imigração	25
3.1.Escola multicultural em Portugal: as respostas do sistema educativo português.	30
3.2.Minorias étnicas e (in)sucesso.....	35
Capítulo II – Estudo empírico	41
1.Problemática em estudo.....	41
1.1.Objetivos da investigação.....	42
1.2.Questões de investigação	43
2. Metodologia.....	43
2.1. Abordagem geral de investigação.	44
2.2. Estratégia de pesquisa: o estudo de caso.	45
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	46
2.3.1. Pesquisa arquivística ou documental.....	47
2.3.2. A entrevista	49
2.4.Técnicas de análise dos dados	51

3.Constituição e caracterização do contexto	56
Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados.	64
1.Os sistemas educativos de Angola, Brasil e Cabo Verde.	64
2. O modelo dos processos de equivalência.	73
3.Sistema educativo em Portugal	80
4. Representações dos atores sobre a efetividade e eficácia dos modelos de equivalência.	83
Considerações Finais.....	94
Referências Bibliográficas	100
Fontes	109
Anexo 1	112

ÍNDICE DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS.

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Representação gráfica dos resultados referentes à caracterização da população escolar.....	59
Gráfico 2 – Representação gráfica dos resultados referentes às necessidades representativas na comunidade escolar.....	59
Gráfico 3 – Representação gráfica dos resultados referentes à caracterização da nacionalidade dos pais da população escolar.....	60
Gráfico 4 – Caracterização dos alunos quanto ao género.....	60
Gráfico 5 – Representação gráfica dos resultados referentes a distribuição dos alunos por ano de escolaridade.	61
Gráfico 6 – Representação gráfica dos resultados referentes à distribuição dos alunos do 2º ciclo por nacionalidade.....	62
Gráfico 7 – Representação gráfica dos resultados referentes à distribuição dos alunos do 3º ciclo por nacionalidade.....	62
Gráfico 8 – Representação gráfica dos resultados referentes à distribuição dos alunos do ensino secundário por nacionalidade.....	62

Índice de Quadros

Quadro 1 – documentos consultados.....	48
Quadro 2 – blocos da entrevista.....	51
Quadro 3 – documentos da pesquisa documental.....	52
Quadro 4 – Organigrama do plano de estudos em Angola (da 1ª à 6ª classe).....	66
Quadro 4 – Organigrama do plano de Estudos em Angola (da 1ª à 6ª classe).....	66
Quadro 5 - Organigrama do plano de estudos em Angola (7º,8º e 9º anos).....	67
Quadro 6 - matriz curricular básica para o ensino fundamental (ciclo I-1ª a 4ª série).....	68
Quadro 7 - matriz curricular básica para o ensino fundamental (ciclo II-5ª a 8ª série).....	68
Quadro 8 – organigrama do atual sistema de ensino no Brasil.....	69

Quadro 9 – 1º ciclo Tronco Comum.....	71
Quadro 10 – 2º ciclo – via geral.....	72
Quadro 11 - 2º Ciclo – Via técnica (9ºAno)	72
Quadro 12 – Organigrama do sistema de ensino nos países em estudo	73
Quadro 13 – Estrutura do sistema de ensino em Portugal.....	80
Quadro 14 – Organigrama da estrutura do plano curricular do 2º ciclo do ensino básico em Portugal.....	81
Quadro 15 – Organigrama da estrutura do plano curricular do 3º ciclo do ensino básico em Portugal.....	81

Índice de Tabelas

Tabela 1-grelha da entrevista.....	55
Tabela 2 – Número de alunos por ano de escolaridade e escalão ASE.....	58
Tabela 3- Taxa de repetência (%).....	58
Tabela 4 – Resultados relativos à distribuição dos alunos por ano de escolaridade.	61
Tabela 5 – correspondência idade/ano/série no sistema de ensino no Brasil.....	69
Tabela 6 – Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básicos e secundários de Angola e Portugal.....	75
Tabela 7 – Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básicos e secundário no Brasil e em Portugal.....	75
Tabela 8 – Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básico e secundários em Cabo Verde e Portugal.....	76

LISTA DE SIGLAS

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
ACIME – Alto comissariado para a Integração e Minorias Étnicas
APA – Apoio Pedagógico Acrescido
ASE – Ação Social Escolar
CEF – Cursos de Educação e Formação
CRE – Centros de Recursos Educativos
DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EPT – Educação para todos
INE – Instituto Nacional de Estatística
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LPNM – Língua Portuguesa Não Materna
MNE – Ministério dos Negócios Estrangeiros
ME – Ministério da Educação
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAA – Plano Anual de Atividades
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PISA – Programa Internacional de Alunos
PREDI – Projeto de Educação Intercultural
RCM – Resolução do Conselho de Ministros
SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SCOPREM - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
UN – Nações Unidas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Atualmente, grande parte do destino da humanidade constrói-se num cenário à escala internacional. Estabelecida pela abertura das fronteiras económicas e financeiras, impulsionada pela comercialização de bens e serviços livres, instrumentalizada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, a interdependência mundial aumenta, no plano económico, científico, cultural e político.

Num cenário de mudança de uma sociedade cada vez mais exigente e com novas problemáticas, decorrentes do fluir rápido do conhecimento e da informação, assim como dos comportamentos e culturas, torna-se pertinente a investigação em educação. E esta, como motor natural de desenvolvimento da sociedade, constitui-se como um factor determinante de respeito pela diversidade e heterogeneidade linguística e cultural.

Assim, este estudo pretende constituir um contributo para a compreensão de conceções, teorias e princípios que cunham discursos sobre equivalências curriculares dos alunos com experiência migratória, no ensino básico entre Portugal, e Angola, Brasil e Cabo Verde, produzidas numa época em que as orientações educacionais e curriculares revelam um carácter ambivalente de apelo à competitividade e à procura da eficiência, eficácia e qualidade, por um lado, e de defesa de princípios de uma escola inclusiva, por outro. Estes dilemas com que se defrontam os sistemas educativos modernos são traduzidos em políticas educativas e curriculares, também elas marcadas por estas incompatibilidades e que fazem deslocar para as instituições escolares a responsabilidade de encontrarem respostas formativas diferenciadas.

A preocupação com as diferentes vertentes da educação tem sido uma constante ao longo do pensamento pedagógico. Com o decorrer do tempo, a vida política social e educativa, sofreu alterações, impostas por fatores como: os efeitos da globalização, a criação da União Europeia e o desmoronar do Bloco Socialista, entre outros, que causaram um movimento migratório inédito de populações.

Delors (1996) afirma que:

“O balanço dos esforços no decorrer do século XX, para aumentar as possibilidades de educação é profundamente contrastante. O número de alunos inscritos nas escolas primárias e secundárias de todo o mundo passou de cerca de 250 milhões em 1960 para mais de 1000 milhões hoje em dia. Durante este mesmo período, quase triplicou o número de adultos que sabem ler e escrever, passando de cerca de mil milhões em 1960 para mais de 2,7 mil milhões atualmente. Apesar disso, há ainda no

mundo 885 milhões de analfabetos, atingindo o analfabetismo a seguinte proporção: em cinco mulheres duas são analfabetas e em cinco homens um é analfabeto. O acesso à educação básica, para já não falar da esperança de poder completar o primeiro ciclo de escolaridade, está longe de se ter generalizado: 130 milhões de crianças não têm acesso ao ensino primário e 100 milhões de crianças matriculadas nas escolas não concluem os quatro anos de estudo considerados como mínimo para não se esquecer o que aprendeu, por exemplo, a leitura e a escrita.” (p.105)

Também, segundo Delors (1996),

“as estimativas oficiais o número de crianças a trabalhar com idades entre os cinco e os catorze anos seria, atualmente de 78,5 milhões. Estas estimativas baseiam-se nas respostas a um questionário ao qual responderam 40% dos países. Os números reais são, concerteza, muito mais elevados. Por outro lado, é de supor que uma importante proporção dos 128 milhões de crianças do mundo com idade para frequentar a escola primária, e que a frequentam de fato, e dos 50% das crianças com idade para frequentar um estabelecimento de ensino secundário, mas que não estão a ter formação, estejam de facto, duma maneira ou doutra, ligadas a uma atividade económica.” (pp. 105-106).

Considerando que a educação é ao mesmo tempo universal e específica, na Conferência de Jomtien adotou-se a seguinte conceção:

“Toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve beneficiar duma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender.” (Artigo 1-ponto 1) (Declaração Mundial sobre Educação para todos e Quadro de Ação para responder às Necessidades Educativas Fundamentais,1990).

O ensino deve, esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes, e entregando esta iniciação a especialistas, que possam transmitir aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida.

Também Delors (1996) considera doutro modo que,

“ há que assumir a diversidade e a pluripertença como uma riqueza. A educação para o pluralismo é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. Entre o

universalismo abstrato e redutor e o relativismo, para o qual nada mais existe para além do horizonte da cultura particular de cada um, há que afirmar quer o direito à diferença, quer a abertura ao universal. “ (p.50)

Durante os 27 anos de atividade docente, lecionando a disciplina de Física e Química, 16 foram exercidos na escola onde decorre a investigação. Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas que se aprende a ser professor, e apesar da desmotivação que se sente na classe docente, e dos reflexos naturais das mudanças que se tem vindo a realizar no nosso sistema de ensino, quando se idealizou esta temática moveu-nos não só o desafio de enquadrar teoricamente alguns conceitos a partir de uma observação da realidade na escola dentro e fora da sala de aula, dia a dia, mas também a ocasião de sustentar as vias possíveis para dar resposta a eventuais situações.

Segundo Barroso (2005)

“o jogo de imagens divergentes e a tonalidade dos sentimentos negativos que marcam, hoje, a profissão docente, bem como, a complexidade dos problemas que os professores têm de resolver e as exigências contraditórias a que são sujeitos constituem diferentes expressões.” (p. 184)

Daquilo que Canário (2000) considera

“ser a principal mutação sofrida pela instituição escolar, durante o século XX: a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se atualmente, num contexto de incertezas.” (p.127)

Todavia, as motivações que conduziram à elaboração deste trabalho de investigação prendem-se com o percurso pessoal, social e profissional, onde têm grande relevância os saberes adquiridos ao longo da vida, os valores e as opções tomadas na construção da identidade profissional e pessoal. Foi este percurso e a vontade de compreender e de aprofundar certas questões educativas e modos de ser profissional no campo educativo que conduziu a trabalhar a temática das equivalências curriculares, relacionando-a com a questão dos planos curriculares em contexto educativo e consequentemente com o (in)sucesso dos alunos estrangeiros.

Recentemente tem-se observado um aumento significativo do número de solicitações de concessão de equivalências por parte de alunos estrangeiros que procuram integrar as escolas portuguesas que se deve em larga medida à crescente mobilidade de cidadãos à escala mundial, decorrente dos processos de globalização e de mobilização de pessoas. No entanto, a diversidade de sistemas educativos, estruturas

curriculares e percursos formativos existentes, tanto a nível nacional como internacional, coloca um desafio constante na implementação de mecanismos de reconhecimento de habilitações escolares, que tornem explícitos, coerentes e fidedignos os processos de equivalências. Os pedidos de equivalências estrangeiros referem-se a habilitações, estudos ou diplomas obtidos no estrangeiro, que carecem de reconhecimento e certificação formal, podendo ser apresentados por cidadãos portugueses ou cidadãos estrangeiros.

As políticas educativas praticadas pelas sociedades de acolhimento relativamente às crianças migrantes são um indicador essencial do modo como as minorias étnicas são encaradas. Resta saber até que ponto os sistemas educativos estão preparados ou procederão às transformações necessárias para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos oriundos das minorias étnicas. Relativamente a Portugal, Cardoso (1996) considera que

“o percurso escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas é, em geral, mais difícil e desvantajoso do que o percurso escolar dos alunos pertencentes à cultura dominante”, uma vez que “os alunos pertencentes a minorias devem adaptar-se à cultura portuguesa, ao ambiente, currículo e dinâmicas escolares ajustadas aos alunos pertencentes à maioria.” (p. 27)

De um modo geral, os alunos estrangeiros, sejam filhos de imigrantes ou filhos de portugueses regressados a Portugal, integram o currículo normal, ou seja, são integrados no sistema de ensino sem qualquer tipo de acompanhamento específico. Chegam a Portugal num dia e no outro já estão a ter aulas em português, sem saberem, muitas vezes, uma única palavra. Este fato é, assim, próprio à marginalização e discriminação, com os alunos a vaguearem de sala em sala, até conseguirem comunicar com os seus colegas e formarem uma ideia sobre o que está a ser ensinado nas aulas. Perante tantas dificuldades, muitos pais destes alunos acabam por aceitar de forma resignada o insucesso escolar dos seus filhos, muitos dos quais bons alunos nos seus países de origem. Outro aspeto a salientar diz respeito aos alunos provenientes dos países de língua oficial portuguesa, apesar de alguns não terem dificuldade com a língua, apresentam contudo dificuldades escolares devido ao nível de preparação escolar que trazem dos seus países de origem, uma vez que, apesar de o português ser a língua oficial destes países, o que se verifica é que a grande maioria das crianças que tem oportunidade de acesso à escola só entra em contato com o português a partir dos 6 anos, aquando do início do seu percurso escolar.

A equivalência de habilitações não pressupõe integral semelhança de estruturas curriculares e conteúdos programáticos entre os correspondentes anos de escolaridade, mas apenas um paralelismo na formação global obtida através da respetiva conclusão com aproveitamento. Nas escolas que recebem alunos estrangeiros pairam incertezas quanto aos programas e currículos lecionados nos seus países de origem.

A Lei nº 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) determina no seu artigo 63º, nº 3 que

“cabe ao Governo definir o modelo de equivalência entre os estudos, graus e diplomas do sistema educativo português e os de outros países e criar condições que facilitem aos jovens regressados a Portugal, filhos de emigrantes, a sua integração, no sistema educativo.”

Por outro lado, o crescente número de alunos estrangeiros que atualmente, pretendem frequentar o ensino português reforça a necessidade de se encontrarem medidas adequadas à situação específica para a sua inserção no nosso país. De igual modo, o alargamento das fronteiras, com a conseqüente mobilidade dos povos, requer uma análise cuidada e crítica deste processo de equivalências e no futuro o estabelecimento de novas tabelas de equivalência que possam dar resposta conveniente aos problemas que relativamente a esta matéria são colocados.

As conseqüências destas movimentações estão hoje bem presentes a nível das nossas escolas, que, de um modo geral, integram um número muito significativo de alunos que estiveram em contato com outras culturas. É sobre estes alunos que se centra esta investigação, orientando-a no sentido da compreensão do processo de equivalências curriculares dos alunos estrangeiros que integram as nossas escolas.

Numa tentativa de tentar aprofundar conhecimentos e minimizar o sentimento de impotência associados à resolução das situações anteriormente descritas, surge a motivação para a realização de uma investigação neste campo. Por ser uma temática atual, pensa-se ser de todo o interesse, quer pessoal quer social quer profissional, a realização do presente estudo.

Esta investigação, está orientada no sentido de estudar a concessão de equivalência e a integração no currículo nacional, dos alunos com maior representação na escola em estudo, nomeadamente Angola, Brasil e Cabo Verde e as implicações resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento.

Este trabalho encontra-se dividido em 3 partes: introdução; corpo do trabalho, subdividido em 3 capítulos e considerações finais. A introdução surge como um espaço

para a apresentação do tema a desenvolver, assim como para uma breve caracterização do percurso da investigadora.

No primeiro capítulo – Enquadramento Teórico – é apresentado o corpo teórico e contextual do presente estudo. Desta forma, começa-se por apresentar os conceitos considerados centrais para o nosso estudo. O nosso país deixou de ser primordialmente um território de emigração para se tornar num porto de imigração facto que se comprova pelo aumento de residentes estrangeiros desde a década de 70. As alterações demográficas a nível global que têm vindo a transformar as organizações/instituições em verdadeiros espaços multiculturais. É dada igualmente ênfase à inclusão e aos currículos e programas para este público específico, a fim de tentar compreender o percurso escolar dos alunos estrangeiros. Neste capítulo abordamos ainda o longo caminho a percorrer pelos principais agentes educativos no âmbito da educação de cidadãos estrangeiros.

No capítulo II abordam-se as conceções e os procedimentos metodológicos adotados para dar cumprimento ao estudo empírico, assim como as ferramentas que permitiram a recolha e análise dos dados.

No capítulo III faz-se a apresentação do enquadramento legal dos documentos orientadores dos processos de equivalência de alunos oriundos de Angola, Brasil, e Cabo Verde e respetiva integração no currículo nacional e dos planos dos países em estudo. Na sequência é feita a discussão de resultados com base na análise dos diplomas legais, dos documentos orientadores das políticas e práticas educativas e dos planos curriculares dos países em estudo, complementando com a representação dos atores chave.

Para dar continuidade ao estudo, apresentam-se as considerações finais procurando sistematizar as conclusões mais relevantes do estudo efetuado.

Por fim são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas ao longo do texto. Em anexo encontram-se os instrumentos construídos para esta investigação.

Capítulo I – Enquadramento teórico

O fenómeno migratório, em particular no decurso do último século, sofreu alterações muito significativas em relação ao volume e destinos, à evolução e composição, às causas e reflexos sobre a sociedade, sendo um facto relevante na construção de uma sociedade multicultural. Neste sentido, importa seguir as tendências recentes deste fenómeno, bem como a consolidação desta nova sociedade multicultural, cada vez mais partilhada com os espaços políticos e culturais que lhe são adjacentes.

O estudo do fenómeno migratório reveste-se duma complexidade crescente, quer porque o número de publicações, perspetivas e teorias sobre o desenvolvimento da mesma cresceu, quer porque a natureza do conhecimento sobre a multiculturalidade se complexificou também. Hoje não vivemos simplesmente numa época de grandes migrações, mas sim, numa época em que se vive em “estado de migração”.

A escola, reflexo da nossa sociedade, é, neste momento, um espaço de encontro de culturas. Podemos dizer que estamos perante uma «escola multicultural».

Falar de multiculturalidade é falar de diferenças como a língua, religião e costumes. É falar de uma cultura que acolhe outras culturas. A escola – assim como a sociedade – perante este fenómeno, é desafiada a repensar estratégias para acolher estes alunos, que, na maior parte das vezes, só dominam a língua do seu país de origem. Tais estratégias terão como objectivo a integração/inclusão destes alunos na comunidade escolar, para que adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe - com um emprego e com capacidade para intervir na sociedade, sem perderem as suas origens.

Assim, neste capítulo I constrói-se uma interpretação da globalização contemporânea e as suas características dominantes, vistas de uma perspectiva económica, política e cultural. Faz-se uma leitura sobre a emergência e evolução da sociedade multicultural e a educação multicultural no panorama das influências de organizações internacionais e das agendas educativas que, neste contexto, vão sendo traçadas, apresentam-se estudos sobre a multiculturalidade e a inclusão dos alunos estrangeiros que frequentam a escola no nosso país. Faz-se também uma abordagem sobre a escola multicultural em Portugal, e destacam-se aspectos como a sua integração no sistema educativo português, e o (in)sucesso das minorias.

1. Globalização e sociedade global

A globalização das atividades económicas, financeiras, culturais e sociais, atualmente põem em relevo, a amplitude, urgência e complicação dos problemas a enfrentar pela comunidade internacional. O crescimento demográfico, o uso abusivo dos recursos não renováveis e a degradação do meio ambiente, a pobreza de grande parte dos cidadãos, a opressão, a injustiça e a violência que sofrem milhões de pessoas, exigem ações consertadoras de grande dimensão.

Segundo Torres Santomé,

“O convívio com diferentes realidades ambientais, económicas, sociais e culturais – gerado pela nova sociedade da informação e pela mobilidade geográfica das populações – tem proporcionado (re)encontros de valores muitas vezes afastados dos que tradicionalmente existiam. O mundo atual é “ um mundo global em que tudo está relacionado, tanto a nível nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc., estão interdependentes, e onde nenhum desses aspetos pode ser adequadamente compreendido à margem dos demais”. (citado por Leite, 2002, p. 95)

Embora não exista consenso em torno do conceito de globalização, ninguém põe em dúvida que vivemos num mundo cada vez mais globalizado, um facto visível diariamente pela constante difusão mundializada de mensagens com que os *média* nos bombardeiam. Estamos perante um fenómeno que se manifesta em distintos planos – com relevância a nível económico e cultural – e que, por via do extraordinário desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, atingiu proporções impensáveis até há bem poucos anos.

Tratando-se de um conceito utilizado com frequência em sentidos dispares e com visões antagónicas, o que denota que estamos em presença de um conceito polissémico para descrever um fenómeno pleomórfico, a verdade é que a globalização é uma questão difícil de contornar sempre que pretendemos caracterizar as sociedades contemporâneas (Morgado, 2005).

Cortesão e Stoer afirmam que *“a globalização é uma palavra que indica, não que interpreta ou sintetiza. Indica o problema, não a chave da sua interpretação”* (citado por Santos, 2001, p.371). Sinaliza uma nova realidade empírica, do fim do século XX, uma nova etapa e um novo quadro do processo de desenvolvimento da interdependência planetárias, de (ao mesmo tempo) integração e polarização do sistema

mundial, de impressionante aceleração da mobilidade e dos fluxos de pessoas, bens, capitais e símbolos, etapa e quadro que podem ser vistos em perspectiva na direção da internacionalização e da mundialização.

Na sua discussão do processo de globalização, Cortesão e Stoer referem-se do seguinte modo ao debate, no campo de cultura, sobre a questão da emergência ou de uma cultura mundial ou de uma cultura global:

“ (...) a questão é se (...) certas formas de cultura que emergiram em décadas recentes são originalmente transnacionais ou se (as suas) origens nacionais são relativamente irrelevantes dado que circulam através do globo mais ou menos descontextualizadas das culturas nacionais (...). De uma outra perspectiva, a teoria de regimes internacionais chamou a nossa atenção para os processos de formação de consenso ao nível mundial e para a emergência de uma ordem global normativa” .

(citado por Santos, 2001, p. 371)

Este debate foi trazido para o campo de educação por Dale (2001), que tem contrastado duas concepções da relação entre educação e globalização, concepções essas intituladas, por um lado, cultura educacional mundial comum e, por outro lado, agenda de educação globalmente estruturada. Enquanto a primeira concepção defende que o desenvolvimento dos sistemas educativos e das categorias curriculares nacionais, em vez de ser explicado por fatores nacionais distintos, é compreendido através da utilização de modelos universais da educação, Estado e sociedade, a segunda sustenta que é a natureza mutável da economia capitalista mundial que constitui a força principal da globalização e que procura influenciar, embora haja efeitos de mediação, os sistemas educativos nacionais.

Segundo Santos (2001) na sua tentativa de melhor compreender como é que a globalização afeta em todos os Estados – nações, a forma e o conteúdo de pelo menos alguns dos procedimentos e resultados da elaboração e implementação da políticas educativas, Dale (2001) teorizou o que denomina os efeitos dos mecanismos de globalização no campo de educação. Entre estes efeitos sobre as políticas educativas encontra-se a ideia de que o seu *locus* de viabilidade é externo, que o seu âmbito abrange quer os objetivos das políticas quer os processos da política educativa e que a sua origem não pode ser encontrada em qualquer Estado-nação específico. Os mecanismos que dão origem a esses efeitos sobre as políticas educativas nacionais são dois que, aliás, já existiam nas décadas de 1950/60 e que resultaram da intervenção das organizações internacionais, nomeadamente através, por exemplo, da realização de empréstimos e do ensino de formas (normalizadas) de fazer planeamentos educacionais.

Incluem também outros cinco mecanismos mais recentes, diretamente associados com o processo de globalização, e que são: a harmonização (por exemplo aquela promovida pela organização regional do Tratado de Maastricht), a disseminação (presente nas atividades de organizações como a OCDE, através, por exemplo, dos seus esforços de definir prioridades), a estandardização (ilustrada na política científica adotada pela UNESCO onde o respeito pelos Direitos Humanos é considerado condição para ser membro da comunidade internacional), a implementação da interdependência (mecanismo identificado em grande medida com as ONGs, por exemplo na sua promoção de materiais “verdes” para o currículo) e a imposição (presente, por exemplo, nas medidas obrigatórias associadas com os empréstimos para a educação do Banco Mundial).

Na opinião de Leite (2002) o conceito do mundo como uma “aldeia global” e os fenómenos da globalização constituem uma razão acrescida para repensar a instituição escolar, a formação, o que se ensina e como se ensina. Dito de outro modo, a globalização obriga a questionar o universalismo do saber e da cultura escolar, desocultando conhecimentos e culturas que têm estado ausentes da voz das instituições educativas, nomeadamente, as culturas populares, as dos grupos étnicos minoritários ou sem poder e as diferentes confissões religiosas, entre outras.

Como resultado da globalização, a migração à escala global tem aumentado cada vez mais, e tendo esta situação social como cenário emerge o interesse pelo conceito de multiculturalidade para a compreensão dos aspectos educativos que se pretende investigar.

2. Multiculturalidade e educação

As referências históricas mostram que a globalização é um fenómeno que está associado à multiculturalidade. Contudo, e embora a multiculturalidade não seja um fenómeno social recente, tomou no entanto uma nova acuidade no mundo moderno devido aos novos e complexos fluxos migratórios na Europa.

As mudanças sociais ocorridas, sobretudo depois dos anos setenta do século XX, legitimam uma análise dos conceitos de multiculturalidade e as relações que se estabelecem com a educação.

A multiculturalidade é um conceito que designa a realidade culturalmente diversa e a convivência de grupos culturais num mesmo território, no entanto, o que se observa,

é que sob os auspícios desse termo as relações entre os sujeitos ficam relegadas a uma espécie de manutenção de identidades, tradições e costumes culturais, sem que seja potencializado o intercâmbio. Como resultado desse processo, a tendência em criar guetos ou grupos culturais separados e distanciados é muito maior. Já a interculturalidade carrega as relações entre sujeitos de distintas culturas e os processos que, pelo encontro/confronto, possibilitados pelo intercâmbio, não separam, nem guetizam, mas colocam sujeitos em relação, estimulando as trocas e os intercâmbios, possibilitando que outras formas culturais ganhem visibilidade.

Flecha (1996) localiza os diferentes termos que têm sido recorrentes na literatura sobre multiculturalismo e educação, propondo, a título de esclarecimento, uma distinção entre eles.

“Multiculturalismo é visto como o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas. Interculturalismo é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. Pluriculturalismo é outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura.” (p.42)

Pérez (1996) considera sobre a educação multicultural e o multiculturalismo, que se pode pensar na evolução deste tema para uma perspectiva do interculturalismo aplicado à educação.

“As sociedades multiculturais devem caminhar em direção à interculturalidade entre os diversos povos e grupos. Caminhar em direção ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas e ao estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais dentro de um país e entre as diversas culturas do mundo. Dada esta tendência em direção a uma maior diversidade cultural, fomentar a intercultural significa superar de vez a assimilação e a coexistência passiva de uma diversidade de culturas para desenvolver a autoestima, assim como o respeito e a compreensão aos outros.” (p.216)

As concepções educativas perante a multiculturalidade e as respostas que a instituição escolar tem dado às características diversas das populações que a frequentam têm variado ao longo do tempo e de país para país, influenciadas por movimentos sociais e posições ideológicas que se situam diferentemente face à questão da igualdade de oportunidades e que atribuem diferentes papéis à formação e aos agentes dessa formação.

A integração escolar, pela dupla valência da escola, enquanto elemento de socialização, através da aquisição das normas e valores dominantes na sociedade de

acolhimento, e elemento de integração no mercado de trabalho, assume, no contexto da integração social das populações imigrantes, designadamente dos respetivos descendentes, fulcral importância, cujos efeitos por vezes também se fazem sentir, nalguma medida, ao nível dos progenitores.

Assim, nesta fase do trabalho considera-se necessário a investigação do conceito de cultura, e deste modo compreender e descrever a sua interrelação com a educação.

2.1. Cultura e educação

No seguimento do que foi dito anteriormente, um aspeto importante a ter em consideração neste estudo, passa pelo conceito de cultura e a sua interligação com a educação.

Segundo Banks (1999) as questões relativas às relações entre cultura e educação são complexas e, afetam diferentes dimensões das dinâmicas educativas. O caráter monocultural está muito arraigado na educação, parecendo ser inerente a ela, por isso um aspeto a ter em consideração é partir de uma visão ampla da problemática, em que se analisem os desafios que uma sociedade globalizada, excludente e multicultural propõe hoje para a educação.

Não é fácil nem consensual encontrar uma definição de cultura. No entanto, este conceito é importante para compreender e clarificar o que se entende por educação intercultural.

Cultura designa o conjunto dos aspetos intelectuais, morais, materiais, dos sistemas de valores, dos estilos de vida que caracterizam uma civilização. Este conceito de cultura, enquanto realidade de construção coletiva, está na linha antropológica de Malinowski (1984) e rompe com perspetivas que associam cultura apenas a aspetos da cultura elaborada e adquirida sob a forma de bens consumíveis, ou desligados dos contextos que lhe dão significado.

Recorrendo a Forquin (1989) obtém-se elementos para construir uma argumentação que entende a cultura no sentido antropológico, ou seja, como dispositivo de adaptação ao meio, no sentido em que garante a sobrevivência e a continuidade biológica. Neste entendimento, cultura é, portanto, uma aprendizagem de valores e de normas obtidas a partir de dinâmicas de socialização, devendo por isso falar-se mais de culturas do que de cultura.

Nesta evolução pessoal e social é de não esquecer a relação que existe entre a cultura, ou as culturas, e a educação escolar, ou seja, o facto de a cultura escolar contemplar uma cultura comum ou uma cultura diversificada. No primeiro caso, é o monoculturalismo a ideia que está subjacente enquanto, no segundo caso, é a de multiculturalismo.

É quase um lugar comum dizer que não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação, enquanto processo dialógico, formativo e transformativo, supõe necessariamente um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimento e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo que Forquin (1989, p. 10) designa por “*conteúdo da educação*”. Supõe, portanto, não apenas uma reprodução do saber e da(s) cultura(s) mas também uma produção.

O papel atribuído à educação seria o de organizar o processo de aquisição da cultura que facilite a integração do indivíduo na sociedade. Nesse sentido, Stenhouse (1987) afirma que:

“(...) a educação existe para proporcionar, aos indivíduos, acesso a grupos culturais que estão fora dos seus”. (...) Tal cultura é transmitida, aprendida e compartilhada e, por intermédio do desenvolvimento da linguagem, fundamenta tanto a comunicação entre os membros como o pensamento por parte dos indivíduos. De certo modo, a cultura é um artigo de consumo intelectual, do qual se ocupam as escolas e do qual extraem o conteúdo da educação”. (p.34)

Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, independentemente das múltiplas interpretações de que tem sido objeto ao longo da história, parece ser uma aspiração de toda a Humanidade.

Na sequência da análise sobre cultura e educação e a relação existente, importa agora investigar a ligação com a educação multicultural por se considerar um desafio, que decorre da complexidade e dos múltiplos sentidos do termo na escola.

