

POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM O PORTUGUÊS COMO LINGUA NÃO MATERNA

Rui Miguel Leitão Barata

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Administração
Educativa



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Abril de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico-Pedagógica de Administração Educacional

Provas no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos em Administração Educacional

**POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO DE ALUNOS QUE TÊM O
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA**

Projeto de Intervenção

Contributo para a integração dos alunos

de

PLNM no 1ºCiclo

Autor: Rui Miguel Leitão Barata

Orientadora: Ana Patrícia Almeida

Abril de 2012

“O grande desafio actualmente é repensar o papel da Língua Portuguesa na sociedade e na escola onde a diversidade linguística e cultural se faz sentir, de modo a que o Português seja, de facto, uma língua de acolhimento, no seu sentido literal (refúgio em casa, forte cidade, praça).”
(Ançã, 2005:39)

Dedicatória

À minha mãe e à Rita,
pelo apoio incondicional.

Agradecimentos

À Prof.^a Ana Patrícia Almeida, um especial reconhecimento pela dedicação e apoio prestado na orientação deste trabalho, pelo estímulo constante e pela amizade.

Aos meus colegas de Mestrado, pela partilha de experiências de vida e de momentos especiais, que certamente jamais esquecerei.

Ao meu filho Guilherme pelo amor e carinho em que me envolveu desde o primeiro minuto da sua existência.

À minha mãe, pelo carinho, dedicação e disponibilidade ao longo de toda a vida.

Ao meu pai, por me ter tornado no homem que sou atualmente.

À Rita por todos os momentos que não lhe dediquei, pelo amor, pela paciência, persistência e carinho demonstrado ao longo de todos estes anos em que tem caminhado a meu lado.

Aos meus irmãos pelo apoio que sempre me deram ao longo da minha vida.

Resumo

As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa, nas últimas décadas, colocam às escolas desafios constantes. Num esforço suplementar, estas instituições procuram fazer da diversidade cultural um fator de coesão e de integração. Cada vez mais o PLN¹ faz parte do quotidiano de algumas escolas do nosso país e como tal, o fator integração revela-se não só como um agente de inclusão, bem como agente de grande influência no sucesso educativo dos alunos em que o português não é a sua língua materna.

Este trabalho de projeto procura ir ao encontro de uma necessidade pedagógica, sentida pelo corpo docente do agrupamento horizontal X, no que concerne a processos e mecanismos de integração de alunos estrangeiros nas escolas do 1ºCEB².

Tendo por base a análise dos questionários dos docentes do agrupamento de escolas X, no que respeita à integração dos alunos, formação e práticas pedagógicas ao nível do PLN¹, foi concebido este projeto. Em boa verdade, visa sugerir propostas de atividades, não apenas na integração dos alunos que têm o PLN¹, mas também ir de encontro às necessidades de formação dos professores e práticas pedagógicas ou a outros problemas, parcelares, identificados a partir do diagnóstico.

Optou-se, desta forma, por uma metodologia de trabalho de projeto de natureza qualitativa, dividido em duas grandes fases: a primeira fase, de diagnóstico, que consistiu na aplicação de um questionário a todos os docentes do agrupamento e numa análise documental; a segunda fase, decorrente da análise dos dados recolhidos através do diagnóstico, composta pela conceção de um projeto que permitisse dar resposta aos problemas identificados na fase anterior.

Após a análise dos resultados obtidos, tornou-se fulcral conceber um projeto que fosse ao encontro à questão de partida: **Que políticas educativas e que atividades adotar no agrupamento X, de forma a integrar os alunos que têm o PLN¹?**

¹ Português como Língua Não Materna

² Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Palavras-chave: Políticas Educativas, Português Língua Não Materna, Português como língua de acolhimento, Alunos estrangeiros, Perfis Linguísticos, Bilingue, Unilingue, Políticas de integração e Imigração.

Abstract

The changes in Portuguese society in recent decades, pose constant challenges to schools. In an additional effort, these institutions seek to make cultural diversity a factor of cohesion and integration. Increasingly PLN³ is part of everyday life for some schools of our country and as such, the integration factor reveals itself not only as an agent of inclusion, as well as an agent of great influence on the educational success of students in which Portuguese is not their mother language.

This research project seeks to meet an educational need, felt by the teaching staff of the horizontal group X, in what concerns the processes and mechanisms of integration of foreign students in elementary school.

This project was conceived based on the analysis of questionnaires from teachers in school group X, as regards the integration of students, training and teaching practices at the level of PLN. This assignment, seeks to suggest proposals for activities not only having in mind the integration of students who have PLN, but also meet the education needs of teachers and teaching practices or other individual problems, identified from the diagnosis.

It was decided, therefore, a methodology for design work of a qualitative nature, divided into two phases: the first stage of diagnosis, which consisted of a questionnaire to all teachers in the group and document analysis, the second phase, resulting from analysis of data collected through the diagnosis, made by creating a project that would allow to address the problems identified in the previous phase.

After analyzing the results, it became crucial to design a project that would meet the initial question: **What educational policies and activities should group X take, in order to integrate students who have PLN?**

³ Not Maternal Portuguese Language

Keywords: Educational Policies, Not Maternal Portuguese Language, Portuguese as the host language, Portuguese as a second language, foreign students, Profiles Language, Bilingual, monolingual, integration policies / host and Immigration and levels of language proficiency

Índice

Dedicatória	II
Agradecimentos.....	III
Resumo	IV
Abstract	VI
Índice de quadros, figuras, grelhas e gráficos	2
Lista de siglas	5
1. Introdução	6
1.1.Problema em estudo	9
1.2.Problemas parcelares.....	10
1.3.Meta	11
1.4.Objetivos.....	11
1.5.Estrutura do Relatório	12
II. Enquadramento teórico	14
2.1. Portugal: país de imigração	14
2.1.1. Evolução da imigração em Portugal.....	15
2.1.2. Fase de grande fluxo de imigrantes para Portugal oriundos das ex-colónias e de países de leste	17
2.1.3. Fase de portugueses que imigram para outros países da europa e do mundo (portugueses mais qualificados e num mundo global).....	19
2.2. Diversidade Cultural	20
2.2.1. Educação, diversidade cultural e multiculturalidade.....	21
2.2.2.Evolução das medidas políticas em resposta à diversidade cultural e respetivos programas/projetos	24
2.3.O caso particular dos alunos com PLNM.....	25
2.3.1.Projetos / medidas para alunos com PLNM	27
2.3.2.Professor intercultural e práticas pedagógicas para apoio aos alunos com PLNM	31
III- Metodologia	35
3.1. Abordagem geral metodológica	35
3.1.1. Paradigma qualitativo	35
3.2. Metodologia de trabalho de projeto	36
3.2.1. Princípios da metodologia de trabalho de projeto.....	37
3.2.2. Fases da metodologia de trabalho de projeto.....	38
3.3. Percurso metodológico	45
3.3.1. Caracterização dos participantes e respetivo critério de seleção	45

3.3.2. Caracterização da amostra dos respondentes ao questionário	46
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	49
3.4.1. Pesquisa documental	50
3.4.2. Inquérito por questionário.....	50
3.5. Os métodos de análise de dados.....	52
3.6. Descrição e Análise dos Resultados.....	55
IV. O projeto – intervenção sobre os alunos que têm o português como língua não materna	71
4.1. Contexto e objetivos.....	71
4.2. Caracterização do Agrupamento.....	73
4.2.1. Pessoal docente:	74
4.2.2. Pessoal discente:.....	76
4.2.3. Pessoal não docente:.....	77
4.2.4. População escolar: diversidade linguística	78
4.2.5. Meio familiar dos alunos	80
4.3. Planificação.....	82
4.4. Expetativas.....	91
4.5. Avaliação	92
V. Considerações finais.....	95
VI Referências bibliográficas	99
VII. Índice de anexos	105
Anexo a – Protocolo de Investigação (autorização à Diretora do Agrupamento)	106
Anexo b – Quadro de distribuição dos itens do questionário	107
Anexo c – Inquérito por questionário aplicado aos docentes do agrupamento	109
Anexo d – Grelha de análise dos questionários (em suporte digital).....	116
Anexo e – Síntese do questionário.....	117

Índice de Quadros, Figuras, Grelhas e Gráficos

Quadro 1 – Escolas e docentes do Agrupamento considerados no estudo

Quadro 2 – População e amostra produtora de dados dos questionários

Quadro 3 – Documentos recolhidos no Agrupamento Horizontal de Escolas X

Quadro 4 – Análise de conteúdo dos questionários (categorias e subcategorias)

Quadro 5- Nacionalidades dos pais e encarregados de educação

Quadro 6- Áreas de intervenção do projeto

Quadro 7- Tipos de avaliação segundo a temporalidade

Grelha 1 – Planificação das atividades a desenvolver com este projeto (Corpo docente)

Grelha 2 – Planificação das atividades a desenvolver com este projeto (Alunos)

Grelha 3- Planificação das atividades a desenvolver com este projeto (pais e encarregados de educação)

Gráfico 1 – Género da amostra

Gráfico 2 – Idades da amostra

Gráfico 3 – Tempo de serviço

Gráfico 4 – População e amostra dos resultados dos questionários

Gráfico 5 – Integração dos alunos no ano de escolaridade segundo o seu país de origem

Gráfico 6 – Atuação do órgão de gestão face à integração dos alunos

Gráfico 7 – Atuação do órgão de gestão face ao trabalho colaborativo dos professores

Gráfico 8 – Consideração nas reuniões de ano das especificidades dos alunos de origem estrangeira

Gráfico 9 – Análise dos documentos legais nas reuniões de ano

Gráfico 10 – Análise do processo de integração

Gráfico 11 – Nível de proficiência linguística

Gráfico 12 – Elaboração de instrumentos de avaliação

Gráfico 13 – Relações interpessoais

Gráfico 14 – Aprendizagem da Língua Portuguesa

Gráfico 15 – Acesso ao currículo

- Gráfico 16** – Projetos de acolhimento
- Gráfico 17** – Projeto educativo
- Gráfico 18** – Preparação dos professores para ensinar alunos de origem estrangeira
- Gráfico 19** – Dificuldade ao nível dos testes dos livros
- Gráfico 20** – Dificuldade ao nível das fichas de avaliação
- Gráfico 21** – Dificuldade na interação com o professor
- Gráfico 22** – Dificuldade na produção escrita
- Gráfico 23** – Recurso a materiais didáticos específicos
- Gráfico 24** – Elaboração de instrumentos de avaliação
- Gráfico 25** – Competências e conteúdos avaliados
- Gráfico 26** – Turmas heterogéneas
- Gráfico 27** – Falta de formação específica
- Gráfico 28** – Falta de apoio do órgão de gestão
- Gráfico 29** – Falta de tempo para o trabalho
- Gráfico 30** – Domínio insuficiente da Língua Portuguesa
- Gráfico 31** – Desconhecimento dos conteúdos
- Gráfico 32** – Formação na área do português língua não materna
- Gráfico 33** – Ações de formação contínua de português língua não materna
- Gráfico 34** – Espaço/tempo de reflexão nas reuniões de ano em torno do PLNM
- Gráfico 35** – Participação dos pais e encarregados de educação
- Gráfico 36** – Distribuição dos professores por funções/total de professores do agrupamento
- Gráfico 37** – Situação profissional dos docentes
- Gráfico 38** – Tempo de serviço dos docentes
- Gráfico 39** – Idade dos docentes
- Gráfico 40** – Sexo dos docentes
- Gráfico 41** – Número de alunos
- Gráfico 42** – Número de alunos por estabelecimento
- Gráfico 43** – Pessoal não docente
- Gráfico 44** – Número de portugueses/estrangeiros
- Gráfico 45** – Nacionalidades dos alunos
- Gráfico 46** – Número de alunos portugueses/estrangeiros por escola
- Gráfico 47** – Número de alunos com PLNM/JI/escola
- Gráfico 48** – Nacionalidades dos pais e encarregados de educação

Gráfico 49- Formação dos pais/agrupamento

Lista de Siglas

ACIDI- Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural

ACIME- Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

1ºCEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

ALTE- Association of language Testers in Europe

ANEFA- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

CRP- Constituição da República Portuguesa

DR- Diário da República

DGDIC- Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular

IEFP- Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE- Instituto Nacional de Estatística

LE- Língua Estrangeira

LM- Língua Materna

LNМ- Língua Não Materna

LP- Língua Portuguesa

LS- Língua Segunda

ME- Ministério da Educação

ONG- Organização não governamental

ONU- Organização das Nações Unidas

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PII- Plano Nacional para a Integração de Imigrantes

PLE- Português Língua Estrangeira

PLM- Português Língua Materna

PLNM- Português como Língua Não Materna

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SEF- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

1. Introdução

Este trabalho desenvolve-se no âmbito do Mestrado em Administração Educacional e tem como objetivo a elaboração de um projeto de intervenção, orientado para a integração de alunos estrangeiros em escolas portuguesas, num agrupamento horizontal, designado de X.

A imigração é um fenómeno mundial e, na maioria dos casos, o objetivo de quem imigra é procurar trabalho ou melhores condições de vida. Esta situação tem vindo a ganhar expressão na sociedade em geral, na população portuguesa em concreto e, conseqüentemente, nas escolas do ensino público do nosso país. Poderemos assinalar esta expressividade tanto ao nível das proveniências étnicas, culturais e linguísticas dos cidadãos imigrantes, bem como ao nível da sua própria integração nas escolas que os acolhem.

Neste contexto, há que considerar as expetativas de quem chega e dos que acolhem e integram, urgindo um empenho de ambas as partes na partilha e na compreensão das suas línguas maternas, costumes, valores e religiões.

Considerando o PLNM nalgumas escolas portuguesas como uma área cada vez mais em foco, torna-se premente dotar os professores de mais formação e apelar aos órgãos de gestão maior implementação de políticas de integração dos alunos oriundos de países estrangeiros.

Afigura-se indispensável, objetivando a autonomia e integração do aluno estrangeiro, o seu desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e social no contexto escolar. Assim sendo, o conhecimento da língua do país de acolhimento deverá ser considerado uma prioridade nas escolas portuguesas.

Ora, torna-se essencial que neste cenário e com vista ao combate das desigualdades sociais, os órgãos de gestão das escolas adotem medidas educativas que ambicionem uma melhor integração dos alunos que têm o PLNM

Segundo dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2007:21)⁴,

“Portugal tornou-se, na última década, um país de imigração. Até 1980, a imigração nunca atingiu valores superiores a 50 mil residentes. Entre 1986 e 1997 o número de estrangeiros duplicou, passando de 87 mil para 175 mil. Tradicionalmente, os fluxos migratórios provêm das antigas colónias portuguesas, nomeadamente dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e mais recentemente (desde de 2001) dos países de Leste.”

No entanto, se até meados da década de 90, Portugal foi o destino privilegiado das minorias étnicas provenientes sobretudo dos PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa), a partir dessa altura, e cada vez com maior incidência, outros grupos minoritários adoptaram Portugal como destino de imigração e fizeram sentir a sua presença na sociedade portuguesa.

Face a esta rápida mudança, tornou-se necessário criar mecanismos para melhor integrar estes imigrantes na sociedade de acolhimento. Um elemento indispensável para essa integração é, sem dúvida, o conhecimento e domínio da língua portuguesa, bem como o da cultura portuguesa.

A criação de projetos de ensino do Português como segunda língua, quer em instituições capazes de apoiar a integração dos imigrantes (as quais têm vindo ser criadas e suportadas com programas de incentivo e de apoio estatal, junto das populações, como é o caso de *Programa Escolhas*, por exemplo), quer nas escolas onde o número de alunos com línguas maternas que não o português tende a aumentar consideravelmente, tornou-se essencial.

Tendo como base a realidade e necessidades supra referidas, surge este estudo, assente numa motivação pessoal e preocupação profissional, sentida ao longo da minha vida profissional, desenvolvida em contexto escolar. Assim, pretende-se aprofundar a temática da integração dos alunos que têm o PLNM, indo de encontro ao estabelecido nas normativas do Ministério da Educação.

⁴ Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (Relatório de Atividades, 2007. Imigração, Fronteiras e Asilo)

Convivendo, na qualidade de docente, quotidianamente com perfil específico de cada aluno e com realidades heterogêneas específicas de cada região ou escola/agrupamento de escolas, é inevitável depararmo-nos com contextos e realidades culturais e étnicas diferentes. Deste modo, deveremos ter presente que o processo de acolhimento e acompanhamento dos alunos terá de ter em conta essas características e adaptar as medidas consagradas na legislação (Decreto-Lei nº 7/2006, de 6 de Fevereiro), de forma a torná-las eficazes e adequadas.

Assim, de acordo com o estabelecido pela legislação em vigor (Decreto-Lei 75 /2008, de 22 de Abril), as escolas/agrupamentos de escolas deverão, no exercício da sua autonomia, desenvolver um Projeto Educativo em conformidade com as necessidades do seu contexto e com os princípios e objetivos estabelecidos a nível nacional, criando condições e recursos que assegurem a integração e o acesso ao currículo de todos os alunos.

A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma das escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes. Com este pressuposto, o acompanhamento e a integração dos alunos, diz respeito, não só aos professores, mas a toda a comunidade educativa.

Sendo a escola, um espaço privilegiado para o desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados, e sabendo que o seu sucesso escolar, está intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é fator essencial assegurar uma integração eficaz e de qualidade, visando-a como uma prioridade do Estado e da escola, de modo a proporcionar todas as adaptações necessárias de suporte ao sucesso destes alunos.

Segundo Leite (2003:07): “ *É necessário que se reconheça o ato educativo como ato social e a escola como uma organização (ou sistema social), promotora de mudanças sociais ou, pelo menos, preparada para responder aos desafios colocados pela sociedade*”.

1.1. Problema em estudo

Portugal, à semelhança do resto da Europa, possui hoje uma população escolar heterogénea do ponto de vista cultural e linguístico. Segundo o Relatório da Rede Eurydice⁵ (2004:02), “(...) *cerca de 90 mil estudantes de outras nacionalidades frequentam o Sistema de Ensino Português. O maior número de alunos concentra-se no 1ºCiclo do Ensino Básico*”.

Sobre a escola recai, portanto, a imensa responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade linguístico-cultural e de preparar os cidadãos e a sociedade, para o reconhecimento e o respeito pelo outro.

A definição de uma política de integração por parte do Estado é, por si só, insuficiente. O Diretor, Conselho Geral e as diversas estruturas intermédias de gestão pedagógica da escola, terão de caminhar juntas para fazer face a esta problemática, cada vez mais crescente no nosso país.

Tendo o agrupamento em estudo um carácter multicultural, devido à sua população escolar e a inexistência de políticas locais de integração de alunos que têm o PLNM, torna-se essencial o investimento em medidas educativas e políticas de acolhimento por parte do órgão de gestão e dos órgãos de gestão intermédia, que objetivem enquadrar esta problemática nas diversas escolas do agrupamento.

Apesar de terem sido identificadas necessidades de resposta a esta problemática no agrupamento e de terem sido desenvolvidas algumas estratégias, percecionou-se a importância de melhorias estratégicas ao nível do conteúdo e processo que possam ampliar a eficácia e eficiência da resposta, uma vez que permanecem manifestamente insuficientes.

⁵ In Eurydice. R. (Setembro de 2004). <http://imigrantes.no.sapo.pt/IndexCursos01.html>. Obtido em 12 de Março de 2012, de www.imigrantes.no.sapo.pt: <http://imigrantes.no.sapo.pt>

1.2. Problemas parcelares

O problema descrito anteriormente vem reforçar a necessidade de acolher e integrar os alunos de forma efetiva em condições equitativas, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade ao nível dos diversos domínios (oral e escrito), proporcionando um total envolvimento no contexto escolar e promovendo o próprio sucesso educativo.

Torna-se, assim, fundamental que as instituições escolares, bem como os docentes e restante comunidade educativa, possuam conhecimento que lhes permita proporcionar as condições necessárias aos alunos e seus familiares, para uma plena integração escolar.

Deste modo, decorrente do problema principal acima identificado, este estudo levanta alguns problemas parcelares que passaremos a enumerar:

P1- Dificuldade dos órgãos de direção e de gestão intermédia das escolas do 1ºCiclo agrupamento X, em recrutar docentes especializados e formados nesta temática, de forma a responder às necessidades dos alunos com o Português como Língua Não Materna.

P2- Falta de identificação das principais dificuldades de integração nas escolas, dos alunos com Português como Língua Não Materna.

P3- Pouca sensibilidade do órgão de gestão para identificar e caracterizar as dificuldades encontradas pelos professores nas suas práticas relativamente a alunos com Português como Língua Não Materna.

P4- Falta de orientações definidas pelo órgão de gestão do agrupamento X, para a integração de alunos estrangeiros.

P5- Ausência de integração das famílias dos alunos estrangeiros existentes nas escolas do agrupamento X.

P6- Ausência de um gabinete multidisciplinar de apoio aos alunos estrangeiros que contribua para a sua integração numa perspetiva cultural e linguística, com base no diagnóstico realizado.

1.3. Meta

A meta deste Trabalho de Projeto, num sentido lato, consiste em conceber um plano de intervenção que dê origem a um projeto de intervenção, que vá ao encontro das necessidades sentidas pelos alunos com o PLNM durante a sua integração escolar. Pretende-se também alcançar os docentes ao nível da formação, integração e da prática pedagógica, dotando-os de maiores capacidades e possibilidades profissionais no que respeita à integração escolar dos alunos estrangeiros.

1.4. Objetivos

O objetivo geral deste trabalho de projeto, é contribuir para a construção de um plano de ação, em várias vertentes, que promovam as condições de integração dos alunos com o PLNM do 1ºCEB⁶, do agrupamento X, a formação dos professores, com a participação da restante comunidade educativa e que vão ao encontro das políticas e orientações definidas, quer a nível político-legal (Decreto-Lei nº 7/2006, de 6 de Fevereiro e Decreto-Lei 75/ 2008, de 22 de Abril), quer ao nível institucional.

A realização deste projeto permitiu construir uma proposta de intervenção de modo que toda a comunidade educativa do agrupamento X, possa vir a beneficiar de um instrumento de trabalho, que vise integrar os alunos em que o Português não é a Língua Materna, oferecendo condições de igualdade de oportunidades e assegurando a integração efetiva dos alunos, cultural, social e academicamente, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade.

Para se alcançar a meta pretendida, delinearam-se alguns objetivos que vão ao encontro dos problemas parcelares identificados, que enumeramos:

⁶ 1ºCiclo do Ensino Básico

O1- Sensibilizar o Ministério da Educação através do órgão de gestão e de gestão intermédia do agrupamento X, para a necessidade de recrutar docentes especializados nesta temática, de forma a responder às necessidades dos alunos com o Português como Língua Não Materna.

O2- Identificar as principais dificuldades de integração na escola dos alunos com Português como Língua Não Materna.

O3- Identificar e caracterizar dificuldades encontradas pelos professores nas suas práticas, relativamente a alunos com Português como Língua Não Materna.

O4- Perceber e apoiar nas orientações definidas a nível do agrupamento X, para a integração de alunos que têm o PLNM.

O5- Compreender o processo de integração das famílias dos alunos estrangeiros do agrupamento X.