2.2. Educação multicultural

Na sequência da análise da cultura e educação, importa analisar a educação multicultural, como sendo um dos grandes desafios recentemente colocados à educação do século.

Uma sociedade multicultural, constituída por diferentes expressões culturais definidas a partir de grupos minoritários étnicos, pode ser ilustrativa da distinção entre educação multicultural e educação intercultural.

Assim as expressões “educação multicultural” e “educação intercultural” têm significações diferentes e são usadas com diferentes sentidos por diversos autores. O termo educação intercultural é usado, sobretudo em contexto europeu. Este conceito é atualmente mais utilizado do que o termo “educação multicultural”, pois refere com mais clareza a ideia de troca, de comunicação, de negociação e de interação de diferentes grupos socioculturais.

A educação multicultural pode ser definida, como o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, da escola e da turma, cujo objectivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais quer institucionais. Desta forma, a educação multicultural e a educação anti-racista promovem a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas representadas na turma, na escola e na comunidade, assim como combatem os preconceitos e as discriminações étnicas (Pereira, 2004).

Educação multicultural é usada por Banks (1991) para referir programas e práticas concebidas para contribuir para a melhoria do rendimento académico dos grupos étnicos ou de migrantes e/ou instruir os estudantes dos grupos majoritários sobre as culturas e experiências dos grupos étnicos minoritários. Estão, portanto, subjacentes a esta conceção princípios educativos que: reconhecem a existência de uma experiência social diversificada; procuram que a escola seja um lugar de sucesso para todos; consideram que este tipo de educação se deve dirigir a todos os alunos e não apenas aos que pertencem às ditas minorias; reconhecem a importância de um conhecimento mútuo das culturas em presença. Estes princípios apontam para dois tipos de posturas diferentes entre si: uma que tem como objetivo principal melhorar o rendimento escolar dos grupos sociais étnicos e culturais minoritários; outra que tem como objetivo fomentar, através da obtenção de conhecimentos sobre outras culturas, a compreensão e a tolerância entre grupos diversos.

Alguns autores anglo-saxónicos têm também usado a expressão educação multicultural para mencionar a abertura à diversidade cultural, a promoção do respeito pelo diferente e o desenvolvimento da solidariedade entre grupos socioculturais distintos. Por exemplo, Gollnick e Chinn alegam que:

“a educação multicultural deve impregnar o meio escolar total, dirigindo-se a todos os estudantes – desde os que pertencem aos grupos dominantes até ao dos grupos dominados – e ter como objetivos: promover o vigor e valor da diversidade cultural; promover os direitos humanos e o respeito por aqueles que são diferentes de nós; promover alternativas de escolha de vida para as pessoas; promover a justiça social e igualdade para todas as pessoas; promover equidade na distribuição do poder e das rendas entre grupos.” (citado por Leite, 2002, p.147)

Segundo Cardoso (1994) considera-se, por muitos,

“a Educação Multicultural, como sendo um conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade cultural e estilo de vida, tendo em vista promover a mudança de percepções e atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas.” (citado por Bernardo, p.4)

Segundo Bernardo, ao conceito de educação multicultural é necessário adicionar uma medida antirracista de modo a promover a igualdade e respeitar a individualidade de cada pessoa. Por sua vez, também o conceito de educação intercultural indica uma relação entre grupos diferentes, dinamismo e interação. A mesma autora considera ainda que: *o termo Multiculturalismo apenas ajuda a reconhecer a diversidade cultural que existe num dado grupo, não indicando qualquer ideia de interação* (p.4).

Na opinião de Miranda (2004):

“ a aceção generalizada do termo interculturalismo, faz referência à inter-relação entre culturas. Os termos Multiculturalismo e pluriculturalismo denotam simplesmente a justaposição ou presença de várias culturas numa mesma sociedade.” (p.19).

O conceito de educação multicultural pode considerar-se que é a construção das ideias teóricas sobre a multiculturalidade e apenas reconhece a diversidade cultural que existe na sociedade. A educação intercultural, visa a dinâmica entre os vários grupos sociais e culturais na sociedade, de modo a promover um diálogo com base na igualdade e tolerância e promove as práticas culturais com base nas ideias teóricas.

A nossa sociedade vive mudanças extremamente rápidas e intensas que exigem inovações educativas de envergadura semelhante. Geralmente, a expressão intercultural costuma fazer referência a essas inovações entre elas destacam-se: lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade dos alunos e alunas, garantindo a igualdade de oportunidades na aquisição das competências necessárias para a sua integração ativa num mundo cada dia mais complexo; respeitar o direito à própria identidade, tornando-o compatível com a igualdade de oportunidades, e progredir em relação aos direitos humanos, em cujo contexto afigura-se imprescindível interpretar tanto a necessidade da

própria educação intercultural, como os seus próprios limites.

Segundo Sales e Garcia (1997) os objetivos principais de uma educação intercultural, são:

- Oferecer condições para a igualdade de oportunidades educativas e participar ativamente na sociedade e na transformação da cultura, dentro de uma sociedade democrática em que se formam novas gerações de cidadãos críticos que tomam decisões públicas para o desenvolvimento das estruturas e práticas sociais e culturais;

- Valorizar a diversidade e respeitar a diferença como elemento dinamizador e enriquecedor na interação entre pessoas e os grupos humanos. A inter-relação destes objetivos é a que melhor define o modelo intercultural porque a interculturalidade só pode ser entendida como igualdade na diferença, como a possibilidade de instaurar um verdadeiro diálogo entre diferentes culturas que procurará ser enriquecedor e não discriminatório;

- Procurar valores comuns que possam dar sentido à interculturalidade como pontos de referência axiológicos para desenvolver ideologias, políticas e modelos educativos num mundo plural, ameaçados por um certo relativismo pós-moderno, através de estratégias comunicativas, sociais e educativas baseadas no diálogo, como forma de intercâmbio de perspetivas culturais e busca de consensos e modelos culturais e sociais alternativos;

- Tomar consciência das práticas sociais e educativas e coletivas que resultam de atitudes estereotipadas e preconceitos étnicos, culturais, sexuais ou sociais e desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, comportamentais, pessoais e sociais para transformar estas práticas e as estruturas que determinam e legitimam o racismo para evitar a sua produção (preconceitos individuais) e a sua reprodução ideologias institucionais);

- Desenvolver as competências multiculturais: conhecer, entender e valorizar diferentes perceções culturais para superar os etnocentrismos paralisantes e discriminadores;

- Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível. (citado por Bernardo pp. 4-5)

O desafio colocado é consideravelmente complexo. O debate teórico acerca da definição mais correta, relativa à educação destinada a todos sem exceção, ser multicultural, intercultural ou pluricultural; demonstra, em parte, a dimensão do problema. Contudo, na sociedade atual, outros problemas se adensam, nomeadamente a inclusão das populações imigrantes na sociedade em geral e na escola em particular.

2.3.Inclusão.

A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a sua integração/inclusão. Hoje, não se trata apenas de integrar, mas sim de “incluir” a todos e fazê-lo, não a partir de proposições assistenciais ou voluntaristas, mas de perspectivas profissionais. A necessidade de se construir uma relação entre a educação e a inclusão dos alunos estrangeiros, deve-se às rápidas transformações sociais e aos avanços científico-culturais, porque provocam novas visões e novas proposições educacionais, na medida em que estão a dar lugar a novos valores e novas necessidades a ter em conta a partir do ensino.

O termo Inclusão tal como a conhecemos hoje teve as suas origens na Educação Especial. O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. 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 objetivo fundamental em diversas associações.

Igualmente importantes são as disposições da Convenção dos Direitos da Criança (1989), tal como o direito das crianças à não discriminação, estabelecido nos artigos 2 e 23. O artigo 23 determina que as crianças devem ter:

“acesso efetivo aos serviços de educação, treino, cuidados de saúde e reabilitação, preparação para o emprego e oportunidades de lazer de forma o mais possível conducente à integração social e ao desenvolvimento individual, incluindo o seu próprio desenvolvimento cultural e espiritual.” (Artigo 23)

Para Correia inclusão *“engloba a prestação de serviços educacionais apropriadas para todas as crianças”*(citado por Quintas 2001, p.55). Para que a escola seja realmente efetivamente inclusiva todos os profissionais devem atender todas as crianças diferentes. A escola inclusiva pressupõe a existência de variados recursos para que todos os intervenientes possam contribuir de forma ativa no processo de

aprendizagem. Só assim, estamos no bom caminho para uma verdadeira igualdade de oportunidades.

A UNESCO (2005) vê a inclusão como uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem. Por isso, a mudança para a inclusão não é apenas uma modificação técnica e organizacional, mas também um movimento com uma filosofia clara. Para que a inclusão seja efetivamente implementada, os países precisam de definir um conjunto de princípios inclusivos simultaneamente com ideias práticas que facilitem a transição para políticas voltadas para a inclusão na educação. Os princípios de inclusão que estão expressos em várias declarações internacionais podem ser usados como uma base. Estes podem ser interpretados e adaptados ao contexto de cada país.

A evolução para a inclusão implicou uma série de mudanças a nível social e da sala de aula que têm sido acompanhadas pela elaboração de numerosos instrumentos legais a nível internacional. A inclusão tem sido implicitamente defendida desde a Declaração Universal de 1948 e tem sido referida em todas as ocasiões num grande número de Declarações e Convenções chave das Nações Unidas.

Entretanto há também importantes razões humanas, económicas, sociais e políticas para se prosseguir uma política e uma abordagem inclusiva, visto que é também um meio de alargar o desenvolvimento pessoal e promover relações entre pessoas, grupos e nações. A Declaração de Salamanca e Enquadramento para a Ação (1994, art. 2) afirma que:

“ As escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades recetivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos.”

Relacionado com as linhas básicas que configuram o enfoque institucional da integração, surgiu, especialmente no domínio anglo-saxão, um movimento que supõe novas tendências, novas formas de estabelecer as respostas para a diversidade de necessidades educativas na escola. Trata-se da escola inclusiva. Essa corrente, surgiu a partir da Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos (1990) que estabelece a meta de Educação para Todos (EPT). A UNESCO, em conjunto com outros serviços das Nações Unidas (UN), agências internacionais para o desenvolvimento e muitas organizações não governamentais nacionais e internacionais, têm vindo a trabalhar para alcançar esta meta juntando-se aos esforços feitos a nível nacional.

“Todas as crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação. Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. Por isso, é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças.” (Lindqvist, Relator das UN, 1994).”

A inclusão é um processo que surgiu dar resposta à diversidade de necessidades dos alunos através de uma participação na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Assim, a inclusão envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino.

Segundo a UNESCO (2005) os aspetos que permitem caraterizar a inclusão são:

“A Inclusão é um processo. Isto significa que a inclusão tem que ser vista como uma procura sem limites para encontrar as melhores formas de responder à diversidade. Significa aprender a viver com a diferença e aprender a aprender com ela. Desta forma, as diferenças passam a ser duma maneira mais positiva como um estímulo para encorajar a aprendizagem, entre crianças e adultos.

A Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras. Por isso, implica reunir, examinar e avaliar a informação proveniente de uma larga variedade de fontes antes de planear os melhoramentos em termos de política e de prática. Trata-se de usar vários tipos de evidências para estimular a criatividade e a resolução de problemas.

A Inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes. Neste caso, “presença” está relacionada com o local onde as crianças são educadas, e com a eficácia e a pontualidade com que o fazem; “participação” refere-se à qualidade das suas experiências enquanto lá estão e, por isso, deve incluir o parecer dos próprios alunos; e “sucesso” tem a ver com os resultados de aprendizagem relativamente ao currículo, e não simplesmente com os resultados dos testes ou dos exames.

A Inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento. Isso mostra a responsabilidade moral de garantir que os grupos que, estatisticamente, estão mais “em risco” sejam cuidadosamente acompanhados, e que, quando necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo.” (Orientações para a inclusão. Garantindo o Acesso à Educação para todos, p.12)

Assim, existem razões humanas, económicas, sociais e políticas para uma abordagem à escola inclusiva, onde todas as crianças e jovens com as suas esperanças e expectativas tenham direito à educação.

Deste modo, e dando continuidade a este estudo, considera-se pertinente investigar os aspetos que devem ser levados em consideração numa análise da escola inclusiva sob a dimensão das questões curriculares.

2.4. Escola Inclusiva e as questões curriculares

O conceito de escola inclusiva surgiu no seguimento da Conferência de Salamanca em 1994, onde se defendeu que a cultura quotidiana da escola é uma cultura onde envolve todos sem qualquer distinção.

O princípio fundamental das escolas inclusivas segundo Quintas (2001) consiste em que:

“todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Assim sendo essas escolas devem-se adaptar ao ritmo de aprendizagem de cada aluno através de currículos adequados” (p.53).

Há vários estudos que comprovam a prática de escolas inclusivas e onde os resultados foram francamente satisfatórios. Nessas escolas trabalha-se em conjunto e vê-se cada aluno como um património individual em que existe uma feliz troca de saberes. Eis algumas características que segundo Zabalza (1999) as escolas deveriam possuir para serem uma verdadeira escola inclusiva:

*“-Compromisso efetivo na formação permanente dos professores;
-Implicação da comunidade, professores e estudantes no processo de trocas (trabalho colaborativo dentro e fora da escola);
-Coordenação e apoio entre todos os elementos;
-Compromisso institucional no processo de planificação colaborativo capaz de legitimar e orientar as atividades;
-Implicação efetiva da família;
-Adaptações curriculares (atividades estimulantes e motivantes);
-Coerência e continuidade do corpo docente;
-Clima positivo (máxima comunicação entre alunos e professores).” (pp.114-*

115)

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para *todos* (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Armstrong, 2001; Warwick, 2001) os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho:

“escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003, p. 119).

As escolas, seguindo uma orientação inclusiva, criam comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingem uma educação para todos. Contudo, uma escola inclusiva implica uma reestruturação dos currículos ao nível do ensino básico e secundário.

Nos tempos de hoje, apelar à importância e necessidade de um currículo tem vindo a constituir um dos campos mais importantes da investigação educativa, pois através dele pretende-se, muitas vezes, estudar relações sociais de poder de mudanças, quer na sociedade, em geral, quer na formação pessoal e social dos diversos indivíduos. *“ A peculiaridade do currículo é que não se trata de um objeto; é algo que ocorre em distintos momentos, em frentes distintas e implicando diferentes atores (ou agentes ”* reforça Lavrador (citado por Leite 2002, p 49).

Segundo González (2002)

“na revisão da literatura sobre currículo (Gimeno, 1988; Perez Gomes, 1988; González Soto,1989; Zabalza, 1989; Medina e Sevillano,1990; Jackson, 1992; De Torre,1993; Ángulo e Blanco,1994; Ferrández, 1995; Bolívar 1995), aparece um conjunto de elementos relacionados ao conceito do termo currículo e que tornam difícil oferecer uma definição unívoca, não pelo vazio do termo currículo, mas pela grande quantidade das dimensões inter-relacionadas, que se pretende reunir sob tal conceito: os diferentes pensamentos ideológicos, políticos, económicos, sociais, culturais..., que configuram distintas formas de compreender o currículo.” (p. 127)

Segundo Zabalza (1989), o currículo constitui um espaço imenso de referências, objetivamente inabarcável, cujo crescimento tem ocorrido mais na base da multiplicação do que da síntese, o que dificulta a criação de preceitos e regras enquadradoras das diversas conceções.

O currículo é prescritivo da instrução e regulador dos objetivos a atingir, objetivos esses que constituem ponto de partida determinante dos processos e dos fins a alcançar *“ propostos pelos políticos ou pelos que tomam as decisões”* Estebaranz García, (citado por Leite 2002, p. 59). Esta racionalidade instrumental ignora questões ética e ideológica e não tem em conta a complexidade e diversidade das situações inerentes aos processos educativos, reduzindo-os a meras técnicas geradoras de soluções

normalizadas e normalizadoras, pois esquece os contextos e as características dos/as formandos/as, os princípios que orientam o currículo e os processos do seu desenvolvimento, bem como valores e opções que o informam e enformem.

O currículo, na sua globalidade, está intimamente relacionado com uma política educativa e cultural e como algo dinâmico e específico de contextos construídos por um coletivo de atores em situações reais.

Cardoso (1996) salienta o facto *“dos currículos portugueses e dos programas das disciplinas apresentarem uma intencionalidade multicultural tão reduzida que, a haver abordagens multiculturais, tal facto dependerá dos professores”* (p. 26). Contudo, também não existem ao nível da formação dos docentes currículos onde a dimensão multicultural seja abordada. Por outro lado, em Portugal, *“não existe investigação nem formação que permitam estabelecer as bases para o desenvolvimento de uma “cultura multicultural”* (p. 26). Mas, tal como o mesmo autor afirma *“O fundamental da educação multicultural vai sendo construído com práticas, conhecimentos, sentimentos e atitudes que os professores promovem dentro da sala de aula.”* (p. 32).

O currículo, além de ser um elemento aglutinador, quando orientado pelo pluralismo cultural, tem também uma função importante numa sociedade afetada por processos de globalização: a de analisar e avaliar os empréstimos e intercâmbios entre culturas, que poderiam ser convertidos num texto comum de uma comunidade mais abrangente de carácter intercultural.

Como refere Apple (1999):

“A educação está profundamente implicada nas políticas da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e organizam e desorganizam um povo.”

(p. 51)

As nossas instituições educativas continuam a recorrer a práticas que, procurando *“nivelar cultural e linguisticamente os alunos portadores de capitais culturais diferentes aos que a escola pretende transmitir”* (Berenblum, 2003, p. 104), acabam por levá-los aos insucesso e, conseqüentemente, ao fracasso e abandono escolar. As instituições educativas não podem assimilar um currículo fechado, de matriz monocultural, excluindo a identidade cultural dos grupos minoritários e funcionando como um instrumento de controlo político do conhecimento por parte do Estado, ou

melhor aquilo a que Apple (1999, p. 53) chama de Currículo Nacional cujos efeitos “serão verdadeiramente devastadores para aqueles que já têm muito a perder nesta sociedade.”

Segundo Sacristán (2003) “*não é realista pensar na possibilidade de conseguir “fabricar” um currículo comum um texto unânime e eclético, formado por componentes e propriedades pertencentes a várias culturas*”. (p. 308) Trata-se, antes do mais, de um projeto de convergência que, tem de nascer de uma orientação universal de cada indivíduo e de cada cultura, da realidade, fomentando em todos a atitude de procurar as restantes realidades.

A heterogeneidade sócio cultural das escolas no nosso país e a diversidade linguística implicam a criação de condições pedagógicas e didáticas capazes de proporcionar a adequada aprendizagem em todas as áreas do saber e da convivência.

O despacho normativo nº 7/2006 estabelece que

“Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.”

Atualmente o Ministério da Educação e Ciência através do despacho nº 5306 /2012 estabeleceu prioridades com vista a elevar os padrões de desempenho no novo Currículo Nacional de modo a que:

Contenha padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas;

Permita que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais;

Garanta aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho.

Ainda segundo o despacho anterior, o processo de organização curricular actual tem sido orientado na base do quadro europeu comum de referência, para que,

“o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares.

A definição destas Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os

professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino. Para cada disciplina e para cada etapa, devem identificar -se, de forma clara:

(...)deste modo, revela -se crucial a reformulação das Metas Curriculares para as diferentes disciplinas do ensino Básico e Secundário, passando estas a assumirem -se, por todos e em cada disciplina, como uma referência fundamental no ensino.”

Nóvoa (2010) relativamente ao Currículo para o século XXI, considera também que este deve ser,

(...)contra o excesso de missões e de tarefas, contra a dispersão de projectos e actividades, contra a atomização das disciplinas. A escola tem sido transformada num bazar chinês, onde existe tudo e nada, onde tudo parece ter a mesma importância, onde não é possível instaurar um sentido para o trabalho e para as aprendizagens. Por isso, o currículo para o século XXI há-de ser o mais simples possível, deixando a máxima liberdade aos professores.” (p.45)

.Ainda, segundo Nóvoa,

“O que vale a pena ser ensinado? Recorro à resposta, bem conhecida de Olivier Reboul: vale a pena ser ensinado tudo o que “une” e “liberta” simultaneamente. O que une, isto é, o que permite a cada um integrar-se numa sociedade, como as línguas, a história, a comunicação, a aprendizagem do diálogo, do viver em conjunto. O que liberta, isto é, o que permite a cada um ir além do seu destino, libertar-se pela ciência e pelo conhecimento, pela expressão pessoal, pela leitura, pelas artes.” (p.45)

Nóvoa (2010) “*considera ainda que é preciso que as crianças aprendam os valores de integração social e os valores de libertação individual*”, e que na opinião de Reboul (1993),

“Integrar o indivíduo numa comunidade tão vasta quanto possível: a comunidade mais vasta é a humanidade, para lá de toda as fronteiras, territoriais, ideológicas ou culturais. Libertar o indivíduo de tudo o que o subjuga é contribuir para que ele se torne um adulto autónomo e responsável, um homem. [...] Se a educação é o que permite à criança humana aceder à cultura, então ela não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, respeito por uma herança e descoberta de uma consciência. Estas duas dimensões são indissociáveis” (citado por Nóvoa, p. 45)

A procura da igualdade deve ser um referente essencial de toda e qualquer política educativa, e de todas as práticas pedagógicas, tendo em conta a igualdade com base nos parâmetros culturais, de género, classe social, etc. O currículo é uma condição necessária para alcançar a chamada *igualdade simples*, numa sociedade democrática.

Depois de se ter desenvolvido algumas reflexões inerentes a este estudo, entre elas, a multiculturalidade, a educação multicultural e a inclusão importa analisar a

realidade portuguesa no que concerne a algumas dimensões da emigração e a sua implicação na escola.

3. Portugal: país de emigração e imigração

Portugal, país tradicionalmente de emigração, passou a integrar (década de 90) o grupo de países também de imigração. Com efeito, desde 1950 até à última década, apenas um período houve (de meados dos anos 70 ao início dos anos 80) em que o saldo migratório foi positivo (i. e. que o número de entradas no país ultrapassou o número de saídas).

A condição muito específica de Portugal, país simultaneamente pertencente a diversas áreas geopolíticas, económicas e culturais, tendo cada uma delas, as suas características e identidade própria. De facto, num mundo onde vários processos de globalização estão a ter lugar com crescente intensidade, Portugal surge como um país europeu que ainda está a compor algumas alterações a fim de cumprir exigências decorrentes da construção da Europa como unidade política, económica e cultural. E, sendo um país europeu, podem nele identificar-se, simultaneamente, outras pertenças que lhe conferem características bastante específicas: Portugal é também um país semiperiférico que apresenta claras semelhanças com todo um grupo de países do Sul da Europa. Mas, país europeu, semiperiférico, do Sul da Europa, Portugal é informado ainda por um conjunto de características que permitem identificar nele um terceiro tipo de pertença que lhe outorga características bastante específicas. Portugal, sendo um país que até há pouco possuía um vasto império colonial, é também, em consequência, um país que atualmente mantém, sobretudo com certos países africanos (mas também com alguns asiáticos), certas afinidades e uma relação que poderá ser quer privilegiada de influências quer imbuída de certa vulnerabilidade.

Segundo Pedro (2002) as reformas educativas implementadas em Portugal refletem declaradamente esta preocupação, quer através da área da formação pessoal e social, com a sua vertente disciplinar de desenvolvimento pessoal e social, inicialmente, quer mais recentemente, através da Formação para a cidadania, cujo objetivo essencial é o de preparar cidadãos livres responsáveis, solidários e autónomos no curso dos conhecimentos.

No período recente, a divulgação de vários relatórios internacionais sobre os sistemas educativos e os resultados dos alunos de diferentes países – por exemplo, os relatórios decorrentes do *Programme for International Student Assessment (PISA)* e do *Panorama da Educação nos Países da OCDE (Education at a Glance: OECD Indicators)* –, no âmbito dos quais a posição de Portugal surge referenciada como problemática, tem influenciado fortemente o desenho de políticas de racionalização em nome da urgência de recuperação do “atraso” do país.

Finalmente, observa-se no período recente uma lógica de mudança influenciada por organismos internacionais – União Europeia, OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Banco Mundial – sobretudo através de relatórios que formulam diagnósticos, contam “histórias de sucesso” e formulam recomendações, os quais exercem grande influência nas políticas educativas de cada país, não apenas no tipo de medidas, mas sobretudo no ritmo com que são tomadas. Em Portugal, como resposta a diagnósticos e recomendações que esses relatórios têm divulgado e que colocam o país na “cauda da Europa”, no que concerne, por exemplo, aos níveis de escolarização e qualificação da população, a própria noção de reforma tem vindo a ser abandonada, sendo considerada incongruente com a urgência e a agilidade dos processos de tomada de decisão tendentes à recuperação do dito “atraso”.

Doze anos depois do 25 de abril de 1974, Portugal vê aprovada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) da era democrática – a Lei n. 46/86 de 14 de outubro - numa conjuntura em que se começavam a fazer sentir os efeitos macroestruturais decorrentes da adesão à então Comunidade Económica Europeia e entravam no léxico do campo educativo vocábulos fortemente vinculados ao mundo económico e empresarial, particularmente os de qualidade, eficácia e eficiência. Desde então, várias foram as medidas implementadas em ordem ao desenvolvimento dos seus princípios e diretivas, percorrendo áreas como a da administração e gestão das escolas e a da organização curricular.

No que concerne à educação multicultural, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (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 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.

Nas últimas décadas Portugal tornou-se um país de imigração, inevitavelmente e à semelhança de outros países debate-se com problemas internos e crises relacionados com esta variedade multicultural. No final de 2011, segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), o número de estrangeiros residentes em Portugal cresceu quase 70% numa década (de 2001 a 2011), situando-se nos 400 mil, a maioria do Brasil, Cabo Verde e Ucrânia, o que representa cerca de 4,5 % da população total do país, mas apesar deste número, verificou-se um decréscimo da população residente de 1.97%, face ao ano precedente. Este decréscimo quebra a continuidade do crescimento que caracterizou a comunidade estrangeira em Portugal nos últimos anos. Deste universo populacional, cerca de metade é oriundo de países de língua portuguesa (49,51%), destacando-se o Brasil (28%) e aquela que mais cresceu na década em análise, quase triplicando em relação aos 31.869 brasileiros registados pelos Censos de 2001. O Brasil mantém-se como a comunidade estrangeira mais representativa, com um total de 119.363. Os Censos revelaram ainda que os imigrantes com origem em Cabo Verde são 10% dos estrangeiros residentes. Por outro lado o total de angolanos a viver em Portugal decresceu na década em análise de mais de 37 mil habitantes para cerca de 27 mil.

Quanto à distribuição geográfica da população estrangeira com estatuto legal de residente verifica-se que esta se centra na faixa litoral, destacando-se os distritos de Lisboa, Faro e Setúbal.

Atualmente, o tema da multiculturalidade/interculturalidade está presente nas nossas casas, diariamente, quer seja através dos meios de comunicação social ou de vivências pessoais ao longo do dia. As políticas educativas praticadas pelas sociedades de acolhimento relativamente às crianças migrantes são um indicador essencial do modo como as minorias étnicas são encaradas. Resta saber até que ponto os sistemas educativos estão preparados ou procederão às transformações necessárias para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos oriundos das minorias étnicas. A análise da situação atual leva à constatação de que ainda há um longo caminho a percorrer neste âmbito. Relativamente a Portugal, Cardoso (1996) considera que

“ o percurso escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas é, em geral, mais difícil e desvantajoso do que o percurso escolar dos alunos pertencentes à cultura dominante”, uma vez que “os alunos pertencentes a minorias devem adaptar-se à

cultura portuguesa, ao ambiente, currículo e dinâmicas escolares ajustadas aos alunos pertencentes à maioria.” (p. 27).

Dasen (1994) refere estudos efetuados em escolas onde se conclui que as dificuldades escolares estão ligadas à origem socioeconómica dos alunos, contudo, nos alunos migrantes este fator é, sem dúvida, potenciado pelas dificuldades ligadas à imigração e à adaptação a um meio ambiente novo.

Sendo Portugal atualmente caracterizado por uma crescente diversidade étnica e um território de acolhimento de emigrantes, inevitável seria, então, que esta diversidade étnica se refletisse na composição da população escolar, a qual, de culturalmente homogénea passou a caracterizar-se cultural, étnica, linguística e socialmente heterogénea. Apesar de esta realidade ser ainda uma preocupação recente no âmbito da educação em Portugal, em termos legislativos, o princípio de igualdade aparece constitucionalmente para toda a sociedade portuguesa (Constituição da República Portuguesa, 2004, art. 13º), sendo, ainda, atribuído ao sistema educativo a importante tarefa de contribuir para a diminuição das desigualdades económicas, sociais e culturais (art. 74º, nº 2).

Paradoxalmente, no que diz respeito à Lei de Base do Sistema de Ensino, a ausência de referências explícitas no que diz respeito à importância da educação intercultural parece ter contribuído para perpetuar a existência de currículos etnocêntricos e eurocêntricos e os manuais escolares são o reflexo natural dessas opções pedagógicas.

O que melhor caracteriza os atuais processos migratórios em Portugal é a existência em simultâneo de fluxos de entrada e de saída de migrantes com perfis económicos semelhantes, que se vão incorporar economicamente em Portugal ou nos diversos países de destino essencialmente nos mesmos segmentos do mercado de trabalho. A investigação realizada em Portugal sobre imigração revela que o tipo de fluxos migratórios que se têm vindo a registar, desde meados dos anos 80, é marcadamente bipolar. Mas não foi só o número de estrangeiros que cresceu substancialmente, as nacionalidades de origem e os perfis sociodemográficos dos imigrantes apresentam também alterações muito significativas, que claramente indicam uma complexificação progressiva da composição da população estrangeira em Portugal. Esta complexificação está bem exemplificada no crescente número de países com os quais Portugal nunca teve laços económicos ou históricos privilegiados que pediram a sua regulação durante os processos de regulação extraordinária de estrangeiros dos anos

90. Do ponto de vista sociodemográfico, a população estrangeira com residência legal em Portugal apresenta, a nível de agregado, características que tipicamente são referenciados de mão de obra pouco qualificada.

Mais de metade dos países do mundo intervém no sistema migratório internacional, de uma forma significativa e é cada vez maior o número dos países que desempenham o papel de emissor, recetor e de trânsito dos imigrantes, criando um conjunto de ligações cada vez mais complexas. Assim, segundo Papademetriou (2008),

“ A Divisão de População das Nações Unidas estima que o número acumulado de pessoas que vivem atualmente, e há pelo menos um ano, fora do país onde nasceram (o que constitui a sua definição de migrante internacional) é de cerca de 200 milhões. Esta estimativa significaria que o número acumulado de migrantes internacionais à escala global corresponde a cerca de 3,2 por cento da população mundial. De entre as diversas limitações desta estimativa, a mais relevante consiste no facto de ter por base os números oficiais dos diversos países, os quais dependem de decisões políticas sobre quem deve ou não ser contabilizado e, o que é ainda mais importante, sobre o que deve ou não ser tornado público.” (p. XVII)

Nesta era de globalização e de mobilidade humana, um número crescente de crianças migrantes terá múltiplas pertenças e cidadanias. A coexistência de cidadãos com dupla nacionalidade é um desafio importante e estimulante para o sistema educativo e, simultaneamente, uma oportunidade de aprendizagem e aquisição de competências sociais de gestão de diversidade cultural e social.

O relatório Euridyce (2008) sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa revela que existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português. O maior número de alunos concentra-se no 1º ciclo do ensino básico, à volta de 36730 alunos, seguido do 3º ciclo, com 19 065 alunos. De acordo com os números do Instituto Nacional de Estatística (INE), 47,8% da imigração é de proveniência africana, dos quais 14 081 alunos são originários de Angola. Os números do ensino recorrente não são tão elevados. Frequentam: o 1º ciclo do ensino recorrente 2 839 alunos; o 2º ciclo, 1 503 alunos; o 3º ciclo, 4 232 alunos. O 1º ciclo do ensino recorrente é o nível de ensino mais procurado pelos alunos romenos, enquanto que os níveis seguintes são frequentados, sobretudo, por alunos angolanos e cabo-verdianos.

Assim, e embora a emigração não tenha desaparecido do atual panorama português, a partir de 1993 o saldo migratório em Portugal passa a apresentar valores positivos, os quais se revelam elevados nos anos mais recentes. O fenómeno imigratório

adquire, deste modo, uma importância inquestionável e Portugal assume-se como um país de destino para um crescente número de cidadãos de nacionalidade estrangeira. Portugal conta, assim, com um peso crescente de estrangeiros residentes, os quais se inscrevem em diferentes fases do processo migratório. Da primeira fase fazem parte os estrangeiros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP): Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique, fluxos que aumentaram significativamente com a descolonização. Na segunda metade dos anos 80 a abertura a outras nacionalidades de origem (nomeadamente Brasileiros, Chineses, Indianos e Paquistaneses) foi reforçada, pelo alargamento geográfico que, nos anos mais recentes, adquiriu um novo fôlego, estendendo-se aos Países Europeus de Leste (especialmente da Ucrânia, Moldávia, Rússia e Roménia).

As nacionalidades presentes em Portugal tornam-se, deste modo, bastante mais diversas que no passado e em 2003 foram apuradas pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) cerca de *170 nacionalidades diferentes para estrangeiros residentes em Portugal (quando em 1981 foram apuradas cerca de 100)*. A maioria dos estrangeiros encontrava-se, em 2001 (Censos), concentrada numa reduzida zona (cerca de 3%) do território português: 44% na Grande Lisboa e 12% na Península de Setúbal.

O fenómeno da emigração em Portugal, lançou novos desafios, e entre eles as alterações ocorridas na escola, no que respeita à variedade de etnias. Assim, considerou-se pertinente investigar as respostas do sistema educativo português.

3.1. Escola multicultural em Portugal: as respostas do sistema educativo português.

As escolas portuguesas são cada vez mais instituições multiculturais, fruto das transformações demográficas que decorrem da imigração. O meio sociocultural português registou nos últimos anos alterações significativas decorrentes da descolonização e da integração na Comunidade Europeia. Desta forma tornou-se num país de acolhimento, de imigrantes, vindos de toda a parte do mundo.

Em Portugal, o debate sobre a perspectiva multicultural relaciona-se com as mudanças ocorridas após 25 de Abril de 1974. Com a descolonização das ex-colónias ocorrida a partir deste movimento político, viu-se surgir um enorme fluxo de imigrantes destas ex-colónias e portugueses de regresso a Portugal. Além disso, em consequência

de outros fatores que não a descolonização das ex-colônias, viu-se acrescentar a esse fluxo, imigrantes de outros países europeus, imigrantes do Leste Europeu e Brasil.

Em Portugal, a questão da multiculturalidade aparece inicialmente de forma muito tímida, através da Constituição da República, capítulo III referente a Educação:

“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (artº.74º. ponto 1).

O ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade.” (artº.74º, ponto 2)

Em Portugal, no que diz respeito à educação, quer a Constituição quer a legislação específica protegem os direitos dos alunos migrantes ou filhos de imigrantes, tendo as crianças, jovens e adultos de outras línguas e culturas de origem os mesmos direitos que os alunos portugueses.

Tendo por base o documento orientador do Ministério da Educação (2005) - português língua não materna considera-se como princípios básicos os seguintes:

“Princípio da integração – educar pela e para a igualdade, em conformidade com o direito à educação e no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem. A Escola assume-se como um espaço de excelência para a prática do convívio e da cooperação;

Princípio da igualdade – promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades. A Escola assume-se como um espaço privilegiado para o combate às desigualdades sociais e às atitudes discriminatórias;

Princípio da interculturalidade – fomentar o diálogo entre culturas, em condições de igualdade e de reciprocidade. A Escola assume-se como espaço de valorização do plurilinguismo e do pluriculturalismo;

Princípio da qualidade – prosseguir a consecução dos objetivos a que a Escola se propõe, no que se refere ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais, éticas e intelectuais” (p.9).

No mesmo documento para além dos princípios básicos, também são estabelecidos os seguintes objetivos estratégicos:

Objectivo geral

“Oferecer condições equitativas para assegurar a integração efetiva dos alunos, cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade.”

Objetivos específicos

“- domínio oral e escrito da língua portuguesa como língua veicular;

- *desenvolvimento de uma progressiva autonomia pessoal no âmbito escolar e social;*

- *integração efetiva dos alunos no currículo nacional e em qualquer nível ou modalidade de ensino;*

- *promoção do sucesso educativo e desenvolvimento de uma cidadania ativa.”*

(pp.9-10)

No plano específico das leis à educação, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* 1986, permite uma interpretação de cunho monocultural (Capítulo I, art.3º alínea a) como também aponta um olhar multicultural que privilegia a diversidade cultural (Capítulo I, art.3º d. e Capítulo II, Secção II, Educação Escolar, art.7º alínea f). Assim, o sistema educativo organiza-se de forma a:

“a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;

(...)

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; Artigo 7º

(...)

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional. “

Na realidade escolar como é a nossa, múltipla nas suas vertentes, étnica, cultural e social, uma das preocupações a ter em atenção deve ser que as diferentes culturas, através do conhecimento recíproco, se entendam, respeitem e, ao mesmo tempo que se enriquecem, conservem também as suas características. Deste modo, os alunos estrangeiros podem apresentar necessidades como:

-“Necessidades linguísticas - resultantes do desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa (e dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados), com consequências tanto para as relações interpessoais e sociais, como para a aprendizagem nas restantes disciplinas;

-Necessidades curriculares – resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, podem constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens. Essas necessidades curriculares são, essencialmente, de dois tipos: conteúdos declarativos (sobretudo os relacionados com História,

Geografia e Cultura do país de acolhimento) e aprendizagens instrumentais essenciais.

-Necessidades de integração – resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país de acolhimento. A estas necessidades acrescem, muitas vezes, condições sociofamiliares desfavorecidas.” (Ministério da Educação, 2005) – documento orientador português língua não materna, p. 7)

Também, só muito tardiamente (no início da década de 90 do século XX) se assistiu em Portugal à criação de organismos sob tutelas ministeriais, com o objetivo de trabalhar com a diversidade cultural, procurando principalmente resolver e prevenir problemas resultantes da interação das minorias com as diversas instituições portuguesas e com a sociedade no seu todo, mas também ter alguma atenção à diferença cultural.

Neste contexto, a Educação Intercultural nasceu da necessidade e da possibilidade da escola vir a minimizar os conflitos étnico-culturais através de práticas interculturais que promovessem o respeito à diversidade. Ora, tais conflitos não deixam de aflorar as condições sociais e económicas adversas pelas quais as minorias étnicas se debatem.

Assim, o primeiro organismo foi criado em 1991 e designava-se Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), através Despacho Normativo nº 63/91 de 18 de fevereiro, apresentando na altura competências estritamente de âmbito educativo. Este organismo é responsável, entre outras coisas, pela recolha e tratamento dos dados relativos ao sucesso e insucesso escolares de todos os alunos que frequentam os ensinos básico e secundário em Portugal. O seu objetivo principal consistia em procurar compreender e diminuir as razões do insucesso escolar que determinadas minorias apresentavam ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, principalmente as minorias caboverdianas (uma minoria exógena, resultante de processos imigratórios) e cigana (uma minoria endógena à sociedade portuguesa).

A principal iniciativa deste organismo consistiu no desenvolvimento de um projeto, o Projeto de Educação Intercultural (PREDI), através do Despacho nº170/ME/93 do Ministério da Educação, com início em 1993 e termo em 1997. O PREDI assumia a educação intercultural como um conceito que envolve uma formação sistemática que tenha como objetivos desenvolver, quer nos grupos majoritários quer nos grupos minoritários: uma maior compreensão das culturas nas sociedades modernas, uma maior capacidade de sintonia entre pessoas de culturas diferentes, uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade, devido à melhor

compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir o racismo e uma maior capacidade para participar na interação social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença comum à humanidade.

Este Secretariado foi substituído, em 2001, pelo Secretariado Entreculturas, assistindo-se a uma alargamento de competências, nomeadamente ao nível da colaboração na definição e dinamização de políticas ativas de combate à exclusão no que diz respeito à sociedade em geral e já não somente à escola.

Em 2004 este Secretariado foi incorporado no Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). O Secretariado Entreculturas passou a integrar o ACIME, passando este, a partir daquela data, a englobar também preocupações com a educação escolar dos imigrantes e minorias étnicas. Este organismo oferece apoio legal aos imigrantes e minorias étnicas,

Este organismo, através do Observatório da Imigração, tem tido um papel importante no que concerne à produção de estudos sobre imigrantes e minorias étnicas, com impacto ao nível da melhoria da imagem social dos mesmos. Do ponto de vista da educação escolar, não se pode considerar que em Portugal tenha emergido um modelo de educação intercultural (a existir um modelo, este seria enformado e informado por um “pluralismo cultural benigno”).

No ano seguinte foi promulgado o despacho normativo (nº 7/2006, de 6 de fevereiro) do Ministério da Educação, o qual constitui um desafio às escolas para que criem condições sociais e pedagógicas-didáticas, as quais promovem a integração dos alunos estrangeiros e facilitem o acesso destes a todas as áreas do saber.

No ano seguinte, a Resolução do Conselho de Ministros nº 63-A/2007, DR 85 Serie I elaborado a partir de um conjunto de todos os ministérios, com contributos das organizações da sociedade civil recolhidos durante um período de discussão pública, resultou num documento que espelha a as sensibilidades da sociedade portuguesa. O plano define um programa que pretende atingir níveis superiores de integração, em que merece particular destaque as medidas para favorecer o combate ao abandono e insucesso escolar dos descendentes de imigrantes.

O Decreto-Lei nº 167/2007, de 3 de maio, veio centralizar, num instituto público – *Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural* (ACIDI), as atribuições dispersas por vários organismos, permitindo unir meios humanos necessários e especializados numa resposta conjunta aos desafios para o acolhimento e a

integração dos imigrantes, bem como numa maior eficácia na promoção do diálogo intercultural e inter-religioso.

O projeto desenvolvido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), então Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), teve assim, como objetivo:

- dar uma resposta integrada aos problemas dos cidadãos imigrantes, com uma focagem total nas suas necessidades, aproximando a Administração Pública a estes cidadãos;

- juntar, num mesmo espaço e filosofia de intervenção, os vários serviços que se relacionam com os imigrantes, suportados numa estrutura informática comum e partilhada, de forma a permitir a comunicação entre serviços e dar uma resposta conjunta às necessidades de cada pessoa; (Centro Nacional de Apoio ao Imigrante)

Tendo em consideração que a escola engloba mais que ensino, e que educação diz respeito a todos os cidadãos, a forma como nos relacionamos quotidianamente, independentemente do país de origem, da cor ou da religião, considera-se importante refletir sobre a necessidade de uma resposta educativa adequada e equilibrada no que respeita ao in(sucesso) nas minorias étnicas.

3.2.Minorias étnicas e (in)sucesso

A escola como ponto de encontro de uma população com culturas, linguagens e códigos de comportamento variados, deverá ter uma postura de aceitação e valorização das diferenças individuais, com base no princípio de ser diferente não significa, necessariamente, ser pior ou melhor.

Um dos objetivos dos sistemas educativos, deve ser o de reduzir a vulnerabilidade dos jovens oriundos de meios desfavorecidos. Assim, Delors (1996) afirma que:

“o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos indivíduos.” (p.48)

Segundo o Parlamento Europeu (2011),

“A maioria dos jovens percorre com sucesso o sistema escolar, fazendo depois a transição para outras formas de ensino ou de formação profissional, ou para o mundo

laboral. No entanto, um em cada sete jovens europeu abandona o sistema educativo sem ter adquirido as competências ou qualificações que são agora consideradas necessárias para completar uma transição de sucesso para o mercado de trabalho e para a participação activa numa economia baseada no conhecimento como a actual, o que significa que, neste momento, existem cerca de 6,4 milhões de jovens na Europa em situação de abandono escolar precoce.” (Redução do abandono escolar precoce na União Europeia)

As respostas para fazer face ao abandono escolar na União Europeia baseiam-se em diversos valores e perspetivas, para além de serem influenciadas pela história e tradição de cada país. Além disso, cada indivíduo que abandona a escola precocemente possui uma história única e vive num contexto muito próprio.

O abandono escolar resulta de uma combinação de fatores. O desenvolvimento de um trabalho interinstitucional e multidisciplinar é fundamental para se aplicar uma estratégia comum, a nível local, regional e nacional. São demasiados os casos de jovens que desistem de prosseguir os estudos ou a formação devido a circunstâncias que podiam ser evitadas.

As políticas adotadas pelos estados membros da UE para atenuar o risco e prevenir o abandono escolar segundo o Parlamento Europeu inserem-se em duas categorias:

“Políticas e medidas direcionadas, que oferecem um apoio específico aos jovens em situação de risco, identificando indivíduos, grupos de indivíduos, escolas ou localidades que apresentam um risco mais elevado de abandono escolar.

Políticas e medidas com um campo de aplicação abrangente, cujo objectivo consiste em melhorar o sistema de ensino para todos, ao mesmo tempo que se melhora os resultados e se reduz o risco de desinteresse dos alunos pelos estudos.”

(p. 12)

Também o Parlamento Europeu, no âmbito das políticas e medidas de prevenção e de reintegração, considera que existem quatro características gerais que determinam o sucesso de uma estratégia, a saber:

“ Reconhecimento do problema e vontade de, em primeiro lugar, atenuar e, se possível, prevenir e, em segundo lugar, reintegrar os jovens que já abandonaram a escola no sistema educativo.

A integração do planeamento estratégico, execução de políticas e prestação de serviços e a disponibilização de apoios adequados e eficazes, tanto para os jovens que abandonam a escola como para os profissionais que com eles trabalham.

Criatividade, inovação, flexibilidade e vontade de mudar da parte dos decisores políticos e dos profissionais e, em particular, uma abordagem que privilegie a resolução de problemas na resposta aos dilemas individuais com que se confrontam os jovens que já abandonaram a escola e os que se encontram em risco de abandono escolar precoce.

Uma abordagem global à prestação de serviços (dentro e fora das escolas) que:

- transmita preocupação, respeito, desafio e expectativas elevadas aos jovens que abandonaram a escola, às suas famílias, colegas e comunidades;

- incentive os alunos e promova um sentimento de pertença;

- seja clara, coesa, abrangente e coerente, assente num trabalho interinstitucional;

- seja oportuna, vigilante, reactiva, orientada para os resultados e rentável” (p.15).

Assim, e ainda segundo o Parlamento Europeu,

“qualquer ação direcionada para aqueles que já abandonaram a escola tem de começar com um processo de envolvimento, de criação de um sentimento de confiança e de pertença, devendo ainda estar imbuída de expectativas elevadas, ser estruturada, segura e estimulante.” (p.13)

As poucas habilitações académicas dos pais correspondem, de certo modo, às profissões que desempenham. As profissões que predominam nesta população adulta encerram-se, na maioria das vezes, num conjunto de atividades que não necessitam de muitas habilitações. Também, segundo o documento anterior,

“Nos casos em que não existe uma cultura sólida de educação no seio da comunidade, impõem-se medidas para envolver os pais, para que tomem consciência da importância da educação e para proporcionar oportunidades educativas que lhes permitam desenvolver as suas próprias competências.” (p.13)

Também, no que diz respeito à educação das crianças migrantes, o Conselho da Europa recomenda aos Estados dos países de imigração que facilitem o ensino da língua nacional e avancem no sentido de lhes permitir a aprendizagem da sua língua materna.

As necessidades individuais e específicas de cada criança deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade, assim é conveniente continuar este estudo tendo em consideração o (in)sucesso no percurso escolar dos alunos estrangeiros.

Assim, é necessário que os próprios sistemas educativos não conduzam a situações de exclusão, para que o insucesso escolar não se torne irreversível, e deste modo, dê origem à marginalização e exclusão sociais. Muitos países sofrem atualmente dum fenómeno que desorienta as políticas educativas: o prolongamento da escolaridade, paradoxalmente, em vez de melhorar, agrava muitas situações de insucesso escolar.

Mesmo nos países que mais gastam na educação o insucesso e o abandono escolar afetam um grande número de alunos. Estes processos destroem o tecido social e fazem com que a escola seja acusada de ser fator de exclusão social e, ao mesmo tempo, seja solicitada como instituição para a integração ou reintegração.

Sobre o insucesso escolar e, no caso português, as estatísticas oficiais continuam a apresentar números que tornam o trabalho de Benavente (1987) perfeitamente atual, quando lá se refere que ele tem um caráter massivo, constante, precoce, seletivo e cumulativo, ou seja, atinge percentagens elevadas, estende-se a todos os graus de ensino, aparece intensamente nos primeiros anos de escolaridade, concentra-se nas classes mais desfavorecidas e qualquer repetição aumenta a probabilidade de se voltar a repetir.

Segundo Monteiro (2010)

“o insucesso e abandono escolares tornaram-se um problema dos atuais sistemas de ensino. Não sendo novo, ele requer hoje uma reavaliação, devido às mudanças profundas que as sociedades têm vindo a registar, quer na socialização dos jovens quer nas exigências que estas fazem, cada vez mais, à participação destes em diferentes esferas sociais.” (resumo)

Em sociedades como a portuguesa, em que o sistema de ensino se generalizou mais tarde e em que o mercado de trabalho é não é muito exigente em qualificações, a atração pelo trabalho juvenil constitui um fator significativo para o abandono escolar, constatando-se que o perfil dos jovens que abandonam a escola evidencia uma pertença a famílias com baixa autoestima, baixas habilitações, baixos rendimentos e dificuldades económicas, sendo também o percurso escolar influenciado quer pela escolaridade quer pelas profissões dos familiares mais próximos.

Na opinião de Madruga (2007)

“nos últimos anos, com a revisão curricular do ensino básico e com os currículos alternativos, tentou-se travar o abandono escolar nas nossas escolas mas, tal parece não se ter revelado suficiente, uma vez que não se conseguiu inverter essa tendência”;

o universo dos estudantes matriculados nas nossas escolas, é constituído maioritariamente, por jovens com idades que estão de acordo com o ano curricular que frequentam. No entanto, são igualmente muitos os alunos cujas idades se encontram desajustadas face ao ano escolar que frequentam, por terem ficado retidos uma ou mais vezes.

As estatísticas colocam Portugal na cauda da Europa no que toca a abandono escolar, sendo este o fator de exclusão social que mais atinge as nossas crianças e jovens.

Nos últimos anos mais de 15% do total dos alunos inscritos não obtiveram sucesso escolar.

Segundo Boudon (1993), a decisão de se continuar ou não no sistema de ensino depende de uma avaliação antecipada, baseada em cálculos que os jovens e as suas famílias fazem em termos de custos, riscos e vantagens. Estes cálculos dependem diretamente da situação escolar do jovem e da forma como se avalia o interesse do mesmo em continuar ou não no sistema de ensino, bem como dos riscos que se terá de assumir no futuro. Esta decisão é, assim, fortemente marcada pela posição social da família.

Segundo o modelo teórico de Ferrão (1995),

“ as várias causas do abandono escolar tem três focos principais: Escola, Família e Mercado de Trabalho: para este autor numa das três entidades reside a explicação da maioria das situações reais e potenciais deste fenómeno ” (citado por Madruga, 2007).

Outro fator que contribui também para o elevado abandono escolar é a língua, e embora a Língua Portuguesa não Materna já seja uma realidade há alguns anos nas escolas portuguesas, o número de horas letivas atribuídas não tem sido suficiente o que faz com que o projeto não tenha alcançado os objetivos, ou seja que estes alunos acompanhem as aulas na língua de acolhimento.

Matos considera que, nos estabelecimentos de ensino em Portugal:

“um número muito significativo dos alunos com experiência migratória no nosso país, o português não é a língua materna. Não basta ser lusodescendente, ou originário de um país africano de língua oficial portuguesa para ser lusófono. A maioria dos filhos de emigrantes que nasceram e viveram no estrangeiro, sobretudo os que foram socializados através da escola desses países, ainda que tenham frequentado aulas de Português no sistema de ensino e em casa continuem a falar a língua de origem dos pais – o que nem sempre acontece - têm da nossa língua um conhecimento parcial, quando comparado com alunos que sempre viveram em Portugal” (Matos, 1997, p.1)

No caso dos imigrantes provenientes dos países de língua oficial portuguesa, é necessário assumir que a Lusofonia não resolve as dificuldades sentidas pelos jovens estrangeiros no país de acolhimento porque, segundo Dabène (1989):

“o facto de o português permanecer língua oficial desses países, não significa que as populações sejam lusófonas, ou que o português seja a sua língua materna. No caso de estes alunos falarem português à entrada para a escola – o que, por vezes, não se verifica – ela é, frequentemente, a sua segunda língua, sendo a primeira uma língua

africana, ou um crioulo de base lexical portuguesa. Todos eles viveram em situações complexas do ponto de vista sociolinguístico, o que nos permite questionar - em muitos casos - a própria pertinência ou operacionalidade do conceito de língua materna.” (citado por Matos, 1997, p.1)

Também Mesquita (1986) considera que:

“ Para fazer face a esta situação, cada vez mais premente em algumas escolas portuguesas, pondera-se há algum tempo a hipótese de proporcionar a este público específico um verdadeiro ensino bilingue como proposta de integração” (citado por Matos, 1997, p.1)

Como conclusão, deste capítulo, escolheu-se Morin (2002) que afirma que é necessário reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento, para isso é essencial estruturar um perfil cognitivo capaz de dar conta aos novos desafios. O autor preconiza a renovação e o desenvolvimento de um novo espírito como imperativo da educação.

Nesta investigação importa definir qual a implicação das equivalências curriculares no percurso escolar dos alunos estrangeiros na escola em estudo, e nesse sentido definem-se de seguida as tomadas de decisão efetuadas para concretizar o estudo.

Capítulo II – Estudo empírico

Concluído o enquadramento teórico da problemática em estudo, inicia-se com este capítulo a descrição da investigação empírica sobre as equivalências curriculares dos alunos oriundos de Angola, Brasil e Cabo Verde na escola em estudo. Trata-se na sua essência, de um estudo que envolve os alunos com experiência migratória, concretamente o estudo das equivalências curriculares dos alunos estrangeiros; o modo como se estruturam e aplicam, constitui, a problemática principal desta investigação, da qual decorrem os objetivos e os diversos aspetos de metodologia que são abordados ao longo deste capítulo.

Sendo o objetivo deste estudo analisar as equivalências curriculares, a partir da interpretação da legislação em vigor, para os alunos com experiência migratória, optou-se por um estudo de carácter qualitativo por se considerar que este seria o mais adequado em função dos objetivos do estudo.

Quanto à estratégia da investigação, optou-se por um *estudo de caso*, cujo “design” de investigação se sustentou nas técnicas de pesquisa arquivista e na entrevista.

Os pontos que se seguem são destinados às opções feitas e respetivas justificações, ao dispositivo que foi montado para a recolha e tratamento da informação, tendo em conta os objetivos da pesquisa.

1. Problemática em estudo

Os problemas e os novos desafios colocados pela emigração estão a tornar-se uma questão de especial importância pela mudança de realidade que representam. O aumento da mobilidade migratória entre os países pertencentes à União Europeia e entre estes e outros países está a fazer surgir uma elevada diversidade social e cultural, assim como a existência de grupos minoritários. Estes grupos minoritários têm uma identidade própria e encontram-se unidos pela nacionalidade e/ou origem étnica. Os seus membros coexistem relacionando-se entre si e com pessoas do país de acolhimento. Os cenários multiculturais, multiétnicos, multilinguísticos e multirreligiosos resultantes, impõem de maneira crescente decisões políticas integradas, que compreendam abordagens sociais, económicas e educativas.

De um modo geral, os alunos estrangeiros, sejam filhos de imigrantes ou filhos de portugueses emigrantes regressados a Portugal, integram o currículo normal mediante processos de equivalências de habilitações. No entanto, a equivalência de habilitações não pressupõe integral semelhança de estruturas curriculares e conteúdos programáticos entre os correspondentes anos de escolaridade, mas apenas um paralelismo na formação global obtida através da respetiva conclusão com aproveitamento. Como a concessão de equivalência não implica uma semelhança integral de currículos e conteúdos programáticos entre os correspondentes anos de escolaridade, o passado escolar dos alunos estrangeiros é quase sempre desconhecido.

Sendo a multiculturalidade um processo dinâmico, e um dos desafios do século XXI e porque se está atento à realidade e aos sinais do tempo, pensa-se ser de todo o interesse refletir sobre este tema. Assim, na tentativa de compreender uma escola multicultural, surge a problemática geral deste estudo: **os desafios da multiculturalidade na escola atual**. Como objetivo principal pretende-se compreender o estudo das equivalências curriculares dos alunos com experiência migratória oriundos de Angola, Brasil, e Cabo Verde.

Para analisar e compreender a problemática desta investigação foram elaborados alguns objetivos.

1.1. Objetivos da investigação

Exposto o tema e as razões justificativas do trabalho de investigação, apresenta-se em seguida, os objetivos específicos:

- descrever e analisar as medidas políticas do sistema educativo português que dão resposta às questões da multiculturalidade nas escolas;
- descrever os planos curriculares do sistema educativo, angolano, brasileiro e caboverdiano;
- descrever e compreender o modelo do processo de equivalência dos alunos estrangeiros;
- conhecer e compreender as representações dos atores sobre a efetividade e eficácia dos modelos de equivalência;
- descrever e compreender as estratégias dos órgãos de gestão no âmbito dos processos de equivalência.

Os objetivos propostos conduzem a questões que pretendem compreender os alunos estrangeiros que se encontram matriculados na escola em estudo.

1.2. Questões de investigação

Do problema emergem cinco questões de investigação:

1. Quais as medidas desenvolvidas pelo sistema educativo português que dão resposta à questão da multiculturalidade nas escolas?
2. Quais os planos curriculares dos sistemas educativos de Angola, Brasil e Cabo Verde?
3. Como se processa o modelo de equivalências e ingresso dos alunos oriundos de outros sistemas educativos?
4. Qual a representação que os atores envolvidos têm sobre a eficiência dos modelos de equivalência aplicados aos alunos estrangeiros?
5. Quais as estratégias desenvolvidas pelos órgãos de gestão no sentido de dar resposta aos alunos estrangeiros que foram alvo de processos de equivalência?

O modo como as questões de investigação se organizam e se estruturam implica a descrição da metodologia a adotar ao longo desta dissertação.

2. Metodologia

O processo metodológico incide sobre a seleção e análise da informação, possibilitando atingir conhecimentos válidos com segurança, traçando o caminho a seguir, auxiliando as decisões do investigador e detetando erros a evitar.

Com efeito, Lima (1981) considera

“A metodologia consistirá na análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinados problemas sociológicos. Situam-se aqui as questões relacionadas com a estratégia de pesquisa a adotar em referência e adequação a certos objetos de análise e em ordem à relação e integração dos resultados obtidos através do uso de técnicas” (p. 10).

À semelhança do que acontece com um número substancial de investigações desenvolvidas em educação, também se optou, por uma abordagem geral de carácter qualitativo de investigação, explanando as etapas seguidas nesta investigação: natureza do estudo e técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Esta metodologia de

investigação permite recolher, através da recolha documental e da entrevista e num espaço de tempo relativamente curto, um conjunto de dados, a partir dos quais foi possível construir, progressivamente, uma explicação sobre as questões de investigação que estiveram na base desta dissertação.

2.1. Abordagem geral de investigação.

Para dar resposta aos objetivos da investigação, optou-se por uma abordagem geral de carácter qualitativo. A abordagem da investigação qualitativa exige que os fenómenos sejam analisados com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objetivo de estudo.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Como escreveu um antropólogo:

“Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaciotemporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição uma sociedade - conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar”. Geertz (citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 48).

Nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus dados. A garantia é entendida mais como uma correspondência entre os dados que são registados e aquilo que de facto se passa no local de estudo.

Para analisar os objetivos propostos, optou-se pelo estudo qualitativo porque se trata na sua essência de uma análise interpretativa e comparativa que envolve os sistemas de ensino nos países com maior representação na escola em estudo.

2.2. Estratégia de pesquisa: o estudo de caso.

Neste caso particular, tendo em conta a problemática de estudo desta investigação – os desafios da multiculturalidade na escola atual, e o objetivo do mesmo – analisar as equivalências curriculares, adotar-se-á uma estratégia de estudo de caso, privilegiando o qualitativo, com o intuito de compreender representações que as equivalências curriculares têm no percurso escolar dos alunos com experiência migratória.

Esta investigação assume a forma de estudo de caso, sendo o caso considerado a escola selecionada para este estudo. Optou-se por um estudo de caso, uma vez que se pretende conhecer e compreender esta escola em particular e porque, fazendo parte dos quadros desta escola, existe um interesse intrínseco. A característica que melhor identifica e distingue esta estratégia de investigação é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”.

Ao optar por esta estratégia de investigação, foram tidas em conta as características do estudo que, segundo Stake, (2000) se identificam com as de um estudo de caso: pretendemos estudar uma realidade concreta – a escola e a micro regulação local; e específica - as expectativas do corpo docente em relação à avaliação de desempenho neste mesmo contexto. (Afonso, 2005).

No estudo de caso, examina-se em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo para isso a métodos que se revelam apropriados (Yin,1994; Gomez, Flores e Jimenez, (1996), e Prunh, (1998). Segundo Yin (1994)

“O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas.” (p.13)

Em síntese, o estudo de caso é uma *investigação empírica* (Yin,1994) que se baseia no *raciocínio indutivo* (Bravo, 1998; Gomez, Flores e Jimenez, 1996), que depende fortemente do *trabalho de campo* (Prunch 1998) que não é *experimental* (Ponte 1994) que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variado* (Yin,1994).

“Um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”

Merriam, (citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 89).

Segundo Bassegy um estudo de caso em educação é:

“uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa instituição ou sistema, em contextos naturais (...) com o objetivo de fundamentar juízos e decisões (...) possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou (...)”