O6- Criar um gabinete multidisciplinar de apoio aos alunos estrangeiros que contribua para a sua integração numa perspetiva cultural e linguística com base no diagnóstico realizado.

1.5. Estrutura do Relatório

Este relatório encontra-se organizado em duas partes:

- Na primeira parte é apresentado o corpo teórico que norteia o estudo, bem como o enquadramento político-legal da integração dos alunos que têm o PLNM;

- Na segunda parte é apresentado o trabalho empírico e nesse contexto descreve-se, em primeiro lugar, a metodologia que serviu de base ao estudo. De seguida apresentam-se e analisam-se os resultados decorrentes do diagnóstico da situação e no terceiro momento é apresentado o projeto de intervenção. Conclusivamente, são tecidas algumas considerações finais.

Na primeira parte, correspondente ao enquadramento teórico, contextualizou-se o estudo através de uma breve análise a Portugal: país de imigração, a diversidade cultural e multiculturalidade decorrente da crescente imigração, educação e diversidade cultural e multiculturalidade e, por fim, o caso particular dos alunos que têm o PLNM.

Na segunda parte, a metodologia, realiza-se o diagnóstico da situação, através da aplicação de questionários e análise documental. Caracterizam-se os participantes e como os critérios da sua seleção, determinam-se e justificam-se os métodos e instrumentos de recolha de dados a utilizar, definem-se os métodos da correspondente análise, sublinhando-se a importância da análise de conteúdo. Fez-se a descrição e análise dos resultados, do processo de recolha e registo de dados e apresentam-se os resultados obtidos.

Continuamente, apresenta-se o projeto de integração dos alunos que têm o PLNM, faz-se uma breve introdução ao projeto, ao seu desenho e planificação. O projeto foi concebido, tendo como ponto de partida os resultados obtidos e de acordo com os objetivos delineados.

Nas considerações finais, reflete-se sobre os principais resultados da segunda etapa do estudo, sendo efetuadas algumas recomendações e sugestões para projetos similares a desenvolver no futuro. São identificadas as limitações do estudo.

II. Enquadramento Teórico

Neste ponto serão focados os contributos teóricos que serviram de base à definição do projeto de investigação e às opções metodológicas, e posteriormente, à conceção do próprio projeto.

Assim, a primeira parte será dedicada ao corpo teórico, onde serão abordados temas como Portugal como país de imigração, a diversidade cultural e multiculturalidade decorrente da crescente imigração, ou a educação.

Na segunda parte será contextualizado o caso particular dos alunos com o Português como Língua não materna, nomeadamente os problemas de integração dos alunos estrangeiros, projetos e medidas a adotar nesses casos e o papel do professor na interculturalidade.

Finalmente, serão apresentadas medidas concretas desenvolvidas ao nível do Sistema Educativo Português, no que diz respeito aos alunos com Português como língua não materna.

2.1. Portugal: país de imigração

“De país de emigração, Portugal passou, nas duas dezenas de anos, a país de imigração e de uma população homogénea e unilingue a uma população ricamente diversificada na aparência, na cultura e... na língua materna”.

Santos, M., (1999: 51: 03)

2.1.1. Evolução da imigração em Portugal

Nas décadas de 60 e 70, em Portugal, os fluxos de emigração foram particularmente importantes, sobretudo por motivos económicos. No final dos anos 60, emigravam de Portugal muitos portugueses à procura de melhores condições de vida. A partir de 1974, devido às políticas restritivas adotadas pelos países de acolhimento e, também, pela mudança política vivida no país, o fluxo de emigração permanente reduziu substancialmente tendo, pelo contrário, aumentado a emigração temporária. Uma parte significativa destes emigrantes temporários tornou-se permanente, nomeadamente em França e na Suíça, tendo beneficiado de operações de regularização e da livre circulação.

A partir da década de 80/90 começaram a surgir entre nós, algumas comunidades de imigrantes numericamente significativas, provenientes essencialmente de países africanos, de entre as quais se destaca a comunidade cabo-verdiana.

Segundo Falcão (2002:04), *“o seu número tem vindo a aumentar progressivamente. A maior comunidade de residentes estrangeiros em Portugal tem sido a proveniente de Cabo Verde.”*

Já no início da década de 90, com a adesão do nosso país ao acordo de Schengen, Portugal passa também a ser país de imigração, servindo em alguns casos de placa giratória de acesso a outros países do norte.

Na opinião de Cruz, (2003:13), *“... Portugal tornou-se simultaneamente país de imigração, destino procurado e demandado por muitos e variados povos, chamando-lhe a esta viragem, o regresso das caravelas”.*

Assentes nesta afirmação, podemos concluir que a imigração coloca à sociedade de acolhimento importantes problemas de integração social, tanto em termos urbanísticos e habitacionais, como em termos laborais e familiares e até em termos culturais e linguísticos.

Segundo dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteira, (SEF, citado por Falcão 2002:03), *“Portugal tornou-se, na última década, um país de imigração. Até 1980, a imigração nunca atingiu valores superiores a 50 mil residentes. Entre 1986 e 1997 o número de estrangeiros duplicou, passando de 87 mil para 175 mil”*.

Portugal passa de país imigração em massa do povo africano, para uma diversidade de fluxos, vindos de vários pontos: Brasil, Europa de leste, Ásia. Deste modo a imigração assume um lugar de destaque.

Segundo Araújo, (2004:33),

“A chegada de indivíduos estrangeiros veio acentuar o carácter heterogéneo da população que reside no nosso país. Os fluxos migratórios em direção a Portugal são constituídos por indivíduos de origens geográficas e culturais muito diversificadas, emergindo de conjunturas económicas e políticas diferentes.”

Todavia, os fluxos migratórios em direção a Portugal inscrevem-se na dinâmica populacional da Europa e do mundo, não constituindo um fenómeno isolado.

Não obstante, apresentam muitas similitudes no que diz respeito à sua inserção social e, particularmente, à integração escolar dos seus filhos. A partir do ano 2000 e na opinião de Tavares et al, (2008:07), *“o panorama alterou-se profundamente, tanto em quantidade como em diversidade, devido à entrada de cidadãos da Europa de Leste aumentando a diversidade linguístico-cultural existente já enriquecida na década de 90 com os oriundos da República Popular da China.”*

Com esta realidade, apesar de atualmente as dificuldades económicas e de emprego em Portugal terem estagnado o fluxo de imigrantes do Leste da Europa que se verificou até aos primeiros anos do ano 2000, a verdade é que em conjunto com os restantes cidadãos de outras nacionalidades, tais como africanos, brasileiros, asiáticos e outros de menos dimensão, trata-se de um público extremamente heterogéneo. Esta heterogeneidade é resultante não apenas da proveniência linguístico-cultural dos indivíduos, mas também de outros fatores.

No estudo apresentado por Tavares et al, (2008:08), consideram ser esses fatores:

“(...) nível do tipo de escolarização, nível dos conhecimentos linguísticos, tempo de permanência em Portugal, natureza e domínio da língua materna, conhecimentos que tenha de outras línguas, representações da língua/cultura portuguesa e da variação sócio-económica e profissional de origem e atual.”

Paralelamente a esta heterogeneidade, o essencial das suas necessidades comunicativas em termos de compreensão e de produção resulta das situações da vida quotidiana, das interações com os portugueses nos mais variados contatos da vida social e profissional e das tarefas que, neste enquadramento, e numa outra língua que não a sua, têm de realizar.

2.1.2. Fase de grande fluxo de imigrantes para Portugal oriundos das ex-colónias e de países de leste

Em Portugal, tal como aconteceu na generalidade dos países europeus que tiveram impérios coloniais, os imigrantes provenientes da ex-colónias africanas, da Europa de Leste e da Ásia, constituem a maior parte das minorias étnicas, associado a um fluxo igualmente considerável de cidadãos provenientes da Ásia.

Segundo fonte eletrónica⁷, *“(...) na década de 80, o número da imigração em Portugal era de apenas 50.750 habitantes. Dez anos depois eram 107.767. Em 1995 atingiam os 168.216. No ano de 1999, atingiam os 191.143, para no ano seguinte verificar a existência de 208.198 imigrantes.”*

Continuava também a constatar-se um levado número de estrangeiros em situação ilegal, e em Janeiro de 2001 foi lançado um processo de legalização extraordinário. Após esta política, a situação não melhorou, dada a permanente e contínua entrada de novos imigrantes, mais uma vez, do Leste da Europa, Brasil e de África (Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau).

⁷ Disponível em <http://imigrantes.no.sapo.pt/page2.html>, acedido em 02/04/2012

Segundo Rocha-Trindade (2001:02), após o processo de legalização foi evidente que “(...) em Maio de 2002, contava-se já um total de 388.258 imigrantes legalizados. No final do ano o seu número ascendia a cerca de 438.699. Este valor continuou a subir ao longo de 2003, representando atualmente cerca de 5% da população residente em Portugal.”

Segundo uma análise ao Relatório anual dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2010:07)⁸, “A 31 de Dezembro de 2010, a população estrangeira residente em Portugal totalizava 445.262 cidadãos (stock provisório), o que representa um decréscimo do stock da população residente de 1.97%, face ao ano precedente.”

Perante esta análise, podemos afirmar que este decréscimo quebra a continuidade do crescimento sustentado que caracterizou a comunidade estrangeira em Portugal nos últimos anos.

“Como nacionalidades mais representativas surgem o Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola e Guiné-Bissau, sem que se verifiquem alterações em termos das dez principais nacionalidades, face ao ano precedente. O Brasil mantém-se como a comunidade estrangeira mais representativa, com um total de 119.363 residentes, mantendo a tendência de crescimento sustentado, que ocorre desde o início do século. A Ucrânia permanece como a segunda comunidade estrangeira mais representativa (49.505), seguida de Cabo Verde (43.979), Roménia (36.830), Angola (23.494) e Guiné-Bissau (19.817 cidadãos).” SEF (2010:07)

Em termos de permanência no nosso país, a dos imigrantes da Europa de Leste será previsivelmente mais transitório, sendo igualmente mais líquida a taxa de atividade a eles associada. Pelo contrário, a permanência das pessoas com origem nos PALOP tem um carácter mais prolongado. São igualmente composições familiares mais alargadas.

Podemos concluir que, a par do decréscimo de estrangeiros residentes em Portugal, verifica-se a consolidação do predomínio do Brasil, com decréscimo do peso relativo de Cabo Verde, Angola e Guiné Bissau, comunidades estrangeiras tradicionais em Portugal, e dos designados novos fluxos migratórios do Leste Europeu (Ucrânia e

⁸ Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, SEF (2010:07)

Moldávia). Prevalece a afirmação da Roménia como o Estado Membro da UE mais representativo em Portugal.

2.1.3. Fase de portugueses que imigram para outros países da europa e do mundo (portugueses mais qualificados e num mundo global)

As migrações estão, indiscutivelmente, associadas ao deslocamento de massas. Caso não existissem migrações, os povos estariam circunscritos às suas regiões.

As migrações, fruto de uma globalização acentuada, constituem um direito de cidadania, consagrado nos termos da lei⁹, que refere: *“Toda a pessoa tem o direito livremente de circular e escolher a residência no interior de um estado”*. No ponto 2 do mesmo artigo, é referido que: *“Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao país.”*

Portugal sempre foi e é um país de emigração. Desde décadas que os portugueses emigram para outros países em busca de melhor qualidade de vida, tais como o Canadá, Brasil e Venezuela, no continente americano e França, Luxemburgo, Suíça, Alemanha, Espanha, Inglaterra e no continente europeu.

Nalguns casos, a mão-de-obra portuguesa tinha baixas qualificações e acabavam a desempenhar trabalhos nos quais a produção nacional desses países não tinha interesse.

Atualmente, o cenário é outro. Assistimos a muitos jovens portugueses qualificados a sentirem-se forçados a emigrar, por razões sobretudo de ordem laboral, mas depois de completarem a sua vida académica e se encontrarem especializados em áreas qualificadas.

⁹Art.13º da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10/12/1948, in <http://www.onuportugal.pt/direitoshomem.pdf>. (acedido em 20 de Abril de 2012)

2.2. Diversidade Cultural

Nas últimas décadas, as grandes levas de imigrantes de países pobres em direção aos países ricos, tornam-se num grande desafio. As sociedades dos países ricos têm-se tornado cada vez mais multiculturais, pelo que interagem quotidianamente uma grande diversidade de grupos étnicos, de culturas e de perceções de mundo.

Na opinião de Rex (1995:297), *“esta mudança nas sociedades, antes com uma certa homogeneidade, e agora multiculturais, veio colocar duas questões fundamentais relacionadas: a questão do combate às desigualdades e a questão da acomodação da diferença cultural.”*

Em Portugal, apesar de ser mais recente, esta diversidade cultural e étnica também se tem vindo a repercutir.

De acordo com os dados do censo do INE (2006:15)¹⁰,

“(…) a população com nacionalidade estrangeira a residir no nosso território mais que duplicou entre 1991 e 2001, representando em 2001 cerca de 2,2% da população. A este número há que acrescentar aqueles que já nasceram em território nacional, os que já tinham adquirido a nacionalidade portuguesa e os imigrantes ilegais. Em Portugal, a maioria da população de origem étnica minoritária reside na área metropolitana de Lisboa e noutras cidades do litoral.”

Apesar da crescente diversidade étnica já referida, verifica-se em Portugal uma crescente desracialização das políticas educativas. Com exceção das políticas destinadas a alunos de origens étnicas minoritárias, a maioria das políticas educativas em Portugal têm tido uma abordagem homogénea, ou como refere Gillborn, (1990:20), de *“Colour-blind”*, isto é, insensível à cor, não tendo em consideração a diversidade das origens étnicas e culturais dos alunos, e oferecendo a todos o mesmo, sem questionar o impacto diferenciado que determinadas políticas podem ter em cada um, de acordo com as suas especificidades.

¹⁰ Relatório os Movimentos Migratórios, INE (2006:15)

2.2.1. Educação, diversidade cultural e multiculturalidade

“A escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da Língua Portuguesa, é fator essencial desta integração assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da escola”.

(in Documento Orientador, M.E-DGDIC, 2006:05)

A entrada de cidadãos imigrantes no nosso país, muitas vezes, é vista pelas entidades como uma barreira ao reconhecimento das riquezas culturais. Neste enfoque, a crescente diversidade étnica e cultural em países, até então relativamente homogêneos, levou a uma maior complexificação das relações sociais, dada a maior oferta de diferentes interpretações do mundo.

Portanto, às várias perspetivas do mundo nem sempre é atribuído o mesmo estatuto, existindo uma política, nalguns casos deliberada, de valorização de uma determinada cultura em detrimento de outras.

Clarificando o que se entende por minorias, étnicas ou culturais, como indica Rosa (2000:06), *“são conjuntos de pessoas que se caracterizam pelo fato de não possuírem o atributo que define a norma.”*

Com efeito, para que se identifiquem minorias, há fatores de diferenciação que têm de ser observados nas sociedades. Segundo Rocha-Trindade (1995:221), *“(...) entre esses fatores, encontramos a vivência quotidiana das comunidades, as suas tradições, a língua, os valores e o nível de desenvolvimento económico e tecnológico.”*

De referir que estes fatores de diferenciação não são só identificados nas comunidades de imigrantes, mas também em comunidades nacionais que coexistem nas sociedades europeias.

Todas estas situações têm igualmente repercussões ao nível da educação. Apesar do acesso à escola ser um direito de todos, consagrado nos princípios da CRP¹¹, de acordo com Gillborn e Mirza, (2000:18), “*o insucesso escolar continua a afetar desproporcionalmente os alunos de origens étnicas minoritárias.*”

São várias as questões que podem ser colocadas acerca das políticas educativas, relativamente à integração de minorias étnicas na escola e à sua multiculturalidade. Neste sentido e parafraseando Habermas (1994:131),

“Em sociedades multiculturais, a coexistência de modos de vida com direitos iguais, implica proporcionar a cada cidadão a oportunidade de crescer no mundo de uma determinada herança cultural e poder ver os seus filhos crescerem nele sem sofrerem discriminação por causa disso.”

Frequentemente, a questão da crescente diversidade étnica tem sido vista como um problema para o sistema educativo, que tem de responder simultaneamente ao processo de massificação do ensino com uma escola igualitária para todos, e reconhecer e respeitar as especificidades culturais dos vários grupos nela representada.

O não reconhecimento da legitimidade das especificidades culturais das comunidades étnicas minoritárias tem também consequências para a igualdade. Parafraseando Gillborn (1990:10), “*... a circulação de estereótipos sobre certas minorias étnicas conduz frequentemente a baixas expectativas desses alunos, constituindo assim um obstáculo ao sucesso académico*”.

Neste enquadramento, nos últimos anos, crianças das mais diversas origens sociais, culturais e linguísticas têm vindo a diversificar e enriquecer as nossas escolas. A sua integração e percurso escolar, nomeadamente no Português, a língua de ensino, coloca-lhes alguns desafios.

¹¹ Art. 73.º da Constituição da República Portuguesa que tem por objeto genérico o direito à educação e à cultura, especificado nos artigos subsequentes, in Constituição da República, VII Revisão Constitucional (2005), http://www.parlamento.pt/const_leg/crp_port/constpt2005 (acedido em 20 de Abril de 2012)

Para alguns alunos, contudo, a escola representa um universo diferente, estranho, onde o seu discurso, a sua língua, a sua forma de ser e de estar os cunham com um modo de ser diferente da maioria. A sua própria identidade modelada no interior do círculo familiar e eventualmente partilhada com outros membros da comunidade de origem, incorre inclusivamente, no risco de ser desconstruída na e pela escola.

De acordo com o ACIME¹² (2004:20),

“Muitas crianças que frequentam as escolas do ensino básico têm dificuldades de integração e de aprendizagem justificadas, na maior parte dos casos, pelo fraco domínio do Português, língua em que são feitas todas as outras aprendizagens e que, no caso de muitas dessas crianças, não é a língua materna. Os seus referentes culturais no início da escola básica são também outros.”

A escola portuguesa tem sido tradicionalmente monocultural e monolíngue com muitos professores. Mas conscientes do peso e da importância da língua como instrumento de integração e da sua transversalidade no acesso a outros saberes, tem existido a procura de responder ao grande desafio que é para todos esta situação.

Neste prisma, pode constatar-se que enquanto as diferenças culturais e linguísticas não tiveram a visibilidade social, escolar e estatística atual, a cultura dominante tendia a excluir, por exemplo, os alunos que não atingiam o domínio da língua portuguesa, nem dos saberes por ela veiculados no ensino obrigatório.

Todavia, ao pensarmos no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa, há uma dimensão, que não podemos deixar de considerar de forma particular: o facto das aprendizagens linguísticas interferirem, de modo complexo, na realização de outras aprendizagens e funcionarem, conseqüentemente, como fator condicionante, em maior ou menor grau, dos percursos educativos dos alunos e da sua integração escolar e social.

Presentemente, esta questão tem-se colocado, nomeadamente, no caso de alunos com percursos linguísticos menos normalizados, determinados por circunstâncias ou

¹² Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas - Português, Língua do País de acolhimento, (2004.20)

fenómenos sociais que, como outros, se repercutem na escola e relativamente aos quais a mesma escola nem sempre tem conseguido encontrar soluções satisfatórias.

2.2.2. Evolução das medidas políticas em resposta à diversidade cultural e respetivos programas/projetos

Em 1991 foi criado pelo Governo o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de Março), com competência para *“Coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”* (n.º 2 do Despacho Normativo n.º 63/91).

Outro projeto muito importante, levado a efeito e coordenado pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), foi o Projeto de Educação Intercultural, lançado em 1993. Ao abrigo deste projeto, foi selecionado um conjunto de escolas frequentadas por um grande número de alunos pertencentes a minorias étnicas e com elevado insucesso escolar, que receberam informação e formação sobre questões de educação intercultural, com o objetivo de facilitar a inclusão destes alunos no sistema educativo português.

O lançamento deste programa assinalou o início de uma nova política educativa visando a promoção da consciência dos problemas respeitantes às relações interculturais e à educação multicultural.

Nestes últimos anos foram desenvolvidas no âmbito do Secretariado Multicultural cinco áreas de ação:

“(…) o levantamento e diagnóstico dos traços multiculturais presentes nas escolas portuguesas; a investigação e intervenção em escolas caracterizadas pelo multiculturalismo; a elaboração de livros e manuais didáticos que especificamente incluam uma abordagem multicultural; a formação e educação numa perspetiva intercultural; e as relações e cidadania interculturais.” (SCOPREM, 1998:28)

Foram vários os projetos concretizados nestas cinco áreas, sempre em parceria com as escolas, as associações de imigrantes, várias ONG¹³, e as autoridades representativas do poder autárquico. Podem apontar-se como exemplo, os programas de patrocínio das iniciativas de associações de imigrantes nas áreas da educação e informação intercultural, os projetos de educação intercultural no pré-escolar e os projetos que visam o aumento da competência linguística dos filhos de pais estrangeiros, por forma a combater as suas dificuldades de aprendizagem.

À medida que as políticas educativas vão ganhando forma, há uma associação de professores privada que também se tem dedicado ao trabalho específico no âmbito da educação intercultural. Trata-se de uma ONG que promove programas e iniciativas com alcance ao aprofundamento da compreensão das culturas, no seu sentido mais lato e diversidade. A organização em causa, criou um centro de formação para professores de jovens provenientes de minorias étnicas.

Outro programa que foi criado em Janeiro de 2001, com uma ação de extrema importância na integração de minorias étnicas, foi o Programa Escolhas que envolve vários projetos ligados a várias áreas, como desporto, saúde, educação ambiental, cidadania entre outros. Segundo fonte eletrónica¹⁴,

“(...) é um programa de âmbito nacional, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros, e fundido no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP, que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.”(ACIDI:2001)

2.3. O caso particular dos alunos com PLNM

A escola desempenha um papel importante na educação dos jovens e na integração de minorias étnicas, nomeadamente ao nível da cultura e da língua, na comunidade escolar.

¹³ Organização não governamental

¹⁴ Disponível em <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>, acedido em 03-04-2012

Neste âmbito, urgiu implementar respostas educativas, para a integração de alunos imigrantes, especificamente ao nível do Português como Língua não Materna. A legislação educativa portuguesa, apesar de apresentar lacunas nalguns aspetos e nem sempre ser adequada às situações, apresenta potencialidades que não têm sido completamente aproveitadas.

Algumas escolas públicas e diversas instituições têm despertado para este problema do ensino do Português como Língua Não Materna, promovendo ações de formação contínua. A esmagadora maioria destas entidades está bem ciente que o ensino do Português, pode ser um poderoso meio no combate à exclusão social e às redes mafiosas que exploram os imigrantes. Os apoios oficiais para a realização destes cursos continuam a ser muito diminutos, não permitindo estruturar neste domínio um verdadeiro sistema de apoio linguístico.

No entanto, é cada vez mais frequente ver-se, nas escolas portuguesas, crianças e jovens sem saberem uma única palavra de português, a circularem de sala em sala, até conseguirem comunicar com os seus colegas e formarem uma ideia da matéria que está a ser ensinada nas aulas.

Ora, perante tantas dificuldades, compreende-se por que razão, muitos pais, acabam por aceitar de forma resignada o insucesso escolar dos filhos, quando eram excelentes alunos nos seus países de origem. Este cenário acontece, certamente, quando as escolas não cumprem as normativas da DGIDC, deixando à deriva, em termos de aprendizagem, os alunos que têm o Português como Língua Não Materna.

Neste enquadramento, os alunos provenientes dos PALOP, apesar de na sua maioria não terem problemas com a língua, apresentam grandes dificuldades escolares devido ao baixo nível de preparação escolar que trazem dos seus países de origem, carecendo também de um acompanhamento especial.

Continua a ser muito deficitário o apoio prestado nas escolas aos filhos dos imigrantes. Se uma das razões deste défice pode ser atribuída à falta de meios das escolas, a verdade

é que na maioria dos casos, o motivo principal é a indiferença das escolas, face a esta nova realidade social do país.

Então, o aluno imigrante não sendo português e não sendo esta a sua língua materna, deverá ser acolhido e integrado como nos sugere o Decreto-Lei 7/2006 de 6 de Fevereiro e que segundo este, a DGDIC através do documento orientador (2006:06), refere que *“Estas linhas de atuação devem ser implementadas rapidamente, através de um plano estratégico faseado, com calendário, definição de responsabilidades de cada parte envolvida e de metas a atingir, bem como sujeitas a avaliação final”*.

A escola assente numa política de integração, que rejeita a assimilação e o fato dos alunos falarem outra língua que não portuguesa, não deverá ser encarada a nível curricular e de práticas escolares como um problema de difícil resolução. Deverá antes potencializar estratégias. A escola deverá ser sempre um espaço facilitador de aprendizagens interculturais ativas e democráticas.

Refira-se que todo o acompanhamento e integração dos alunos diz respeito não só aos professores mas a toda a comunidade educativa. Considera-se que a ação dos alunos, pais e funcionários é crucial para a construção de uma cultura de escola aberta à diversidade, cujos projetos educativos e curriculares devem conter objetivos e estratégias de acolhimento e de inclusão.

Portanto, apesar de algumas tentativas de aproximação à lei e de resolução deste problema, constatamos que ainda há um longo percurso a trilhar no que concerne a esta temática.

2.3.1. Projetos / medidas para alunos com PLNM

Para atender a problemática da integração de alunos em que o português não é a sua língua materna, os Serviços Centrais do Ministério da Educação em 2006, elaboraram o Documento Orientador - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional do Ensino Básico. Este documento define os princípios básicos e objetivos estratégicos

bem como se estabelecem as medidas de acolhimento e de escolarização necessárias a esta nova realidade educativa.

Neste âmbito, foi criado o Despacho-Normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro, que apresenta alguns princípios concretos de atuação e normas orientadoras no que concerne à implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver nas escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna, nos três ciclos do ensino básico.

Com isto, é reconhecido institucionalmente do ensino da língua portuguesa como língua não materna, estabelecendo orientações reguladoras de atuação às escolas, face às atividades a desenvolver de apoio efetivo na aprendizagem da língua de acolhimento.

Segundo o Documento Orientador do Ministério da Educação (2006:11):

“ A principal função das medidas de acolhimento será agilizar e tornar mais eficaz a integração dos alunos, adotando-se três medidas, Organização do Processo Individual e Escolar do Aluno, Criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue e aplicação do Teste diagnóstico de língua Portuguesa.”

No seguimento deste, *“as medidas de escolarização são: Elaboração de Orientações Nacionais, Grupos de Nível de Proficiência: criação e funcionamento, Avaliação das aprendizagens e Definição do perfil do professor de Português Língua Não Materna.”* (*idem*)

Afigura-se importante responder adequadamente à atual heterogeneidade sociocultural e linguística, tão recente, e criar condições que assegurem a plena e eficaz integração de todas estas crianças e jovens. Deste feito, a escola vê-se confrontada com o desafio de identificar e caracterizar, não só os diferentes grupos culturais em presença mas também de conhecer, valorizar e ter em consideração a diversidade linguística, que lhes é peculiar.

As medidas de escolarização, como descrevemos anteriormente, estabelecem que *“depois da aplicação do teste diagnóstico, realizado e avaliado na escola, em*

conformidade com os resultados obtidos, estes alunos serão acompanhados de acordo com o nível de proficiência linguística”.(2006:16)

Torna-se óbvio que, para que esse acompanhamento seja efetivo, os alunos deverão ser integrados segundo o seu nível de proficiência linguística. O mesmo documento refere ainda que *“cada aluno poderá transitar de nível em qualquer altura do ano, à semelhança do processo de progressão no sistema de ensino por unidades capitalizáveis do ensino recorrente ”* (2006:16).

Face ao exposto, torna-se fundamental um bom diagnóstico do aluno em análise ou do grupo de alunos em análise, para de seguida se efetuar um melhor acolhimento e uma melhor integração na comunidade escolar.

A escola, no seu quotidiano, para além de ter pela frente um conjunto de desafios de extrema e inegável importância, tem um inquestionável papel a atribuir à Língua Portuguesa. O Português é, não só, uma das principais disciplinas do currículo, mas também a língua de ensino, 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.

Com isto, e tendo em conta a realidade, para um número muito significativo de alunos o português não é a língua materna. Não basta ser luso-descendente, ou originário de um país africano de língua oficial portuguesa para ser lusófono. No caso dos alunos vindos dos PALOP, por exemplo, o facto de falarem português à entrada para a escola (o que, refira-se, muitas vezes não acontece), não significa que essa seja a sua primeira língua. O que frequentemente sucede é que, efetivamente, o português é a sua segunda língua, sendo a primeira uma língua africana, ou um crioulo de base lexical portuguesa.

Tendo por base, esta problemática, o documento orientador do DGDIC (2006:10) refere *“que o acompanhamento e a integração dos alunos dizem respeito não só aos professores, mas a toda a comunidade educativa”*. Saliente--se que o envolvimento de todos os atores educativos é fulcral para construir uma cultura de escola aberta para a diversidade.

Refere o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio ¹⁵, que:

“(...) as escolas/agrupamentos deverão, no exercício da sua autonomia, desenvolver um projeto educativo em conformidade com as necessidades do seu contexto e com os princípios e objetivos estabelecidos a nível nacional, criando condições e recursos que assegurem a integração e o acesso ao currículo de todos os alunos.” (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, Preâmbulo)

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

A DGDIC (2005:18), refere que:

- *“Os alunos imigrantes quando chegam às escolas devem ser objeto de um diagnóstico, (enquadrá-los segundo perfis linguísticos estipulados no Quadro Europeu de Línguas), 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.”*

Na continuação desta normativa, a Direção Geral do Desenvolvimento e Inovação Curricular publicou uma circular¹⁶, que elucidava melhor o despacho acima citado, onde refere, *“aplica-se a todos os alunos cuja língua materna não é o português, incluindo os alunos oriundos de países em que o português é língua oficial, havendo no entanto, interferências das línguas maternas, que podem criar problemas de aprendizagem.”*

¹⁵ Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, D. R- I SÉRIE-A Nº 102- (Preâmbulo)

¹⁶ Circular nº16/2006, 12 de Maio

Com efeito, pensamos que a *organização* do ensino deverá, então, resultar de uma colaboração com os aprendentes, atores da sua aprendizagem. Em função das situações e do processo de aprendizagem natural já proporcionado pelos múltiplos *inputs* linguísticos e culturais que diariamente recebem, explicita-los e potencia-los nos seus sentidos, concretizações e adequações.

2.3.2. Professor intercultural e práticas pedagógicas para apoio aos alunos com PLNM

Dado o elevado número de crianças, jovens e adultos chegados às escolas/agrupamentos de escola, que requerem um acompanhamento especializado e com carácter intensivo na aprendizagem da Língua Portuguesa, torna-se premente investir na formação inicial e contínua de professores. Este investimento pode ser feito através da cooperação com os centros de formação regionais, sem esquecer o envolvimento das instituições do ensino superior com a respetiva formação complementar.

Segundo o documento orientador (2006:21),

“(...) os planos de estudo e as ações de formação contínua para professores de Português Língua não Materna deverão ser reforçadas em quatro grandes áreas, desdobráveis numa série de conteúdos: formação em educação inter/multicultural, formação em linguística do Português, formação em aprendizagem e ensino do Português como Língua não Materna e avaliação das aprendizagens dos alunos.”

Uma das medidas que o Ministério da Educação, através do DGDIC¹⁷, definiu no despacho normativo 7/2006, de 6 de Fevereiro (2006:19), referiu a necessidade de definir o *“perfil do professor de Português Língua Não Materna”*. Tendo em linha de conta que o ensino intercultural e a consciencialização da sua urgência dizem respeito à sociedade e a todas as escolas. Possibilitará a todos os alunos uma formação consistente para viver num mundo pluralista. A língua e a cultura portuguesas, integram inúmeros contributos de outras línguas e são, por isso, um exemplo de riqueza sociocultural.

¹⁷ Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular

Tendo em conta que a língua assume um papel importante na construção da própria identidade e que o relacionamento humano pressupõe a interpretação de comportamentos, ensinar uma língua, para além dos seus conteúdos lexicais e gramaticais, de acordo com o mesmo documento (2006:19), é ensinar também:

“(...) a comunicar adequadamente tendo em consideração a situação da comunicação e características pessoais, nomeadamente etárias e culturais, dos interlocutores; a ser recetivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas; a relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva.” In documento orientador.”

Dado o elevado número de crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas/agrupamentos de escola que requerem um acompanhamento especializado e com carácter intensivo na aprendizagem da língua portuguesa, é imprescindível investir na formação inicial e contínua de professores, através dos vários organismos regionais ou locais, sem não esquecer o papel importante das instituições de ensino superior.

Neste enquadramento, o processo de integração/inclusão dos alunos de diferentes culturas na escola e do papel do professor devemos salientar a grande importância das práticas escolares. Isto implica uma nova filosofia face à diversidade e a redefinição de métodos de ensino.

A situação multicultural exige um conhecimento da sociedade, dos fenómenos migratórios e das realidades de outros meios culturais. É fundamental que os professores se preparem para receber e compreender os seus alunos e respetivas famílias vindos de outros países ou de outras regiões do país, que respeitem a diversidade de línguas, comportamentos, religiões e modos de vida, que consigam gerir os conflitos e saibam aproveitá-los para enriquecer culturalmente cada um dos seus alunos e a si próprios.

É através de uma visão multicultural, que o professor dos nossos dias deve pautar a sua forma de estar na sala de aula, tornando-o num local de aprendizagem, não só de conteúdos programáticos, mas também onde podemos ensinar algo aos outros e acima de tudo aprender muito com eles.

Na opinião de Perrenoud (2000:28), *“a escola e os docentes têm o dever de valorizar, aceitar, e aproveitar saberes, valores, interesses e competências que os alunos trazem, pois eles não entram para a escola como uma «tábua rasa, uma mente vazia».”*

Na verdade, as crianças quando entram na escola já possuem conhecimentos, conceitos, informações, experiências vividas e até preconceitos derivados de vários agentes socializadores, tais como, a família, vizinhos e meios de comunicação.

Assim, a formação dos docentes em contextos multiculturais é a base da educação multicultural, pois conduz à melhoria da qualidade de ensino e das capacidades dos professores face à diversidade. Sabendo que a educação intercultural é um processo em que se educa mais recorrendo ao fazer e ser através da prática, do que dizendo através da teoria. Neste processo, estão em jogo a satisfação das necessidades básicas e o desempenho socialmente admitidas como válidas para a dignidade individual e coletiva.

Com isto, Araújo (2008:68), refere que *“devemos aprender a cultivar comportamentos e atitudes solidárias, democráticas e cívicas e promover o reconhecimento da pluralidade e da alteridade.”* Neste enfoque, é necessário o desenvolvimento e a compreensão por parte dos professores, apelando à sua sensibilidade e respeito pelas diferenças, tendo a capacidade de por em prática questões práticas desenvolvidas durante anos em função da cultura dominante e substituí-las por outras que promovam a paridade das culturas e a emancipação dos alunos mais desfavorecidos.

As práticas pedagógicas devem apelar à cooperação e valorizar os diferentes saberes, aptidões e capacidades. Para praticar educação intercultural é necessário organizar e administrar a escola, tendo em conta a diversidade cultural existente, considerando essa diversidade nos projetos curriculares de turma, discuti-las em reuniões de pedagógicas, de conselho de ano e até em reuniões gerais de professores, combatendo todas as formas de discriminação.

Ao ensino do Língua Portuguesa como língua não materna, deve ser dada uma atenção muito especial, pois o seu conhecimento condiciona todas as outras aprendizagens.

Na versão de Peres (1999:156),

“é necessário encarar o currículo intercultural e inclusivo como aquele que potencia aprendizagens significativas para todos os alunos, numa autêntica circularidade entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, ao mesmo tempo, promove interações positivas e um clima de convivialidade entre os vários grupos culturais e étnicos que fazem parte de uma determinada comunidade educativa.”

No seguimento desta ideia, Leite (2002: 244), revela que

“perante a diversidade dos alunos, um professor que desenvolve práticas que contemplem essas especificidades, acredita nas vantagens que daí decorrem e transporta para a escola, os saberes do quotidiano dos diversos grupos, trabalhando-os, não de forma esporádica e fragmentada, mas contextualizada e vivenciada por processos interagidos.”

Consideramos que na escola é necessário criar pontes e até mesmo mecanismos pedagógicos interculturais que transmitam aos alunos, saberes, valores, e estilos de vida que propiciem uma permeabilidade entre culturas maioritárias e minoritárias. Deste modo, é possível à escola oferecer a possibilidade de sucesso a crianças diferentes das que a norma habitualmente valoriza. Segundo Stoer e Cortesão (1999:60), *“só será possível construir um destes mecanismos, se o professor tiver consciência da diversidade cultural em que trabalha...ao qual tem de oferecer propostas educativas adequadas.”*

III- Metodologia

Neste capítulo procederemos à descrição das opções metodológicas que nortearam o estudo, tendo por base a metodologia de trabalho de projeto.

Apresentar-se-á o percurso metodológico desenvolvido ao longo de estudo, nomeadamente, participantes, critérios de seleção, técnicas e instrumentos de recolha de dados.

3.1- Abordagem geral metodológica

Este trabalho tem como finalidade o estudo da problemática referida, através de uma investigação, para posteriormente se dar lugar á fase de ação.

Na metodologia de trabalho de projeto, é fundamental que os objetivos de intervenção se centrem na resolução de problemas pertinentes e reais, realizáveis no tempo, nas pessoas, nos recursos disponíveis ou acessíveis, considerando sempre a ligação à sociedade em que os alunos vivem. No fundo, é necessário fomentar e criar uma nova relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais para não entrarmos em contrariedade com a realidade.

Com isto, após a com uma primeira fase de diagnóstico, elaboraram-se técnicas e instrumentos de recolha de dados e procedeu-se à sua análise. Posteriormente, procedeu-se à segunda fase do projeto, a fase da conceção de um proposta de intervenção com vista à integração dos alunos que têm o PLNM, baseada nos problemas reais e identificados na fase inicial deste estudo.

3.1.1. Paradigma qualitativo

Do ponto de vista metodológico, este trabalho de projeto segue um modelo interpretativo, recorrendo a uma abordagem qualitativa, designada por fenomenológica ou naturalista, associada a uma lógica construtivista. Pretendeu-se estudar fenómenos no seu contexto natural com o objetivo da sua interpretação e compreensão.

Esta investigação tem características de um estudo qualitativo ou naturalista, como é usualmente designado em Educação, porque o investigador frequenta os locais do seu interesse.

O paradigma qualitativo integra uma extensa quantidade de modelos de investigação, nos quais Bogdan e Biklen (1994:47-51), enunciam cinco características presentes em todos os estudos que seguem esta abordagem, muito embora em diferentes graus:

“1- a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal; 2- os dados recolhidos são na sua essência descritiva; 3- interessa mais o processo do que simplesmente o resultado ou os produtos; 4- os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; 5- é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.”

Mas no estudo realizado foram usadas características de ambos os paradigmas (qualitativo e quantitativo), nomeadamente o uso de técnicas ou métodos, em que se usou por um lado a análise documental (abordagem qualitativa) e por outro lado a aplicação de questionários com questões abertas (abordagem quantitativa). Entre outras características usadas em simultâneo, optou-se pela abordagem qualitativa pelas razões mencionadas anteriormente.

Este estudo, executou-se de forma intensiva e pormenorizada, num Agrupamento de Escolas Horizontal, relativamente às políticas de integração dos alunos que têm o Português como Língua Não Materna.

3.2- Metodologia de trabalho de projeto

O trabalho de projeto tem como objetivo central a análise e a resolução de problemas em equipa, através de diversas técnicas que permitem a recolha, obtenção e análise da informação. Esta metodologia determina, assim as ações a serem adotadas, neste ou naquele sentido, quando e como devem ser implementadas, tentando responder às questões: O que fazer e Como fazer?

Leite et al, (1989:81), salienta *“Contudo, não é um processo estanque, pois permite uma flexibilidade dos procedimentos que se desenvolvem ao longo do trabalho, sendo*

assim um processo dinâmico, adaptando-se e reorientando-se ao longo da intervenção, sempre que for necessário.”

Leite et al., (1989:22-23), referem que a metodologia de trabalho de projeto *“Estuda a problemática, tema ou problema, através de uma ação investigadora e de intervenção.”*

A metodologia de trabalho de projeto está relacionada com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber. A necessidade de um plano de ação tem como objetivo uma antevisão, um momento de reflexão, sendo este flexível, aberto, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de metodologias e datas. Podemos dizer que os objetivos surgirão no desenrolar do projeto, conforme as prioridades definidas. Na opinião de Leite et al., (1989:80), *“O trabalho de projeto faz apelo mais ao pensamento divergente do que ao pensamento convergente.”* No texto de Mateus (1985:75),

“O trabalho de projeto está inerente uma nova forma de aprender, em que a prática cria vontade de agir e de refletir. Uma aprendizagem constante com o novo saber que envolve aventura, porque parte à descoberta e arrisca-se em situações difíceis de gerir, em incertezas, na revisão e procura de novos valores.”

Desta forma, Castro e Ricardo (2003:83), referem que:

“A metodologia de projeto assenta numa ordem lógica de procedimentos e operações que se interligam. Transformar um problema em projeto e concretizá-lo, é, em última análise, o objetivo da pedagogia de projeto, entendendo-se por problema a diferença entre uma situação existente e uma outra que é desejada.”

3.2.1- Princípios da metodologia de trabalho de projeto

A metodologia de trabalho de projeto permite ao investigador compreender melhor a realidade da população que é afetada pelo problema em questão, o que permite também uma melhor planificação e uma ação mais direta e dirigida para transformar e melhorar uma realidade.

Com isto, confere ao projeto uma característica investigativa, produtora de conhecimento para os intervenientes. Estamos assim, perante uma aplicação de conhecimentos á realidade concreta, constituindo o ponto de partida e de chegada do projeto.

Na versão de Leite et al., (1989:83), a metodologia de trabalho de projeto assume características fundamentais:

“É uma actividade intencional, ou seja, pressupões um objectivo, formulada pelos autores e executores do projecto (...); Pressupõe iniciativa e autonomia, os quais se tornam co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo das sucessivas fases do seu desenvolvimento (...); A autenticidade, ou seja, o projecto foca um problema genuíno para quem o executa e envolve alguma originalidade; Envolve complexidade e incerteza, isto é, são as tarefas complexas e problemáticas que precisam de ser projectadas; Tem um carácter prolongado e faseado, estendendo-se ao longo de um período de tempo e percorrendo as várias fases desde a formulação de objectivo até à apresentação dos resultados e sua avaliação.”

3.2.2- Fases da metodologia de trabalho de projeto

Sendo o trabalho de projeto uma metodologia reflexiva, visto basear-se e sustentar-se pela investigação, de forma sistemática, controlada e participativa, que visa identificar problemas e resolvê-los através de ações práticas, a metodologia de trabalho de projeto, segundo Leite et al (1989:83), é assim constituída por seis fases: *“1-Elaboração do diagnóstico da situação; 2- Definição de objectivos; 3- Planificação das actividades, meios e estratégias; 4- Execução das actividades planeadas; 5- Avaliação; 6- divulgação dos resultados obtidos.”*

Dentro do mesmo enfoque, Guerra (2007:128), refere que a metodologia de trabalho de projeto também se divide em seis fases: *“1-identificação dos problemas e diagnóstico da situação; 2- Definição de objectivos; 3- Definição de estratégias; 4- Programação de actividades; 5- Avaliação do trabalho; 6- Divulgação dos resultados.”*

Relativamente á primeira fase da metodologia de trabalho de projeto, mencionada no estudo de Leite et al., (1989:83), *“o diagnóstico da situação, visa a elaboração de um*

painel que contemple a situação-problema identificada, ou seja, deverá elaborar-se um modelo descritivo da realidade sobre a qual se pretende atuar e mudar.”

No estudo de Tavares (1990:07), o diagnóstico da situação é caracterizado por ser *“suficientemente alargado, aprofundado, sucinto, rápido, claro e por corresponder às necessidades do próprio processo de planeamento.”*

Para Guerra (2007:130), afirma que, *“Para enquadrar um diagnóstico é necessário ter um modelo aberto, mas cientificamente sedimentado de referências teóricas e um conhecimento das necessidades em ação social.”*

Neste contexto, o diagnóstico da situação é dividido em quatro etapas:

“A identificação dos problemas existentes no seio da população em estudo; estudo da evolução prognóstica dos problemas, prevendo as repercussões que eles possam vir a ter em termos de estado da população; estudo da rede de causalidade dos problemas; (...) a determinação das necessidades, identificando a magnitude da diferença entre o estado actual e o desejado, correspondente ao necessário para solucionar os problemas” (idem)

Em síntese, na fase do diagnóstico da situação, definem-se os problemas, quer numa abordagem qualitativa, quer quantitativamente, estabelecendo-se as prioridades e indicando-se as causas prováveis, seleccionando-se posteriormente os recursos e os grupos intervenientes. Envolve a recolha de informações de natureza objetiva e qualitativa, não descurando o aprofundamento que se pressupõe.

No que concerne à segunda fase da metodologia de projeto, encontramos a definição de objetivos. *Estes apontam os resultados que se pretende alcançar, podendo incluir diferentes níveis que vão desde o geral ao mais específico. (Nogueira, 2005:93).* Neste enquadramento, Barbier, J.M (1996:58),

“Os objectivos assumem-se como representações antecipadoras centradas na acção a realizar, ou seja, a determinação de objetivos finais, embora não seja sempre uma condição prévia temporal, é irremediavelmente um ponto fulcral na elaboração de projectos de acção..”

No processo de definição de objetivos é “*necessário que os problemas identificados sejam descritos de forma sucinta, de modo a delimitar o problema que o projeto visa resolver, para que a formulação de objetivos possa ser clara.*” (Nogueira 2005:93). Na opinião de Guerra (2007:163),

“A definição de objetivos não é uma tarefa burocrática de menor interesse, pelo contrário, pela negociação dos objetivos, passa em larga medida, a capacidade de manter um alto nível de motivação dos actores e de vir a medir os resultados da investigação.”