(citado por Afonso, 2005, p. 71)

Stake (1995) considera que a “arte” do estudo de caso, está em o investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que faz, e, para isso deverá recorrer à triangulação das fontes de dados em que se confrontam os dados provenientes das diferentes fontes. A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. A ideia básica é a de que,

“se dois pontos de vista ou dois conjuntos de dados parecem contradizer-se um ao outro, então a diferença pode ser usada como forma de reflexão que implique uma repetição da análise dos dados que ajude a encontrar uma explicação/justificação para as diferenças.” (Flick 2005, p. 229).

Estrela (citado por Peralta 2005) sustenta que

“Nenhum projeto, nenhum estudo científico, poderá ser realizado sem o conhecimento da realidade a que se refere, isto é, sem se conhecer o campo em que se quer intervir”. (p. 26)

Qualquer metodologia só consegue ganhar consistência se tiver a constitui-la instrumentos, técnicas e procedimentos que a suportem e lhe dêem um conteúdo próprio. Deste modo, para analisar e compreender os alunos com experiência migratória da escola em estudo, trata-se de seguida as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a obtenção da informação necessária para o desenvolvimento da investigação, selecionou-se, como instrumento de recolha de dados a pesquisa arquivista e a entrevista. A escolha destas modalidades fez-se por estes instrumentos

apresentarem diversas vantagens, de entre as quais destacamos a possibilidade de abranger, em termos de recolha de informação, um número elevado de dados, análise de dados num intervalo de tempo mais alargado, respostas mais precisas e economia em termos de tempo e recursos humanos.

Para cada metodologia há indicações específicas quanto à recolha de dados, bem como quanto ao seu tratamento, assim

“As técnicas “são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa. A escolha das técnicas depende do objetivo que se quer atingir, o qual, por sua vez, está ligado ao método de trabalho” (Carmo,1998, p. 175)

Afonso (2005) entende por técnica um conjunto de

“diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos” (p 88)

No que diz respeito às técnicas e instrumentos de recolha e produção de dados usou-se a pesquisa arquivística ou documental e a entrevista.

2.3.1. Pesquisa arquivística ou documental

Na opinião de Afonso (2005, p.88) *a pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente*. Este tipo de informação caracteriza-se pela sua fidelidade, não sofrendo perturbações exteriores como por exemplo as entrevistas ou outras técnicas afins, onde o sujeito pode deturpar o resultado da investigação, devido a alterações comportamentais do entrevistado, provocadas pelo contexto da situação. Os documentos recolhidos relatam efetivamente, intenções, decisões, acontecimentos e opiniões concretizadas num determinado espaço e período de tempo.

Este tipo de pesquisa é importante na fase exploratória do problema, na conceção de um quadro teórico, na fundamentação do problema e na estruturação dos instrumentos de recolha de dados. Uma das vantagens desta técnica é que segundo Lee,

“os dados recolhidos desta maneira evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que, muitas vezes, mudam o seu comportamento” (citado por Afonso, 2005, p.88).

Os documentos que compulsámos são de natureza «oficial», que Afonso designa como todos aqueles que se encontram “*nos arquivos dos diversos departamentos da administração pública, nomeadamente do Ministério da Educação*”(2005, p. 89). Nesta categoria incluem-se as publicações oficiais tais como, por exemplo, a legislação relativa às equivalências curriculares, bem como da organização escolar.

Recolhemos e utilizámos também documentos de outra natureza, tais como, por exemplo o Projeto Curricular de Agrupamento, dossier do aluno, atas e outros.

Segundo Afonso (2005), referindo-se à investigação, a qualidade dos dados centra-se em três critérios: a fidedignidade, a validade e representatividade.

A fidedignidade está salvaguardada nos documentos recolhidos, pois estes foram extraídos em arquivos da escola em estudo.

A validade está subjacente aos dados adquiridos, uma vez que respondem integralmente ao objeto de estudo e aos objetivos propostos, constituindo-se efetivamente relevantes, para o trabalho desenvolvido.

A representatividade dos contextos e dos sujeitos, são aqueles a que a pesquisa se refere.

Da informação recolhida, seleccionou-se documentos e organizou-se segundo o tipo de assuntos, o que facilitou, a constituição do corpus documental.

Tipo de documentação consultada:

Quadro 1 – documentos consultados

Documentos públicos
Legislação do sistema educativo português
Legislação do sistema educativo português para alunos estrangeiros
Legislação do sistema educativo dos países em estudo
Legislação ministerial portuguesa
Resoluções dos Conselhos de Ministros
Documentos oficiais internos
Documentos arquivados na direção e na secretaria da escola

A recolha desta documentação teve como objetivo obter informação pertinente que forneça pistas orientadoras sobre a aplicação /contextualização da iniciativa. Esta informação também serviu de apoio à construção do guião de entrevistas semiestruturadas a realizar aos atores.

Assim, outra técnica utilizada foi a entrevista que consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face.

2.3.2. A entrevista

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 pretende-se obter informações relevantes para esta investigação, através de um diálogo de carácter interativo, e contribuir para uma análise mais profunda da realidade educativa, respeitando os quadros de referência e os discursos interpretativos dos entrevistados, deste modo foram realizadas duas entrevistas semi-diretivas, salientando alguns cuidados na construção do seu guião e aplicação.

O texto entrevista é, um produto oral, conversacional, expressivo, que funciona na base da representação: o que eu penso sobre as coisas, sobre o que faço, incluindo neste fazer os planos que produzo. É segundo Dexter, “*conversação com um propósito*”. (citado por Peralta, 2005, p. 336)

O motivo por que se entrevistam pessoas é descobrir o que se passa na sua mente, o que pensam ou o que sentem sobre alguma coisa, o modo como organizam o mundo das suas vivências e os significados que lhes atribuem. É necessário questionar as pessoas se delas queremos obter aquelas informações a que a observação direta não nos permite aceder, pois, ou remetemos para o terreno dos pensamentos, dos sentimentos, das intenções, ou para a dimensão do já passado, já acontecido e apenas recuperável pelo retrato rememorador. Neste sentido Guba e Lincoln sustentam que

“ a capacidade de penetrar na experiência dos outros, na sua própria língua natural, utilizando os seus quadros de valores e crenças, é virtualmente impossível sem interação verbal, face a face com eles”. (citado por Peralta, 2005, p.336)

A entrevista situa-nos, pois não no campo do real diretamente observado, mas do real filtrado pelas representações que dele tem o sujeito, pelas imagens interiores das experiências por ele vividas e dos contextos dessas vivências, quer resultem de uma análise consciente ou de uma impregnação subconsciente.

Para Charlier por seu lado estudar as representações é:

“Interrogar-se sobre um modo de conhecimento, é por problemas relativos às relações do individuo com o conhecimento e com o real.

E considerar o conhecimento como uma construção (por oposição a um dado) de um individuo ou de um grupo, inserido num contexto social e cultural. É pois, pôr o acento, por um lado, sobre a relatividade dos conhecimentos enquanto produtos e, por

outro lado, sobre as idiossincrasias dos processos de construção do conhecimento e das decisões.” (citado por Peralta, 2005, p 336)

Bogdan e Biklen atribuem uma de duas funções essenciais às entrevistas:

“Podem ser a estratégias dominantes para a recolha de dados, ou podem ser usadas em conjunto com observação participante, análise de documentos, ou outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é usada para recolher dados descritivos nas próprias palavras dos sujeitos de modo a que o investigador possa desenvolver critérios (discernimento) sobre como os sujeitos interpretam alguns aspetos (pedaços) do mundo.” (citado por Peralta, 2005, p.337)

Neste estudo, as entrevistas não são, a estratégia dominante, espera-se, no entanto que contribuam para a fundamentação das respostas às questões que levantamos e, em simultâneo, para o controle dos resultados que pretendemos obter.

Guba e Lincoln sobre a utilização de entrevistas no processo de investigação, afirmam que esta *“não deve ser a única abordagem (numa investigação) ” e que “uma investigação somente baseada em entrevistas pode ser sabotada ou distorcida”* (citado por Peralta, 2005, p. 340), não considerámos a entrevista como técnica central do estudo, nem sequer se utilizou como instrumento único ou privilegiado para a recolha de dados sobre as equivalências curriculares. Tomou-se antes, como uma forma de podermos confirmar ou refutar as impressões ganhas através da análise dos produtos observáveis das responsabilidades dos autores.

Segundo Rubin e Rubin (1995), o modo como se entrevista depende, em parte, do tipo de respostas que se espera obter. Por isso, dada a natureza dos objetivos perseguidos, entende-se que a entrevista semiestruturada será a técnica mais adequada à recolha das informações necessárias.

Neste estudo de natureza qualitativa tem-se como intenção conhecer e analisar práticas docentes inclusivas e a forma de agir dos educadores (opiniões, ideias concebidas e adotadas) no contexto da multiculturalidade e dos processos de equivalência dos alunos com experiência migratória, optou-se por entrevistar uma professora do agrupamento em estudo, e um membro do Conselho Geral de uma Escola.

Foi elaborado um guião de entrevista (ver anexo 1) do qual constam os objetivos gerais e os blocos de sentido do questionamento com os respetivos objetivos específicos. O guião da entrevista é praticamente idêntico para as duas entrevistadas, com exceção de aspetos que se prendem com as características específicas de cada entrevistada.

Quadro 2 – blocos da entrevista

Número	Blocos
1	Posicionamento face à multiculturalidade
2	Modelo de equivalência
3	Relação Planos/ currículos
4	Sintomas de mudança
5	Legitimação da entrevista
6	Validação da entrevista

No que concerne à recolha de informações programou-se dois blocos: um – legitimação da entrevista – em que se pretende, esclarecer o informante sobre a importância do seu contributo para um trabalho de investigação acerca de uma temática do seu conhecimento e garantir-lhe a confidencialidade das informações fornecidas; com o outro – validação da entrevista – pretendeu-se, numa perspetiva meta-analítica, que o informante exercesse controlo sobre a legitimidade e relevância das respostas produzidas, dando-lhe a possibilidade de reformular o seu discurso, de o acrescentar ou reduzir, bem como sobre o conteúdo das questões colocadas.

Com o intuito de explicitar o tratamento dado aos elementos recolhidos através das entrevistas, passa-se de seguida a explanar as técnicas de recolha de dados.

2.4. Técnicas de análise dos dados

A maioria dos projetos de ciências da educação exige a análise documental. Segundo Johnson (1984) “*a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante.*” (p.23)

Segundo Bell, (2010) a análise de documentos pode ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios. Convém ainda referir que alguns dados documentais podem estar incluídos em fontes do país do investigador mas também em fontes estrangeiras.

A temática que é alvo de interesse nesta investigação trata da abordagem da técnica de análise documental e da entrevista, utilizada no processo de pesquisa, no contexto da metodologia qualitativa.

A análise dos dados recolhidos na pesquisa documental foi organizada em categorias distintas:

Quadro 3 – documentos da pesquisa documental

Documentos oficiais
Decretos-lei
Decretos regulamentares
Portarias
Despachos ministeriais
Circulares do Ministério da Educação
Documentos internos da escola
Projeto Curricular de Agrupamento
Atas do Conselho Pedagógico
Atas de departamento e de grupo
Processo individual do aluno

A análise dos dados destes documentos desenvolveu-se recorrendo aos materiais recolhidos em função dos objetivos do estudo. O estudo documental é constituído pela análise e comparação da legislação portuguesa e da legislação dos países em estudo, e pela análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

A relevância pragmática é uma das características de um texto que teremos de tomar em consideração na construção da rede de categorias que irá orientar a análise das entrevistas ou, nas palavras de Kukharenko *“um texto gera-se e funciona somente como um processo de reflexão sobre qualquer aspeto concreto da realidade, é sempre orientado pela comunicação e ligado a uma situação”* (citado em Peralta, 2005 p. 341).

Hammersley e Atkinson por seu lado, afirmam que: *“os dados recolhidos por entrevista, como quaisquer outros, devem ser interpretados tendo como pano de fundo o contexto em que foram produzidos”* (citado por Peralta, 2005, p.341). Carolyn Baker (1982) traduz esta ideia com grande clareza, ao afirmar que:

“quando falamos com outra pessoa sobre o mundo, tomamos em consideração quem o outro é, o que se presume que esse outro possa saber, “onde” é que a relação entre nós e essa pessoa se estabelece em função do mundo de que falamos”.(citado por Peralta, 2005, p.341).

Após a realização das entrevistas e da sua validação pelos participantes, os dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo que, na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2003), é o método que melhor permite a análise sistemática de informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. Partilhamos com Bardin (1994) o entendimento de que o objetivo primeiro da análise de conteúdo é inferência e que esta se realiza tendo por base indicadores de frequência, o que facilita a consciência dos resultados e das suas causas.

Para interpretar os dados das entrevistas a análise de conteúdo, é um processo que permite analisar e comparar, semelhanças e divergências nos discursos dos entrevistados.

A técnica de análise de conteúdo pode ser definida pelo modo como é organizado o tratamento dos dados a fim de produzir conhecimento científico. Afonso (2005) afirma que se inicia o caminho pela descrição da informação, seguindo depois a interpretação dos dados, no sentido de encontrar uma lógica fundamentada para o resultado da investigação.

A análise de conteúdo é um processo empírico utilizado no dia a dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação; mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade necessária; por outro lado, trata-se de uma técnica muito dependente do treino persistência e experiência do investigador. É consensual a aceitação e que estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativo, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou o que o próprio investigador regista no seu diário de campo durante uma observação.

A interpretação dos discursos, partindo dois temas organizadores da entrevista a multiculturalidade e as equivalências curriculares, iniciou-se com o processo, designado por Kelchtermans (1993) de análise vertical. Este processo consiste numa primeira seleção e organização dos dados identificados nos discursos. Criou-se, assim, um corpo homogéneo e comum a todos os textos. De seguida, procedeu-se a uma análise horizontal (Kelchtermans, 1993). Este processo permite a análise aprofundada de cada um dos discursos e a comparação entre todos, salientando semelhanças e divergências significativas.

Prosseguiu-se a análise com o processo de categorização. A categorização é um método estruturalista que possibilita, de forma sistemática, organizar e classificar uma realidade. É, seguindo Bardin (1994),

“uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos”. (p.117)

Dito de outra forma, é uma operação de fragmentação, conceptualização e reorganização dos dados obtidos.

O critério de categorização utilizado foi o semântico, ou seja, houve a preocupação de agrupar na mesma categoria todos os elementos com a mesma significação. Esta técnica obriga a um constante revisitar do texto como forma de verificar e reformular as categorias sempre que necessário. Estas viagens nem sempre foram fáceis. Muitas vezes, o participante expandia as suas considerações para além do âmbito do solicitado, transportando para outros contextos respostas ou conclusões que se reportavam a questões anteriores.

Numa fase posterior, procedeu-se a uma nova leitura das listagens de categorias formadas, de forma a garantir a sua adaptação ao material analisado. Na sua constituição foram consideradas as qualidades enunciadas por Bardin (1994) e por esta autora consideradas como essenciais:

- exclusividade – assegurar que cada elemento analisado só pudesse ser incluído em uma categoria;
- homogeneidade – garantir a adoção de um critério de classificação e organização para todas as categorias;
- pertinência – fazer corresponder as categorias aos objetivos da investigação;
- objetividade e fidelidade – evitar distorções de análise devidas à subjetividade do investigador;
- produtividade – procurar que as categorias possuíssem uma qualidade mais prática, isto é, que permitissem inferências férteis.

A categoria é, como se sabe, uma estrutura convencionada, ela é criada pelo analista para classificar e sistematizar a informação recolhida. A categoria não se encontra no texto, é operacionalizada por meio de indicadores, estes sim presentes no texto. Foi então necessário materializar as categorias pelo levantamento dos seus indicadores.

Deste modo, procedeu-se à codificação do material em análise, isto é, à transformação dos dados em bruto do discurso, o que, como diz Bardin (1994), *“permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices”*. (p.103). A identificação dos índices permite, por sua vez, pela frequência simples do tema, a construção do indicador. Assim, prosseguiu-se com o recorte do conjunto das entrevistas.

Tomou-se como unidade de contexto o segmento de conteúdo necessário à compreensão do significado da unidade de registo. Na presente investigação,

considerou-se a relação produzida pelo contexto criado pela pergunta efetuada e pela resposta obtida, como corpus que nos permitiu compreender a unidade de registo. A extensão da unidade de contexto foi variável, uma vez que, a entrevista aos participantes fluiu de acordo com as suas reflexões, o que motivou que não existissem contextos precisos de resposta, mas que as questões e as respostas se interpenetrassem e se prolongassem umas nas outras. O que nos obrigou a um constante viajar pelo texto. Considerou-se como unidade de registo ou unidade de significação o mais pequeno segmento de conteúdo portador de informação pertinente do ponto de vista da investigação.

As entrevistas foram recortadas e a análise incidiu sobre todos os segmentos portadores de uma unidade de sentido. Graficamente, a primeira coluna da grelha refere-se às categorias, a segunda coluna às subcategorias, quando existir.

Tabela 1-grelha da entrevista

Categorias	Subcategorias
Multiculturalismo	<ul style="list-style-type: none"> - Integração - Estratégias <ul style="list-style-type: none"> Escola Ministério da Educação - Quotidiano escolar <ul style="list-style-type: none"> Dificuldades Clandestinidade - Abandono e insucesso escolar
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de equivalências <ul style="list-style-type: none"> Modelo de equivalência Processo de equivalências Função da escola - Professores <ul style="list-style-type: none"> Opinião dos professores Importância da opinião dos Professores
Planos Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - currículos diferenciados - Língua Portuguesa Não Materna - Inclusão
Mudança	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos sociais

Quanto às entrevistas, foram de carácter individual, e tiveram lugar nos respetivos locais de trabalho, garantindo condições de privacidade.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para linguagem escrita.

Traçadas as linhas metodológicas, percorridos os primeiros passos do processo metodológico, considera-se importante fazer a descrição da constituição e caracterização do contexto que permitam o desenvolvimento desta investigação no âmbito da multiculturalidade - equivalências curriculares - entre Portugal e Angola, Brasil e Cabo Verde, por serem as comunidades com maior representatividade na escola.

3. Constituição e caracterização do contexto

Este ponto será dedicado à análise da realidade escolar que se pretende estudar, tendo como vetores a localização, o diagnóstico económico - social do concelho, a caracterização dos recursos existentes a caracterização da oferta escolar e do funcionamento da escola. Os dados apresentados foram baseados nas informações constantes no Regulamento Interno e no projeto de candidatura ao cargo de diretora da atual diretora da escola em estudo.

A população escolar, ao longo dos anos, tem-se tornado cada vez mais multicultural, evidência que também se tem feito sentir na escola em análise. A construção de um bairro social, mesmo às portas da escola, com a consequente ocupação por famílias de diferentes etnias e de culturas veio incrementar fortemente o carácter multicultural desta escola.

A escola de referência entrou em atividade no ano letivo de 1974/1975, construída praticamente num ermo, numa zona de quintas nos arrabaldes da cidade de Almada, para dar resposta às necessidades crescentes sentidas na altura, fruto das alterações políticas e da massificação do ensino. Foi construída de forma provisória, num terreno cedido pela Câmara Municipal de Almada, numa zona onde o crescimento demográfico estava em franca expansão, consequência da forte emigração que se fez sentir do interior para o litoral, na procura de melhores condições de vida e trabalho.

Com o decorrer dos anos, o contexto social das famílias alterou-se, foram construídos na zona vários bairros sociais para realojamento de famílias oriundas de diferentes locais (naturais de Lisboa, habitantes que se deslocaram de várias zonas do país, imigrantes das ex-colónias e de países do leste da Europa e do Brasil, emigrantes regressados de vários países), o que se traduziu num aumento da diversidade cultural que se faz sentir, atualmente na escola.

A escola que albergava quase 2 mil alunos no auge da explosão demográfica, com o aparecimento de novas escolas e o envelhecimento da população envolvente, viu nos últimos anos a sua população estudantil decrescer, contudo, atualmente, o número de alunos voltou a subir. A sua tipologia foi alterada várias vezes, e no ano letivo 2007/2008 tornou-se sede de um Agrupamento Vertical, integrando 3 escolas do 1º ciclo e respetivos Jardins de Infância.

Atualmente o universo do agrupamento é constituído por 1912 alunos, sendo 195 do ensino pré-escolar, 608 do 1º ciclo e 1109 da escola sede. Na escola em estudo os alunos distribuem-se do 5º ao 12º ano de escolaridade. Assim, e atendendo ao seu contexto local, aos recursos de que dispõe e às características da sua população, a escola coloca à disposição dos alunos os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, os cursos científico-humanistas – Ciências Sociais e Humanas, Ciências Sociais e Económica, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, e ainda dois Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF) sendo um de Mecânica e o outro Curso de Apoio À Comunidade, dois cursos profissionais de Secretariado e de Marketing e uma sala de multideficiência e cerca de 130 professores distribuídos por quatro departamentos curriculares (Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Expressões), 1 psicólogo, 1 terapeuta da fala, 1 fisioterapeuta, 9 assistentes técnicos e 38 assistentes operacionais.

Esta escola foi abrangida pelo plano de requalificação do Ministério da Educação, tendo sido inaugurado o novo complexo no ano letivo 2010/2011. Atualmente permite integrar mais serviços e responder adequadamente às necessidades, objetivos e características das suas comunidades escolares locais. É constituída por uma praça central geradora de espaços de estar e de circulação, que confronta nos seus quatro lados, três blocos de salas de aulas.

Em termos de caracterização socioeconómica, é constituída por famílias de um nível socioeconómico médio e médio-baixo, sendo de destacar a existência de diversos bairros sociais onde habitam famílias de diferentes origens étnicas, baixos recursos económicos, baixo nível de escolaridade, elevados níveis de desemprego de longa duração e/ou trabalho de vínculo precário e situações familiares poucos estruturadas, com baixas expectativas parentais e supervisão insuficiente ou inadequada, o que afeta os jovens, diminuindo a sua autoestima, o interesse pela escola e o rendimento escolar.

A população escolar que beneficia do Apoio Social Escolar (ASE) distribuída pelos escalões A e B é a seguinte:

Tabela 2 – Número de alunos por ano de escolaridade e escalão ASE

Nº de alunos por ano de escolaridade e escalão ASE													
Escalão	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	Total
A	216			125			124			79			544
B	121			91			71			40			323
Total	337			216			195			119			867

A escola localiza-se num bairro que se caracteriza por ser multicultural, existindo essencialmente quatro grupos culturais distintos: os alunos que pertencem à cultura predominante, portugueses e lusodescendentes; os alunos de origem africana ou descendentes de pessoas de cultura africana; os alunos de etnia cigana. Tem-se notado nos últimos anos, nas escolas do Agrupamento, um decréscimo de alunos provenientes de agregados familiares com estatuto socioeconómico médio e um aumento da população estudantil que se enquadra na descrição anterior acrescida de alunos provenientes, dos países de Leste, da Ásia e do Brasil.

A região do país em que a escola em estudo se insere, o número de alunos estrangeiros oriundos de vários países e, embora não tenham sido contabilizados para este estudo apresenta também um número muito elevado de alunos estrangeiros de segunda geração, o faz com que se possa considerar uma escola multicultural.

A realidade social, cultural e económica que constitui a escola em estudo faz-se sentir cada vez mais no número elevado de reprovações, de abandonos, de absentismo e de indisciplina, e conseqüentemente no **rendimento escolar da comunidade** como os dados divulgados pela direção da escola em reunião de departamentos no final do ano letivo 2010/2011 demonstram.

Tabela 3- Taxa de repetência (%)

Taxa de Repetência (%) - 2009/2010				
	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	secundário
Nacional	4.1	8.1	13.6	17.9
Concelhio	6.3	12.1	19.9	23.4
RLG	14.2	19.2	22.4	19.4

Tomando como ponto de referência os resultados sintetizados no estudo para analisar a taxa de repetência verifica-se que regista níveis elevados e muito acima dos valores nacionais e concelhios. E, embora não sejam referidos os valores em percentagens do sucesso por ano de escolaridade é de salientar que para o primeiro ano

a taxa de repetência nacional prevista é de 0,00% e a escola apresenta um valor de aproximadamente 7,8%.

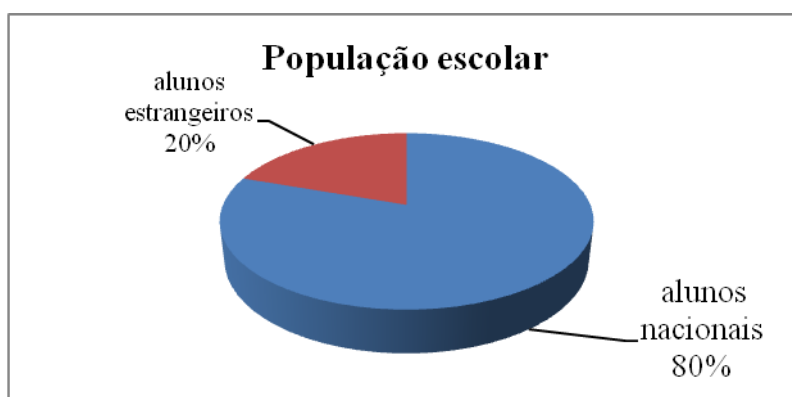
Segundo o Plano Anual de Atividades (PAA),

“(...)das atividades propostas dever-se-á destacar um conjunto de projetos cuja implementação surge da necessidade urgente de dar resposta às duas áreas consideradas prioritárias, o insucesso e a indisciplina.”

Assim, para caraterizar os alunos com experiência migratória na escola em estudo recorreu-se à representação gráfica de algumas dimensões, que se apresentam em seguida.

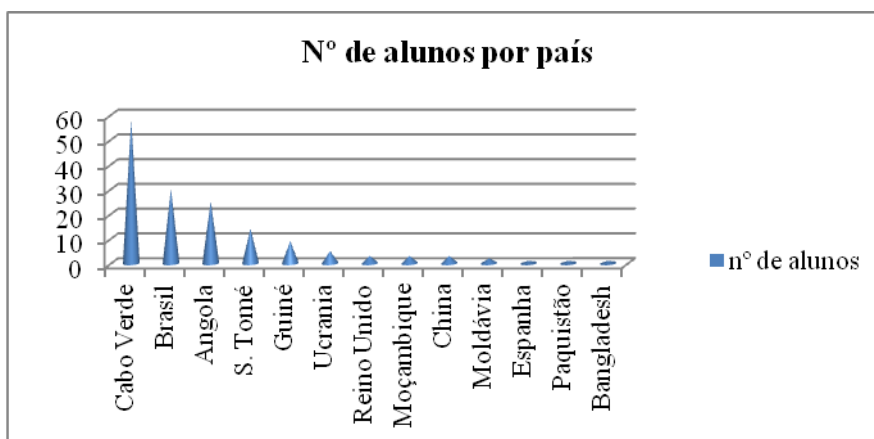
A população escolar, referente ao número de alunos que frequentam atualmente a escola, encontra-se caraterizada no gráfico 1. Os alunos estrangeiros encontram-se representados por 20% e os alunos nacionais por 80%.

Gráfico 1- Representação gráfica dos resultados referentes à caraterização da população escolar



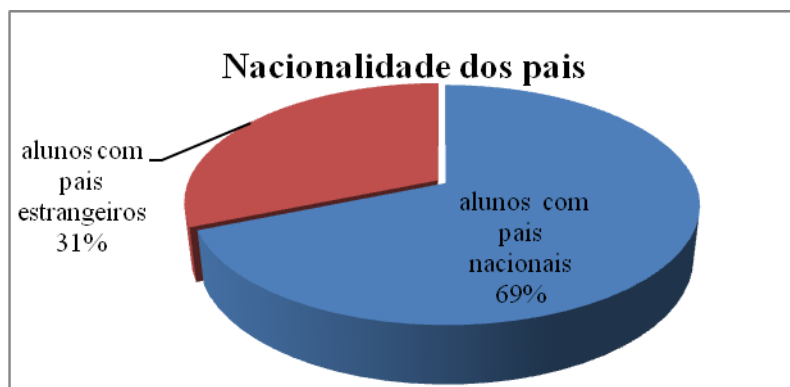
O gráfico 2 representa as nacionalidades representativas da população escolar na escola em estudo.

Gráfico 2 – Representação gráfica dos resultados referentes às nacionalidades representativas na população escolar.



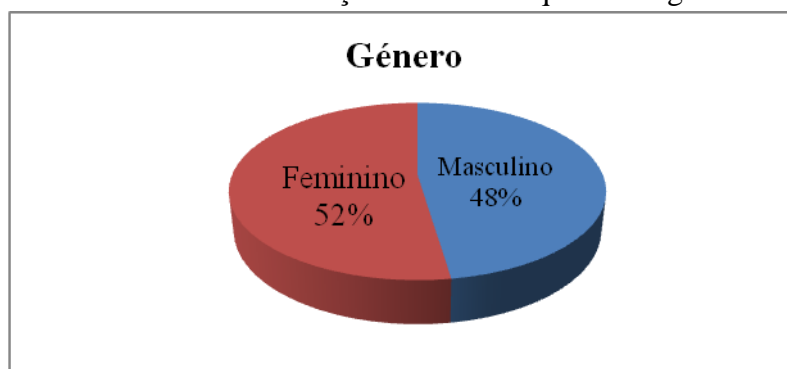
O gráfico 3 representa a nacionalidade dos pais da população escolar, sendo 31% dos alunos com pais de nacionalidade estrangeira e 69% dos alunos com pais com nacionalidade portuguesa.

Gráfico 3 – Representação gráfica dos resultados referentes à caracterização da nacionalidade dos pais da população escolar.



A caracterização quanto ao género da população escolar, dos alunos com experiência migratória está ilustrada no gráfico 4. Observa-se que existe quase uma percentagem equitativa entre os géneros, visto a escola incluir 48% dos alunos do género masculino e 52% de alunos de género feminino.

Gráfico 4 – Caracterização dos alunos quanto ao género.



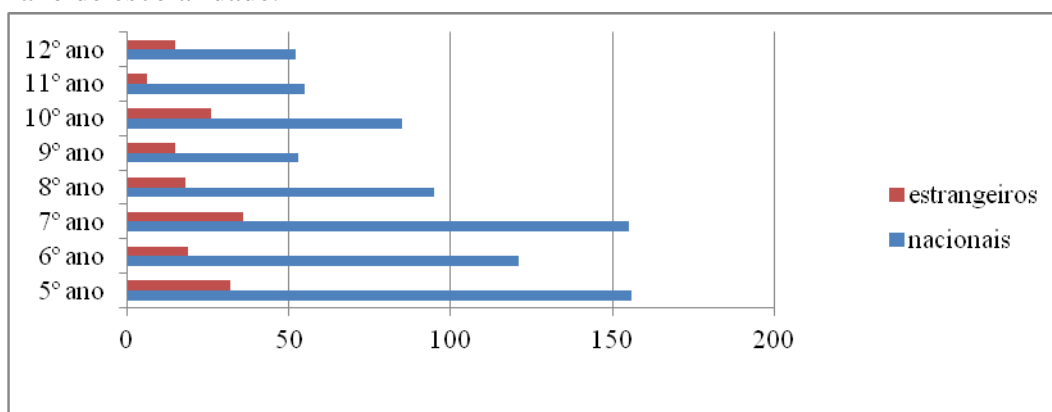
A partir dos dados recolhidos na direção da escola em estudo, elaborou-se a Tabela 4, que apresenta os dados relativos ao número de alunos nacionais, face ao número de alunos com experiência migratória.

Tabela 4 – Resultados relativos à distribuição dos alunos por ano de escolaridade.

Ano de escolaridade / Nacionalidade	Alunos portugueses	Alunos estrangeiros
5º ano	156	32
6º ano	121	19
7º ano	155	36
8º ano	95	18
9º ano	53	15
10º ano	85	26
11º ano	55	6
12º ano	52	15

No que respeita ao rendimento escolar podemos ver no gráfico 5 a representação do número de alunos nacionais face aos alunos estrangeiros em função do ano de escolaridade. Através da análise dos dados apresentados no gráfico pode inferir-se que no início de cada ciclo, o número de alunos é sempre superior relativamente aos restantes ano do ciclo de escolaridade, o que poderá indicar ou abandono escolar ou transferência para outro estabelecimento de ensino. No 12º ano, verifica-se novamente um ligeiro aumento do número de alunos o que por consulta dos processos no arquivo da escola, estes possuíam um curso médio no país de origem. Estes alunos têm como meta a frequência num curso superior no país de acolhimento.

Gráfico 5 – Representação gráfica dos resultados referentes a distribuição dos alunos por ano de escolaridade.



Os gráficos 6,7, e 8 representam a distribuição de alunos por ciclo de escolaridade com experiência migratória, relativamente ao país de origem.

Por uma questão de facilidade de leitura e de melhor organização de dados, optou-se por fazer a representação gráfica do número de alunos por nacionalidade em função do ano de escolaridade com representação na escola em estudo, representando o

gráfico 6 o 2º ciclo do ensino básico, o gráfico 7 o 3º ciclo do ensino básico e o gráfico 8 o ensino secundário.

Gráfico 6 – Representação gráfica dos resultados referentes à distribuição dos alunos do 2º ciclo por nacionalidade.

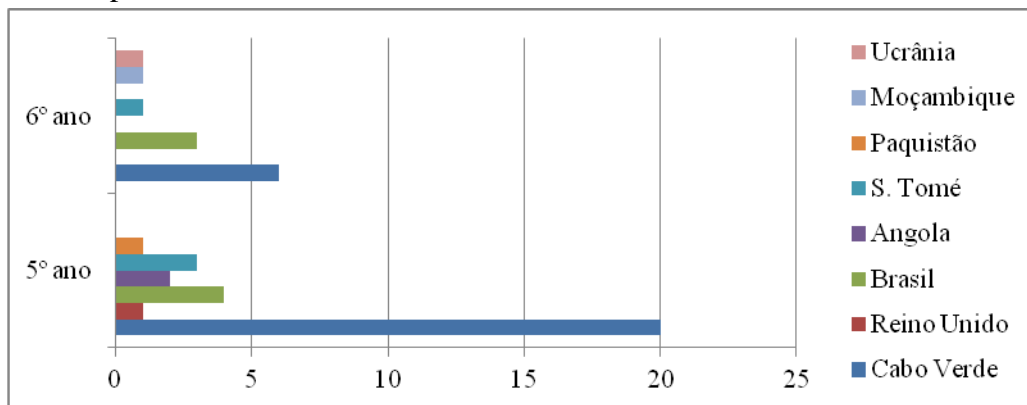


Gráfico 7 - Representação gráfica dos resultados referentes à distribuição dos alunos do 3º ciclo por nacionalidade.

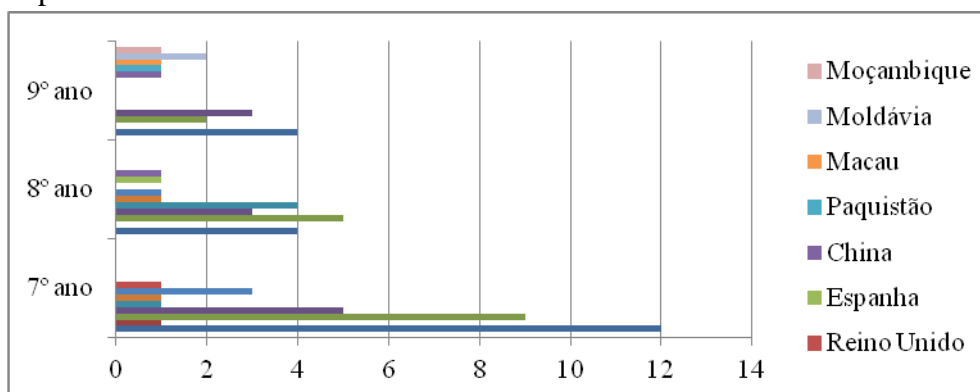
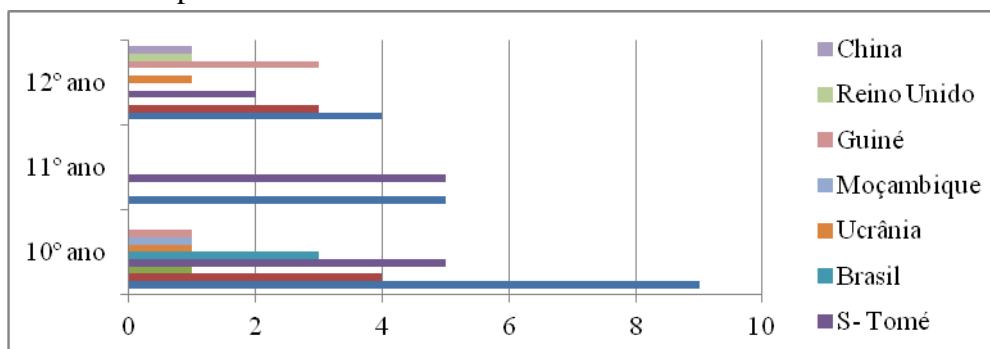


Gráfico 8 - Representação gráfica dos resultados referentes à distribuição dos alunos do ensino secundário por nacionalidade.



Analisando a realidade escolar, se tivermos em conta o número de estudantes de diferentes nacionalidades, sobretudo de origem africana e, mais recentemente dos país do leste da Europa, constata-se uma diversidade de línguas e culturas presentes nas nossas salas de aula. Da leitura do gráfico pode verificar-se também que, no conjunto os estudantes cabo-verdianos constituem o maior número, seguido dos brasileiros, e dos angolanos. Essa diversidade poderá ser, sem dúvida, um obstáculo ao sucesso da aprendizagem no país de acolhimento.

Tendo por base os dados consultados na escola em estudo, e para realçar o caráter multicultural, é importante salientar que o conjunto de alunos de diferentes culturas é largamente ultrapassado pelos números apresentados, uma vez que muitos dos alunos que frequentam a escola atualmente são filhos de imigrantes já nascidos em Portugal.

Para dar sequência ao estudo que tem como objetivo investigar as equivalências curriculares dos alunos oriundos de Angola, Brasil e Cabo Verde elabora-se de seguida a apresentação e discussão dos resultados, que se descrevem no capítulo seguinte.

Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados.

Apresentados e explicitados o conjunto de procedimentos que permitiram recolher os elementos necessários para esta investigação empírica, desenvolve-se neste capítulo a apresentação e discussão desses mesmos dados.

A preocupação desde o início da investigação foi a procura de respostas ao problema que se enunciou – o modo de equivalência e integração no sistema educativo português dos alunos oriundos de Angola, Brasil e Cabo Verde. Este capítulo, apresenta-se e organiza-se de modo a:

- descrever os planos curriculares do sistema educativo angolano, brasileiro e caboverdiano;
- descrever e compreender o modelo de equivalência dos alunos estrangeiros no sistema educativo português;
- conhecer e compreender as representações dos atores sobre a efetividade e eficácia dos modelos de equivalência;
- descrever e compreender as estratégias dos órgãos de gestão no âmbito dos processos de equivalência.

Assim, ao longo deste capítulo apresenta-se e analisa-se os materiais recolhidos através da pesquisa arquivista e das entrevistas realizadas, tendo como pano de fundo os contributos teóricos desenvolvidos ao longo da revisão da literatura que consolidam o desenvolvimento deste trabalho.

1.Os sistemas educativos de Angola, Brasil e Cabo Verde.

O passado partilhado entre Portugal, Angola, Brasil e Cabo Verde é hoje visível em termos políticos, económicos, sociais ou culturais. A sua sustentabilidade deve-se em grande parte à língua portuguesa que tem estatuto oficial em todos os países; mas embora partilhando um passado comum e a língua, apresentam entre si diferenças muito relevantes em termos de localização geográfica, dimensão, perfis socioeconómicos e culturais.

O crescente número de alunos estrangeiros que, atualmente, frequentam o ensino português reforça a necessidade de se encontrarem medidas adequadas à situação específica para a sua inserção no nosso país. Com efeito, o alargamento das fronteiras,

com a conseqüente mobilidade dos povos, deve conduzir à definição de um modelo de equivalências que possam dar resposta conveniente aos problemas que relativamente a esta matéria são colocados.

Partindo da ideia que as equivalências curriculares são um processo complexo, no qual interferem diferentes fatores, diferentes interlocutores e diferentes contextos, e não deixando de reconhecer o quão difícil é materializar esta conceção, está-se convicta de que intervenções educativas marcadas por uma cultura de reflexão, de partilha de experiências e de responsabilidades propiciam situações de equilíbrio mais significativas para os alunos em estudo.

Embora conscientes dos perigos que a visão redutora de uma organização esquemática fornece da realidade que pretende representar, optou-se por apresentar de forma esquemática o conjunto de modelos curriculares que, têm importância nos processos de equivalência dos alunos estrangeiros nos últimos tempos.

Angola

Em Angola logo depois da independência do país, uma das prioridades foi a de expandir o ensino e de inculcar-lhe um novo espírito. Neste sentido, mobilizaram-se não os recursos humanos e materiais existentes em Angola e que possibilitou avanços significativos em termos não apenas de uma cobertura do território como também de um aperfeiçoamento da qualidade dos professores e do seu ensino.

Apesar destes avanços, a situação continua até hoje pouco satisfatória. Enquanto na lei o ensino em Angola é compulsório e gratuito até ao oitavo ano de escolaridade, o governo reporta que uma percentagem significativa de crianças não está matriculada em escolas por causa da falta de estabelecimentos escolares e de professores. Ainda continua a ser significantes as disparidades na matrícula de jovens entre as áreas rural e urbana. Em 1995, 71,2% das crianças com idade entre 7 e 14 anos estavam matriculadas na escola. É reportado que uma percentagem maior de rapazes está matriculada na escola em relação às raparigas. Durante a Guerra Civil Angolana (1975-2002), aproximadamente metade de todas as escolas foi saqueada e destruída, levando o país aos atuais problemas com falta de escolas.

Em 2001 a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13 / 01 de 31 de dezembro).

Este documento contém o delinear do que se pretende com esta ação e o novo sistema cuja estrutura integra os seguintes subsistemas:

- Subsistema da Educação Pré-escolar;
- Subsistema do Ensino Geral;
- Subsistema do Ensino Técnico-Profissional.

O organigrama seguinte representa o plano de estudos do 1º ao 6º ano.

Quadro 4 – Organigrama do plano de Estudos em Angola (da 1ª à 6ª classe)

Disciplinas/ Classes	Horário semanal						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	ciclo
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meio	3	3	3	3			360
C. da Natureza.					4	4	240
História					2	2	120
Geografia					2	2	120
Ed. Moral e Cívica					2	2	120
Ed.M.e Plástica	2	2	2	2	2	2	360
Ed.Musical	1	1	1	1	1	1	180
Educação Física	2	2	2	2	2	2	360
Total de disciplinas	6	6	6	6	9	9	

No Sistema de Educação, o 1º ciclo do Ensino Secundário tem 3 anos de duração abrangendo:

no caso do Ensino Geral;

- a 7ª, a 8ª e a 9ª classes para a Educação Regular e para a Educação de Adultos;

no caso da Formação Profissional:

- a 7ª, a 8ª e a 9ª classes para a Formação Profissional Básica.

Ainda no Sistema de Educação, o 1º ciclo do Ensino Secundário tem 1 ou 2 anos de duração de *Formação Intermédia*, para profissionalização no domínio da docência dos que tenham concluído a 9ª classe do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, em Educação Regular ou em Educação de Adultos, que não queiram ou não tenham conseguido ingressar no 2º ciclo do Ensino Secundário.

O 1º Ciclo do Ensino Secundário constitui a primeira etapa de Formação Geral que permite uma preparação prévia que articula com o segundo Ciclo do Ensino Secundário.

O organigrama apresenta-se em seguida:

Quadro 5 - Organigrama do plano de estudos em Angola (7^o, 8^o e 9^o anos)

Classes/Disciplinas	Horário Semanal			Total por disciplina
	7 ^a	8 ^a	9 ^a	
Língua Portuguesa	4	4	4	360
Língua Estrangeira (a)	3	3	3	270
Matemática	4	4	4	360
Biologia	2	2	2	210
Física	3	2	2	210
Química	2	3	2	210
Geografia	2	2	3	210
História	3	3	2	240
Educação Física	2	2	2	180
Educação Moral e Cívica	1	1	1	190
Educação Visual e Plástica	2	2	2	180
Educação Laboral	2	2	2	180
Total de Disciplinas	12	12	12	12

Brasil

Quanto aos alunos oriundos do Brasil, e apesar de ser um destino relativamente novo a comunidade brasileira tornou-se a mais numerosa na Europa e também uma das mais significativas na escola em estudo.

A educação brasileira passou por grandes transformações nas últimas décadas, que tiveram como resultado uma ampliação significativa do número de pessoas que têm acesso a escolas, assim como do nível médio de escolarização da população. No entanto, estas transformações não têm sido suficientes para colocar o país no patamar educacional necessário, tanto do ponto de vista da equidade, isto é, da igualdade de oportunidades que a educação deve proporcionar a todos os cidadãos, a quanto da competitividade e desempenho, ou seja, da capacidade que o país tem, no seu conjunto, de participar de forma efetiva das novas modalidades de produção e trabalho neste século, altamente dependentes da educação e da capacidade tecnológica e de pesquisa.

O compromisso com uma educação de qualidade social requer ações que otimizem o processo formativo, que contribuam para a melhoria do fluxo escolar, ou seja, há a necessidade de envidar esforços no sentido de romper com a cultura da reprovação, evasão e repetência. Um dos pilares da melhoria do processo ensino-aprendizagem passa por políticas articuladas a garantia de processos de formação e políticas de valorização dos professores e com a superação da lógica político-pedagógica que contribui para a evasão, abandono e reprovação escolar.

No Brasil, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e tem duração ideal oito anos. É durante este período de vida escolar que se toma posse dos conhecimentos mínimos necessários para uma cidadania completa. Serve também para tomada de consciência sobre o futuro profissional e área do conhecimento que melhor se adapte.

No Brasil as matrizes curriculares de acordo com a legislação em vigor apresentam os seguintes planos.

Quadro 6 - matriz curricular básica para o ensino fundamental (ciclo I - 1ª a 4ª série)

Tipo de formação	Disciplinas	Séries/aulas (%)	Séries/aulas (%)	Séries/aulas (%)	Séries/aulas (%)
Base nacional comum		1ª	2ª	3ª	4ª
	L. Portuguesa	35	35	30	30
	História/Geografia	10	10	10	10
	Matemática	30	30	35	35
	Ciências Físicas e Biológicas	10	10	10	10
	Ed. Fís / Ed. Art.	15	15	15	15
Total Geral		100%	100%	100%	100%

Quadro 7 - matriz curricular básica - ensino fundamental - Ciclo II - 5ª a 8ª série diurno e noturno.

Tipo de formação	Disciplinas	Séries/aulas	Séries/aulas	Séries/aulas	Séries/aulas
Base nacional comum e parte diversificada		5ª	6ª	7ª	8ª
	Língua Portuguesa	5	5	5	5
	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
	Educação Artística	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	História	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2
	Matemática	5	5	5	5
	Ciências Físicas e Biológicas	2	2	2	2
	Ensino Religioso	-	-	-	1
Total geral		22(1)	22(1)	22(1)	23 (1)

Em Fevereiro de 2006 o Brasil sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. No Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade.

A Lei nº. 11.274/2006, alterou os artigos 29º, 30, 32, e 87 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Estabelece também o prazo até 2010 para que as escolas de todos os Estados, os

Municípios e o Distrito Federal implantem a obrigatoriedade disposta no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta lei.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, é uma meta almejada para a política nacional de educação, há muitos anos. Contudo, ainda há muito que planejar e estudar para que, com esta medida, melhorem as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica. Atualmente o sistema de ensino em vigor no Brasil está de acordo com o organograma seguinte:

Quadro 8– Organograma do atual sistema de ensino no Brasil.

	DISCIPLINAS (AULAS SEMANAIS)	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
BASE COMUM	Língua Portuguesa	x	x	x	x	x	04	04	04	04
	Matemática	x	x	x	x	x	04	04	04	04
	Ciências	x	x	x	x	x	03	03	03	03
	História	x	x	x	x	x	03	03	03	03
	Geografia	x	x	x	x	x	03	03	03	03
	Educação Física	03	03	03	03	03	03	03	03	03
	Arte	02	02	02	02	02	02	02	02	02
	Ensino Religioso	x	x	x	x	x	01	01	01	01
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira	-	-	-	-	02	03	03	03

Tabela 5 – correspondência idade/ano/série no sistema de ensino no Brasil.

Ensino Fundamental de 9 anos	Correspondência Idade/ano/série	Ensino Fundamental de 8 anos
1º ano	6 anos	-
2º ano	7 anos	1ª série
3º ano	8 anos	2ª série
4º ano	9 anos	3ª série
5º ano	10 anos	4ª série
6º ano	11 anos	5ª série
7º ano	12 anos	6ª série
8º ano	13 anos	7ª série
9º ano	14 anos	8ª série

Cabo Verde

Em Cabo Verde o sistema educativo, de acordo com a Lei de Bases (Lei nº103/III/90 de 29 de dezembro), compreende os subsistemas de educação pré-escolar, de educação escolar e de educação extraescolar, complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspetiva de integração.

A educação escolar abrange os ensinos básicos, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino. O ensino básico abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três fases cada uma das quais com dois anos de duração. A primeira fase abrange atividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda de formação geral, visando a terceira o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos em ordem a elevar o nível de instrução.

A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família, sendo a rede deste subsistema essencialmente da iniciativa das autarquias e de instituições oficiais, de entidades de direito privado, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas de acordo com as possibilidades existentes.

O ensino secundário visa possibilitar a aquisição das bases científico tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ingresso na vida ativa e, em particular, permite pelas vias técnicas e artísticas a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho. Este nível de ensino tem a duração de seis anos, organizando-se em 3 ciclos de 2 anos cada: um 1º ciclo ou Tronco Comum; um 2º ciclo com uma via geral e uma via técnica; um 3º ciclo de especialização, quer para a via geral, quer para a via técnica. O ensino médio tem natureza profissionalizante, visando a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.

A evolução do ensino básico, em Cabo Verde, espelha melhorias significativas em termos da qualidade do ensino que se traduzem na melhoria dos principais indicadores de acesso, eficácia interna e de recursos, nomeadamente nas áreas de construções escolares e formação de professores.

A generalização do acesso ao ensino básico com a idade de 6 anos, independentemente da frequência da educação pré-escolar, acabando-se, assim, com a penalização injusta das crianças que, por não terem tido o privilégio de frequentar jardim-de-infância (normalmente devido a carências socioeconómicas das suas famílias), eram obrigadas a entrar no ensino básico com 7 anos de idade (e não com 6 anos, como as que frequentavam a educação pré-escolar), com consequências nefastas no seu percurso escolar.

A outra medida, tomada a título de experiência piloto, consiste na superação da monodocência na 3ª fase do ensino básico (5º e 6º anos), confiando a dois (ou mais) docentes a organização conjunta do ensino-aprendizagem em duas (ou mais) turmas, em

regime de alternância de horários, cabendo a cada um deles a lecionação de áreas disciplinares específicas, em função da sua formação e experiência. Deste modo, promove-se a qualificação ou "especialização" de docentes, com possíveis vantagens em termos de qualidade das aprendizagens dos alunos, do mesmo passo que se vai preparando os discentes para o ingresso no nível de ensino subsequente (o secundário ou liceal), onde vigora a "pluridocência".

Inúmeras outras medidas se impõem, para a melhoria do ensino básico em Cabo Verde: introdução do cabo-verdiano como língua de escolarização, a par da língua portuguesa; iniciação às Tecnologias de Informação e Comunicação; introdução de línguas estrangeiras; aprimoramento das metodologias de iniciação à leitura e ao cálculo; ligação das aprendizagens com o desenvolvimento de competências para a vida; modernização e adequação dos sistemas de avaliação.

Em Cabo Verde as matrizes curriculares de acordo com a legislação em vigor apresentam os seguintes planos.

Quadro 9- 1º Ciclo Tronco Comum

Disciplinas	7º Ano Nº H/Semana	8º Ano Nº H /Semana
Língua portuguesa	4	4
Língua estrangeira (Francês ou Inglês)	4	-
Matemática	4	4
Homem e Ambiente	4	4
Estudos Científicos	4	2
Mundo contemporâneo	-	3
Introdução à atividade económica	-	3
Educação tecnológica	3	3
Educação Artística	3	3
Educação Física	3	3
Formação Pessoal e Social	2	2
Total	31	31

O curriculum do Tronco Comum dá sequência ao plano de estudos do Ensino básico mantendo as disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e a Educação Física. Introduz outras áreas integradas como Homem e Ambiente, Estudos Científicos. Conhecimento do Mundo Contemporâneo e Educação Artística. Oferece o estudo de uma língua estrangeira e de disciplinas novas como Introdução à Atividade Económica, Educação Tecnológica e Formação Pessoal e Social.

Os quadros 7 e 8 apresentam as disciplinas e respetivas cargas horárias para o 2º ciclo do Ensino Secundário das vias geral e técnica.

Quadro 10 - 2º Ciclo – via geral

Tipo de formação	Disciplina	9º	10º
Formação Geral	Português	4	4
	Francês	3	3
	Inglês	3	3
	Matemática	4	4
	Química	3	–
	Física	–	3
	História	–	3
	Cultura Cabo-verdiana	3	2
	Geografia	3	–
	Ciências Naturais	3	3
	Formação Pessoal e Social	2	2
	Educação Física	2	2
Subtotal		30	37
Optativas (escolher 1)	Utilização de Computadores	2	3
	Música	2	3
	Expressão Plástica / Desenho	2	3
	Desenvolvimento Económico e Social	2	3
Sub total		2	3
Total		32	30

Quadro 11 - 2º Ciclo – Via técnica (9ºAno)

Tipo de formação	Disciplina	Carga horária
Geral	Português	4 tempos
	Francês	3 tempos
	Inglês	3 Tempos
	História	3 Tempos
	Formação Pessoal e Social	2 Tempos
	Educação Física	3 Tempos
	Matemática	4 Tempos
	Físico – Química	3 Tempos
Subtotal		24 tempos
	Utilização de Computadores	2 Tempos
	Introdução às tecnologias	6 tempos
Subtotal		2 tempos
Total		32 Tempos

Apresentados os planos curriculares para Angola, Brasil e Cabo Verde e a legislação em vigor, importa estudar como se processa o modelo de equivalência e o ingresso dos alunos estrangeiros no sistema educativo português.

2. O modelo dos processos de equivalência.

É longínqua e indiscutível a ligação que se estabelece entre Portugal, Angola, Brasil e Cabo Verde. O Ministério da Educação Português, através da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), atribui equivalência ou reconhecimento de habilitações, estudos e diplomas de sistemas educativos estrangeiros a habilitações, estudos e diplomas portugueses nos níveis do ensino básico e secundário.

A problemática da integração no sistema nacional, é uma das dimensões importantes para os alunos com experiência migratória. Os sistemas de ensino nos países em estudo são estruturados de acordo com o quadro 1.

Quadro 12 - Organigrama dos sistemas de ensino nos países em estudo

Idade	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
Portugal	Educação pré-escolar			Ensino básico									Ensino secundário			
Cabo Verde	Educação pré-escolar			Ensino primário						Ensino secundário						
Angola	Educação pré-escolar			Ensino básico								Ensino médio				
Brasil	Berçário/Educação Infantil			Ensino fundamental								Ensino médio				

Analisando e comparando o quadro anterior, podemos inferir que os países em estudo apresentam todo um número menor de anos de ensino básico relativamente ao sistema de ensino em Portugal.

O alargamento das fronteiras, com a conseqüente mobilidade dos povos, tornou inadiável o estabelecimento de tabelas de equivalência que possam dar resposta conveniente aos problemas que relativamente a esta matéria são colocados. A legislação em vigor relativa à concessão de equivalências no âmbito dos ensinos básico e secundário, designadamente as Portarias n.ºs 612/78, de 10 de Outubro, e 253/88, de 23 de Abril, “*encontra-se desatualizada, perante as alterações introduzidas nos planos curriculares do ensino não superior nacional e de alguns países estrangeiros*” (preambulo).

A aplicação do regime jurídico constante do Decreto Lei nº 219/97, de 20 de agosto, retificado pela Declaração de retificação nº 15-D/97, de 30 de setembro,

aconselha a que se proceda à revisão, simplificação e descentralização dos procedimentos administrativos nele delineados, aprovando-se novo diploma que regule a concessão das equivalências de habilitações estrangeiras às habilitações portuguesas de nível básico e secundário (preambulo).

Este decreto-lei pretende, assumir-se como um contributo para a construção de uma nova filosofia em matéria de concessão de equivalência ou reconhecimento de habilitações, estudos e diplomas de sistemas educativos estrangeiros a habilitações, estudos e diplomas portugueses nos níveis dos ensinos básico e secundário que, por um lado, dê resposta aos imperativos decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo e, por outro, defina grandes critérios orientadores em tal domínio.

Este diploma define o regime de concessão de equivalência ou reconhecimento de habilitações, estudos e diplomas de sistemas educativos estrangeiros a habilitações, estudos e diplomas portugueses nos níveis dos ensinos básico e secundário. Estas disposições aplicam-se aos pedidos de equivalência e de reconhecimento de habilitações e diplomas apresentados por cidadãos portugueses e cidadãos estrangeiros que comprovem serem titulares de habilitações, estudos ou diplomas de sistemas educativos estrangeiros, adquiridos em estabelecimentos de ensino público ou privado.

De acordo com este decreto lei, *transfere-se para os estabelecimentos de ensino parte substantiva das competências em matéria de concessão de equivalências referentes a habilitações estrangeiras, (preambulo) e apresenta como aspeto inovador uma maior agilização de todo o processo, designadamente na instrução e tramitação.*

O decreto lei anterior, estabelece ainda que *o novo desenho de procedimento permite, a criação de instrumentos que clarifiquem o processo de equivalências respeitante a habilitações adquiridas em escolas estrangeiras sediadas no nosso país, em escolas europeias*, para descentralizar as funções dos serviços centrais, que devem, essencialmente, assumir um papel de conceção e orientação, o diploma fixa as condições em que, de forma gradual, o poder de decisão sobre procedimentos de equiparação de habilitações adquiridas em sistemas de ensino estrangeiros, em escolas públicas ou privadas, será transferido para a área de competências dos serviços regionais do Ministério da Educação e dos estabelecimentos de ensino.

A equivalência de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português sofreu alterações com a entrada em vigor do decreto-lei nº 227/2005 de 28 de dezembro, em que todos os cidadãos estrangeiros que comprovem ser titulares de habilitações de sistemas educativos estrangeiros, em estabelecimentos de

ensino público ou privado estrangeiros, sediados ou não em Portugal, podem requerer equivalência.

Com a portaria nº 224/2006 de 8 de março foram aprovadas as tabelas comparativas entre o sistema básico e secundário de ensino português e os sistemas de ensino em Angola e Cabo Verde. Através da portaria nº 699/2006 de 12 de junho foi também aprovada a tabela comparativa entre o sistema básico e secundário de ensino português e os sistemas de ensino no Brasil.

As tabelas comparativas das equivalências curriculares em vigor em Portugal, apresentadas a seguir, permitem-nos analisar as diferenças e as semelhanças nos sistemas de ensino e quais as possíveis implicações no percurso escolar dos alunos com experiência migratória.

Tabela 6 – Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básicos e secundários de Angola e Portugal.

Angola				Portugal		
Ensino pré universitário (ensino médio)	Ensino médio (via técnica)	12ª classe	Ensino pré universitário (via geral)	3º ano	Ensino secundário	12º ano
		11ª classe				11º ano
		10ª classe				10º ano
		9ª classe				9º ano
Ensino de base	3º nível	8ª classe	Ensino básico	1º ano	1º ciclo	9º ano
		7ª classe				8º ano
		6ª classe				7º ano
	2º nível	5ª classe				6º ano
		4ª classe				5º ano
		3ª classe				4º ano
	1º nível	2ª classe				3º ano
		1ª classe				2º ano
						1º ano

Tabela 7 – Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básico e secundário no Brasil e em Portugal.

Brasil		Portugal		
Ensino médio ou 2º ciclo	4ª série	Secundário		12º ano
	3ª série			11º ano
	2ª série			10º ano
	1ª série			
Ensino fundamental ou 1º ciclo	8ª série	Ensino básico	3º ciclo	9º ano
	7ª série			8º ano
	6ª série			7º ano
	2º ciclo		5ª série	6º ano
			4ª série	5º ano
			3ª série	4º ano
	1º ciclo		2ª série	3º ano
			1ª série	2º ano
				1º ano

Tabela 8 - Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básico e secundário em Cabo Verde e Portugal.