É importante definir os objetivos consoante os diferentes níveis em que se enquadram. Mão de Ferro (1999:54), define objetivos gerais “*como enunciados de intenções que descrevem os resultados esperados, ou seja fornecem-nos indicações acerca daquilo que o formando deverá ser capaz de fazer após o seu percurso formativo.*”

Os objetivos gerais devem ser formulados tendo em conta os conhecimentos que se pretendem alcançar, dizendo geralmente respeito a competências amplas e complexas. Além disso, permitem selecionar conteúdos, escolher métodos e avaliar os progressos. Guerra, (2007:163), refere que os objetivos gerais,

“descrevem grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir e não são, geralmente, expressos em termos operacionais, pelo que não há possibilidade de saber se foram ou não atingidos.”

Por sua vez, os objetivos específicos são indicadores de conhecimento e aptidões que devem ser elaborados em conformidade com o objetivos gerais, sendo a sub-divisão de um objetivo geral mais vasto. Contudo, é possível relacionar o número de objetivos específicos com o grau de complexidade do objetivo geral, sendo diretamente proporcional. Isto é, quanto maior for a complexidade, maiores serão os objetivos específicos, de forma a diminuir a sua subjetividade.

Neste campo, Guerra (2007:164), salienta que os objetivos específicos, *“são objetivos que exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais, funcionando como a sua operacionalização.”*

Nogueira (2005:94) diz que, *“Assim sendo, primeiro devem-se traçar os objetivos gerais e só depois os objetivos específicos”*.

Em suma, o processo de planificação de uma metodologia de projeto, traduz-se na antevisão de uma imagem finalizante e na implementação das operações de formação, nomeadamente a definição de objetivos específicos e a determinação de prioridades, permitindo deste modo *“obter aquilo a partir do qual é produzido o resultado.”* (Barbier, 1996:59).

Para Nogueira (2005:54), *“Deverá ser elaborado um plano de acção para cada um dos objectivos identificados.”*

O Planeamento é a terceira fase do Projeto, em que é elaborado um plano detalhado, fazendo-se um esboço do projeto e o levantamento dos recursos, bem como as limitações condicionantes do próprio trabalho. Nesta fase, Guerra, (2007:128), designa-a de *“Definição de estratégias, onde são clarificadas as grandes orientações do trabalho.”*

A autora refere ainda que *“Num projecto de intervenção a estratégia não é um acto de guerra, mas um processo que quer ver vencida uma dificuldade, isto é, os problemas identificados, utilizando os recursos existentes, ou seja, maximizando as potencialidades e reduzindo as fragilidades.”*(Idem:167)

No campo do planeamento, saliente-se que a utilização e escolha das atividades, meios, e estratégias a realizar, deverão sempre estar relacionadas com os objetivos previamente estabelecidos. Assente neste pressuposto, as atividades, meios e estratégias, são parte integrante do planeamento, razão pela qual é fundamental definir e explorar os respetivos conceitos.

Na opinião de Miguel (2006:97), define o conceito de atividade, por ser *“o elemento de trabalho realizado no decurso de um projecto. Uma actividade normalmente possui uma duração esperada, um custo e requisitos esperados, podendo estas ser divididas em tarefas.”*

Segundo Rodrigues (2003:56), *“Uma estratégia, “referem-se à utilização dos meios definidos no planeamento, ou seja, estas estão relacionadas com o conceito da eficiência, nomeadamente a capacidade de aplicar correctamente a tarefa.”*

O conceito de *“Meios”*, para Miguel (2006:98), afirma que *“consistem na determinação de quais os recursos, pessoas, equipamentos, materiais necessários e quais as quantidades previstas para a realização do projecto.”* Assim, os meios são responsáveis pela conclusão efetiva dos projetos, pois deles, podem depender o sucesso ou insucesso da sua concretização.

Relativamente à quarta fase da metodologia de trabalho de projeto, encontramos a fase de Execução. Podemos afirmar que esta fase materializa a realização, colocando em prática tudo o que foi planeado. Neste caso, tudo o que anteriormente era um esboço das fases seguintes, nesta fase, parte-se para o real. Esta realidade é de extrema importância para os participantes do projeto, dado que realiza as ambições e as suas necessidades através das ações que se planeou durante algum tempo.

Guerra (2007:170), designa esta fase de *“Plano de acção ou plano de actividades, que consiste em descrever de forma detalhada e sistemática, o que fazer, quando fazer, quem será encarregado das diferentes tarefas e recursos necessários para as concretizar.”*

É fundamental que o plano de atividades controle a efetividade das decisões mestras, permitindo também algum espaço de manobra para as decisões de segundo plano.

Na opinião da mesma autora, urge que a organização de um plano de atividades “decorra da relação entre os objectivos, meios e estratégias e deve englobar as seguintes questões: porquê, o que deve ser feito, onde, quando e como deve ser feito, isto é, quais os métodos e meios a usar na execução do projecto.”(Idem:171)

Na versão de Nogueira (2005:60), nesta fase “o orientador exerce o seu papel a de elemento activo e participante no grupo, recordando que o projecto não é apenas dos participantes, mas dele também, não se limitando a observar, mas também a de investigar, descobrindo respostas aos problemas levantados inicialmente.”

O papel do professor num projeto, é o de coordenador e de informador, intervindo a pedido ou por sua própria iniciativa. Assumindo este papel, terá de excluir qualquer tipo de abandono ou de desmotivação, sendo que se afigura como sendo quem tem a responsabilidade de ser aquilo a que Guerra (2007:170), designa de “*encarregado geral*”.

A fase da execução, embora seja a que mais exige trabalho, será porventura a mais proveitosa. Deverá ter-se em atenção a motivação de todos os intervenientes, devendo na medida do possível, envolver-se cada um destes, de forma a promover o seu papel ativo no processo. Nogueira (2005:60), refere que “a motivação só pode ser intrínseca, quando o sujeito se encontra activo na acção e no meio.”

Na quinta fase, temos a avaliação do projeto, feita em diversos momentos da execução da atividade. Leite, et al, (1989:90), salienta, “Para que se possa avaliar de modo rigoroso o projeto, é fundamental recorrer a instrumentos de avaliação que não apresentam todos as mesmas características.”

A mesma autora et al, (1993:74), afirma que “Uma das características da metodologia de projecto é precisamente o facto da avaliação ser contínua.”

Guerra (2007:175), revela que

“a avaliação é uma componente do processo de planeamento. Todos os projetos contêm necessariamente um plano de avaliação que se estrutura em função do desenho do projecto e é acompanhado por mecanismos de autocontrolo (...) Esta tarefa é complexificada devido à grande diversidade de modelos e processos de avaliação disponíveis no mercado.”

A mesma autora divide a avaliação em dez processos:

“Organização da equipa de avaliação; história da avaliação; avaliação participativa; avaliação, pesquisa e planeamento; definição e funções da avaliação; modelos de avaliação; avaliação segundo a temporalidade; critérios de avaliação; dificuldades técnico-científicas de uma boa avaliação e pistas para os avaliadores persistentes.”

Neste campo, podemos afirmar que a avaliação como processo dinâmico, permite-nos comparar os objetivos inicialmente traçados com os objetivos atingidos, devendo para isso haver rigor em todo o processo.

Para concluir as fases da metodologia de projeto, encontramos a fase da divulgação dos resultados-relatório final. Esta fase destaca-se pelo seu papel de relvo, na medida em que nos dá a conhecer, bem como à comunidade em geral e outras entidades, a pertinência do projeto e todo o percurso percorrido na resolução de um determinado problema.

Uma das formas de divulgação dos resultados é através da realização de um relatório, que consiste num trabalho escrito onde se concretiza todo o processo de desenvolvimento e que deste modo deve ter uma preponderância no projeto.

Segundo Schiefer et al., (2006:184), refere que “ *A elaboração de um relatório final constitui, um aspecto fundamental na transmissão da informação, sendo assim, um requisito obrigatório na realização de um projecto.* ”

3.3. Percurso metodológico

Assumindo, como descrito no início das opções metodológicas, uma postura de investigação qualitativa e decorrente da metodologia de trabalho de projeto, o estudo incluiu as seguintes etapas:

I Parte – Revisão de literatura:

1.^a *Etapa* – Revisão de literatura sobre a temática

II Parte – Diagnóstico:

2.^a *Etapa* – Construção do questionário a aplicar ao conjunto de docentes selecionados para amostra;

3.^a *Etapa* – Aplicação do questionário;

4.^a *Etapa* – Levantamento e análise estatística dos dados do questionário;

5.^a *Etapa* – Análise de conteúdo das questões abertas dos questionários, através do sistema de categorização;

7.^a *Etapa* – Descrição e interpretação dos dados recolhidos através da elaboração de sínteses (questionário);

III Parte – Construção do projeto de intervenção.

8.^a *Etapa* – Construção do projeto de intervenção, nomeadamente, através:

- da definição dos objetivos do projeto;
- da planificação das atividades;
- da definição da avaliação do projeto de intervenção.

3.3.1- Caracterização dos participantes e respetivo critério de seleção

Após clarificar as opções metodológicas do estudo bem como o percurso metodológico, torna-se importante identificar e caracterizar os participantes e respetivos critérios de seleção.

Na opinião de Bravo (1998:78) “*A escolha da amostra adquire um sentido muito particular. De facto, a seleção da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da investigação.*”

Apesar da seleção da amostra ser extremamente importante, Stake (1995:83) adverte, que a “*investigação, num estudo de caso, não é baseada em amostragem.*”

Segundo Bravo (1998:78), “*a constituição da amostra é sempre intencional baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos, em detrimento dos critérios probabilísticos, procurando as variações máximas e não a uniformidade.*”

Com vista a dar resposta às questões documentais, selecionaram-se 54 docentes do agrupamento horizontal de escolas X. O critério de seleção primordial, será a aproximação que têm e o papel que desenvolvem junto dos alunos envolvidos neste estudo (que têm o português como língua não materna).

No quadro 1, apresenta-se o total de escolas e docentes do Agrupamento incluídos neste estudo.

Agrupamento de Escolas X	
Número de escolas	Número de docentes
4	54

Quadro 1 – Escolas e docentes do agrupamento considerados no estudo

3.3.2- Caracterização da amostra dos respondentes ao questionário

A primeira parte do questionário, incidiu sobre a caracterização da população em estudo. Procurou ter-se uma perceção das pessoas que responderam ao questionário considerando o género, idade, habilitações académicas, situação profissional e tempo de serviço.

Nos gráficos que se seguem, podemos observar a *amostra por sexo e por idades*:

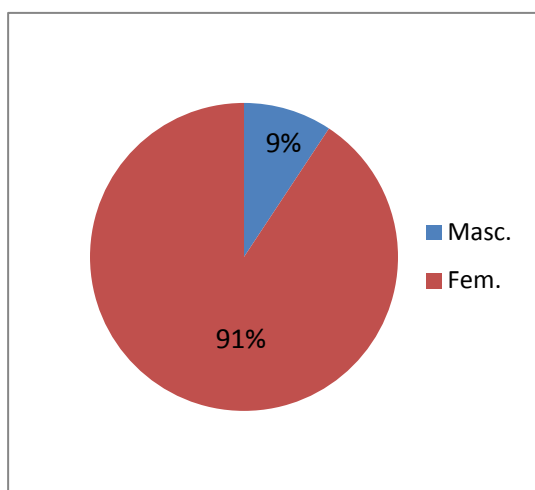


Gráfico 1 – Género da amostra

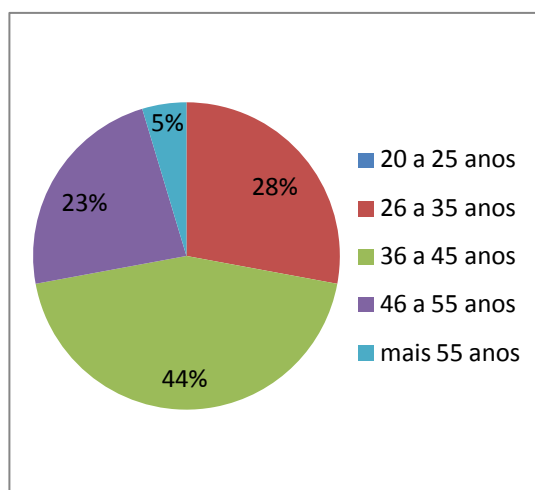


Gráfico 2 – Idades da amostra

No gráfico 1, podemos fazer a leitura de que este estudo teve uma amostra em maior percentagem do género feminino (91%), quando comparado com os 9% do género masculino. Esta situação estará relacionada com a população do corpo docente em estudo, sendo maioritária feminina, no 1ºciclo do ensino básico. Neste estudo essa maioria foi bem evidente.

Quanto às idades da amostra (gráfico 2), as idades com maior incidência neste estudo, estiveram compreendidas entre 36 e os 45 anos, com 44%, quando comparado com os 23 % (46 a 55 anos) e 28 % (26 a 35 anos).

Saliente-se a relevância da idade maioritária, reveladora de alguma experiência ao nível do ensino por parte dos entrevistados, tendo em conta que em média, os professores começam a lecionar por volta dos 25 anos.

Neste âmbito segue-se um gráfico referente ao *tempo de serviço da amostra* contextualizando o tempo de serviço com a idade da amostra.

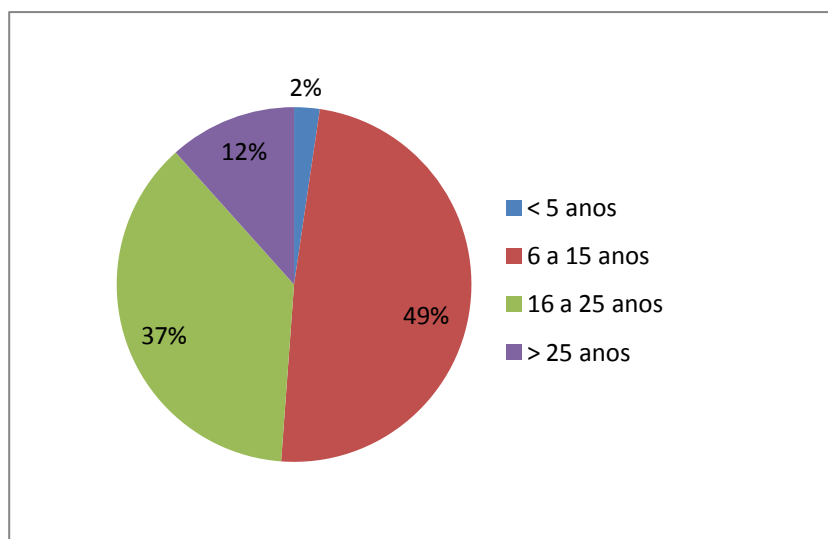


Gráfico 3- Tempo de serviço

Ao nível do *tempo de serviço*, tal como se comprova no gráfico acima (gráfico 3), os inquiridos em termos maioritários, manifestaram uma experiência a rondar os 49%, o que equivale a um tempos entre 6 a 15 anos de serviço, que é diretamente proporcional à idade predominante dos inquiridos neste estudo, que como vimos se situa entre os 26 a 35 anos (44%).

Tal como se pode comprovar no quadro seguinte (quadro 2) e no gráfico 4, o número de respondentes ao questionário corresponde a 79,6% (43 questionários validados), do número total dos docentes inquiridos (54 questionários entregues), uma vez que 13 questionários não foram validados (20,4%).

Número total de docentes	Número de questionários enviados	Números de questionários recebidos		Amostra
		Incompletos/Não recebidos	Válidos	
54	54	11	43	43

Quadro 2 – População e amostra dos resultados dos questionários

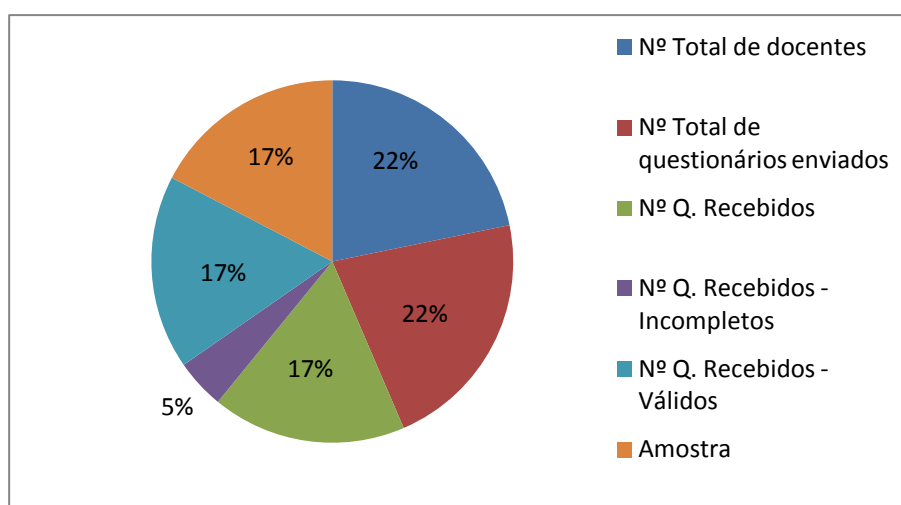


Gráfico 4 – Gráfico da população e amostra dos resultados dos questionários

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Com o objetivo de realizar uma pesquisa que fosse de encontro à meta traçada na investigação, de uma forma isenta e genuína, e proceder à análise da informação disponível, optou-se pela utilização de diversos instrumentos de recolha de dados: pesquisa documental e inquérito por questionário.

No sentido de preparar a entrada no campo da investigação, Bogdan e Biklen (1994:116), referem que *“deverá ser redigido um pedido por escrito ao coordenador pedagógico ou ao director da escola, tendo este, uma palavra muito importante na decisão final.”*

Com efeito, redigiu-se uma carta à diretora do agrupamento de escolas em estudo (*ver em anexo*), solicitando autorização para a realização do estudo e para a aplicação do questionário aos docentes.

Relativamente à pesquisa documental, Saint (1997:30) defende que, *“a pesquisa documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas - são quase sempre a base do trabalho de investigação.”*

3.4.1. Pesquisa documental

Ao longo desta investigação, foram consultados diversos documentos que permitiram fundamentar o nosso estudo. Entre eles poderemos salientar o Projeto Educativo do Agrupamento, o Projeto de Língua Não Materna existente e um conjunto de diplomas legais que enquadram esta área de intervenção no âmbito educativo¹⁸.

Agrupamento de Escolas	
Projeto Educativo	Disponível
Projeto PLNM	Disponível

Quadro 3 – Documentos recolhidos no Agrupamento de Escolas Horizontal X

No que respeita ao Projeto Educativo do agrupamento, foi autorizada a sua consulta e depois de analisado, verificou-se que estava de acordo com a realidade escolar.

Na opinião de Bardin (2009:47), define análise documental como *“uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência.”*

A análise documental é, portanto, *“uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.”* (Idem:47) Deste modo a análise documental, permite passar de um documento primário, ou original, para um documento secundário, isto é, um documento onde se registem sínteses do primeiro.

3.4.2. Inquérito por questionário

Após uma análise documental existente na sede do agrupamento no que concerne às políticas de integração dos alunos que têm o português como língua não materna,

¹⁸ Projeto Educativo do Agrupamento Horizontal de Escolas X

construiu-se um questionário atendendo aos objetivos do estudo e à informação a recolher.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008:188), o inquérito por questionário *“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar.”*

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001:172), *“quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador.”*

Assim sendo e seguindo a teoria apresentada por Ghiglione & Matalon (2001:172), *“como forma de aferir e validar o questionário anteriormente produzido, elaborou-se um pré-teste junto de um número reduzido de indivíduos como forma de averiguar situações como: clareza das questões, aceitação das mesmas, escalas utilizadas e reacções ao longo do seu preenchimento.”*

Deste modo, como forma de aferir e validar o questionário anteriormente produzido, elaborou-se um pré-teste, junto de um número reduzido de indivíduos como forma de averiguar parâmetros invocados na anterior citação.

Da validação do questionário resultaram algumas reformulações de acordo com as sugestões dos respondentes. O questionário, na sua versão definitiva foi constituído maioritariamente por questões fechadas, existindo questões abertas na parte final do questionário.

O questionário estruturou-se em cinco partes, organizadas da seguinte forma:

I. Caracterização: com o objetivo de obter informações pessoais a fim de se caracterizar a amostra em estudo.

II. Integração dos alunos: pretendeu-se aferir a política de integração do professor e do órgão de gestão, face à integração dos alunos que têm o português como língua não materna.

III. Práticas pedagógicas: tem como finalidade aferir o grau de atuação do professor.

IV. Formação na área do português como língua não materna: identificar a existência e/ou necessidade de formação ao nível do português como língua não materna

V. Papel dos pais e encarregados de educação: Identificar a participação dos pais e encarregados de educação no contexto escolar dos seus educandos e das estratégias para uma melhor integração seus educandos que têm o português como língua não materna, no mesmo contexto.

Os questionários foram autorizados pelo órgão de gestão da escola e como garantia que cada respondente fosse capaz de compreender o questionário, foram entregues pessoalmente a cada coordenador de estabelecimento os documentos.

3.5. Os métodos de análise de dados

Os métodos de análise de dados a utilizar nesta investigação foram a análise documental na consulta de normativos, (Decreto-Lei nº 244/1998, de 08 de Agosto, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, Despacho Normativo nº 7/2006 de 6 de Fevereiro, Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) e de todos os documentos importantes para a presente investigação, a análise de conteúdo das questões abertas dos questionários, assim como a análise estatística dos mesmos. Refira-se o caráter indutivo da análise de conteúdo, uma vez que os dados recolhidos transmitiram informações simples ao investigador. Na opinião de Quivy e Campenhout (2008:134), *“um conceito operativo isolado é um conceito induzido.”*

Relativamente à análise documental, Bardin (1977:47), defini-a como *“uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”*.

O mesmo autor refere que *“a análise de conteúdo tem três etapas: a pré-análise, os procedimentos de tratamento e a inferência/síntese dos resultados.”* (Idem:121)

Podemos constatar que a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas ou métodos mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Trata-se de um método de análise textual, que se utiliza em questões abertas de questionários e sempre no caso de entrevistas.

Segundo Coutinho (2008:160), a análise de conteúdo, *“é uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.”*

Para que seja objetiva, tal descrição exige uma definição precisa das categorias de análise, de modo a permitir que diferentes investigadores possam utilizá-las, obtendo os mesmos resultados. Para ser sistemática, é necessário que a totalidade de conteúdo relevante seja analisada com relação a todas as categorias significativas.

Em termos de categorização, segundo Bardin (1977:145), *“a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias, não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização.”*

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. Na opinião do mesmo autor, *o critério de caracterização pode ser “semântico, sintático, léxico e expressivo.”* (Idem)

No que diz respeito aos questionários, após a sua recolha, deu-se início ao processo de organização. Procedeu-se à codificação e enumeração de cada item e de cada questão, de forma a poder lançar-se os dados numa folha de cálculo. Posteriormente elaboraram-se gráficos relativos a cada questão e, com base nos resultados dos gráficos, elaborou-se uma síntese e reflexão dos dados.

Este estudo irá ser aplicado no Agrupamento Horizontal de Escolas X do concelho de Sintra.