Cabo Verde			Portugal		
Ensino secundário	Pré universitário	Curso Propedêutico	Ensino secundário	12º ano	
		11º ano		11º ano	
		10º ano		10º ano	
	Básico	9º ano		3º ciclo	9º ano
8º ano		8º ano			
7º ano		7º ano			
Ensino primário	II nível	6º ano	2º ciclo	6º ano	
		5º ano		5º ano	
		4º ano	1º ciclo	4º ano	
		3º ano		3º ano	
	2º ano	2º ano			
	1º ano	1º ano			

Para além das tabelas comparativas estabelecidas pelos decretos leis nº 224/2006 e 699/2006, o decreto lei nº 227/2005 estabelece que as equivalências curriculares aos alunos estrangeiros são concedidas tendo em consideração os seguintes fatores:

- “a equivalência de habilitações pressupõe paralelismo na formação, concluída com aproveitamento, não sendo exigível a integral semelhança de estruturas curriculares e de conteúdos programáticos;” (art. 3º, ponto 1)

- “a equivalência pode respeitar a um ano curricular completo, tratando-se dos ensinos básico e secundário, ou a determinada disciplina de quaisquer cursos previstos no sistema educativo vigente, tratando-se do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário;”(art.3º, ponto 2)

- no Ensino Básico “a equivalência é concedida sem atribuição de classificação, exceto nos casos em que o aluno o solicite com vista a apresentar-se a concursos de qualquer natureza, no Ensino Secundário “a equivalência é concedida com atribuição de classificação.”(art 3º, ponto 3)

- “o número de anos de escolaridade concluídos com aproveitamento no sistema educativo de origem; “(art. 4, ponto 1 alínea a)

- “o curso ou a natureza da formação”; (art. 4º, ponto 1 alínea b)

- “a equivalência é concedida a um ano de escolaridade, indicando o curso ou a área que mais se assemelha à habilitação de origem e, sempre que aplicável, o respetivo nível de formação profissional”; (art. 4º, ponto 2)

- “os pedidos de equivalências estrangeiras que não estejam abrangidos por nenhuma das portarias” são remetidos pelo estabelecimento de ensino, “com

parecer devidamente fundamentado, ao diretor geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular”; (art. 6º, ponto 3)

- *“a equivalência é requerida nos estabelecimentos de ensino básico ou secundário dotados de autonomia pedagógica, sendo obrigatoriamente utilizado como requerimento o modelo constante do decreto-lei.”;* (art.º 7, ponto 1)

- *“enquanto decorre a tramitação do processo de equivalência, e tratando-se de um pedido para efeitos de prosseguimento de estudos nos ensinos básico ou secundário, deve ser efetuada uma matrícula condicional que possibilite ao aluno a frequência das atividades letivas.”* (artº8, ponto 5)

Assim, cumprindo os requisitos anteriores todos os cidadãos portugueses e cidadãos estrangeiros que comprovem ser titulares de habilitações de sistemas educativos estrangeiros, em estabelecimentos de ensino público ou privado estrangeiros, sediados ou não em Portugal, podem requerer equivalência.

Ainda segundo, o mesmo decreto *“este novo desenho de procedimento permite a criação de instrumentos que clarifiquem o processo de equivalências respeitante a habilitações adquiridas em escolas estrangeiras sediadas em Portugal, em escolas europeias”* (preambulo), de modo a descentralizar as funções dos serviços centrais, que devem, essencialmente, assumir um papel de conceção e orientação. O diploma fixa as condições em que, de forma gradual, o poder de decisão sobre procedimentos de equiparação de habilitações adquiridas em sistemas de ensino estrangeiros, em escolas públicas ou privadas, será transferido para a área de competências dos serviços regionais do Ministério da Educação e dos estabelecimentos de ensino.

Assim, da legislação referida e das tabelas comparativas apresentadas para o sistema de equivalências curriculares dos alunos estrangeiros oriundos de Angola, Brasil e Cabo Verde, pode inferir-se que:

- a forma como um aluno estrangeiro é integrado no sistema de ensino português depende do tipo de documentação que o aluno traz do país de origem;
- a equivalência de habilitações não pressupõe integral semelhança de estruturas curriculares e conteúdos programáticos entre os correspondentes anos de escolaridade, mas apenas um paralelismo na formação global obtida através da respetiva conclusão com aproveitamento;
- a equivalência de habilitações pressupõe paralelismo na formação, concluída com aproveitamento, não sendo exigível a integral semelhança de estruturas curriculares e de conteúdos programáticos.

Analisando e comparando as tabelas de equivalências curriculares, para os países em estudo, podemos afirmar que as equivalências curriculares, para alunos estrangeiros, demonstram que estas se processam tendo por único critério o número de anos de escolaridade, o que parece influenciar o (in)sucesso e abandono escolar, dos alunos estrangeiros na escola em estudo.

As condições de ensino são muito disparees entre os países em estudo e o ensino português quer a nível do plano curricular, quer ao nível de conteúdos programáticos das várias áreas disciplinares, quer ao nível das condições físicas.

Perante a legislação referida e tendo como orientação as metas curriculares para o ensino básico, torna-se necessário ponderar alguns fatores que se considera relevantes no que respeita às equivalências curriculares, e entre eles destacamos os seguintes:

- a que não há métodos universais que sirvam para todos os alunos em todos os momentos, em qualquer situação;
- deve haver um conjunto de disciplinas comuns, dando-se assim cumprimento ao objetivo da formação geral do aluno;
- dada a importância da língua para a formação dos alunos, devem incluir uma segunda língua estrangeira como obrigatória;
- tem de se tomar em consideração a situação concreta e flexibilizar as estratégias, as relações, etc.;
- a que cada aluno, é um indivíduo único, com personalidade própria, características e experiências próprias;
- a importância do conhecimento científico base.

Também nos textos da política educativa e nos pareceres que o Conselho Nacional da Educação (2001) sobre a cidadania e a educação intercultural, desde 1991 até ao ano 2000, encontra-se eco de que:

- a escola é um espaço de cidadania, que não se esgota nas aprendizagens das disciplinas;
- a escola é um espaço de acolhimento de públicos diferenciados;
- necessidade de uma nova escola que prepare para uma visão multipolar da cidadania;
- complementaridade dos valores e de interesses entre os vários povos;
- criação de uma disciplina transversal como pilar da formação para a cidadania.

Recentemente o Conselho Nacional de Educação, através da recomendação n.º 1/2012 de 24 de janeiro, na perspetiva das políticas educativas estatais “(...) *os mandatos, que podem ser muitos, atribuem prioridades às principais metas dos*

sistemas educativos, entre as quais estão a cidadania, o autodesenvolvimento e a formação contínua”(Introdução) continua a considerar que:

“-a educação para a cidadania deve continuar a ser assumida como contributo para a construção da cidadania nacional;

-a educação para a cidadania deve valorizar diferentes expressões de cidadania, considerando também o intercâmbio inter e multicultural e o diálogo interreligioso;

-a educação para a cidadania deve ser entendida, na escola, como problematização de diferentes cidadanias (nacional, europeia, cosmopolita, cocultural, participativa, ativa, cognitiva...)”.(recomendações)

Nesta linha de pensamento, também Fernandes (2011) afirma que:

“nos tempos modernos existe consenso quanto à ideia de que o caminho alternativo ao modelo de escola tradicional será o da retoma de uma escola onde todos tenham não só lugar como também voz e se reconheçam nos princípios que veicula e na ação que desenvolve.” (p. 25)

Esta conceção pressupõe entender a educação como um ato coparticipado e compartilhado e onde as responsabilidades, nos vários domínios, têm que ser repartidas, e entender a escola como comunidade educativa alargada (Sarmiento & Ferreira,1999). Isto é, uma escola que tem de se assumir como uma organização em permanente interação com o mundo que a rodeia.

As sociedades, apesar da lógica de confiança que têm mantido com a escola, sempre se interrogaram sobre a vitalidade e relevância cultural dos sistemas educativos. Sempre tiveram em conta as implicações educativas, sociais e económicas dos planos curriculares e os valores que lhes subjazem, em particular quando ocorrem mudanças respeitantes ao percurso educativo que se oferece aos alunos. Organizar planos curriculares implica opções em termos da natureza do conhecimento, sua evolução e atualização, dos fundamentos epistemológicos que perfilhem e campo axiológico em que se inspiram e movem.

O sistema educativo atual em vários países não tem conseguido dar conta da realidade social em que vivem grande parte dos alunos, uma realidade herdeira dos contrastes sociais, da desordem da sociedade, sinónimo do caos em que este final de século se encontra mergulhado. Observa-se que a educação com as suas propostas pedagógicas não chega a apresentar alternativas que solucionem os problemas e desafios enfrentados no cotidiano da prática escolar.

Educação em Valores Humanos, considera que:

“Com a globalização a avançar a ritmo acelerado, o Planeta habitado por 7.000.000.000 de Seres Humanos, considera-se ser essencial e fundamental preparar as

nossas crianças para um melhor relacionamento humano. Aliás, o século XXI tem uma elevada probabilidade de ser caracterizado pela era do Homem Inteligente e Conhecedor em ambiente Multicultural. Deste modo, todos os saberes e experiências, que conduzam a uma sociedade mais justa nas vertentes política, económica, social e cultural, valorizando um relacionamento harmonioso entre todos os cidadãos, serão bem aceites por todos.”

Apresentados os planos curriculares para Angola, Brasil e Cabo Verde, o enquadramento do modelo de equivalências curriculares para os alunos dos países em estudo e para fazer o paralelismo apresentam-se em seguida os planos curriculares do sistema educativo português.

3.Sistema educativo em Portugal

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação. Em Portugal o sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e exprime-se através da garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

A estrutura do sistema educativo português compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 13 - Estrutura do sistema de ensino em Portugal

Ensino		Ano de escolaridade	Idade
Pré-escolar		---	3 - 6 anos
Ensino básico	1º ciclo	1º - 4º	6 - 10 anos
	2º ciclo	5º - 6º	10 - 12 anos
	3º ciclo	7º - 9º	12 - 15 anos
Ensino secundário	Científico-humanísticos	10º, 11º e 12º	15 - 18 anos
	Tecnológicos		
	Artísticos especializados		
	Profissionais		

Para analisar as implicações das equivalências curriculares no percurso escolar dos alunos estrangeiros no sistema educativo português, é necessário fazer uma análise em termos comparativos dos planos curriculares portugueses com os dos países em estudo. Uma vez apresentados os planos curriculares de Angola, Brasil e Cabo Verde,

apresentam-se em seguida os organigramas da estrutura dos planos curriculares do 2º e 3º ciclo para o ensino básico em Portugal.

Quadro 14 – Organigrama da estrutura do plano curricular do 2º ciclo do ensino básico em Portugal.

	Componentes do curriculares	Carga horária semanal (x90 min)			
		5º ano	6º ano	Total de ciclo	
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares				
	Língua e Estudos disciplinares Língua Portuguesa Língua Estrangeira História e Geografia de Portugal	5	5,5	10,5	
	Matemática e Ciências Matemática Ciências da Natureza	3,5	3,5	7	
	Educação Artística e Tecnológica Educação Visual e Tecnológica Educação Musical	3	3	6	
	Educação Física	1,5	1,5	3	
	Educação Moral e Religiosa	0,5	0,5	1	
	Formação Pessoal e social	Áreas curriculares não disciplinares Área projeto Estudo Acompanhado Formação Cívica	3	2,5	5,5
		Total	16 (16,5)	16 (16,5)	32 (33)
		A decidir pela escola	0,5	0,5	1
		Máximo global	17	17	34

Quadro 15 - Organigrama da estrutura do plano curricular do 3º ciclo do ensino básico em Portugal.

	Componentes do currículo	Carga horária semanal (x90 min)				
		7	8	9	Total	
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares	7	8	9	Total	
	Língua Portuguesa	2	2	2	6	
	Língua Estrangeira L E 1 L E 2	3	2,5	2,5	8	
	Ciências Humanas e Sociais História Geografia	2	2,5	2,5	7	
	Matemática	2	2	2	6	
	Ciências Físico e Naturais Ciências Naturais Física e Química	2	2	2,5	6,5	
	Educação Artística Educação Visual	1	1			
	Educação Tecnológica	1,5	1,5	1,5	4,5	
	Introdução às Técnicas de Informação e Comunicação			1	1	
	Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa	0,5	0,5	0,5	1,5
		Áreas curriculares não disciplinares Área projeto Estudo Acompanhado Formação Cívica	2,5	2,5	2	7
		Total	17 (17,5)	17(17,5)	17 (18)	51.(53,5)
		Máximo global	18	18	54	

Os planos curriculares apresentados, permitem-nos avaliar as diferenças e as semelhanças nos sistemas de ensino e analisar possíveis implicações na vida das crianças com experiência migratória.

Segundo Peralta (2005)

“as questões centrais que se nos colocam, ao analisarmos qualquer plano curricular, pretendem essencialmente em obter resposta a três preocupações: O que se pretende ensinar? A quem? E como?” (p. 80)

Estas questões não são inócuas, nem tão pouco neutras, pois as respostas que se procuram pressupõem outras tantas opções; opções justificadas e determinadas por valores de natureza científica, institucional, social e política. O modelo curricular adotado é pois, consequência das teorias educacionais que assentam em sistemas de valores particulares. Deste modo, as operacionalizações feitas no microespaço curricular são condicionadas pelas opções tomadas ao nível do mesoespaço e, estas, por sua vez, são a tradução, mais ou menos literal, dos valores defendidos por uma elite social e política, num dado momento, num determinado país ou conjunto de países (aquilo a que poderemos chamar o macroespaço curricular).

O suporte que a concetualização da estrutura curricular pode constituir, quanto à possibilidade de formação dos alunos, é inegável. Por isso, a ponderação das diferentes componentes, a forma como se organizam, os princípios que as fundamentam, os objectivos expressos e/ou ocultos, a duração da formação, ou seja, a estrutura dos planos curriculares são elementos essenciais da configuração. Entretanto, não é suficiente dispor de referenciais curriculares cuidadosamente elaborados, cientificamente fundamentados; é preciso impulsionar o seu desenvolvimento, convertê-los em verdadeiros instrumentos de trabalho e indagação. Assim, o Decreto-Lei nº 227/2005 de 28 de dezembro – que estabelece as Orientação e apoio pedagógico declara que:

“1—Os estabelecimentos de ensino devem, preferencialmente através dos serviços de psicologia e orientação, esclarecer os interessados sobre a organização do sistema educativo português e informá-los sobre qual a alternativa mais consentânea com a sua formação anterior.

2—Os candidatos que ingressam no sistema educativo português através do processo de equivalência de habilitações devem beneficiar de apoio pedagógico adequado à sua situação e enquadrado no projecto educativo do estabelecimento de ensino.

3—O apoio pedagógico deve centrar-se na superação das dificuldades sentidas pelo aluno, designadamente no domínio da língua portuguesa.” (Artigo 11º)

Após a apresentação dos planos curriculares e de alguma legislação, pretende-se averiguar de seguida, a efectividade e eficácia dos processos de equivalência no percurso escolar dos alunos em estudo. Em conformidade com os objetivos desta investigação, faz-se de seguida a análise da representação que os atores sociais envolvidos têm sobre os modelos de equivalência, das estratégias desenvolvidas pelos órgãos de gestão recorrendo à legislação em vigor, à descrição, análise e interpretação das duas entrevistas (ver anexo 1) realizadas, ao Projeto Curricular de Agrupamento e ao Plano Anual de Atividades.

4. Representações dos atores sobre a efetividade e eficácia dos modelos de equivalência

Para identificar as conceções dos atores selecionados, face ao multiculturalismo, à inclusão, às equivalências curriculares e à interferência dos planos curriculares no percurso escolar destes alunos foram realizadas duas entrevistas. Assim, considerou-se importante entrevistar uma presidente de uma Assembleia Geral de Escola e uma professora do agrupamento em estudo. A opção pela escolha das duas pessoas entrevistadas prende-se com os cargos ocupados e deste modo recolher informações, perceber o seu posicionamento, detetar estratégias e opiniões face ao tema em estudo.

Recorreu-se à entrevista pela importância e adequação que lhe é reconhecida nas abordagens qualitativas. A este propósito Stake (1995) refere que,

“(…) muito do que não podemos observar por nós mesmos foi ou está sendo observado por outras pessoas. Os principais usos do estudo de caso são a obtenção das descrições e interpretações dos outros. O caso não será visto o mesmo por todos. Pesquisadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas visões do caso. A entrevista é a estrada principal para múltiplas realidades.” (p.64)

Para dar seguimento à análise das entrevistas utilizámos uma grelha, pois a utilização de grelhas são, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) *“suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico em estudo”* (p.108). Deste modo, é possível visualizar e

interpretar o seu conteúdo, comparando-o entre os entrevistados, tentando encontrar semelhanças e diferenças de opinião.

As entrevistas realizadas permitem considerar que a sociedade não é a mesma coisa para todos, e porque *todos* implica pessoas muito diferentes, com interesses, pontos de partida e perspectivas também diferentes.

Na opinião de Giddens

“(...) o alerta para que as análises comparativas entre diferentes países devam ser cuidadosas, no pressuposto de que a globalização alcança os contextos locais mas não os aniquila, fazendo, inversamente, emergir formas de identidade e de representação cultural próprias, ainda que ligadas ao processo de globalização”. (citado por Fernandes, 2011, p. 82)

O adulto contemporâneo (e não só a criança e jovem) tem necessidade de aprender estratégias adaptativas face ao choque cultural provocado pelo ritmo acelerado do processo de mudança que atualmente se verifica. Assim, falar de uma sociedade multicultural não é a mesma coisa que falar de multiculturalismo. A sociedade multicultural é uma realidade. O multiculturalismo é apenas um modelo, ou conjunto de modelos, que visa interpretar aquilo que se entende.

Os dados recolhidos também ajudam a perceber como os entrevistados vivenciaram o contacto com os encarregados de educação que têm experiência migratória, quais as suas representações e expectativas, nomeadamente no que respeita à sua legalização no país como são exemplo as respostas que expressam que:

“os pais procuram justificar a situação, alegando quase sempre dificuldades burocráticas e/ou porque a vinda foi muito recente, assumindo que estão ou vão tratar do assunto” ((A) linhas 42-44).

A melhoria da educação em geral, o combate à exclusão e a melhoria das aprendizagens dos alunos, em particular, são fatores que tem estado na origem das reformas educativas e curriculares, por todo o mundo, e também em Portugal.

Segundo Fernandes (2011) é partindo deste pressuposto que

“é dada permissão para a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, no âmbito do ensino básico. A partir destas ideias parece estar presente um propósito político cuja intencionalidade parece ser a de reconhecimento de um pluralismo cultural e, em consequência uma educação multicultural e de uma escola inclusiva.” (p.125)

Em jeito de ilustração da presença deste sentido nos discursos das entrevistadas, apresenta-se os seguintes excertos;

“Efetivamente as aulas são lecionadas de acordo com programas definidos superiormente para todo o país, sem terem na sua elaboração a preocupação de serem multiculturais.” ((A) linha 18-20).

A primazia por uma escola vocacionada para a formação para a diversidade é reafirmada em normativos mais recentes, que declaram a

“necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão” (Despacho nº 1/2006 de 6 de janeiro, preâmbulo).

Deste modo, a ação educativa não se deve limitar a transmitir um conteúdo programático, mas sim contribuir para a formação integral de pessoas e cidadãos. Ensinar é ter esperança numa sociedade mais justa e solidária que saiba evoluir no respeito pela tradição e pela identidade individual.

Na opinião de Fernandes (2011)

“ainda que os discursos legais marcados por princípios e conceções configuradoras de uma educação inclusiva e por propósitos de combate à exclusão escolar, são também visíveis indicadores que confinam esta conceção educativa a um sentido restrito, normativo e burocrático.” (p.126)

Tal sentido burocrático-normativo parece evidente na ideia de que

“realizado o diagnóstico, foram lançadas medidas de combate à exclusão no âmbito do ensino básico, nomeadamente os currículos alternativos, a constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de formação profissional inicial” (Decreto Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, preâmbulo).

Segundo Fernandes (2011) este enunciado, remete, igualmente, para um significado meramente político de adoção de medidas remediativas que mais parecem visar a legitimação do papel do estado do que expressarem uma intenção preventiva e prospetiva da educação.

Numa leitura linear destas declarações, e de um ponto de vista meramente objetivo, considera-se, a partir das ideias expressas, estar perante um propósito político – cuja intencionalidade parece ser a de reconhecimento de um pluralismo cultural e de uma escola inclusiva. Porém, observando em detalhe, compreende-se que o sentido de diversificação curricular fica aqui confinado ao de percurso curricular alternativo.

Como analisou, Formosinho (2001)

“reportando-se à realidade portuguesa, devido à sua lógica interna, as escolas de formação inicial tendem a ser cegas relativamente ao valor formativo das anteriores experiências escolares”. (p.50)

Na opinião de Bruner (2000)

“é surpreendente e um tanto desencorajador ver a pouca atenção que tem sido prestada à íntima natureza do ensino e das aprendizagens escolares nos debates sobre educação que grassaram na passada década. Estes centraram-se de tal modo no desempenho e nos padrões que, em grande parte, descuidaram os meios pelos quais os professores e alunos se ocupam das suas coisas nas aulas da vida real – o modo como os professores ensinam e os alunos aprendem.” (p. 121)

Os deveres para com o ministério e para com a escola assumem o mesmo princípio: o de respeitar as normas instituídas. O respeito e cumprimento pelas determinações legais emanadas pelo ministério, pela política educacional, expressa na legislação e nos programas curriculares, é o dever referido para com o ministério e a escola.

Apresenta-se, a seguir, alguns dos relatos que ilustram esta experiência:

“O sistema de equivalências não atende de forma rigorosa à matriz curricular e aos conteúdos lecionados em cada disciplina, no país de origem e no país recetor (...)”. (A, linhas 50-51).

Por sua vez, (B, linhas 43-45) considera:

“O processo de equivalências, pelo menos daquilo que eu sei, faz-se mediante apresentação pelos alunos/EE de um documento com as habilitações literárias conseguidas no país de origem.”

Assim, ainda nesta perspectiva as entrevistadas consideram que:

“Há normativos legais que fazem alusão a questões relacionadas com esta temática/realidade, no entanto, são raros os que apresentam exceções na implementação do processo ensino aprendizagem para estes alunos. (A, linhas 12-14).

Dos discursos analisados sobressaem opiniões divergentes no que concerne às equivalências curriculares, relativamente ao papel dos professores como se pode verificar;

“Na escola parece-me pouco relevante, mas nas instâncias superiores (Ministério da Educação) deveriam ser alvo de reflexão.” (A, linhas 70-71)

A entrevistada (B, linhas 52-54) por sua vez considera que:

“(...) penso que sendo os professores aqueles que diretamente vão trabalhar com os alunos deveriam ter uma palavra a dizer.”

Os discursos deixam perceber que esta obrigação para com a tutela não corresponde a uma concordância plena com as determinações que lhe são impostas.

“Nalgumas disciplinas, embora o ano de escolaridade seja equivalente, o desajuste ao nível da matéria lecionada e das competências é preocupante.” (A, linhas 80-81).

Respeitar os regulamentos e as diretrizes emanadas pela direção é o dever que os professores destacam na sua relação com a escola.

“O sistema educativo penso ser o primeiro a falhar em termos de respostas não faz nada...” (B, linhas 10-12).

Nesta análise discursiva, percebe-se que, a par de discursos do deve, que atribuem responsabilidades ao sistema educativo, às escolas, aos professores, se situa um outro tipo de discurso que adverte para a importância de abertura de caminhos para alcançar situações de melhoria para a educação. São exemplo disto as ideias que expressam que

“torna-se necessário criar e implementar oportunidades e apoios, muitos deles exteriores à escola, que ajudem a ultrapassar os défices culturais existentes.” (B, linhas 73-75)

“A escola tem de responder eficazmente à evolução da população escolar, trabalhar com as famílias e com outros parceiros educativos”. (A, linha 66-67).

Como se pode inferir, os testemunhos das entrevistadas evidenciam também um conhecimento real e pessoal da temática, e remetem-nos para dois aspetos, importantes: perceber e visualizar o impacto que o multiculturalismo e as equivalências curriculares poderão exercer no enquadramento educacional português para os alunos com experiência migratória e, por outro lado, as suas expectativas quanto a uma prática pedagógica.

Outro aspeto identificado, tem a ver com o desfasamento verificado entre os objetivos programáticos, os princípios enunciados pela tutela e a realidade com que o docente se depara em sala de aula. As turmas heterogêneas, ritmos de aprendizagens diferentes, níveis culturais diferentes e sociais diversos, não são compatíveis com uma interpretação única do processo de ensino-aprendizagem e criam o dilema de se saber como e para quem ensinar. A diversidade não é utilizada no sentido do crescimento positivo, da pluralidade de perspetivas, mas como algo a normalizar, a formatar.

Segundo Fernandes (2011)

“as configurações de políticas curriculares são reveladoras de uma nova ordem política que reduz a centralidade do Estado nas decisões sobre Educação em geral e sobre o Currículo em particular e que faz emergir reformas que outorgam, ao local (as

escolas) e aos atores (professores e outros agentes) maior autonomia nas questões educativas e curriculares.” (p.83)

Também o Decreto Lei nº 6 de 2001 de 18 de janeiro – que estabelece os princípios e os planos curriculares para o ensino básico e os modos de os concretizar – declara como

“ objetivos estratégicos a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objetivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam” (preâmbulo).

Este objetivo é manifestamente visível nos princípios que preconizam a

“valorização da diversidade de metodologia e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem (art.º 3, alínea h) “e a diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória”(ibidem, alínea i).

Tais princípios são também enunciados nos diplomas que regulamentam a avaliação das aprendizagens dos alunos quando neles se atesta que a

“grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social que frequenta atualmente a escola básica pode ser encarada como um contributo para a construção de uma escola plural e tolerante, na qual todos os intervenientes têm um papel a desempenhar” (Despacho normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro, notas introdutórias).

De facto, veicula-se também no Decreto Lei nº 6/2001 um entendimento de currículo

“como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (preâmbulo).

Evidencia-se um sentido de currículo que o faz deslocar de uma visão restrita de programa e de saberes disciplinares e o amplia a outras dimensões de saberes e competências onde a educação para os valores e as atitudes assumem um lugar de destaque. É na base deste entendimento do currículo nacional não fixado a uma logica disciplinar e com carácter flexível que foram definidas áreas disciplinares não curriculares como a Educação para a Cidadania. Inserem-se nesta linha os argumentos das entrevistadas que declaram que *“ a inclusão da Cidadania é importante mas numa dimensão transversal às várias disciplinas.” (A, linhas 99-100). Segundo B (linhas 74-75) “ seria uma boa ideia não apenas para os alunos estrangeiros mas para toda a*

população escolar”.

De entre as medidas identificadas para a concretização dos objetivos referidos assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respetivas identidades e objetivos, uma maior qualidade das aprendizagens.

Para dar resposta a estas tendências os professores vão utilizando estratégias e metodologias baseadas na participação ativa dos intervenientes de modo a desenvolver e completar a educação e formação dos alunos de maneira socializada, tanto no aspeto social como de cidadania, nomeadamente através da implementação de pequenos projetos sob os mais variados temas e segundo os interesses e motivações dos jovens.

Na opinião de Fernandes (2011) estas intenções atravessam os discursos que enunciam como princípio a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, visando favorecer o desenvolvimento de competências e a importância de a organização e a gestão do currículo ter por base a diversidade de ofertas educativas que atendam às necessidades particulares dos alunos.

Parece, assim, ser evidente no diploma que regulamente o currículo do ensino básico, na transição do século XX para o século XXI, a opção por uma conceção curricular fundada em princípios de flexibilidade e de interdisciplinaridade e a que parece associar-se também o desejo de que a escola se assuma como espaço de decisão curricular e o professor como configurador de currículo. Estas atribuições são convergentes com a ideia que é referida no Decreto Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (define o perfil geral do Educador de Infância e de professores dos Ensinos Básico e Secundário), de que compete ao professor

“desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.” (III, art.º 2, alínea g).

Na opinião de Ramos

“a estruturação psíquica e cultural da criança migrante é construída sobre clivagem e este é um fator determinante de vulnerabilidade. A clivagem entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, entre o mundo de dentro e o mundo de fora e o rápido controlo de um universo duplo, dão a estas crianças e adolescentes uma ilusão

de independência em relação às regras comuns, colocando, em certos, problemas de identidade, sentimentos de desvalorização e insegurança, dificuldades psicológicas e de integração social; fatores, que isolados ou conjugados, poderão refletir-se na adaptação social e escolar e nos próprios resultados escolares.” (citado por Bizarro, 2007, p. 370)

Um dos problemas que a escola atual enfrenta, é sem dúvida atribuído à língua portuguesa. O Português é, não só, uma das disciplinas dos planos curriculares, mas também a língua de ensino nas escolas e o meio através do qual todos os conhecimentos são transmitidos. Possuir um domínio deficiente da língua afetará, seguramente, o conjunto das aprendizagens, bem como todo o processo de integração. Milhares de filhos de imigrantes estão a ser integrados no sistema de ensino sem qualquer tipo de acompanhamento específico. Chegam a Portugal num dia e no outro já estão a ter aulas em português. É cada vez mais frequente ver-se nas escolas portuguesas crianças e jovens, sem saberem uma única palavra de português, a vaguearem de sala em sala de aula, até conseguirem comunicar com os seus colegas e formarem uma ideia da matéria que está a ser ensinada nas aulas.

Como refere A (linhas 4-5);

“Ao nível das aprendizagens as dificuldades são mais acentuadas, sendo estas agravadas quando são diferentes linguisticamente e dominam mal a Língua Portuguesa”.

É também exemplo o seguinte testemunho:

“ As principais dificuldades prendem-se na maioria das vezes com questões de língua, na medida em que a maioria dos alunos que chegam às nossas escolas oriundos de outros países não entendem o que lhes é dito,” (A, linhas 14-16).

“(…) as dificuldades não são superadas sem o domínio do português, pelo que seria importante que as escolas pudessem decidir reforçar a aprendizagem da disciplina de português/língua portuguesa (...) (B, linhas 95-98).

Em princípio, estas situações não deviam estar a ocorrer, pois os compromissos internacionais do governo português são muito claros a este respeito:

“- Os alunos imigrantes quando chegam às escolas deviam ser objeto de um diagnóstico, tendo em vista o estabelecimento de um plano individual de apoio de maneira a facilitar a sua integração;

- Os educadores de infância e os professores de 1º ciclo deviam promover a aprendizagem da língua e ter especial atenção à integração e à troca de conhecimentos, no respeito pela cultura do aluno;

- A sua integração deve assentar na educação intercultural, ou seja, no estabelecimento de um diálogo entre a cultura do aluno e a do país de acolhimento. Este trabalho deve ser

feito em mais do que uma disciplina e incidir sobre áreas, como por exemplo, a educação para a cidadania;

- A educação intercultural deve ser feita de uma maneira transversal, por exemplo, incluindo alguns temas nos programas, mas também introduzindo-a na vida da escola.¹

Outro aspeto importante a considerar trata-se do insucesso escolar. O insucesso escolar representa um risco acrescido para a criança e adolescente e tem consequências psicológicas importantes nas crianças e nas representações que as próprias famílias têm sobre si mesmas, sobre os filhos e sobre a própria escola, implicando igualmente a marginalização das crianças e jovens excluídos dos círculos de apropriação dos saberes ou, pelo menos, daqueles que são mais valorizados nas sociedades industrializadas, como é o caso da educação formal, da escolarização.

As dificuldades sentidas na escola (multicultural) pelos professores e alunos também se fazem sentir ao nível do insucesso e abandono escolar, na escola em estudo, como se pode inferir do discurso da entrevistada B, em que afirma que: *“A percentagem (insucesso) rondava os 30%.”* (linhas 33-34).

Os discursos, de um modo geral, reiteram a dificuldade de a escola responder à diversidade dos alunos, facto que refuta os princípios teóricos de educação inclusiva e de diferenciação pedagógica assumidos pelas entrevistadas como guias orientadores da sua ação educativa. A dificuldade dos professores lidarem com a diversidade da população escolar é também referida nas entrevistas;

“As principais dificuldades relacionam-se com lacunas ao nível da aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos, destacando-se os seguintes motivos:

- deficiente domínio da língua portuguesa;*
- falta de pré-requisitos(...);*
- desmotivação e/ou comportamentos desadequados (...) (A, linhas 27-33)*

Na opinião da entrevistada B (linhas 14-15);

“As principais dificuldades prendem-se na maioria das vezes com questões de língua.”

Na opinião de Fernandes (2011) para a situação portuguesa

“o desafio é enorme, pois, estamos ainda longe de ter alcançado o princípio da igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todos, não podendo, por isso

¹Imigrantes Somos Todos!
Director: Carlos Fontes

deixar-nos encantar pela figura simbólica de uma sociedade global, em muitos casos já designada de cidade educadora global”. (p. 32)

Os enunciados da Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro – que define o perfil do aluno do ensino não superior – parecem ter presente um carácter indecifrável nos aspetos atinentes às responsabilidades de professores, alunos e auxiliares de ação educativa (art.º 5, 7 e 8). Relativamente aos professores, é referido que estes

“enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino aprendizagens, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas atividades na sala de aula, quer nas demais atividades da escola” (artº 5, ponto 1).

Numa das entrevistas (A, linhas 63-65), a opinião manifestada vem demonstrar que a legislação está longe da realidade que ocorre na escola, como se pode depreender,

“(…) tem reduzida disponibilidade de apoiar os alunos perante dificuldades manifestadas, incompatibilidades de horários aluno/professor na componente não letiva e reduzida bolsa de horas na componente letiva.”

Tendo como referência, todas as dimensões analisadas anteriormente, e dadas as características da escola em estudo, na qual, pelos dados recolhidos no ano letivo passado, 109² alunos ficaram retidos por falta de assiduidade às atividades letivas, apesar de se encontrarem no espaço escolar, é oportuno perceber como os órgãos de gestão da escola, através dos seus documentos orientadores a analisam.

A escola em estudo tem o Projeto Educativo de Agrupamento em construção e possui como documento de orientação o Projeto Curricular de Agrupamento (2010/2012) aprovado em Conselho Pedagógico de 16 Julho de 2010, e em que se pode divisar,

“Toda a comunidade educativa do agrupamento é unânime em apontar a Indisciplina, associada muitas vezes a episódios de violência física entre alunos e verbal contra professores e funcionários, como o principal e mais grave problema hoje sentido na generalidade das suas escolas. Embora com maior incidência ao nível do 2º ciclo, este fenómeno tem também já contornos preocupantes no 1º ciclo.

É traço comum nos alunos que apresentam estes comportamentos disruptivos a desmotivação, a baixa autoestima e a rejeição do papel da escola, da qual não esperam nada. Por outro lado, em geral, também os pais e encarregados de educação destes alunos relacionam-se de uma maneira negativa com a escola, evitando-a alguns e outros repudiando a mesmo, por vezes de forma bastante agressiva.

Outra das preocupações que reúne consenso entre os docentes é o insucesso e o fraco sucesso dos nossos discentes, muitas vezes associados à indisciplina e ao desinteresse pela escola.

² Conselho Pedagógico de 20 de julho de 2012

No que concerne ao Plano de intervenção para 2010/2011, no próximo ano letivo e no que se refere ao eixos de intervenção “insucesso escolar” “absentismo e abandono escolares” e “indisciplina e violência”, procurar-se-á no próximo ano intervir, sobretudo, no 2º ano de escolaridade e no 2º ciclo.”

No que respeita aos alunos estrangeiros, o documento apenas faz a referência seguinte: *realização de atividades no âmbito dos planos de recuperação, desenvolvimento e de acompanhamento dos alunos (cf. Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro)*. Nas Modalidades de Apoio Educativo refere que: *no 2º e 3º ciclo poderão ser atribuídas horas de APA para apoio aos alunos de LPNM*.

Deste modo, podemos conjecturar que a escola em estudo enfrenta novos desafios que muitas vezes não consegue resolver. A integração social desses alunos (e não só) não tem sido fácil, o que aliando-se a outros fatores de ordem cultural, social, económica e também pedagógica resulta muitas vezes em violência e insucesso escolar. Para que se minimizem fatores de desigualdade no trajeto educacional e se ultrapasse este facto, a escola deverá não só integrar harmoniosamente e afetivamente os imigrantes, mas também valorizar e aceitar a cultura de cada um. Entende-se que a escola, pelos seus próprios meios, deverá encontrar soluções, numa relação de grande proximidade com os seus alunos e as comunidades das quais são originários.

O desenvolvimento deste estudo têm algumas implicações para compreender, tendo em conta a especificidade do tema. É o que se procura fazer nas considerações finais com que se termina este trabalho, deixando em aberto algumas propostas para trabalhos futuros.

Considerações Finais

Neste ponto procura-se, num primeiro momento, evidenciar os aspetos que resultam do estudo empírico realizado. Nesta investigação apresentou-se o estudo das conceções, princípios e teorias que cunham os discursos sobre multiculturalismo e as equivalências curriculares entre Portugal e Angola, Brasil e Cabo Verde para os alunos estrangeiros que frequentam a escola em estudo. Faz-se uma síntese das principais conclusões do estudo e as suas implicações, e a partir das quais se propõe algumas pistas de investigação.

A investigação em educação apesar das dificuldades é um campo ativo. Não é possível apresentar uma variedade de abordagens e métodos de investigação e apresentá-los como recursos indiferenciados, ou um conjunto de ferramentas adequadas a determinadas tarefas. Isto porque há escolhas importantes a efetuar sobre o objetivo e a orientação da investigação, que levam ao planeamento – ou pelo menos à sugestão – de uma qualquer metodologia.

Nesta investigação tentou-se não descurar a articulação entre os desígnios teóricos e a consecução dos dados empíricos, numa busca de influências mútuas nunca completamente precisas e absolutas. Assim, ao optar-se pela realização de um estudo de caso, esteve-se atenta aos dados e informações recolhidos no terreno e tentou-se integrá-los na construção teórica - conceptual.

Uma preocupação com as equivalências curriculares atribuídas aos alunos estrangeiros foi o objectivo principal desta investigação. A partir do conjunto de informação recolhida através da pesquisa arquivista e da entrevista, procurou-se dar resposta às questões orientadoras que nortearam a pesquisa. Estas questões foram construídas mediante a segmentação da problemática geral deste estudo com o objectivo de operacionalizar o problema de pesquisa e são as seguintes:

1. Quais as medidas desenvolvidas pelo sistema educativo português que dão resposta à questão da multiculturalidade nas escolas?
2. Quais os planos curriculares dos sistemas educativos de Angola, Brasil e Cabo Verde?
3. Como se processa o modelo de equivalências e ingresso dos alunos oriundos de outros sistemas educativos?
4. Qual a representação que os atores envolvidos têm sobre a eficiência dos modelos de equivalência aplicados aos alunos estrangeiros?

5. Quais as estratégias desenvolvidas pelos órgãos de gestão no sentido de dar resposta aos alunos estrangeiros que foram alvo de processos de equivalência?

Para além da pesquisa teórica e arquivista, que permitiu conhecer as linhas orientadoras em vigor, revelou-se igualmente de grande importância a opinião dos atores sociais através das entrevistas realizadas.

Na opinião de Delors (1996)

“entramos numa era em que, já não existem fronteiras nacionais. Quer se queira quer não, os povos do mundo têm de viver juntos. Todos devemos estar conscientes disso e educar os futuros cidadãos do mundo nessa perspectiva. Cabe, pois, às organizações governamentais e não governamentais sublinhar a importância da abertura nos planos político e educativo” (p.227)

A relação com Angola, Brasil, Cabo Verde e outras ex-colónias, constitui um dos pilares da nossa Política Externa. O desenvolvimento desses países e a sua integração no mundo globalizado devem, pois, constituir prioridades da Política de Cooperação Nacional porquanto as consequências positivas para a qualidade de vida das populações desses países constituirão, ao mesmo tempo, estruturas favoráveis para o estabelecimento de intercâmbios culturais e económicos.

Uma sociedade multi/intercultural e um mundo globalmente interdependente necessitam de uma nova abordagem de cidadania para as populações autótonas e migrantes, que incorpore a dinâmica da mudança, da diversidade cultural e os princípios fundamentais dos direitos humanos, em estratégias e políticas que promovam o desenvolvimento humano, a educação, a igualdade de oportunidades, a inclusão e o pleno acesso à cidadania de todos os indivíduos.

As problemáticas do domínio intercultural exigem competências de cariz psicológico, social, cultural, pedagógico e comunicacional, baseadas na experiência da alteridade e da diversidade. Estas questões implicam o desenvolvimento, não só de competências individuais que permitem interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas, mas, igualmente, o desenvolvimento de competências de cidadania, que tornem possível o funcionamento democrático das sociedades.

Estes objetivos estão no centro das preocupações da Comissão Europeia, a qual designou 2007 como o Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos, como parte de um esforço concertado que visa promover a não discriminação na União Europeia, favorecer o debate sobre as formas de aumentar a participação de grupos sub

representados ou em exclusão na sociedade, acolher a diversidade cultural e promover, em suma, uma sociedade mais justa, coesa e solidária.

Segundo Ramos,

“o processo migratório constitui um processo capaz de provocar a inadaptação, o disfuncionamento, mas igualmente capaz de favorecer o desenvolvimento, o dinamismo e a criatividade dos indivíduos e dos grupos” (citado por Bizarro, 2007, p.373)

As modalidades de inclusão das crianças migrantes na sociedade e na escola refletem os modos de inclusão das famílias e dos adultos que as educam e os processos de socialização sendo igualmente determinantes as representações, atitudes e políticas interculturais e de integração da sociedade de acolhimento e da própria escola.

É verdade que a Escola cumpriu algumas das suas promessas, em particular o compromisso de acolher todas as crianças. Mas quantas promessas continuam ainda por realizar? Há cada vez mais alunos que abandonam a escola privados de tudo: sem um mínimo de conhecimentos e de cultura, sem o domínio das regras básicas da comunicação e da ciência, sem qualquer qualificação profissional. Contrariamente às suas intenções igualitaristas, a Escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres.

Entendendo, portanto, este momento como mais um espaço de reflexão, as ideias aqui apresentadas tentam ser geradoras de novas ideias e conhecimento e, porventura, um germen para novas investigações. Reconhece-se, assim, que qualquer trabalho de investigação é sempre um processo aberto e onde as “certezas” são circunstanciais. Esta referência é ainda mais evidente se se tiver em consideração que a problemática em torno da qual se desenvolveu este trabalho constitui um campo atual e no qual interferem variáveis e fatores da macroestrutura política, social, cultural e económica. Estes fatores, ligam-se com as lógicas organizacionais das instituições escolares, com a capacidade de tomada de decisão e também com a forma como os professores se posicionam face às inovações educacionais e curriculares no âmbito das equivalências curriculares para os alunos com experiência migratória.

Quando se reflete sobre o tema a desenvolver, é-se levado a pensar num novo paradigma educativo, em que o referencial passa por rever e redefinir “ *a partir do outro*” novas práticas pedagógicas e metodologias de investigação (Perroti, 1994, p.73). Essas novas práticas e metodologias a desenvolver devem ter presente “*o outro*”, com a

diversidade e pluralidade de culturas emergentes, assim como devem ter subjacentes a equidade de oportunidades para todos os alunos.

Muitas vezes só nos debruçamos sobre determinadas temáticas e só sentimos necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca deles quando elas se nos colocam. Assim, não se pode ficar indiferente ao facto das nossas escolas serem espaços onde a diversidade de culturas é uma realidade. Deste modo o desenvolvimento pessoal e profissional constitui uma vertente importante da realização deste estudo. A nível pessoal uma tomada de consciência da necessidade de atualização. A nível profissional, o conhecimento e acompanhamento de muitas situações vividas por alunos estrangeiros durante o percurso escolar.

Não se tem a intenção de apresentar com este estudo um receituário de procedimentos a ter em conta numa situação real de ensino a estrangeiros, até porque se assume nesta empreitada o papel de aprendiz de investigação, contudo, pretende-se contribuir para a reflexão sobre as respostas que as nossas instituições/organizações escolares estão a dar aos grupos de imigrantes que as procuram, nomeadamente no âmbito das equivalências curriculares, de modo a que seja clarificada a situação e os contextos reais em que as mesmas decorrem.

A realização deste trabalho também proporcionou outras formas de aprender, a ser crítico e criativo, revelando-se essencial para facilitar formas de conhecimento, pensamento, de compreender subjetividades, do ponto de vista emocional. Não houve preocupação em seguir um determinado autor na abordagem do tema em questão, mas procurámos apropriar-nos das discussões apontadas pelos diferentes pesquisadores e, na medida do possível, aproveitar essas informações na própria elaboração do texto.

Assim, e voltando à escola em análise, frequentada por alunos de diferentes nacionalidades, etnias, culturas, religiões, o sistema de ensino deve ser flexível, visando a promoção de valores de outras culturas, pretendendo um desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, o que implica avançar na luta contra as atitudes negativas, a discriminação e a desigualdade. Ou seja, aprender a viver em comum é um aspeto fundamental da educação, conjuntamente com os três outros: aprender a conhecer, a fazer e a ser (Delors, 2001). A necessidade de assumir uma política de reconhecimento (Taylor, 1994), do valor do Outro e de outras culturas é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude positiva nesta questão da diferença. Neste sentido, há que desenvolver nas crianças, nos jovens – cidadãos do novo milénio – competências culturais (Jordán, 1996), quer dizer, desenvolver competências e atitudes que lhes

permitam interagir e viver em sociedades, marcadamente multiculturais e os capacitem para lidar com a diferença.

Segundo Bruner (2000)

“precisamos naturalmente de padrões e de recursos para fazer funcionar bem as nossas escolas, no desempenho das inúmeras tarefas que enfrentam. Mas os recursos e os padrões por si sós não resultam. Precisamos de um sentido mais seguro do que deve ser ensinado a quem, e do procedimento a observar quanto à prática do ensino, de tal modo que torne os ensinados mais eficientes, menos alienados e melhores pessoas humanas.” (p. 159)

Em matéria de educação em Portugal tem havido poucas mudanças no ensino e na escola, seguindo os objectivos da educação multicultural. Sugere-se por isso, uma aposta na gestão flexível dos currículos de forma a permitirem a experimentação por parte dos alunos das diferentes áreas de formação, fazendo com que a escolha do curso seja efectivamente um acto consciente e vocacional. Cada estabelecimento de ensino com alunos provenientes de minorias étnicas deveria adoptar as medidas necessárias, curriculares e extracurriculares, de modo a integrar e motivar estes alunos.

Analisar as equivalências curriculares dos alunos estrangeiros implica uma ação educativa, em que todos os jovens tenham acesso e permanência dentro do processo escolar, sendo-lhe garantida uma aprendizagem dos conteúdos científicos e culturais, sistematizados através dos planos curriculares. Da experiência colhida na aplicação do constante do Decreto-Lei n.º 227/2005, pode inferir-se que a concessão de equivalência não implica uma semelhança integral de currículos e conteúdos programáticos entre os correspondentes anos de escolaridade e que o passado escolar dos alunos estrangeiros é quase sempre desconhecido, logo os conteúdos e atividades do processo ensino/aprendizagem, o que geralmente costumam fazer é tornar homogéneo o que tem carácter heterogéneo.

Durante a realização deste trabalho, procurou-se organizar e sistematizar um conhecimento que pudesse oferecer alguns elementos para se pensar em propostas de intervenção nesta realidade. Considera-se, por isso, num tempo em que se assiste a profundas transformações, mudanças, incertezas, dúvidas, ambiguidades, imprevisibilidades, são muitos os termos que servem para caracterizar as políticas educacionais de hoje; necessário realizar mais e melhores trabalhos no âmbito desta investigação - equivalências curriculares dos alunos estrangeiros em Portugal - aprofundando e alargando a outras escolas por forma à obtenção de dados mais

consistentes. Ainda, outra linha de investigação interessante a desenvolver seria também, conhecer com mais detalhe, junto dos atores sociais, a eficácia (ou não) concreta da aplicação das portarias nº 224/2006 de 8 de março e nº 699/2006 de 12 de julho.

Ainda, uma ideia a retirar deste estudo é a necessidade que parece impor-se de uma maior articulação entre os investigadores e os “práticos” que permita uma maior produção do conhecimento aliada às questões e aos problemas que atravessam o quotidiano escolar. Salienta-se também a importância das políticas curriculares se formalizarem numa relação de maior estreitamento com os contextos escolares e adverte-se para o caráter inconsequente dessas políticas e a sua interferência nos ritmos dos quotidianos escolares.

Assim, segundo a opinião de Fernandes (2011), assume-se, a este propósito, um posicionamento de defesa de perspetivas que aliem visões macro com visões micro. Em síntese advoga-se, em convergência com alguns teóricos do currículo (Moreira, 1999; Pacheco, 2005; Roldão, 1999; Goodson, 1995; Leite e Silva, 1992), a necessidade de se instituir um debate académico que incorpore diferentes áreas disciplinares e diferentes atores das instituições, cedendo-lhes um lugar na construção do conhecimento sobre os contextos em estudo nesta investigação.

Finalmente, espera-se que esta investigação tenha contribuído para despertar o interesse pelo tema em estudo.

Foi um momento importante de desenvolvimento pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (1999). *Projetos educativos, planos de atividades e regulamentos internos*. Lisboa. Edições Asa .
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Alto comissariado para a imigração e minorias étnicas (2005). Acedido em 22 de Fevereiro de 2010 e disponível em <http://www.acime.gov.pt>.
- Apple, M. (1995). *Professores e Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto. Porto Editora.
- Banks, A. (1991). "Multicultural Literacy and Curriculum Reform". *Educational Horizons*, Spring, pp. 135-140.
- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston. Allyn and Bacon.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). "O estado, a educação e a regulação das políticas públicas". *Educação & Sociedade*; 92 (26) acedido a 22 de Novembro de 2010 e disponível http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300002&script=sci_arttext
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bastos, J. (1999). *Portugal Multicultural*. Lisboa. Fim de Século. Edições.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. 5ª ed. Lisboa. Gradiva.
- Benavente, A. (1987). *Do outro lado da escola*, Lisboa. IED.
- Bernardo, I. A escola multicultural e o ensino do português língua segunda. Acedido a 11 de março de 2011 e disponível em http://www.multiculturas.com/textos/escola_multicultural_Isabel-Bernardo.pdf
- Berenblum, A. (2003). *A intervenção da palavra oficial-identidade, língua nacional e escola em tempo de globalização*. Brasil. Autêntica Editora.
- Berg, B. (1995). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn Bacon.
- Bizarro, R. (org) (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Lisboa. Areal Editores.

- Bizarro, R. (2007). *Eu e o outro, estudos multidisciplinares sobre identidade (s), diversidade e práticas culturais*. Lisboa. Areal Editores
- Bogdan, R, C. & Biklen. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e os métodos*. Porto. Porto Editora.
- Boudon, R. (org.) (1993), Paul, F. Lazarsfeld: *On social research and its language*, Chicago/London, The University of Chicago Press.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa. Edições 70.
- Camacho, A. (1997). *Princípios orientadores da formação de formadores, ao nível do 1º Ciclo – A cooperação Portugal/PALOP*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de mestre, orientada por Teresa Ambrósio, Lisboa.
- Canário, R. (2000). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto. Porto Editora.
- Canário, R. *Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social*. Revista de Educação. vol IX nº 1, pp. 125-134.
- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento dos professores*. Conferência no quadro da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Cardoso, C. (1994). *Diferenciar Pedagogias para Promover Igualdade. Porquê?, Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*, ME/IIIIE, Lisboa
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa. Texto Editora.
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. (1999). *Projeto educativo*. 3ª ed. Porto. Edições Afrontamento.
- Casa-Nova, M. (2005). *Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspetivas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.13, n.47, p. 181-216. Rio de Janeiro.
- Centro Nacional de Apoio ao Imigrante. (2009). Acedido a 20 de Março de 2012 disponível em [http://www.rcc.gov.pt/Directorio/Temas/ServicosCidadao/Paginas/Centro-Nacional-de-Apoio-ao-Imigrante-\(CNAI\).aspx?master=RCC.Print.master](http://www.rcc.gov.pt/Directorio/Temas/ServicosCidadao/Paginas/Centro-Nacional-de-Apoio-ao-Imigrante-(CNAI).aspx?master=RCC.Print.master)
- César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos*. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto. Porto Editora.

- Correia, L.(org). (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto. Porto Editora.
- Coutinho, C.; Chaves, J. (2002). “O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal”. *Revista Portuguesa de Educação*. **15** (1), p. 221-243. Universidade do Minho. Acedido a 20 de Março de 2011 disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415111.pdf>.
- Dabene, L. (1989). "Problèmes posés par l’enseignement des langues minorées" in Py, B. et R. Jeanneret (Eds.), *Minorisation linguistique et interaction*. Neuchâtel: Ed.Univ./Droz, 179-184.
- Dale, R. (2001). Spcecifying globalization effects on national policy, 14,1, pp.1-17
- Dasen, P. R. (1994). *Fondements scientifiques d’une pédagogie interculturelle*. In *Multiculture et education en Europe*. Berna: Peter Lang
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York. Macmillan Publishing Company, Collier Books.
- Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. Unesco. acedido em 30 de Novembro de 2010 e disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 1ª edição. Lisboa. Edições Asa.
- Dias-Agudo, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto. Porto Editora.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador. Programa para Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna*. DGIDC/ME.
- Educação em Valores Humanos, (2012). Acedido em 19 de novembro de 2011 e disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-meu-movimento/ver-movimentos.aspx?m=404>
- Estebaranz, G. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilha. Universidad de Sevilha.
- Estevão, C. (2012). *Políticas e valores em educação*. V.N. Famalicão. Edições Húmus.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, P. (2011). “*O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*.” Porto. Porto Editora.

- Ferrão, F. e Neves, A. (1995). *Caracterização Regional dos Factores de Abandono e Insucesso Escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: ME, PEPT.
- Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial Uma História de Separação*. Porto. Edições Afrontamento.
- Flecha, R. (1996). As novas desigualdades educativas. In: CASTELLS, Manuel et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, 2.ª ed., Ed. Monitor.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona. PPU.
- Formosinho, J.; Ferreira, F.; Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomias das escolas*. Porto. Edições Asa.
- Fontes, C. Imigrantes somos todos nós. Acedido em 19 de setembro 2011 e disponível em <http://imigrantes.no.sapo.pt/page2.html>.
- Forquin, J. (1989). *Escola e cultura- as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na Era Global*. Lisboa. Editorial Presença.
- González, J. (2002). *Educação e diversidade, Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Habermas, J. (1997). *Más allá del Estado nacional*. Madrid: Editorial Trotta.
- Hamers J. F. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Harkabus, Š. (1997). *Kultúra produktívnej školy*. (Culture of productive school.) Banská Bystrica: Metodické centrum.
- Heilmair, H. P. (1996). "A desmistificação da ideia de Lusofonia: ponto de partida necessário para o ensino do Português como 2ª Língua nas comunidades africanas" in Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Relatório sobre o ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Forum de Reflexão sobre Formação de Professores. Curia, 23 e 24 de Maio
- Johnson, D. (1984). "Planning small-scale research", in J. Bell, T. Bush, A. Fox *et al.*, *Conducting small-scale investigations in educational management*. Londres, Harper & Row.

- Jordán, J. (1996). *Propostas de educacion intercultural para profesores*. Barcelona. Grupo Editorial CEAC.
- Lee, L.(2003).*Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa. Gradiva.
- Kelchtermans, G. (1993). “Getting the story understanding the lives: from career stories to teacher’s professional development’, in *Teaching e Teacher Education*, 9 (5-6). 443-456 .
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lima, M. (1981). *Inquérito Sociológico -Problemas de Metodologia*. Lisboa. Editorial Presença Lda.
- Lundgren, Ulf P. (1992). *Teoría del Curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Madruga, J. (2007). Abandono escolar. Acedido em maio de 2012 e disponível em <http://km-stressnet.blogspot.pt/2007/10/abandono-escolar.html>.
- Matos, I. (1997). Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno. Acedido em 19 de setembro de 2011 e disponível em http://www.ipv.pt/millennium/ect8_iam.htm
- Mesquita, A. (1986). "Educação bilingue para filhos de emigrantes" *Jornal de Psicologia* 5/2, Porto: 12-16.
- Mesquita, A. (2005). A política portuguesa de cooperação para o desenvolvimento. In *Coleção Documentos de Trabalho, nº 67*, pp. 1-18. Centro de Estudos sobre África e o Desenvolvimento do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.
- Ministério da Educação. (1993). Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, *Entreculturas*, Lisboa: Escola e Sociedade Multicultural.
- Ministério da Educação. (1993). *Escola e sociedade multicultural*. Lisboa. Secretariado Coordenador do Programa de Educação Multicultural-Entreculturas/Ministério da Educação. (p. 51-55).
- Ministério da Educação. (1999). *Fórum escola, diversidade e currículo*. Lisboa. Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2002). *Esboço sobre o ensino português e o português no estrangeiro*. Lisboa. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério do Educação.
- Ministério da Educação. (2006). *O boletim dos professores*. Fev. 2006. Lisboa. Ministério da Educação.

- Ministério da Educação; (2004); Organização Curricular e Programas do ensino básico; 4ªed; acedido a 22 de Agosto e disponível em <http://www.min-edu.pt/data/Prog1CicloEB.pdf>
- Ministério da Educação. (2005). *Português língua não materna no currículo nacional*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Ministério da Educação acedido a 7 de Março de 2011 e disponível http://www.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf
- Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental Departamento de Políticas Educacionais. (2005). *Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional Brasil: Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília; acedido em 4 de Outubro e disponível em (<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>)
- Ministério da Educação, Ciência e Cultura da República de Cabo Verde; (1996) *Plano de Estudos para o 1º Ciclo – Tronco comum 2º Ciclo – Vias Geral e Técnica 3º Ciclo – Vias Geral e Técnica*; acedido a 4 de Setembro e disponível em http://portoncv.gov.cv/dhub/porton.por_global.open_file?p_doc_id=451
- Ministério da Educação da República de Angola; (2003); *Comparação entre o sistema de educação em vigor e o sistema de educação a implementar* acedido em 4 de Setembro e disponível em <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/ComparacaoB.pdf>
- Ministério da Educação da República de Angola. (2003). Luanda; acedido a 11 de Setembro e disponível em <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/curriculodoEnsinoSecundario1BAcliclo.pdf>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (1995). *Portugal. Dez anos de Política de Cooperação*. MNE. Lisboa.
- Miranda, F. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Miranda, G. Bahia, S. (2005) *Psicologia da Educação temas de desenvolvimento, aprendizagens e ensino*. Lisboa. Relógio D'Água.
- Monteiro, P. (2010). *Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensinos Básico e Secundário*, acedido a 6 de Junho de 2012 e disponível em <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/1431>.

- Moreira, D. (1996) *Identidade e Diferença: os Desafios do Pluralismo Cultural*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, A. Pacheco, J.(org.). (2006). *Globalização e Educação, desafios para políticas e práticas*. Lisboa. Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). *A (des)construção da autonomia curricular*.1ª edição. Porto. Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. A Cabeça Bem Feita*. Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX E XX).Universidade de Lisboa. Denice B. Catani universidade de São Paulo, acedido a 26 de Setembro e disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028_antonio_denice.pdf
- Nóvoa, A. (2001). *Espaços de Educação Tempos de Formação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa. Educa.
- Organização das Nações Unidas, Direitos Humanos e Serviço Social – Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social, ISSS – Departamento Editorial.
- *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. (2005). UNESCO. Acedido a 16 de Janeiro de 2010 e disponível <http://bippsp.bipp.pt/documentos/educacao/Documentos/OrientacoesparaaInclusao-UNESCO.pdf>
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto. Porto Editora.
- Papademetriou, D. (2008). A Europa e os seus imigrantes no século XXI. Acedido a 22 de fevereiro de 2011 e disponível em <http://www.flad.pt/documentos/1240859109I5fAW3ba9Cq23HS5.pdf>
- Paraskeva, J. (org.) (2005). *Um século de Estudos Curriculares*. 1ª ed. Lisboa. Plátano Editora.
- Patrício, M. (1993). *A Escola Cultural, Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. 2ª ed. Porto. Texto Editora.
- Pedro, A. (2002) *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Peixoto, L. (1999). *Auto-estima, Inteligência e sucesso escolar*. Braga. Edições APPACDM.
- Peralta, M. (2005). *Currículo: o plano como texto*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e práticas*. Porto. Edições Asa.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural-utopia ou realidade?* Porto. Profedições Lda.
- Pérez, G. (1992). *Comprender la Enseñanza en la Escuela*. Modelos metodológicos de Investigación Educativa. Madrid. Edições Morata.
- Pérez, G. (1996). Aprender a conviver en sociedades multiculturales. Estratégias educativas. *Revista Pedagogia Social*. N. 14, dec, 1996. pp. 205-220.
- Perotti, A. (1996). Education interculturelle des adultes dans les travaux du Conseil de L'Europe. *In Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escola. Um dia um tema. Cadernos de Formação*.
- Pinto, J. (2005). *Escola Global – Quo Vadis?* Porto. Campo das letras.
- Projeto Curricular de Agrupamento 2010/2011
- Quintas, J. (2001). Inclusão ser igual na diferença. *In Revista Noesis* nº 59, pp-53-55. Lisboa.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais – trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, J. (2003). *Desenvolvimento da Autonomia e da Identidade nos Jovens*
- Rocha-trindade, M. (1988). *População escolar direta e indiretamente ligada à emigração*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Rubin, H., e Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, C A. Sage.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sacristán, J. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto. Edições Asa.
- Sales, A. e García, Lopez, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*, Bilbao: editorial Desclée de Brouwer, SA
- Sales, A. Garcia, R., (1997), *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao. editorial Desclée de Brouwer, SA

- Sanches, I. Teodoro, A. (2007), **20** (2). P. 105-149. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de educação*. Universidade do Minho. Acedido em 16 de Abril de 2012 e disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>.
- Santos, B. (org). (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto. Edições Afrontamento.
- Santos, J. (2007). *Ética e Deontologia representações de professores*. Sintra Associação de Professores de Sintra.
- Seya, T. (1989/1990), *Desenvolvimento e Educação em África*, In, MATOS, Artur Teodoro; Medeiros, Carlos Laranjo – Dir. (1989/990), *Povos e Culturas, Educação em África*, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa,
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Setúbal. Profedições.
- Stainback W. S. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1987). *A base de pesquisa da educação*. Madrid. Morata SA Ed.
- Tavares, M. (1998). *O Insucesso escolar e as Minorias Étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tedesco, C. (1993). *Educacion y Sociedad em América Latina*. Buenos Aires. Tesis/Norma.
- Teodoro, A. (1999) *A Construção Política da Educação Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Torres, S. (1994). *Globalizacion e interdisciplinarietà. El curriculum integrad.*, Madrid. Ed. Morata.
- UNESCO. (2005). Orientações para a inclusão. Garantindo o Acesso à Educação para todos. Acedido em 18 de Abril de 2012 e disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2ª edition. Thousand Oaks, Ca. Sage publications.