Quadro de análise de conteúdo dos questionários

Categorias	Subcategorias
Integração	<ul style="list-style-type: none"> - Integração dos alunos segundo o seu país de origem - Diferenciação dos alunos segundo a diversidade linguístico-cultural - Fundamental o papel da escola
Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Formação contínua de Português como Língua Não Materna - Conhecimento da legislação - Turma com alunos de origem estrangeira - Domínio da Língua Portuguesa - Dificuldade na prática pedagógica - Atenção às necessidades específicas - Revelação de dificuldades dos alunos
Formação/Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Formação contínua - Ações de formação/Conferências/Debates - Formação e reflexão nas reuniões de ano/Conselho de docentes

Quadro 4 – Grelha de análise de conteúdo dos questionários (categorias e subcategorias)

Após a recolha da informação efetuada na primeira fase do projeto, executa-se a sistematização dessa informação através de quadros, gráficos ou listas de categorias, de natureza descritiva.

3.6. Descrição e Análise dos Resultados

Procederemos à apresentação dos dados recolhidos através da análise dos questionários, organizados de acordo com os problemas parcelares inicialmente identificados e com os objetivos da investigação. Deste modo, os dados recolhidos através das diferentes técnicas de recolha, vão sendo mobilizados ao mesmo tempo, com o propósito de apreender os problemas identificados de forma clara, objetiva e integrada.

Com isto, e após a elaboração de uma síntese inicial dos questionários respondidos pelos inquiridos, elaborou-se um resumo descritivo.

Integração dos alunos

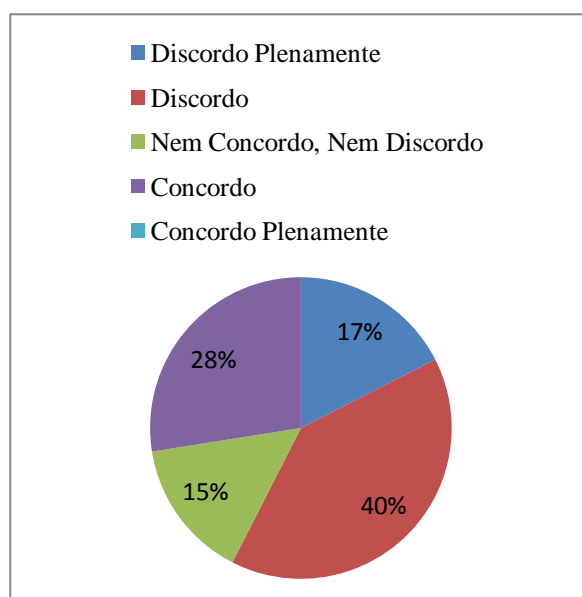


Gráfico 5- Integração dos alunos no ano de escolaridade, segundo o seu país de origem.

No que concerne à *categoria da integração dos alunos*, 40% dos inquiridos revelaram discordar da ideia que os alunos de origem estrangeira, devam ser integrados em turmas estruturadas pela sua proveniência de cada país.

Relativamente à *atuação do órgão de gestão, face à integração dos alunos que têm o português como língua não materna*, o Gráfico 6 mostra que 32% dos inquiridos revelam que “*algumas vezes*” a intervenção do órgão de gestão é fundamental para a própria integração dos alunos.

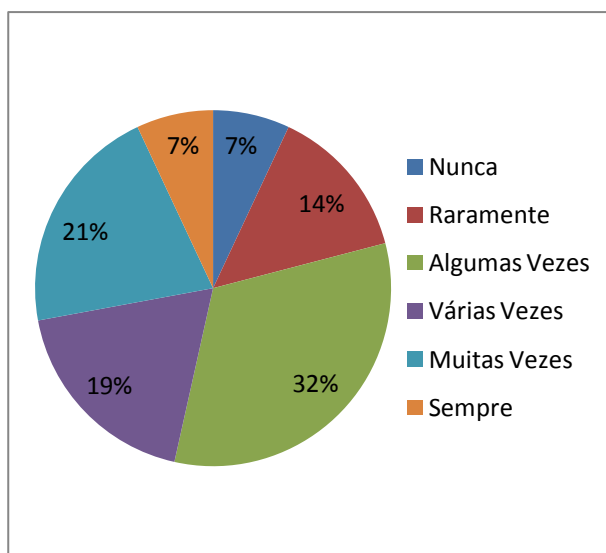


Gráfico 6- Atuação do órgão de gestão face à integração dos alunos

Tal como refere o Gráfico 7, 48% dos inquiridos afirmam que o papel do órgão de gestão, tem sido por “*muitas vezes*”, fundamental no *trabalho colaborativo dos professores nas reuniões de ano*. Aqui é demonstrado como podem ser úteis e positivas as normativas vindas do órgão de gestão, face às políticas internas do agrupamento.

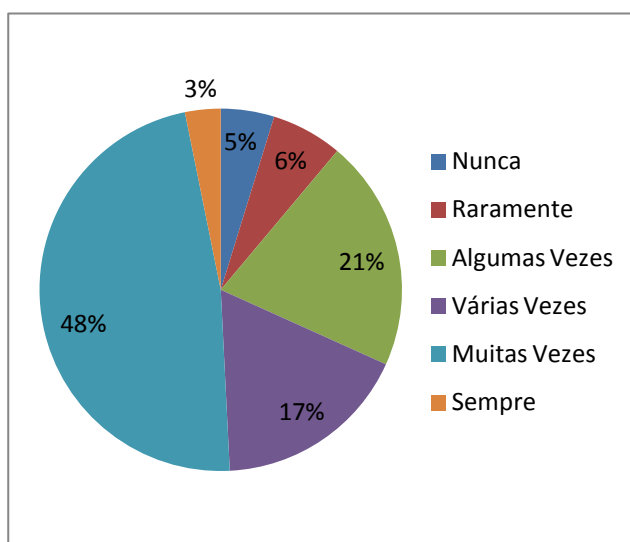


Gráfico 7- Atuação do órgão de gestão face ao trabalho colaborativo dos professores.

O gráfico que se segue (Gráfico 8), revela a preocupação que existe *nas reuniões de ano, face à especificidade dos alunos estrangeiros*, no seio do agrupamento de escolas em estudo. Podemos constatar que 23% e 20% dos inquiridos revelam essa

preocupação. Presume-se que a experiência partilhada beneficia a prática pedagógica dos professores no seu quotidiano.

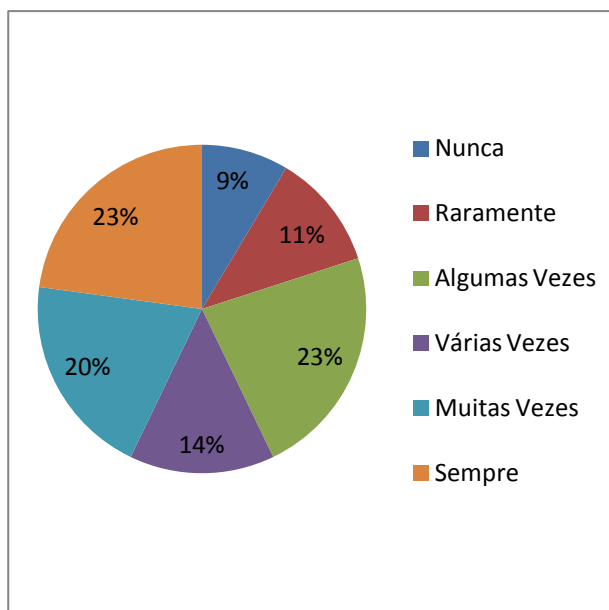


Gráfico 8- Consideração nas reuniões de ano das especificidades dos alunos de origem estrangeira

Ainda no que respeita às reuniões de ano e à *diversidade linguística-cultural dos alunos*, perante a análise dos gráficos que se seguem, podemos constatar o seguinte:

Ao nível da *análise dos documentos legais dos alunos que têm o português como língua não materna*, a percentagem maior dos inquiridos (28%), revela que “*algumas vezes*” é analisada esta questão, contra os 21%, que referem que “*raramente*” é verificada esta situação perante a problemática destes alunos.

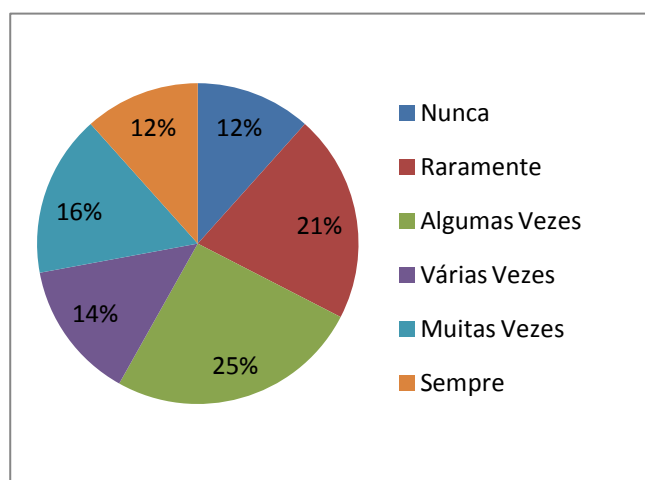


Gráfico 9- Análise dos documentos legais nas reuniões de ano

Já no *processo de integração a efetuar com os alunos estrangeiros*, o Gráfico 10, mostra uma contradição nas percentagens analisadas, pois a maioria dos inquiridos (27%), refere que “*algumas vezes*” é tido em conta nas reuniões de ano o processo de integração dos alunos. Ao invés, 20% dos inquiridos, referem que “*raramente*” se fala na integração desses mesmos alunos. Pensamos que esta contradição, poderá estar relacionada com o conceito de integração que parece ser muito subjetivo e pouco consensual, no seio do corpo docente.

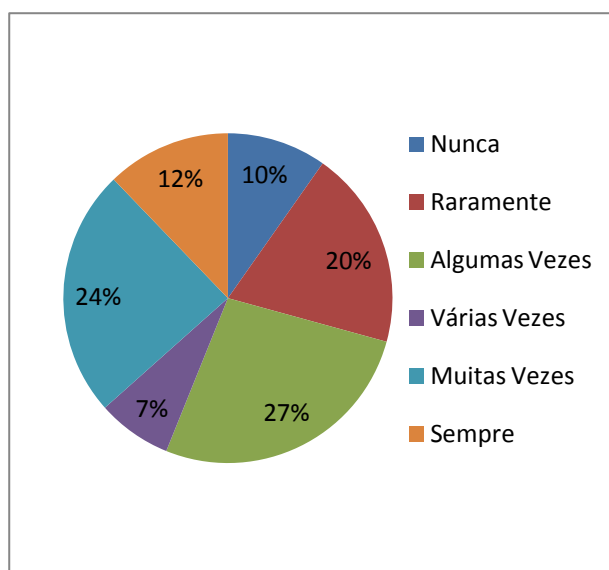


Gráfico 10- Análise do processo de integração

Outra situação que nos mereceu especial atenção (ver Gráfico 11), foi o facto de mais uma vez, haver uma contradição nas respostas dos inquiridos. Desta vez, quanto aos *níveis de proficiência linguística*. A maior parte dos inquiridos (28%), revelaram que, “*algumas vezes*”, esta situação é abordada nas reuniões de ano e 21% dos inquiridos afirmaram que “*raramente*” se comenta. Um aspeto muito relevante, que contradiz o anterior, são os 21% de inquiridos, que dizem abordar “*muitas vezes*” esta questão *dos níveis de proficiência linguística nas reuniões de professores*. Ora, conclui-se que não há um aferir real e aprofundado desta problemática que seja transversal a todos o docentes e que crie paramentos mais uniformes e concretos, que levem a uma clarificação de procedimentos e de níveis.

Para concluir as reflexões ao nível da diversidade linguístico-cultural, nas reuniões de ano, expressamos as opiniões dos inquiridos relativamente à *questão da elaboração dos*

instrumentos de avaliação serem diversificados. O próximo gráfico (Gráfico 11), reflete que uma grande percentagem dos inquiridos (28%), afirma que “*algumas vezes*” a construção desses instrumentos de avaliação têm em conta a diversidade cultural dos alunos estrangeiros.

Mas logo em seguida, temos a expressão de (21%) de outros que pensam que “*raramente*” e “*nunca (7%)*” se tem em conta a questão da diversidade. Portanto, temos um valor somado de 28%, contra os 28% de “*algumas vezes.*”

O que nos leva a concluir que na realidade, apenas se tem, ou algumas vezes ou raramente/nunca em consideração a diversidade cultural dos alunos, na elaboração dos elementos de avaliação. Esta desuniformização surge, certamente, do facto das reuniões serem organizadas por grupos de ano, sendo a resposta de cada docente em conformidade com a realidade do grupo em que se insere.

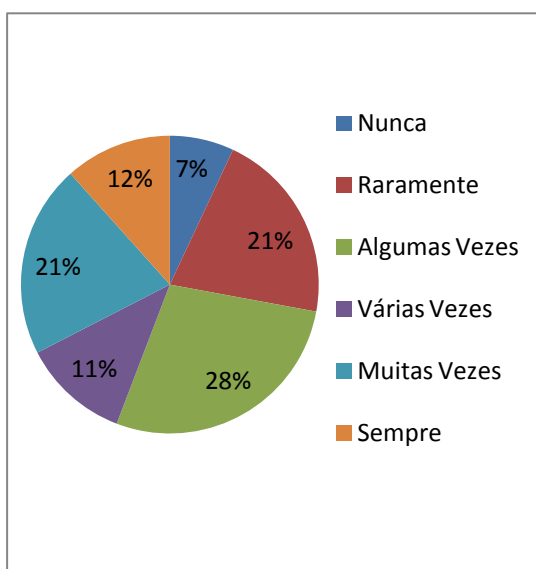


Gráfico 11- Níveis de proficiência linguística

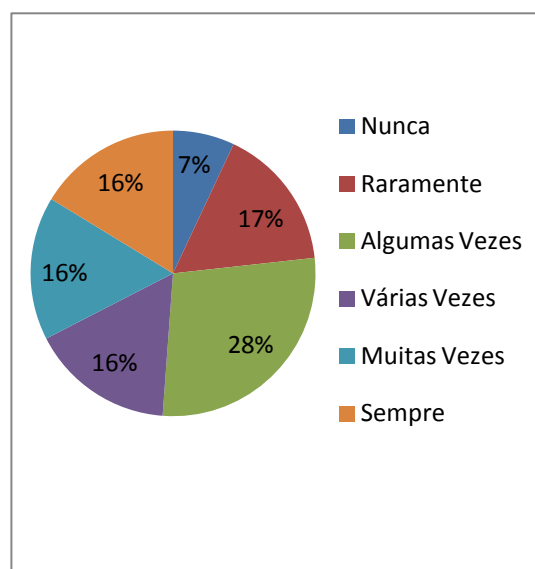


Gráfico 12- Elaboração de instrumentos de avaliação

Ainda no capítulo da *Integração*, analisou-se o *acolhimento e a integração, por parte da escola, dos alunos de diferentes origens linguísticas e culturais.* Neste campo, o gráfico que se segue (Gráfico 13), refere positivamente a importância que os inquiridos reconhecem neste aspeto. A maior parte dos inquiridos (37 e 33%, respetivamente), dizem que a escola, como instituição, favorece os alunos com a política implementada nas relações interpessoais.

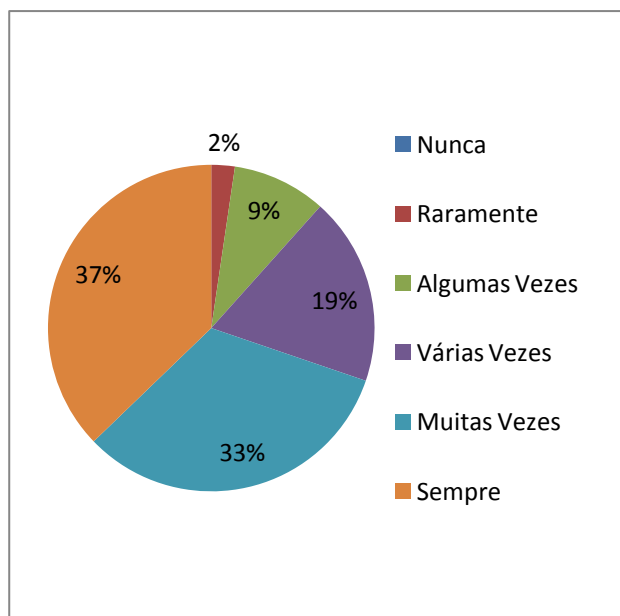


Gráfico 13- Relações interpessoais

Outro foco de especial atenção neste item (*integração e acolhimentos dos alunos estrangeiros*), foi o reconhecimento do papel das suas escolas, como ator integrante nas aprendizagens da Língua Portuguesa (Gráfico 14), do acesso ao currículo (Gráfico 15), dos projetos de acolhimento (Gráfico 16) e do Projeto Educativo do agrupamento em estudo (Gráfico 17).

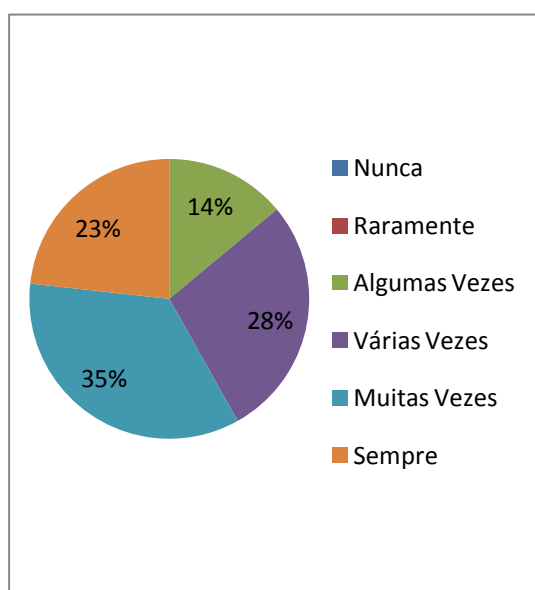


Gráfico 14- Aprendizagem da Língua Portuguesa

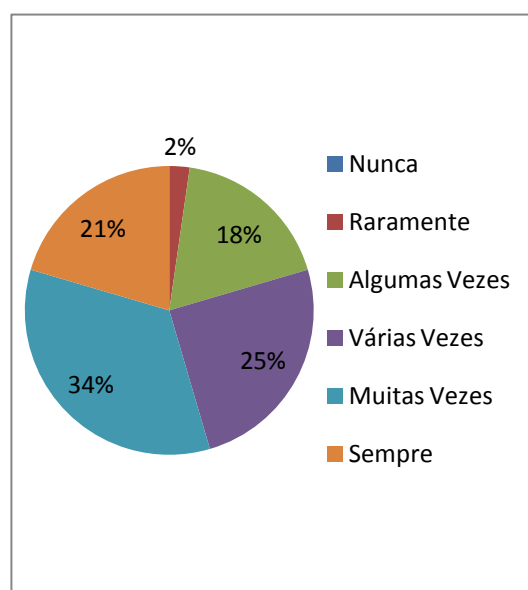


Gráfico 15- Acesso ao currículo

Nos gráficos acima assinalados são bem evidentes as respostas dos inquiridos (“*Várias Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”), sentindo os docentes que a sua instituição privilegia a aprendizagem da Língua Portuguesa. Mas também consideram que a escola contempla na integração dos alunos no acesso a currículo. Refira-se que os valores em média, rondam os 30%, valor muito significativo, atendendo a escala utilizada (“*Várias Vezes*” e “*Muitas Vezes*”). Ou seja, a escola está empenhada em ensinar e proporcionar aos alunos estrangeiros a aprendizagem do português. Apesar de se considerar que a escola através das suas políticas, contempla o acesso ao currículo, poderá verificar-se que este se trata de um currículo comum, sendo criado tanto para alunos portugueses, como para alunos estrangeiros, o que poderá criar, apesar de todos os esforços feitos pela escola nesse sentido, constrangimentos à integração inicial.

Nos gráficos seguintes (Gráfico 16 e 17), as respostas dos docentes são elucidativas quanto à resposta da escola, *face à integração e ao acolhimento ao nível dos projetos de acolhimento e ao nível do Projeto Educativo do agrupamento*. Neste campo, no gráfico 16, os inquiridos revelaram que “*Muitas Vezes*” (31%) se aborda a questão dos projetos de acolhimento para alunos estrangeiros, visando dar resposta à realidade do agrupamento. No gráfico 17 temos patente, que apenas uma minoria de 12% considera que “*Raramente*” a escola contempla o acolhimento e integração dos alunos de diferentes origens linguísticas e culturais ao nível do Projeto Educativo.

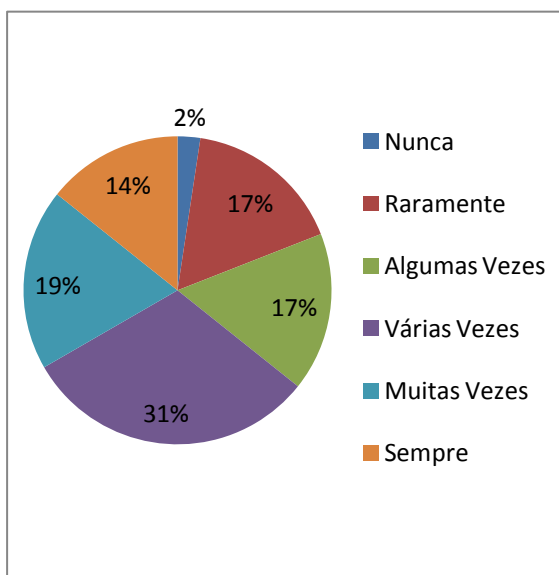


Gráfico 16- Projetos de acolhimento

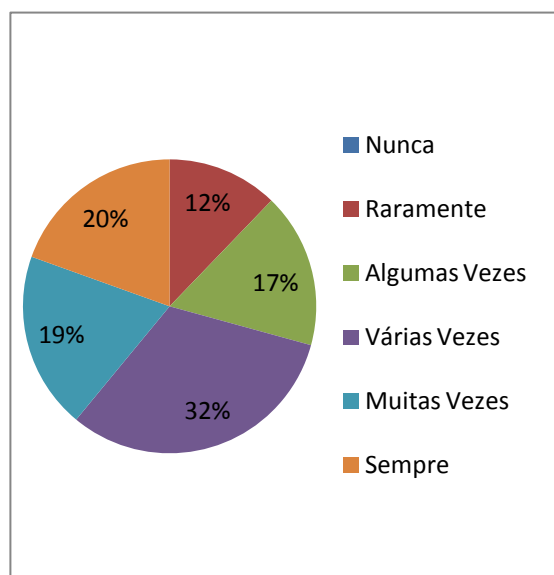


Gráfico 17- Projeto Educativo

Práticas Pedagógicas

Esta categoria iniciou-se com a questão da *preparação pedagógica docente com vista o ensino de alunos estrangeiros*. Neste campo, conforme comprova o gráfico seguinte (Gráfico 18), é bem evidente a falta de preparação do corpo docente. Uma percentagem de 46%, revelaram não estar preparados para ensinar alunos de origem estrangeira. Já 54% dos inquiridos referem estar preparados para lecionar alunos de origem estrangeira. Assim, quase que temos uma expressividade repartida neste ponto. De salientar, que a preparação de cada docente, poderá ter o seu nível de formação nesta área, adquirida fora da escola. No entanto, denota-se que na escola não há uma formação e aquisição de conhecimentos continua, que permita ter valores afirmativos de maior expressividade quanto à preparação dos docentes para esta problemática.