- Zabalza, M. (1989 de). “ *La didáctica como campo de intervencion. El curriculum*”, texto policopiado que faz parte do projecto docente apresentado pelo autor para concurso a catedrático didática na Universidade de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (1999). Diversidade e Curriculum Escolar; Qué Condicións Institucionais para dar resposta á Diversidade na Escola. In Mendes M. (Org.). Forum Escola, Diversidade e Currículo (pp. 93- 120). Lisboa. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Fontes

- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa* (VII revisão constitucional). Retirado em Abril 26, 2009, de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Convenção Mundial de Jomtein (1990).
- Assembleia da República (2010). Que currículo para o século XXI? Acedido a 18 de novembro e disponível em <http://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf>
- Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança.
- Conselho Nacional de Educação. Recomendação nº 1/2012 de 24 de janeiro.
- Conselho de Ministros República de Angola. (2001). *Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*; Luanda. Acedido a 11 de Setembro 2011 e disponível em http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf
- Convenção dos Direitos da Criança 1989
- Declaração de retificação nº 15-D/97 de 30 de outubro
- Declaração de Salamanca 1994
- Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948.
- Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.
- Decreto Lei nº 23/77 de 2 de março. Diário da República nº 51, I Série.
- Decreto Lei nº 50/77 de 12 de abril. Diário da República nº 85, I Série.
- Decreto Lei nº 46/86 de 14 de outubro.
- Decreto nº 52/97 de 30 de setembro. Diário da República nº 226, I Série – A.

- Decreto nº 54/97 de 2 de outubro. Diário da República nº 228, I Série – A.
- Decreto Lei nº 6 de 18 de janeiro de 2001.
- Decreto Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.
- Decreto nº 31/2004, de 26 de outubro. Diário da República nº 252, I Série – A.
- Decreto Lei nº 227/2005 de 28 de dezembro.
- Decreto-Lei nº 120/07 de 27 de abril. Diário da República nº 82, I Série.
- Decreto Lei nº 167/2007 de 3 de maio
- Despacho conjunto dos Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação, de 18 de maio de 1995. Diário da República nº 115, II Série.
- Despacho Normativo n.º63/1991 de 18 de fevereiro.
- Despacho Normativo n.º 170/ME/93 do Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro.
- Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro.
- Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de fevereiro.
- Despacho Normativo nº 5306/2012.
- Diário da Republica nº 233, série I. Portaria n.º 612/78, de 10 de outubro de 1978.
- Diário da República nº 191-I série A. Decreto Lei nº 219/97 de 20 de agosto. Acedido em 14 de Novembro de 2010. Disponível em [http:// www.dre.pt/pdf1sdip/1997/08/191 a00/4 29 54 309.PDF](http://www.dre.pt/pdf1sdip/1997/08/191_a00/4_29_54_309.PDF)
- Diário da República de Angola.1ª série. nº 65. Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01.Luanda. 2001
- Lei de Base do sistema educativo (1986). Acedido a 15 de janeiro de 2010 e disponível em [http://intranet.uminho.pt/ Arquivo/Legislação/Autonomia Universidades / L46-86.pdf](http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislação/Autonomia Universidades / L46-86.pdf).
- Lei de Bases do sistema de Educação de Cabo Verde nº 103/III/90 de 29 de dezembro. Acedido em 1 de Agosto e disponível http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf
- Lei nº 11.274/2006 do Brasil
- Lei 113/97, de 16 de Setembro. Diário da República nº 214, I Série
- Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 43/99 de 18 de Maio. Diário da República nº 115, I Série – B.
- Parlamento Europeu.(2011). Redução do abandono escolar precoce na união europeia.

Acedido em 19 de Março de 2010 e disponível em

<http://www.europarl.europa.eu/committees/sl/cult/studiesdownload.html?file=42352&languageDocument=PT>

- Portaria nº 253/88 de 23 de abril.

- Portaria nº 224/2006 de 8 de março.

- Portaria nº 699/2006 de 12 de junho

- Programa do XVIII Governo Constitucional – 2009/2013.

- Resolução do Conselho de Ministros nº43/99.

- Resolução do Conselho de Ministros nº 196/05 de 22 de Dezembro. Diário da República nº244, I Série – B.

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 3 de Maio

- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2010). Acedido em 19 de Março de 2010 e disponível em [http:// www.sef.pt/estatisticas.html](http://www.sef.pt/estatisticas.html)

http://www.ipad.mne.gov.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=133&Itemid=164 acedido em 24 de Março de 2011.

- <http://www.instituto-camoes.pt/acordos/index.html> Consultado em 14 de Abril de 2011.

- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2010). Acedido em 19 de junho de 2012 e disponível em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2010.pdf

Anexo 1

Ficha de entrevista

Tema: Multiculturalidade

Contexto: Equivalências curriculares

Responsável: Maria José Soares

Objetivos gerais:

1. Obter informações que permitam caracterizar o modo com os “professores se situam face ao multiculturalismo
2. Recolher dados suscetíveis de identificar sintomas de mudança no âmbito do tema em estudo.

Blocos temáticos:

- A. Legitimação da entrevista
- B. Posicionamento face à multiculturalidade
- C. Modelo de equivalência
- D. Relação planos / currículos
- E. Sintomas de mudança/ inovação
- F. Validação da entrevista

Estratégia: Entrevista semidiretiva.

Entrevista A

Guião da entrevista
Presidente da Assembleia Geral de Escola

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos/questões	Observações
A Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre os objetivos e o contexto da entrevista.</p> <p>Garantir a confidencialidade.</p> <p>Motivar o respondente, valorizando a sua colaboração</p>	<p>Informar o respondente sobre o projeto de investigação em curso, bem como sobre os objetivos da entrevista.</p> <p>Pedir para gravar a entrevista</p> <p>Referir a importância da colaboração do entrevistado.</p>	<p>Informar sobre a duração aproximada da entrevista.</p>
B Representações face à multiculturalidade de na escola	<p>Recolher informações sobre a integração dos alunos com experiência migratória na escola.</p>	<p>Na sua opinião como é que os alunos que são “diferentes” (racial, social cultural e linguisticamente) se integram na escola?</p> <p>Na sua opinião para além das estratégias a desenvolver por cada escola, quais as respostas do sistema educativo para esta realidade?</p> <p>Na sua opinião quais são as principais dificuldades sentidas no quotidiano escolar com estes alunos?</p> <p>Estes alunos costumam contactar a direção?</p> <p>Certamente já teve casos de crianças em situação de clandestinidade, como é que a Escola dá resposta a estas crianças?</p> <p>Como reagem os pais das crianças quando confrontados com a situação?</p>	<p>As questões são apenas topicalizadas dada a natureza da entrevista</p>
C Representações sobre o Modelo de equivalência	<p>Recolher dados sobre a opinião do entrevistado sobre a implicação das equivalências curriculares na vida escolar dos alunos estrangeiros</p>	<p>Qual a sua opinião sobre o sistema de equivalências curriculares em vigor para alunos com nacionalidade estrangeira?</p> <p>Como se processa o sistema das equivalências?</p> <p>Qual o papel desempenhado pela escola?</p> <p>O sistema das equivalências curriculares foi discutido alguma vez nas escolas pelos professores?</p> <p>Considera que seria importante?</p>	
D Relação planos/ currículos	<p>Identificar quadros de referência dos respondentes relativamente ao tema.</p>	<p>Atendendo a sua experiência e os resultados do sistema atual de equivalência curricular para alunos estrangeiros considera que</p>	

		<p>esta devia ser feita de outra forma?</p> <p>Como é que se poderiam estabelecer currículos diferenciados para os alunos estrangeiros?</p> <p>Na sua opinião, atualmente qual é a contribuição do currículo para melhoria da qualidade de ensino e na mudança?</p> <p>Acha que deveria ser dada alguma flexibilidades às escolas?</p>	
E Sintomas mudança/ inovação	<p>Identificar possíveis traços indicadores de mudança</p>	<p>O que pensa da inclusão da Cidadania como disciplina no ensino Básico?</p> <p>Qual a sua opinião sobre a disciplina Língua Portuguesa Não Materna (LPNM)?</p> <p>Acha que resolve as dificuldades linguísticas destes alunos?</p> <p>O que pensa da inclusão de temas transversais nos currículos?</p>	
F Validade entrevista	<p>Auscultar as reações dos entrevistados.</p> <p>Recolher sugestões alternativas</p>	<p>Há ainda alguma coisa que queira acrescentar?</p> <p>Houve algum aspeto que não foi abordado?</p> <p>O que achou da entrevista?</p> <p>E do trabalho que se lhe associa?</p> <p>Que sugestões faria?</p> <p>Que outros aspetos acha que seria importante considerar?</p>	<p>No final, agradecer a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo</p>

1 **Na sua opinião como é que os alunos que são “diferentes” (racial, social cultural e**
2 **linguisticamente) se integram na escola?**

3 Integram-se com dificuldade. Realço que:

- 4 - Ao nível da aprendizagem as dificuldades são mais acentuadas, sendo estas agravadas
5 quando são diferentes linguisticamente e dominam mal a Língua Portuguesa.
6 - Ao nível das relações interpessoais as dificuldades são menores, formando, com
7 alguma frequência, grupos com o mesmo “padrão de diferença” .
8 - As dificuldades não estão relacionadas com atitudes frequentes de âmbito racista.

9 **Na sua opinião para além das estratégias a desenvolver por cada escola, quais as**
10 **respostas do sistema educativo para esta realidade?**

11 Muito poucas.

12 Há normativos legais que fazem alusão a questões relacionadas com esta
13 temática/realidade, no entanto, são raros os que apresentam exceções na implementação
14 do processo ensino aprendizagem para estes alunos. Para os alunos estrangeiros a
15 exceção legislativa mais significativa que conheço relaciona-se com as disciplinas de
16 Línguas I e II, destacando, como exemplo, a lecionação de Português Língua não
17 Materna.

18 Efetivamente as aulas são lecionadas de acordo com programas definidos
19 superiormente para todo o país, sem terem na sua elaboração a preocupação de serem
20 multiculturais. As competências a desenvolverem são as mesmas para todos e todos são
21 avaliados de acordo com os mesmos critérios de avaliação.

22 **Na sua opinião quais são as principais dificuldades sentidas no quotidiano escolar**
23 **com estes alunos?**

24 **Estes alunos costumam contactar a direção?**

25 Entendo que recorrem à direção para tratar de assuntos como qualquer outro
26 aluno.

27 As principais dificuldades relacionam-se com lacunas ao nível da aquisição,
28 compreensão e aplicação de conhecimentos, destacando os seguintes motivos:

- 29 - Deficiente domínio da língua portuguesa;
30 - Falta de pré-requisitos no âmbito da disciplina que lecionei por diversos motivos, por
31 exemplo: por ser diferente a matriz curricular dos anos frequentados ou o programa da
32 disciplina no país de origem;
33 - Desmotivação e/ou comportamentos desadequados, frequentemente por dificuldades
34 de integração.

35 E ainda, com a dificuldade de implementação de práticas de ensino diferenciado em sala
36 de aula,.

37 **Certamente, já teve conhecimento de casos de crianças em situação de**
38 **clandestinidade, como é que a Escola dá resposta a estas crianças?**

39 **Como reagem os pais das crianças quando confrontados com a situação?**

40 A escola responde sinalizando os alunos, entrando em contacto com o
41 Encarregado e de Educação, informando-os da necessidade de estarem legalizados para
42 efetivarem a matrícula. Os pais procuram justificar a situação, alegando quase sempre
43 dificuldades burocráticas e/ou porque a vinda foi muito recente, assumindo que estão ou
44 vão tratar do assunto.

45 A Direção permite que os alunos frequentem a escola normalmente, aguardam
46 que a situação seja normalizada. A validação dos resultados é feita de acordo com a
47 legislação vigente neste domínio.

48 **Qual a sua opinião sobre o sistema de equivalências curriculares em vigor para**
49 **alunos com nacionalidade estrangeira?**

50 O sistema de equivalências não atende de forma rigorosa à matriz curricular e
51 aos conteúdos lecionados em cada disciplina, no país de origem e no país recetor, o que
52 muitas vezes agrava as dificuldades de aprendizagem destes alunos nas nossas escolas.

53 **Como se processa o sistema das equivalências?**

54 Processa-se de acordo com tabelas de equivalências definidas superiormente.
55 Segundo o que conheço, estas tabelas implicam que as equivalências sejam atribuídas
56 com base no ano de escolaridade frequentado e/ou de acordo com um somatório de
57 “pontuação” atribuída a cada disciplina que concluíram no seu país (frequente em
58 alunos do secundário).

59 **Qual o papel desempenhado pela escola?**

60 Procurar integrá-los o melhor possível, usando os seus recursos humanos e
61 materiais. No entanto, considero que este seu papel está limitado porque: Tem de
62 respeitar a legislação vigente; não pode alterar os programas e as competências a
63 desenvolver em cada disciplina; tem reduzida disponibilidade de apoiar os alunos
64 perante dificuldades manifestadas (incompatibilidade de horários aluno/professor na
65 componente não letiva e reduzida bolsa de horas na componente letiva).

66 A escola tem de responder eficazmente à evolução da população escolar,
67 trabalhar com as famílias e com outros parceiros educativos

68 **O sistema das equivalências curriculares foi discutido alguma vez na escolas pelos**
69 **professores?**

70 Não

71 **Considera que seria importante?**

72 Na escola parece-me pouco relevante, mas nas instâncias superiores (Ministério
73 da Educação) deveriam ser alvo de reflexão. Por exemplo, refletirem sobre a viabilidade
74 de darem mais autonomia às escolas para procederem a adequações curriculares em
75 consequência da realidade de cada estabelecimento de ensino neste domínio.

76 **Atendendo a sua experiência e os resultados do sistema atual de equivalência**
77 **curricular para alunos estrangeiros considera que esta devia ser feita de outra**
78 **forma?**

79 Sim, por exemplo, prestação de provas criteriosamente elaboradas para este
80 efeito, no sentido de se verificar o maior ajuste possível entre os
81 conhecimentos/competências adquiridas no país de origem e exigidas no país de destino.
82 Nalgumas disciplinas, embora o ano de escolaridade seja equivalente, o desajuste ao
83 nível das matérias lecionadas e das competências é preocupante.

84 **Como é que se poderiam estabelecer currículos diferenciados para os alunos**
85 **estrangeiros?**

86 Os currículos deveriam contemplar a lecionação de matérias que impliquem uma
87 maior diversidade cultural, possibilitando o uso de materiais adequados a contextos
88 culturais diferentes. Por exemplo, na disciplina de Geografia é possível e recomendável.

89 **Na sua opinião, atualmente qual é a contribuição do currículo para melhoria da**
90 **qualidade de ensino e na mudança?**

91 A contribuição é limitada. O currículo está definido partindo essencialmente do
92 pressuposto que se destina a alunos que são iguais etnicamente, linguisticamente e
93 culturalmente.

94 **Acha que deveria ser dada alguma flexibilidade às escolas?**

95 Sim. Pelo que já referi em questões anteriores. Destaco, mais uma vez, que as
96 dificuldades não são superadas sem o domínio do português, pelo que seria importante
97 que as escolas pudessem decidir reforçar a aprendizagem da disciplina de
98 português/língua portuguesa (como materna ou não materna), atribuindo nos horários
99 destes alunos mais horas para esta disciplina, variando estas de caso para caso.

100 **O que pensa da inclusão da Cidadania como disciplina no ensino Básico?**

101 Como disciplina não considero essencial. Entendo que a inclusão da Cidadania é
102 importante mas numa dimensão transversal às várias disciplinas.

103 **Qual a sua opinião sobre a disciplina Língua Portuguesa Não Materna (LPNM)?**

104 Concordo plenamente com a sua lecionação. Estes alunos não devem “ignorar” a
105 sua língua de origem (a Materna), mas o conhecimento do português é indispensável,
106 usá-lo-ão no seu dia a dia, na escola e em todas as disciplinas. Assim, entendo que para
107 estes alunos a Língua Portuguesa deve ser ensinada como Língua Não Materna.

108 **Acha que resolve as dificuldades linguísticas destes alunos?**

109 No essencial, entendo que sim. Como cada aluno é um caso, o sucesso na
110 superação das dificuldades linguísticas dependente de vários fatores.

111 **O que pensa da inclusão de temas transversais nos currículos?**

112 Penso que temas transversais nos currículos são importantes, de preferência de
113 âmbito multicultural, possibilitando estes temas, por exemplo, o uso de materiais
114 motivadores da aprendizagem destes alunos

115 **Há ainda alguma coisa que queira acrescentar?**

116 **Houve algum aspeto que não foi abordado?**

117 Sim. Mas talvez não seja importante para o estudo.

118 **Qual o papel desempenhado pelo professor ?**

119 A grande maioria revela constantemente as suas preocupações a quem de direito,
120 mas prepara as aulas e leciona a matéria praticamente como se não houvesse na turma
121 alunos estrangeiros.

122 **O que achou da entrevista?**

123 **E do trabalho que se lhe associa?**

124 Bem estruturada. Aborda o essencial. Dá algum trabalho porque versa sobre uma
125 temática com muita substância.

126 **Que sugestões faria?**

127 É difícil, assim de repente, mas acho que o tema é muito atual.

128 **Que outros aspetos acha que seria importante considerar?**

129 Penso que foi abordado o essencial.

130 E um estudo com interesse e deve ser divulgado.

131

132

133

134

Entrevista: Presidente da Assembleia Geral de escola. (A)		
Tema: Multiculturalismo		
Categories	Subcategories	Unidades de contexto
Multiculturalismo	- Integração	Página 116, linha 3. “... integram-se com dificuldade...” Página 116, linha 5. “ Ao nível das aprendizagens são mais acentuadas... e dominam mal a Língua Portuguesa.” Página 116, linha 6. “ Ao nível das relações interpessoais as dificuldades são menores..”
	- Estratégias Escola Ministério da Educação	Página 116, linha 11. “Muito poucas.” Página 116, linha 12. “Há normativos legais que fazem alusão a questões relacionadas com a temática...” Página 124, linha 21. “... todos são avaliados de acordo com os mesmos critérios de avaliação.”
	- Quotidiano escolar Clandestinidade	Página 117, linha 40. “A escola responde sinalizando os alunos... os pais procuram justificar a situação...”
	Dificuldades	Página 117, linha 50. “...lacunas ao nível da aquisição compreensão e aplicação de conhecimentos...”
Currículo	- Sistemas de equivalências	
	Modelo de equivalência	Página 118, linha (50 – 52) “ não atende de forma rigorosa à matriz curricular... o que muitas vezes agrava as dificuldades de aprendizagem...”
	processo de equivalências	Página 118, linha 50. “O sistema de equivalência não atende de forma rigorosa à matriz curricular...” Página 118, linha 54. “Processa-se de acordo com tabelas de equivalências... com base no ano de escolaridade...”
	função da escola	Página 118, linha 60. “Procura integra-los o melhor possível... Tem de respeitar a legislação vigente.”
- Professores		
importância da opinião dos professores	Página 118, linha 70. “Na escola parece-me pouco relevante.”	

Planos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - cidadania - currículos diferenciados - Língua Portuguesa Não Materna - Inclusão 	<p>Página 118, linha 84. “Como disciplina não considero essencial.”</p> <p>Página 118, linha 84. “Os currículos deveriam contemplar... diversidade cultural.”</p> <p>“Concordo plenamente...”</p> <p>Página 118, linha 99 “Temas transversais... são importantes.</p>
Mudança	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos sociais 	<p>Página 119, linha 117. “A grande maioria revela...preocupações...”</p>

Entrevista B

Guião da entrevista (professora da escola em estudo)

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos/questões	Observações
A Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre os objetivos e o contexto da entrevista.</p> <p>Garantir a confidencialidade.</p> <p>Motivar o respondente, valorizando a sua colaboração</p>	<p>Informar o respondente sobre o projeto de investigação em curso, bem como sobre os objetivos da entrevista.</p> <p>Pedir para gravar a entrevista</p> <p>Referir a importância da colaboração do entrevistado.</p>	<p>Informar sobre a duração aproximada da entrevista.</p>
B Representações face à multiculturalidade na escola	<p>Recolher informações sobre a integração dos alunos com experiência migratória na escola.</p>	<p>Na sua opinião como é que os alunos que são “diferentes” (racial, social cultural e linguisticamente) se integram na escola?</p> <p>Quais as estratégias e respostas da escola?</p> <p>Na sua opinião para além das estratégias a desenvolver por cada escola, quais as respostas do sistema educativo para esta realidade?</p> <p>Quais as principais dificuldades sentidas no quotidiano escolar com estes alunos?</p> <p>Estes alunos costumam contactar a direção?</p> <p>A escola certamente já teve casos de crianças em situação de clandestinidade, como é que a escola dá resposta a estas crianças?</p> <p>Como reagem os pais das crianças quando confrontados com a situação?</p> <p>A escola tem uma taxa de abandono escolar e insucesso escolar de aproximadamente 20%. Como adjunta da direção tem alguma ideia de qual a</p>	<p>As questões são apenas topicalizadas dada a natureza da entrevista</p>

		<p>percentagem de alunos estrangeiros?</p> <p>Tem ideia de qual o país de origem com mais insucesso e abandono na escola?</p>	
<p>C</p> <p>Representações sobre o Modelo de equivalência</p>	<p>Recolher dados sobre a opinião do entrevistado sobre a implicação das equivalências curriculares na vida escolar dos alunos estrangeiros</p>	<p>Qual a sua opinião sobre o sistema de equivalências curriculares em vigor para alunos com nacionalidade estrangeira?</p> <p>Como se processa o sistema das equivalências?</p> <p>Qual o papel desempenhado pela escola?</p> <p>O sistema das equivalências curriculares foi discutido alguma vez na escolas pelos professores?</p> <p>Considera que seria importante?</p>	
<p>D</p> <p>Relação planos/ currículos</p>	<p>Identificar quadros de referência dos respondentes relativamente ao tema.</p>	<p>Atendendo a sua experiência e os resultados do sistema atual de equivalência curricular para alunos estrangeiros considera que esta devia ser feita de outra forma?</p> <p>Como é que se poderiam estabelecer currículos diferenciados para os alunos estrangeiros?</p> <p>Na sua opinião, atualmente qual é a contribuição do currículo para melhoria da qualidade de ensino e na mudança?</p> <p>Acha que deveria ser dada alguma flexibilidades às escolas?</p>	
<p>E</p> <p>Sintomas de mudança/ inovação</p>	<p>Identificar possíveis traços indicadores de mudança</p>	<p>O que pensa da inclusão da Cidadania como disciplina no ensino Básico</p> <p>Qual a sua opinião sobre a disciplina Língua Portuguesa Não Materna (LPNM)?</p> <p>Acha que resolve as dificuldades linguísticas destes alunos?</p>	

		O que pensa da inclusão de temas transversais nos currículos?	
F Validade da entrevista	Auscultar as reações dos entrevistados. Recolher sugestões alternativas	Há ainda alguma coisa que queira acrescentar? Houve algum aspeto que não foi abordado? O que achou da entrevista? E do trabalho que se lhe associa? Que sugestões faria? Que outros aspetos acha que seria importante considerar?	No final, agradecer a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo

1 **Na sua opinião como é que os alunos que são “diferentes” (racial, social cultural e**
2 **linguisticamente) se integram na escola?**

3 A integração destes alunos nem sempre é fácil, chegando muitas vezes a não
4 ocorrer.

5 **Quais as estratégias e respostas da escola?**

6 As respostas que a escola dá prendem-se com os auxílios ao nível do ASE e com
7 os apoios educativos que os professores considerem necessários.

8 **Na sua opinião para além das estratégias a desenvolver por cada escola, quais as**
9 **respostas do sistema educativo para esta realidade?**

10 O sistema educativo penso ser o primeiro a falhar em termos de respostas não
11 faz nada limita-se a permitir que as escolas implementem as medidas anteriormente
12 referidas.

13 **Quais as principais dificuldades sentidas no quotidiano escolar com estes alunos?**

14 As principais dificuldades prendem-se na maioria das vezes com questões de
15 língua, na medida que a maioria dos alunos que chegam às nossas escolas oriundos de
16 outros de outros países não entende o que lhes é dito. Quando se consegue ultrapassar
17 esta questão, surge a falta de pré requisitos que conduz inevitavelmente ao insucesso
18 escolar.

19 **Estes alunos costumam contactar a direção?**

20 Não a maioria dos alunos numa fase inicial não contacta a direção.

21 **A escola certamente já teve casos de crianças em situação de clandestinidade, como**
22 **é que a escola dá resposta a estas crianças?**

23 A maioria dos alunos vindos de outros países têm normalmente um visto de
24 residência. Sendo o direito á educação um direito universal consagrado na constituição,
25 penso que em situação de clandestinidade deverá ser informado quem de direito e tentar
26 resolver a situação.

27 **Como reagem os pais das crianças quando confrontados com a situação?**

28 Nunca estive presente numa situação como a enunciada.

29 **A escola tem uma taxa de abandono escolar e insucesso escolar de**
30 **aproximadamente 20%. Como adjunta da direção tem alguma ideia de qual a**
31 **percentagem de alunos estrangeiros?**

32 No presente ano letivo não posso referir concretamente a percentagem de alunos
33 estrangeiros. Contudo em anos anteriores, posso dizer que a percentagem rondava os
34 30%, sendo dos restantes 70% muitos emigrantes de segunda geração.

35 **Tem ideia de qual o país de origem com mais insucesso e abandono na escola?**

36 Penso que serão os alunos oriundos dos PALOP, concretamente os alunos cabo
37 verdianos.

38 **Qual a sua opinião sobre o sistema de equivalências curriculares em vigor para
39 alunos com nacionalidade estrangeira?**

40 O sistema de equivalência da forma de que é feito condiciona, muitas vezes, o
41 sucesso escolar dos alunos.

42 **Como se processa o sistema das equivalências?**

43 O processo de equivalências, pelo menos daquilo que sei, faz-se mediante
44 apresentação pelos alunos/EE de um documento com as habilitações literárias
45 conseguidas no país de origem.

46 **Qual o papel desempenhado pela escola?**

47 A escola valida o documento e confere a equivalência.

48 **O sistema das equivalências curriculares foi discutido alguma vez na escolas pelos
49 professores?**

50 Que eu saiba não.

51 **Considera que seria importante?**

52 As diretrizes no que refere às equivalências são dadas pelo ME, contudo penso
53 que sendo os professores aqueles que diretamente vão trabalhar com os alunos deveriam
54 ter uma palavra a dizer.

55 **Atendendo a sua experiência e os resultados do sistema atual de equivalência
56 curricular para alunos estrangeiros considera que esta devia ser feita de outra
57 forma?**

58 Penso que sim.

59 **Como é que se poderiam estabelecer currículos diferenciados para os alunos
60 estrangeiros?**

61 Em primeiro lugar, e na minha opinião, todos os alunos oriundos do estrangeiro
62 e sem domínio da língua apenas deveriam ingressar no sistema de ensino depois de
63 conhecer/dominar a língua para tal seria necessário a introdução de um ano zero, apenas
64 para estudar a língua portuguesa. Por outro lado deveria ser tido em conta o currículo
65 dos alunos.

66 **Na sua opinião, atualmente qual é a contribuição do currículo para melhoria da**
67 **qualidade de ensino e na mudança?**

68 Embora pense que alguns currículos deveriam ser adaptados não considero que
69 seja o currículo o responsável pela qualidade de ensino.

70 **Acha que deveria ser dada alguma flexibilidades às escolas?**

71 A flexibilidade curricular poderia ser uma ideia interessante, desde que feitas
72 com rigor e tendo subjacente linhas orientadoras.

73 Torna-se necessário criar e implementar oportunidades e apoios, muitos deles
74 exteriores à escola, que ajudem a ultrapassar os défices culturais existentes.

75 **O que pensa da inclusão da Cidadania como disciplina no ensino Básico?**

76 Seria uma boa ideia não apenas para os alunos estrangeiros para toda a
77 população escolar.

78 **Qual a sua opinião sobre a disciplina Língua Portuguesa Não Materna (LPNM)?**

79 Esta disciplina tenta colmatar, e faz um bom trabalho, as dificuldades no
80 domínio da língua anteriormente referidas.

81 **Acha que resolve as dificuldades linguísticas destes alunos?**

82 Acho que não é o suficiente, mas é melhor que nada.

83 **O que pensa da inclusão de temas transversais nos currículos?**

84 A inclusão de temas transversais ao currículo desde que tenham como finalidade
85 a aquisição de competências por parte dos alunos acho que pode ser benéfico.

86 **Há ainda alguma coisa que queira acrescentar?**

87 Nem por isso.

88 **Houve algum aspeto que não foi abordado?**

89 O único aspeto que penso ser relevante acrescentar é que o trabalho das escola
90 relativamente aos alunos estrangeiros, não deveria ser um trabalho isolado, penso que a
91 comunidade deveria ter um trabalho mais presente. Os problemas escolares sentidos por
92 estes alunos prendem-se também com problemas sociais muito graves que nem sempre
93 a escola tem conhecimento.

94 **O que achou da entrevista?**

95 **E do trabalho que se lhe associa?**

96 Penso que a entrevista está bem estruturada e procura obter respostas para o
97 problema em estudo. O trabalho associado é um tema pertinente e que são necessários
98 estudos que fundamentem a necessidade de revisão por parte das entidades superiores.

99 **Que sugestões faria?**

100 A divulgação do estudo e o envio das conclusões às entidades competentes.

101 **Que outros aspetos acha que seria importante considerar?**

102 Como já referi, considero muito importante a inclusão social não apenas dos
103 alunos mas também das famílias.

Entrevista: professora no agrupamento. (B)		
Tema: Multiculturalismo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de contexto
Multiculturalismo	- Integração	Página 125, linha 3 “...chegando muitas vezes a não ocorrer.”
	- Estratégias Escola	Página 125, linha 5 “...Ação Social Escolar (ASE) e apoios educativos...”
	Ministério da Educação	Página 125, linha 10 “... não faz nada limita-se...”
	- Quotidiano escolar Dificuldades	Página 125, linha 14 “... questões da língua...”
	Clandestinidade	Página 125, linha 24 “...visto de residência...”
	- Abandono e insucesso escolar	Página 126, linha 34 “...percentagem rondava os 30%...”
Currículo	- Sistemas de equivalências Modelo de equivalência	Página 126, linha 40 “... condiciona, muitas vezes...”
	processo de equivalências	Página 126, linha 43 “... documento com as habilitações literárias...”
	função da escola	Página 126, linha 46 “... valida o documento...”
	- Professores opinião dos professores	Página 126, linha 48 “... que eu saiba não.”
	importância da opinião dos professores	Página 126, linha 52 “... deveriam ter uma palavra a dizer.”
Planos curriculares	- currículos diferenciados	Página 132, linha 60 “... introdução do ano zero...”
	- Língua Portuguesa Não Materna	Página 127, linha 73 “... tenta colmatar e faz um bom trabalho...”
	- Inclusão	Página 127, linha 78 “... aquisição de competências...”
Mudança	- aspetos sociais	Página 127, linha 85 “... problemas sociais muito graves...”