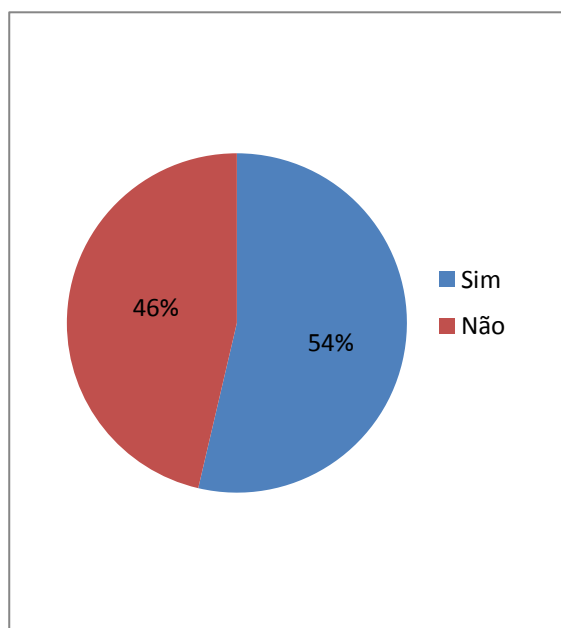


Gráfico 18- Preparação para ensinar alunos estrangeiros

Tal como se constatou na análise gráfica, os *alunos de origem estrangeira*, manifestaram o domínio insuficiente da *Língua Portuguesa*, ao nível dos textos nos livros, nas fichas de avaliação, na interação com o professor e na produção escrita.

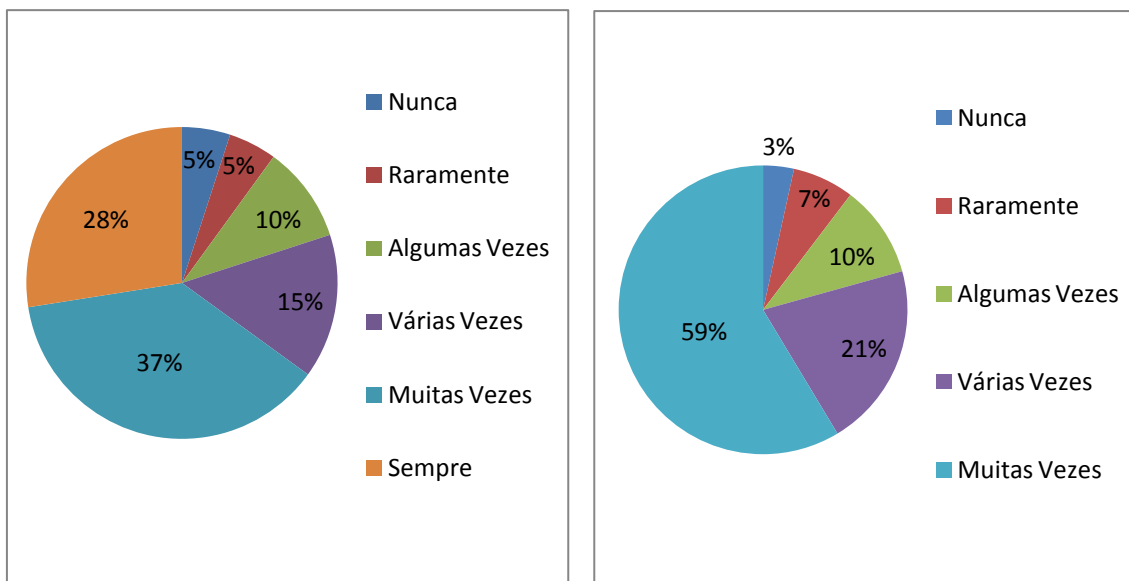


Gráfico 19- Dificuldade ao nível dos textos nos livros **Gráfico 20-** Dificuldade nas fichas de avaliação

Tal como se comprova no Gráfico 19, a maioria dos inquiridos (28% e 37% respetivamente), afirmaram que os alunos evidenciam maiores dificuldades ao nível nos textos dos livros, situação essa, que se justifica, pois o seu léxico é muito reduzido e os manuais não estão adequados a alunos que têm o português como língua não materna. O Gráfico 20 é igualmente revelador de dificuldades ao nível das fichas de avaliação. Portanto, estamos em contrariedade com o Gráfico 14, e apesar da escola contempla o ensino do português no acolhimento, ainda não o faz em medida suficiente.

A maioria dos inquiridos (59%), afirmaram que “*Muitas Vezes*”, os alunos manifestam dificuldades na avaliação, pois nem sempre as fichas são adequadas, contrariando o Despacho Normativo nº 7/2006 de 6 de Fevereiro.

Os gráficos que se seguem (Gráfico 21 e 22), reforçam as dificuldades sentidas pelos alunos de origem estrangeira, no que concerne a interação com o professor na sala de aula (Gráfico 21) e nos textos de produção escrita (Gráfico 22).

No Gráfico 21, podemos constatar que 36 % dos inquiridos revelam que “*Algumas Vezes*”, os alunos sentem dificuldades na interação com o professor. Esta situação reforça a ideia de que, se o acolhimento na escola e na sala de aula não for realizado de

forma positiva e de acordo com as orientações definidas pelo Ministério da Educação, será certo que o aluno tardará em adquirir competências ao nível do discurso oral, da própria convivência com os colegas e, conseqüentemente, na interação com o professor. O Gráfico 22, reforça a opinião dos professores, na questão dos alunos de origem estrangeira terem dificuldade na produção escrita, fruto de uma incapacidade de escrever pequenos textos. Como vimos, com um vocabulário reduzido, naturalmente se registrarão efeitos neste campo. Neste âmbito, 40% afirmam que, os alunos “*Sempre*” demonstram essa fragilidade e 35% refere que se regista “*Muitas Vezes*”.

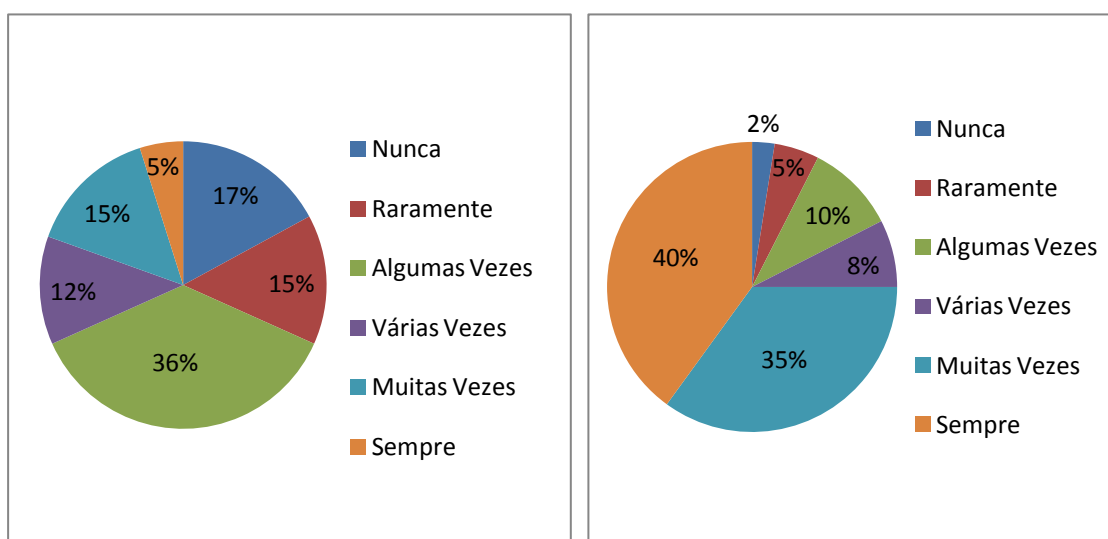


Gráfico 21- Dificuldade na interação com o professor **Gráfico 22-** Dificuldade na produção escrita

No item que aborda a *influência da presença de alunos de origem estrangeira, na prática pedagógica dos docentes*, a opinião dos inquiridos, demonstra as fragilidades ao nível do recurso a materiais específicos, na elaboração de instrumentos de avaliação e na competência e conteúdos avaliados. O Gráfico 23 revela que 38% dos inquiridos afirmaram que por “*Muitas Vezes*”, têm necessidade de recorrer a material didático específico, eventualmente, deixando-se aqui perceber a pouca preparação sentida nesta área do ensino.

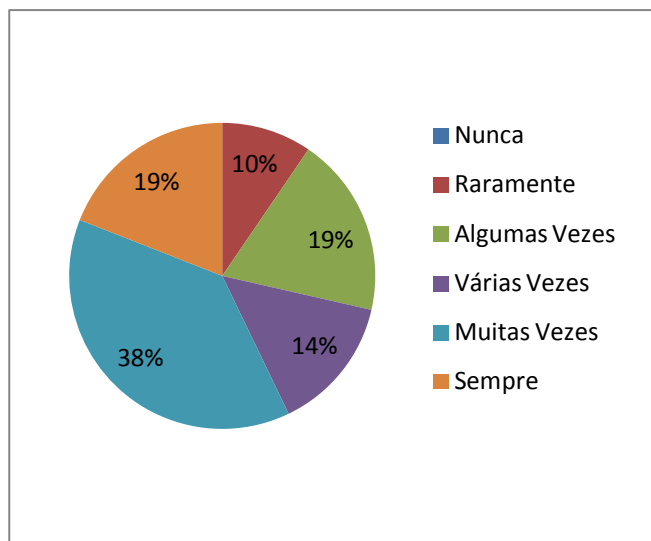


Gráfico 23- Recurso a materiais didáticos específicos

O Gráfico 24 e Gráfico 25, demonstram que os itens “*Várias Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”, em cada gráfico e também no seu conjunto, revelam as grandes dificuldades sentidas pelos docentes em acompanhar os alunos de origem estrangeira, ao nível da elaboração de instrumentos de avaliação (Gráfico 24) e nas competências e conteúdos avaliados (Gráfico 25). No primeiro gráfico, 19% sente que “*Algumas Vezes*” tem dificuldade, 32% sentem-se limitados na implementação de outro tipo de avaliação e 19% revela que tem sempre dificuldades na elaboração dos instrumentos de avaliação adequados a esta problemática. Também estes gráficos reforçam a ideia de que embora esta seja uma preocupação da escola não há parâmetros uniformes e transversais a todos os docentes e grupos de trabalho. Desta feita, poderemos concluir, que se a avaliação se revela insuficiente e com insucesso também existe uma grave lacuna ao nível do acesso ao currículo, que analisámos anteriormente. O aluno acede, efetivamente, mas o instrumento não se revela de sucesso.

O Gráfico 25, sublinhando mais uma vez a conclusão do gráfico anterior, poderemos verificar expressividade nas percentagens que revelam maiores dificuldades (“*Várias Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”), 14%, 35% e 21% dos inquiridos, respetivamente, indicam-nos as inúmeras dificuldades que os docentes sentem em avaliar competências e os conteúdos programados. Em boa verdade, muitas destas dificuldades, prendem-se

com a dificuldade que os docentes encontram em programar atividades de acordo com a necessidade dos alunos que têm o português como língua não materna.

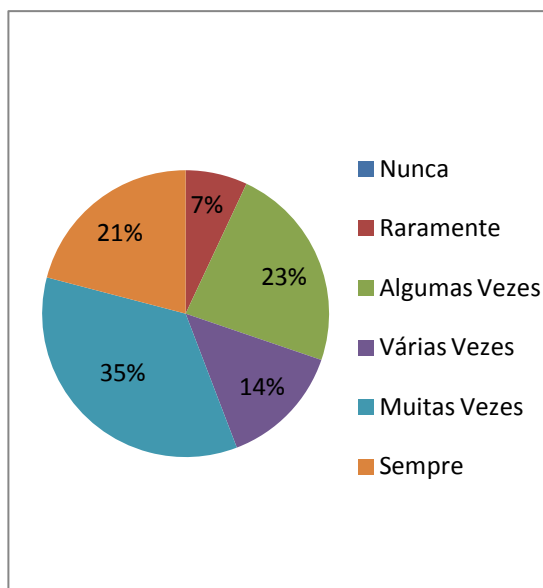
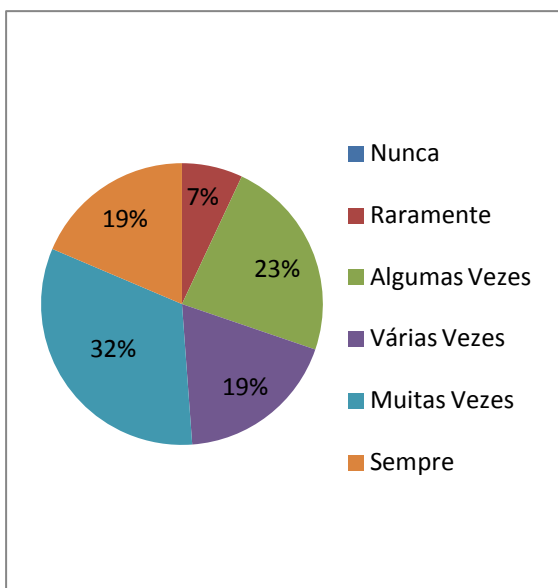


Gráfico 24- Elaboração de instrumentos de avaliação **Gráfico 25-** Competências e conteúdos avaliados

Nos Gráficos 26 e 27, analisam-se as dificuldades que os docentes sentem em relação ao trabalho com alunos de origem estrangeira. Neste campo, foi possível identificar dificuldades por as turmas serem heterogêneas, pela falta de formação específica, pela falta de apoio do órgão de gestão e pela falta de tempo para a especificidade e exigência do trabalho.

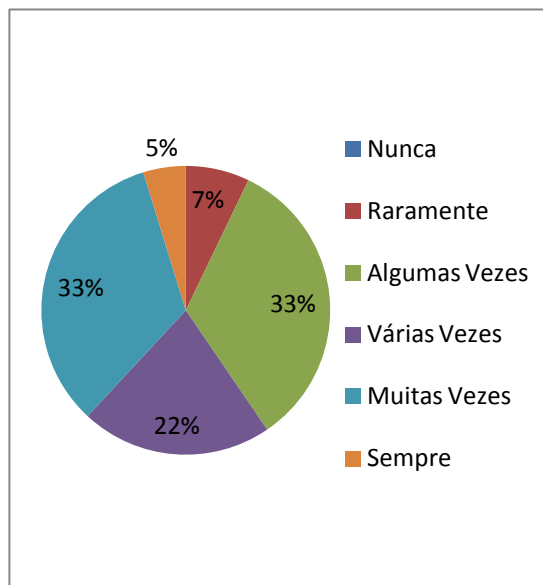
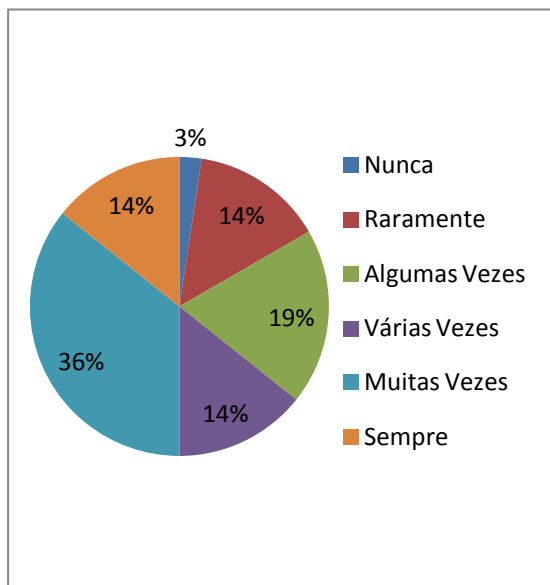


Gráfico 26- Turmas heterogêneas

Gráfico 27- Falta de formação específica

Podemos concluir que, após observação dos gráficos anteriores surge-nos “*Algumas Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”, com maior incidência de percentagens mais elevadas. É evidente a grande preocupação e insegurança dos professores inquiridos na presença de alunos estrangeiros. Saliente-se os 36% do Gráfico 26 e os 33% do Gráfico 27, em que os inquiridos referem “*Muitas Vezes*”, o facto das turmas serem heterogéneas e a falta de formação específica.

Os gráficos que se seguem, registam uma grande percentagem na falta de apoio do órgão de gestão, bem como na falta de tempo para a especificidade do trabalho que há para desenvolver com os alunos de origem estrangeira, uma vez que estes condicionam a prática pedagógica docente. Neste contexto, registe-se o Gráfico 28, em que 32% dos inquiridos afirmaram algumas vezes, sentirem falta de apoio do órgão de gestão, assim como na análise feita ao Gráfico 29, em que 39% referiram que muitas vezes lhes falta tempo para se dedicarem à especificidade do trabalho.

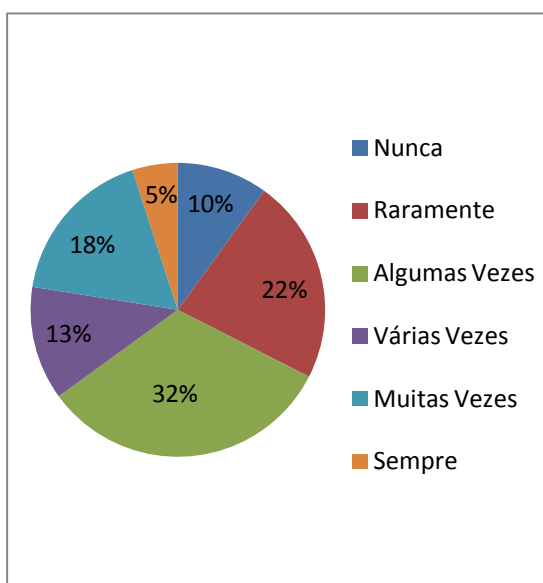


Gráfico 28- Falta de apoio do órgão de gestão

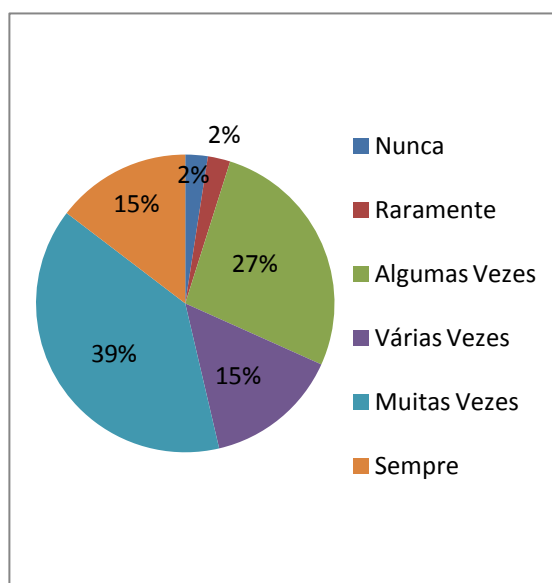


Gráfico 29- Falta de tempo para o trabalho

Relativamente às dificuldades que os alunos estrangeiros revelam, os gráficos abaixo demonstram haver uma grande incidência no domínio insuficiente da Língua Portuguesa, um desconhecimento dos conteúdos programáticos e pouca recetividade por parte dos colegas a estas crianças. Poderemos dizer que as duas últimas dificuldades identificadas, decorrem naturalmente das barreiras inerentes à primeira. Queremos com

isto afirmar, que na ausência de uma boa comunicação, que em si mesma já constitui um problema, poderemos ter subjacentes uma série de consequências que trarão certamente implicações ao nível do sucesso escolar.

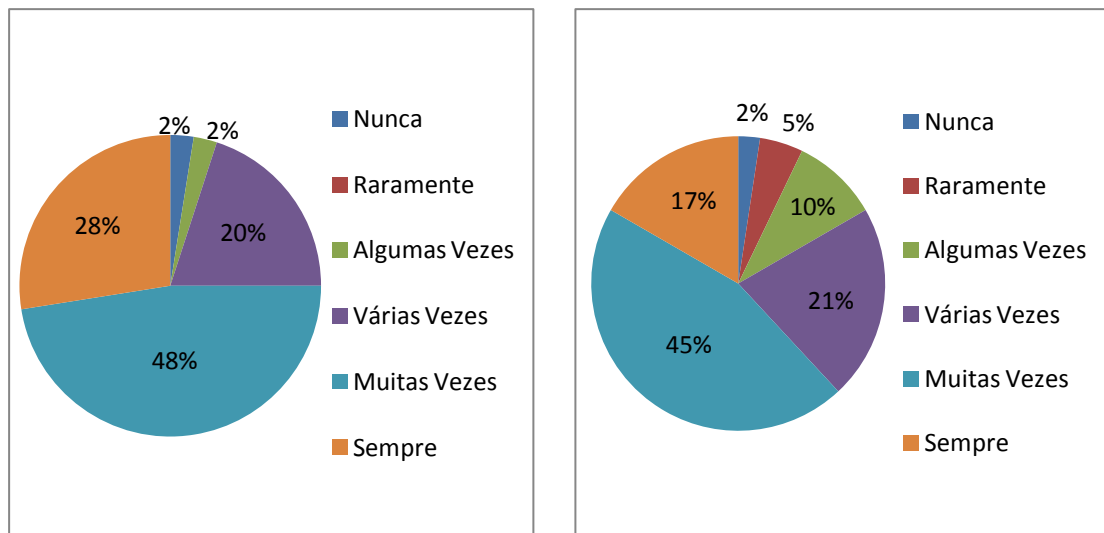


Gráfico 30- Domínio insuficiente da Língua Portuguesa **Gráfico 31-** Desconhecimento dos conteúdos

Como podemos verificar no Gráfico 30 e 31, 48% e 45% respetivamente, os inquiridos afirmam que uma das dificuldades específicas sentidas pelos alunos é o domínio insuficiente da Língua Portuguesa, uma vez que esta não é a sua língua materna e que isso se reflete no desconhecimento dos conteúdos.

Formação na Área do Português como Língua Não Materna

Ao nível da formação do corpo docente, no que concerne ao ensino de alunos estrangeiros, tendo o Português como segunda língua, o Gráfico 32 é revelador de uma grande falta de formação nesta área. Assim, 67% dos inquiridos, afirmam “*Nunca*” terem tido formação, 24% dos inquiridos disseram que “*Raramente*” obtiveram qualquer formação na área do ensino de alunos estrangeiros. Estas percentagens, expressam, notoriamente, a urgência do investimento ao nível da formação inicial, bem como da formação contínua de professores (Gráfico 33, em que apenas 20% responderam “*Raramente*” e 64% dos inquiridos afirmaram “*Nunca*” terem frequentado ações de formação contínua sobre língua não materna).

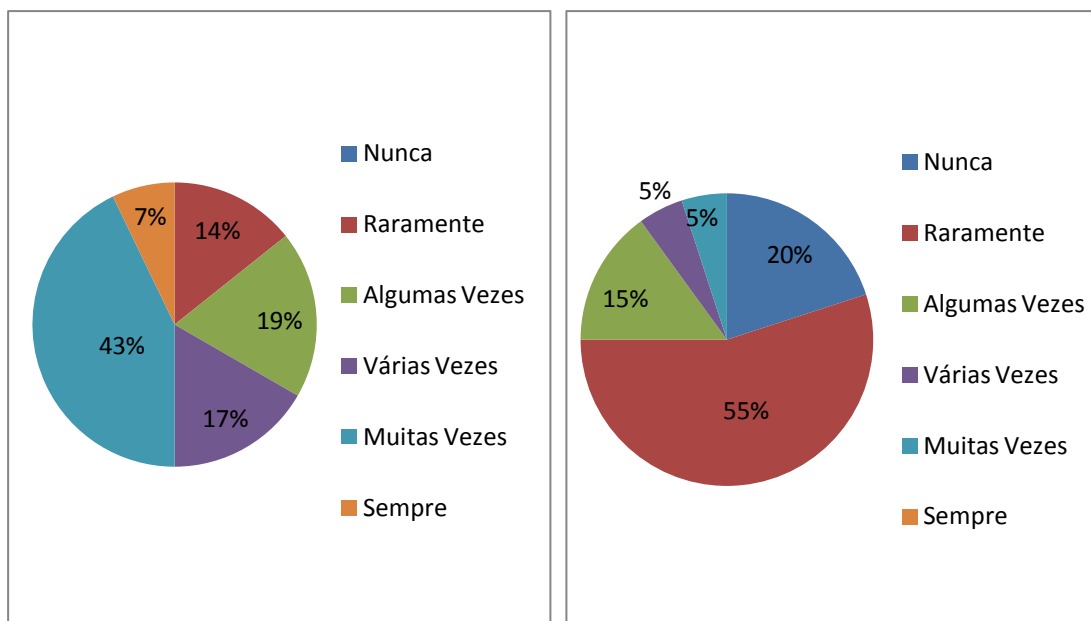


Gráfico 32- Formação na área do PLNM

Gráfico 33- Ações de formação contínua de PLNM

Segundo dados recolhidos, podemos deduzir que tem havido falta de investimento na área do português como língua não materna, quer do órgão de gestão, quer por parte próprios professores. Tal como se reflete na formação, também se reflete ao nível do interesse e motivação por parte dos professores nas reuniões de ano. Neste sentido, os docentes consideram que não existe tempo estipulado para refletir sobre esta problemática, com vista à implementação de novas práticas e estratégias para trabalhar com alunos, que têm o português como língua não materna.

Deste modo, no Gráfico 34, 42% dos inquiridos, afirmam que “*Raramente*” existe um espaço/tempo de reflexão em torno desta questão, enquanto 24% diz “*Nunca*” se falar nem debater o tema nas reuniões de ano.

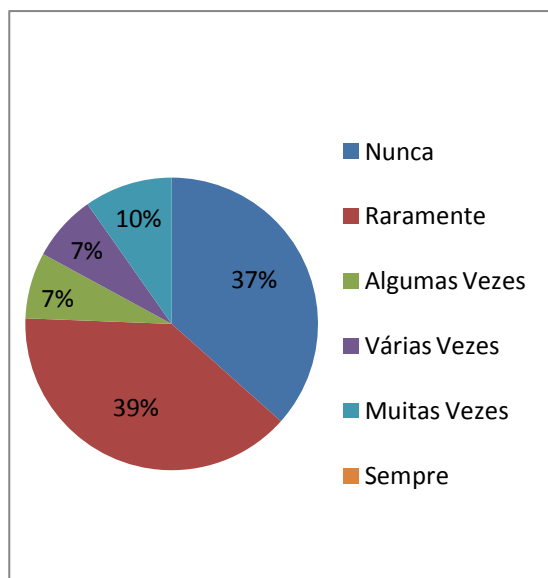


Gráfico 34- Espaço/Tempo de reflexão nas reuniões de ano, em torno do PLNM

Papel dos pais e Encarregados de Educação

Após análise dos questionários entregues aos professores, podemos verificar que a opinião é unânime e todos consideram que os pais são extremamente importantes no processo de integração dos alunos que vêm de outros países. O gráfico expressa essa opinião em 100% dos inquiridos, que mostraram a importância e envolvimento das famílias dos alunos. Esta análise vem comprovar que o sucesso dos alunos tem de vir de fora para dentro da escola, pois deste modo o processo torna-se menos complexo, sendo essencial o envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação.

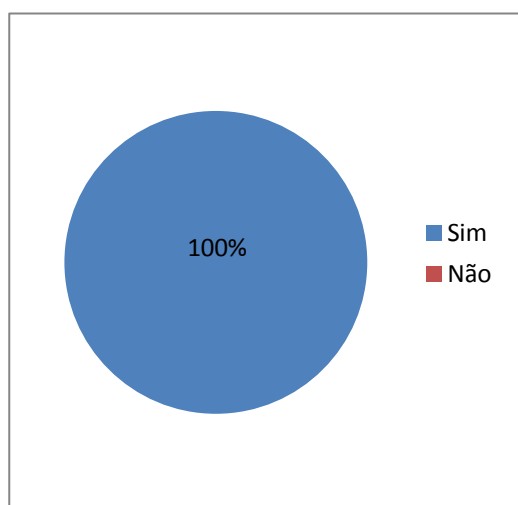


Gráfico 35- Participação dos pais e encarregados de educação

IV. O projeto – Intervenção sobre os alunos que têm o português como língua não materna

Um projeto é uma organização designada para cumprimento de um objetivo, criada com esse objetivo e dissolvida após a sua conclusão.

Caracteriza-se por: ser temporário, ter um início e um fim bem definidos e obedecer normalmente a um plano.

Roldão, V. (2000:05)

4.1. Contexto e objetivos

Tendo a imigração atingido níveis históricos em pleno século XXI, cabe à escola e demais entidades educativas encontrar respostas para fazer face a esta realidade, dado o número crescente de alunos em que o português não é sua língua materna.

Com efeito, após a análise dos resultados obtidos, tornou-se fundamental conceber um projeto que fosse ao encontro da seguinte questão:

Que medidas educativas adotar no Agrupamento X, de forma a integrar os alunos que têm o português como língua não materna?

O facto dos docentes não possuírem formação, aliado ao desconhecimento da legislação em vigor no que respeita ao PLNM¹⁹, surge como um obstáculo à integração dos alunos que têm o PLNM no agrupamento.

A inexistência de uma equipa ligada à temática em estudo, aliado à falta de recursos materiais e humanos, limita seriamente a implementação da legislação em vigor.

¹⁹ Português língua não materna

A falta de formação específica nesta área constitui outra problemática, afigurando-se como um catalisador de desmotivação e frustração para os docentes, que não veem as suas dificuldades diárias colmatadas, nem dispõem de recursos para as combater.

O objetivo geral deste trabalho de projeto, é contribuir para a construção de um plano de ação, em várias vertentes, que promova as condições de integração dos alunos com o PLNM do 1ºCEB²⁰, do agrupamento X, a formação dos professores, com a participação da restante comunidade educativa, e que vá de encontro às políticas e orientações definidas, quer a nível político-legal (Decreto-Lei nº 7/2006, de 6 de Fevereiro e Decreto-Lei 75/ 2008, de 22 de Abril), quer ao nível institucional.

Os principais objetivos deste projeto são:

- Estimular e incentivar a comunidade educativa para a importância de uma melhor integração de alunos estrangeiros;
- Elaborar uma base de dados onde se registem os alunos que têm o português como língua não materna, bem como as suas dificuldades;
- Elaborar um plano de formação ao nível do PLNM, que vá de encontro às necessidades do corpo docente;
- Incentivar/motivar os docentes para a formação nesta área.

Com vista a alcançar os objetivos traçados, eis algumas estratégias que entendemos serem positivas de implementar, com base nos objetivos identificados:

- Estimular e incentivar a comunidade educativa para a importância de uma melhor integração de alunos estrangeiros;
 - Criação de um gabinete multidisciplinar;
 - Plano PLNM- A equipa do gabinete multidisciplinar em conjunto com a coordenadora do 1ºCiclo, elaborará o documento evidenciando as principais dificuldades dos alunos estrangeiros.
 - Elaboração de ações de formação contínua com vista a sensibilizar os docentes para esta problemática.

²⁰ 1ºCiclo do Ensino Básico

- Construção de uma plataforma online com recursos pedagógicos para o corpo docente, onde pudessem usar e partilhar os seus documentos.
- Elaborar um plano de formação ao nível do PLNM, que vá de encontro às necessidades do corpo docente a partir das necessidades aferidas no questionário.

Deste modo, será possível aplicar no agrupamento em estudo, estratégias que visem uma melhor perceção, identificação, melhor acolhimento e integração dos alunos que têm o português como língua não materna. Como vimos anteriormente, não devemos esquecer que o papel/envolvimento dos pais e encarregados de educação que é muito importante para o sucesso dos seus educandos na comunidade escolar.

4.2. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento Horizontal de Escolas X, foi constituído a 9 de Junho de 2004. É composto por 4 escolas do 1º ciclo e 4 jardins-de-infância – Y1,Y2,Y3 e Y4. Estes estabelecimentos de ensino situam-se todos no concelho de Sintra e distam da escola sede entre 1 a 2 Km.

A freguesia caracteriza-se por possuir uma elevada densidade populacional (cerca de 50000 habitantes), constituída por um número muito significativo de imigrantes oriundos de vários países, onde se destacam os PALOP, os da Europa de Leste e o Brasil. Nesta variedade linguística, étnica e cultural regista-se um elevado número de famílias com baixo nível de instrução (1º e 2º CEB), com empregos precários ou mesmo em situação de desemprego, o que origina problemas acrescidos quanto à educação e acompanhamento das crianças. Estas famílias, em grande número desestruturadas, revelam também uma grande instabilidade em termos de permanência na mesma residência ou localidade, o que provoca uma forte instabilidade na população escolar, sempre com alunos em fase de adaptação à escola e à cultura. Estes fatores contribuem para a existência de turmas cada vez mais heterogéneas, onde se verifica um crescimento do número de alunos com português como língua não materna, alunos carenciados e alunos a beneficiar de diversos tipos de apoio/terapias, tais como, apoio educativo, educação especial, psicologia, terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia.

Ao nível do corpo docente (1ºCiclo e Jardim de Infância), o agrupamento X é composto por, 84 docentes, 44 não docentes e 1233 alunos. Após análise documental ao Projeto Educativo do Agrupamento, foi possível fazer uma disposição gráfica para melhor elucidação acerca da comunidade educativa do agrupamento.

4.2.1. Pessoal docente:

Total = 84

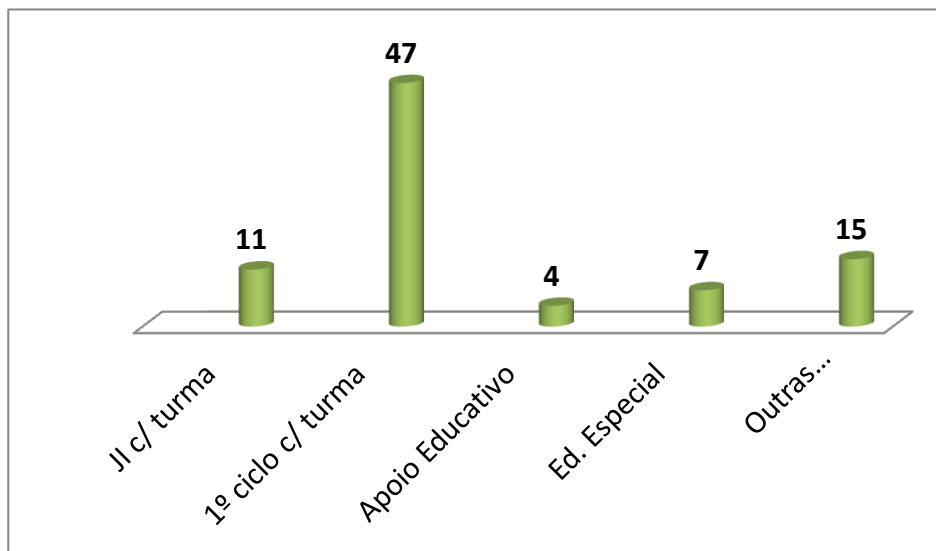


Gráfico 36- Distribuição dos professores por funções/total de professores

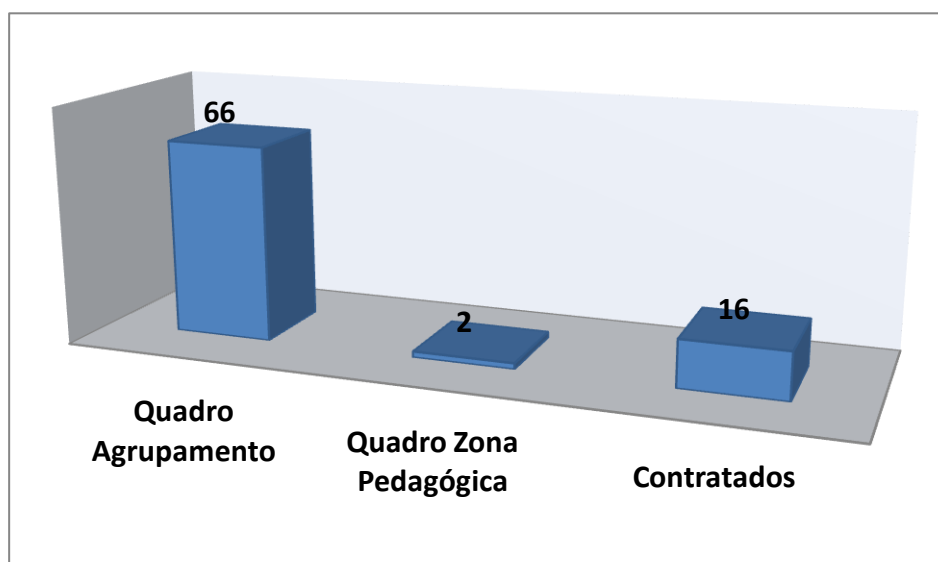


Gráfico 37- Situação profissional dos docentes

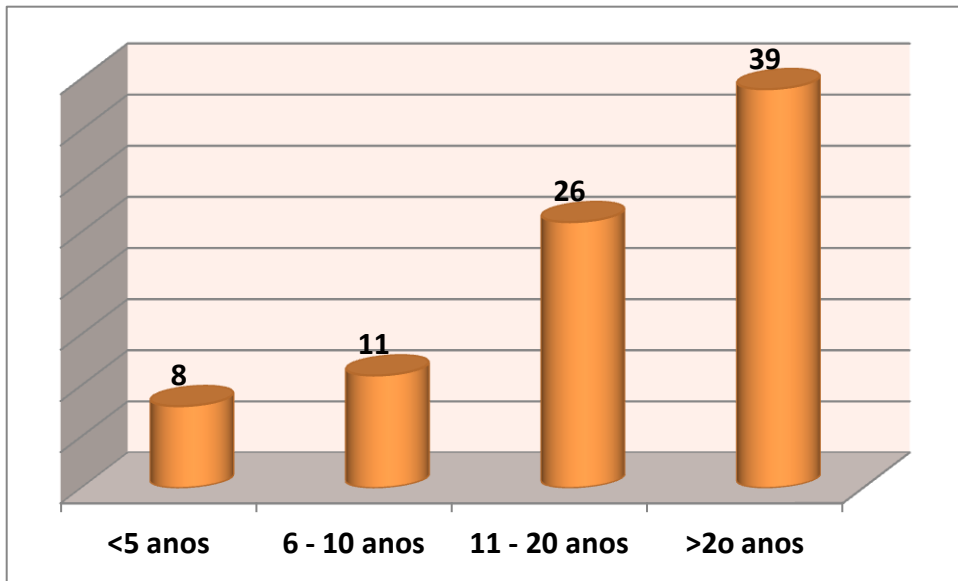


Gráfico 38- Tempo de serviço dos docentes

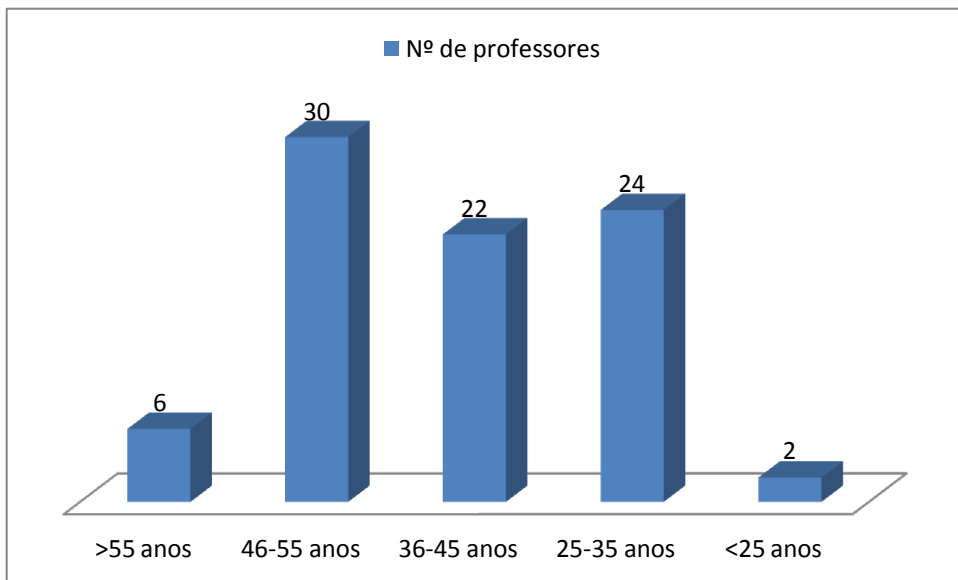


Gráfico 39- Idade dos docentes

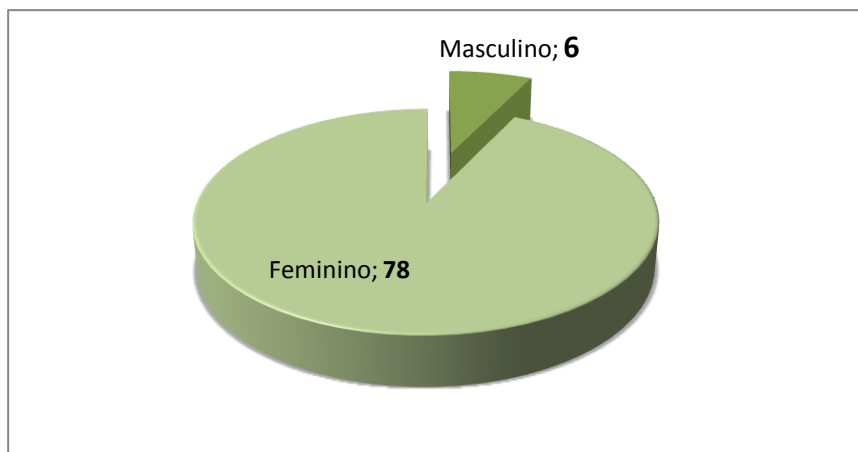


Gráfico 40- Sexo dos docentes

4.2.2. Pessoal discente:

Total= 1233 Alunos

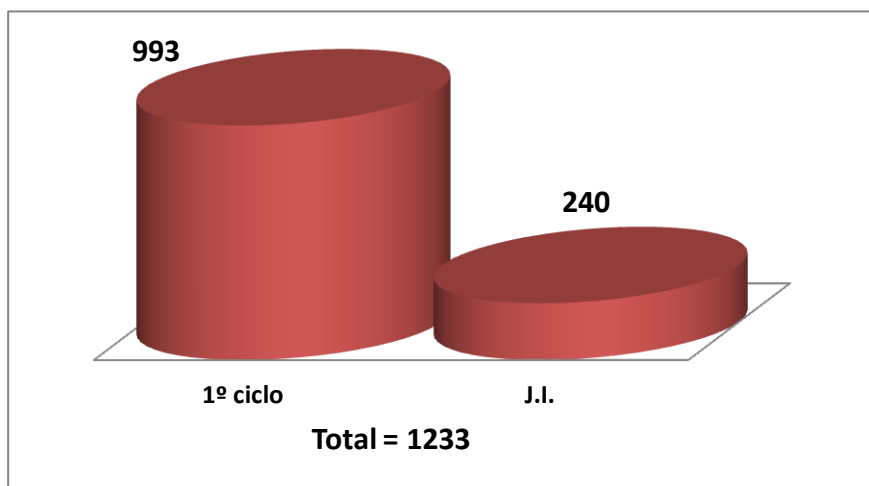


Gráfico 41- Nº de alunos do Agrupamento

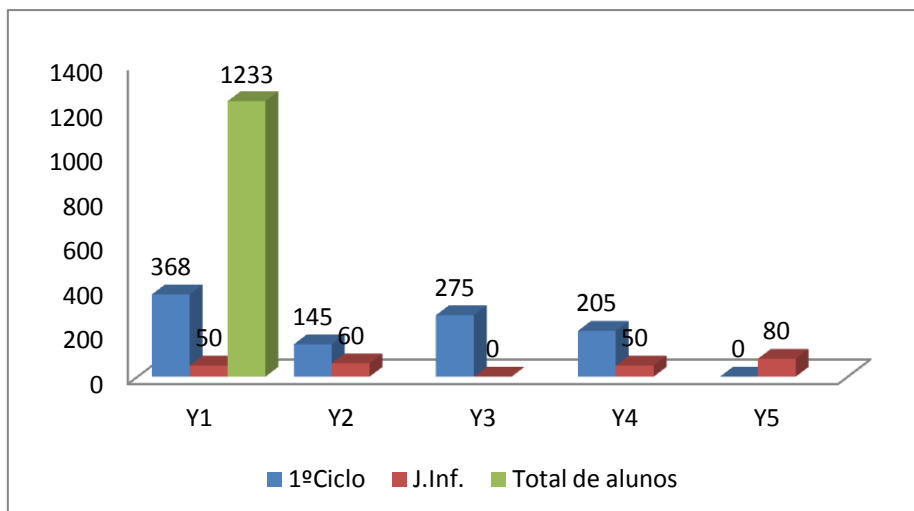


Gráfico 42- N° de alunos por estabelecimento

4.2.3. Pessoal não docente:

O agrupamento de escolas X em estudo, dispõe de 44 funcionários, dos quais 33 são assistentes operacionais, 4 assistentes técnicas e 7 porteiros.

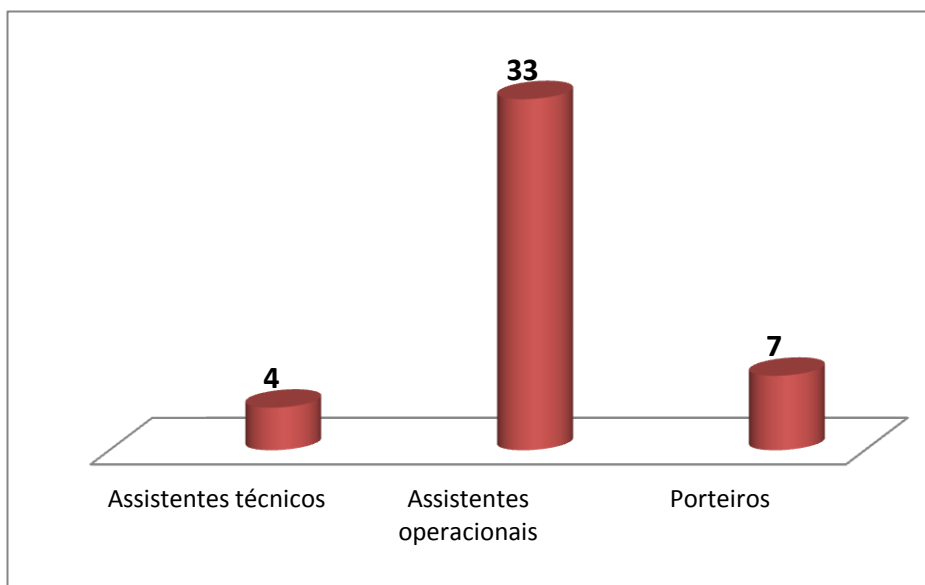


Gráfico 43- Pessoal não docente

4.2.4. População escolar: diversidade linguística

Seguidamente, faremos uma abordagem pormenorizada da diversidade linguística dos alunos no agrupamento. Nos gráficos que se seguem, distribuem-se os alunos portugueses e estrangeiros no agrupamento e por escola, mediante a apresentação gráfica, nacionalidade dos alunos e alunos com o português língua não materna por escola.

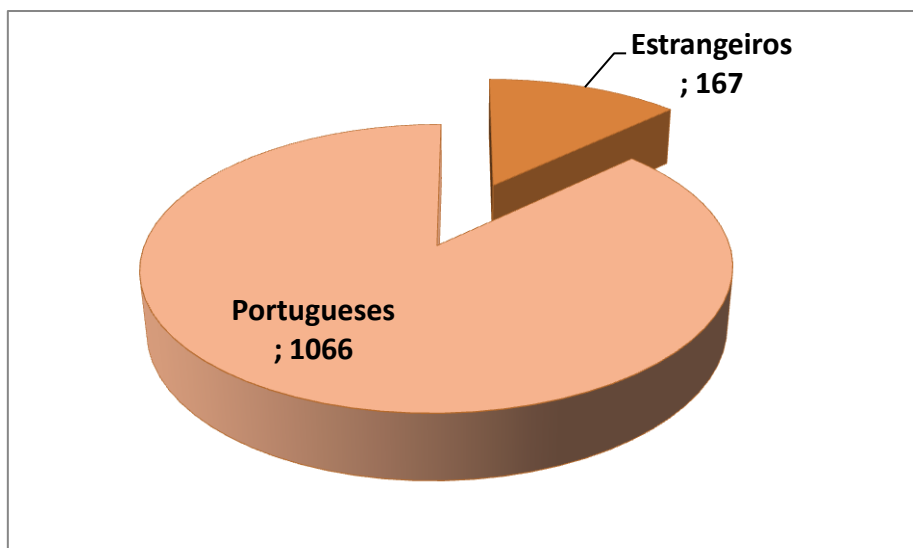


Gráfico 44- N° de portugueses/estrangeiros no agrupamento

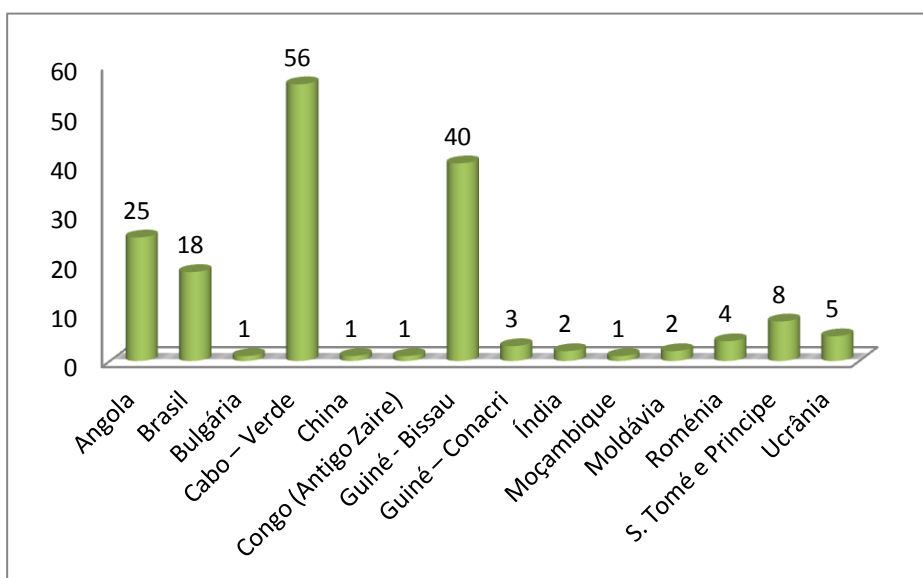


Gráfico 45- Nacionalidades dos alunos

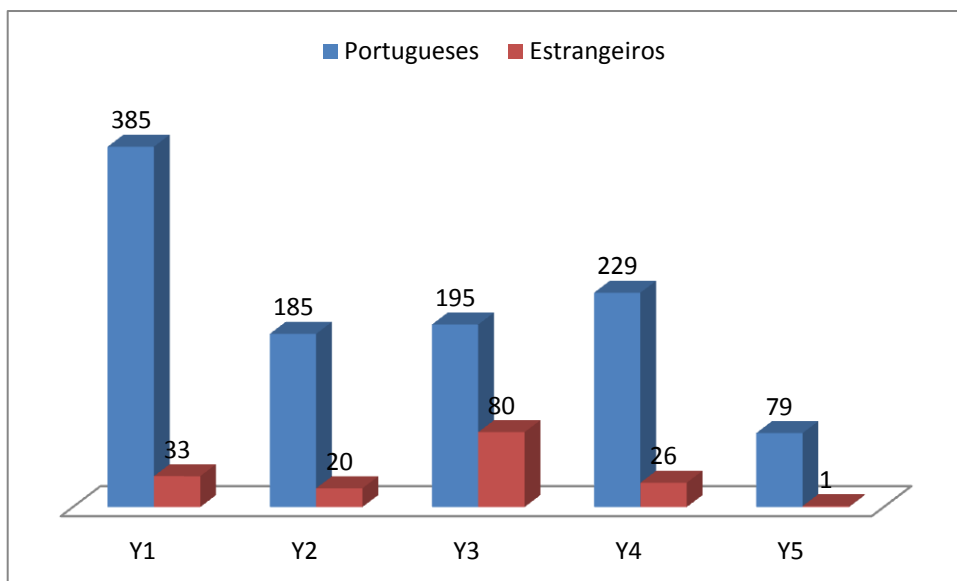


Gráfico 46 – Nº de alunos portugueses e estrangeiros por escola

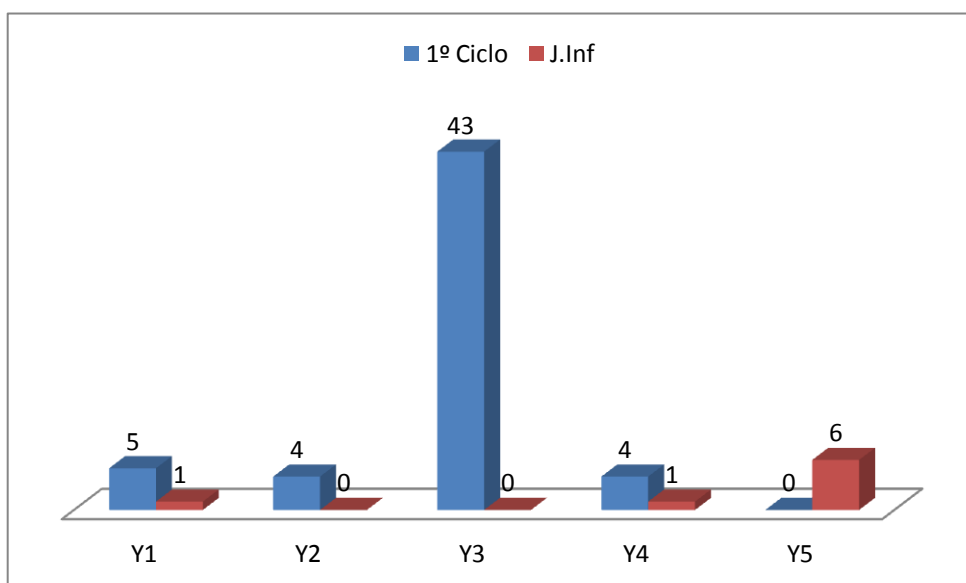


Gráfico 47- Nº de alunos com português língua não materna/J.I./Escola

4.2.5. Meio familiar dos alunos

Nacionalidade	Pai	Mãe
África do Sul	0	1
Alemanha	1	0
Angola	58	55
Brasil	24	34
Bulgária	1	2
Cabo Verde	90	91
Chile	1	0
Congo	1	2
França	1	1
Guiné-Bissau	50	55
Guiné-Conacri	3	4
Índia	2	1
Moçambique	3	2
Moldávia	3	4
Portugal	874	878
República Checa	0	1
Roménia	5	3
Rússia	1	1
S. Tomé e Príncipe	7	11
Senegal	0	1
Ucrânia	5	6

Quadro 5- Nacionalidades dos pais e encarregados de educação do agrupamento

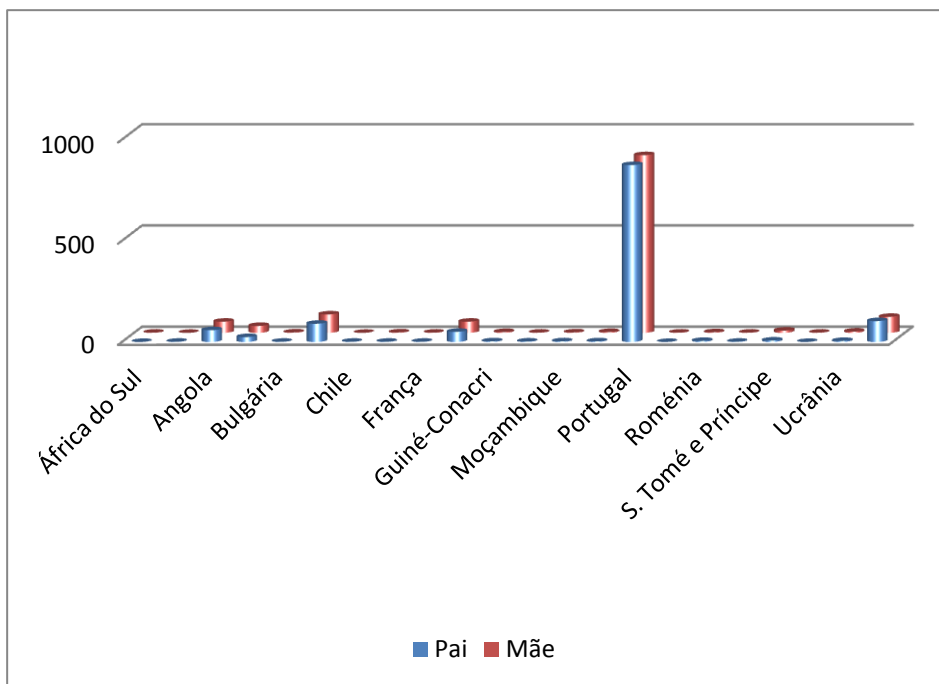


Gráfico 48- Nacionalidades dos pais e encarregados de educação do agrupamento

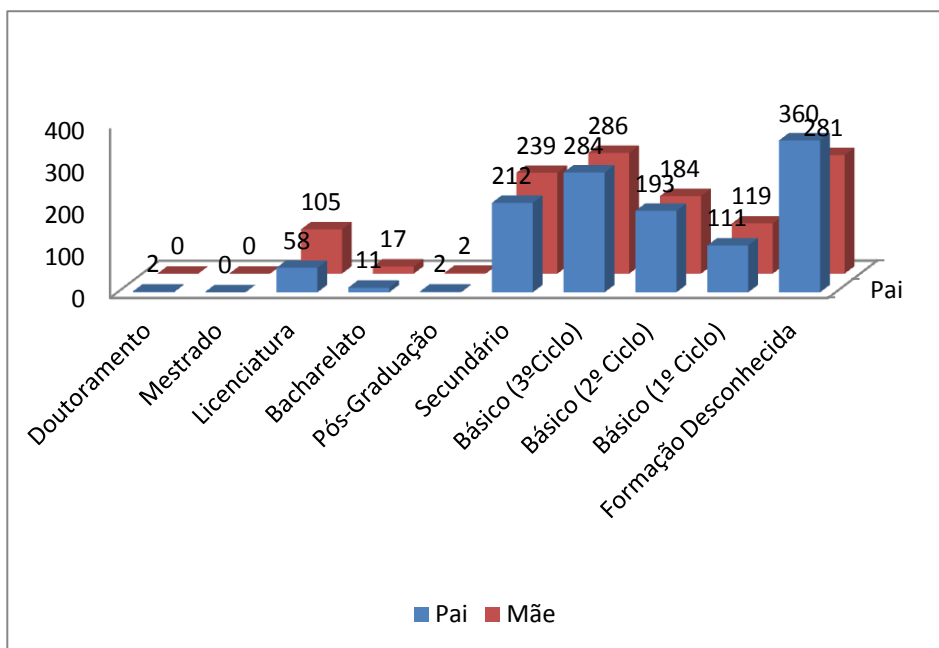


Gráfico 49- Formação dos pais/Agrupamento

4.3. Planificação

“Planear não é uma tarefa que fique concluída de uma vez para sempre.”

Roldão (2000:65)

No início do projeto de intervenção, torna-se premente elaborar uma planificação, com o intuito de se conhecer o que se pretende construir. Posteriormente, faz-se a análise e definição do público-alvo e identificam-se aspetos técnicos, ao nível funcional e pedagógico.

Na opinião de Roldão (2000:65), durante a fase do planeamento, *“há que planear e replanear sempre que haja alterações efetivas ou previsíveis.”*

Após diagnóstico do problema e depois de analisar as problemáticas existentes, definiram-se as seguintes áreas de intervenção. (Ver quadro 6)

Público-alvo	Áreas de intervenção
Professores	<ul style="list-style-type: none">- Formação- Legislação- Prática pedagógica
Alunos	<ul style="list-style-type: none">- Integração- Acolhimento- Português como Língua Não Materna- Aspetos socioculturais- Socialização na escola
Encarregados de Educação	<ul style="list-style-type: none">- Relação Escola/Família/Comunidade- Relação Encarregado de Educação/J. Freguesia- Proximidade Enc. de Educação/Alunos- Escola de pais

Quadro 6- Áreas de intervenção do projeto

Grelha 1- Planificação de atividades a desenvolver com este projeto (**Pessoal docente**)

Objetivo geral- Dotar o corpo docente de competências ao nível da formação, legislação e práticas pedagógicas com vista o ensino de alunos com o PLNM						
Objetivos Específicos	Atividades a desenvolver	Público-alvo	Responsáveis pela atividade	Recursos materiais	Calendarização	Avaliação
<p>- Proporcionar aos docentes formação/apoio contínua (o) adequada (o) ao ensino de alunos com o PLNM</p>	<p>- Sessões de esclarecimento sobre acolhimento e integração de alunos estrangeiros (normas e procedimentos)</p> <p>- Elaboração de uma base de dados para consulta e partilha de ficheiros sobre a temática do PLNM</p> <p>- Criação de um gabinete de apoio (Gabinete multidisciplinar), que forneça apoio/formação aos docentes do Agrupamento</p>	<p>Professores do Agrupamento</p>	<p>Gabinete multidisciplinar</p> <p>Professor PLNM</p>	<p>Computador</p> <p>Videoprojetor</p>	<p>Ao longo do ano letivo</p>	<p>Relatório de atividades/Avaliação por parte dos docentes</p>

<p>- Proporcionar aos docentes formação/apoio contínua (o) adequada (o) ao ensino de alunos com o PLNM</p>	<p>- Criação de fichas pedagógicas com vista o nível de proficiência linguística dos alunos estrangeiros</p> <p>- Disponibilizar aos docentes a legislação em vigor face aos alunos que têm o PLNM</p> <p>- Realizar o diagnóstico do nível de proficiência linguística dos alunos estrangeiros</p>	<p>Professores do Agrupamento</p>	<p>Gabinete multidisciplinar</p> <p>Professor PLNM</p>	<p>Fichas</p> <p>Testes diagnósticos</p>	<p>Ao longo do ano letivo</p> <p>Início do ano letivo</p>	<p>Auto avaliação do Gabinete multidisciplinar</p> <p>Fichas de Avaliação diagnóstica</p>
<p>- Apoiar os professores titulares na sala de aula</p>	<p>- O professor PLNM 2 a 3 vezes por semana, deslocar-se-á às salas das diversas escolas para apoiar o ensino a alunos estrangeiros na sala de aula</p> <p>- O professor de PLNM, proporciona atividades de carácter lúdico, visando maior motivação dos alunos que têm o PLNM.</p>	<p>Comunidade Educativa</p>	<p>Gabinete multidisciplinar</p> <p>Professor PLNM</p>	<p>Diverso material</p>	<p>Ao longo do ano letivo</p>	<p>Auto avaliação do professor PLNM e por parte do professor titular/ Gabinete multidisciplinar</p>

- Apoiar os professores titulares na sala de aula	- Elaboração do manual de acolhimento com normas e procedimentos, face à legislação em vigor	Comunidade Educativa	Gabinete multidisciplinar Professor PLNM	Manual de acolhimento	Início do ano letivo	Auto avaliação do Gabinete multidisciplinar
- Partilhar experiências e práticas de reflexão dos professores que têm alunos com o PLNM	- Trimestralmente, os professores envolvidos no projeto, reúnem-se para refletir em conjunto, sobre as suas práticas pedagógicas, face às políticas implementadas pelo órgão de gestão, relativamente aos alunos que têm o PLNM.	Comunidade envolvida no projeto	Gabinete multidisciplinar	-----	Final de cada período (trimestralmente)	Avaliação individual dos envolvidos

Grelha 2- Planificação de atividades a desenvolver com este projeto (**Alunos**)

Objetivo geral- Oferecer condições equitativas para assegurar a integração efetiva dos alunos, cultural, social e académica, independente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade.						
Objetivos Específicos	Atividades a desenvolver	Público-alvo	Responsáveis pela atividade	Recursos Materiais	Calendarização	Avaliação
- Identificar as situações de comunicação	-Pedir informações sobre horários dos comboios; -Explicar como funciona um eletrodoméstico; -Saudar uma pessoa numa sala onde não se conhece ninguém; -Apresentar-se ou apresentar um amigo; - Descrever o seu quarto; -Convidar para uma festa ou passeio; - O que é ter “um bom amigo?”	Alunos	Gabinete multidisciplinar Professor titular Professor PLNM	Horários dos transportes, imagens	Ao longo do ano	Fichas e avaliação oral
- Desenvolvimento da compreensão e expressão oral	- Dar informações ao aluno de tarefas a desempenhar na sala, ex: ir ao quadro e desenhar o sol, distribuir o material de pintura, desenho, etc...	Alunos	Gabinete multidisciplinar Professor titular Professor PLNM	Diverso material da sala de aula	Ao longo do ano	Fichas e avaliação oral (Cont)

<p>(Cont.)</p> <p>- Desenvolvimento da compreensão e expressão oral</p>	<p>-Jogo “Para que serve?”</p> <p>O professor prepara os cartões ou papéis onde escreve palavras que os alunos conhecem. O aluno tira um cartão à sorte sem ver a palavra. Quando o professor disser para ler a palavra, o aluno lê e começa a dar pistas sem dizer a palavra, para os colegas adivinharem a palavra.</p> <p>- Identificação de objetos: o professor recorta imagens de animais em revistas e jornais fazendo cartões. Mostra o cartão ao aluno e pergunta: “</p>	<p>Alunos</p>	<p>Gabinete multidisciplinar</p> <p>Professor titular</p> <p>Professor PLNM</p>	<p>Cartões com palavras e imagens</p>	<p>Ao longo do ano</p>	<p>Fichas e avaliação oral</p> <p>(Cont.)</p>
--	--	---------------	---	---------------------------------------	------------------------	--

(Cont.)	tem 4 patas?, É um cão?Tem bigode?Tem pelo?” O aluno só pode dizer sim ou não. Depois, pode aceitar outro tipo de respostas.					
- Desenvolvimento da compreensão e expressão oral	- Identificação de objetos/Descrição de objetos: Pretende-se que os alunos adivinhem objetos a partir de algumas indicações que o professor lhes vai dando oralmente. Ex:”Serve para escrever, pode partir-se, é branco, etc... Para que serve determinado objeto?”	Alunos	Gabinete multidisciplinar Professor titular Professor PLNM	Diversos objetos	Ao longo do ano	Fichas e avaliação oral
- Desenvolvimento da expressão oral e de competências discursivas	- O professor lança um tema e deixa que os alunos falem desse tema, podendo escolher um aluno para moderador. Nota: o professor poderá mudar de cenários, temas,	Alunos	Gabinete multidisciplinar Professor titular	Livros de histórias	Ao longo do ano	Fichas e avaliação oral

<p>(Cont.)</p> <p>- Desenvolvimento da expressão oral e de competências discursivas</p>	<p>variando as personagens, etc...</p> <p>- O professor lê uma história sem contar o fim.</p> <p>Em grupos de dois, tentam inventar um final para a história, contando no final à turma toda.</p>	<p>Alunos</p>	<p>Professor PLNM</p> <p>Gabinete multidisciplinar</p> <p>Professor titular</p> <p>Professor PLNM</p>	<p>Livros de histórias</p>	<p>Ao longo do ano</p>	<p>(Cont.)</p> <p>Fichas e avaliação oral</p>
<p>- Desenvolver a competência da leitura e da escrita</p>	<p>- Usar os textos e as histórias dos alunos do dia-a-dia, para trabalhar a leitura e a escrita.</p> <p>- Preencher impressos com dados pessoais, familiares e laborais.</p>	<p>Alunos</p>	<p>Gabinete multidisciplinar</p> <p>Professor titular</p> <p>Professor PLNM</p>	<p>Textos</p> <p>Impressos</p>	<p>Ao longo do ano</p>	<p>Fichas e avaliação oral</p>
<p>- Proporcionar momentos de convívio e de interação entre alunos portugueses e estrangeiros</p>	<p>- Encontros entre culturas</p> <p>- Dia intercultural</p> <p>- Dia do imigrante</p> <p>- Feira de troca de artigos entre países.</p> <p>- Sessões de cinema com filmes de diversos países</p>	<p>Comunidade educativa</p>	<p>Gabinete multidisciplinar</p> <p>Professor titular</p> <p>Professor PLNM</p>	<p>Música intercultural</p> <p>Livros e revistas</p> <p>Artigos diversos</p> <p>Filmes</p>	<p>Ao longo do ano</p>	<p>Observação direta</p> <p>Registos da atividade</p>

Grelha 3- Planificação de atividades a desenvolver com este projeto (**Encarregados de Educação**)

Objetivo geral- Integrar e acolher os pais e encarregados de Educação dos alunos estrangeiros de forma harmoniosa a nível académico, social e cultural.						
Objetivos Específicos	Atividades a desenvolver	Público-alvo	Responsáveis pela atividade	Recursos Materiais	Calendarização	Avaliação
- Criação de um banco de professores voluntários para ensinar português aos pais e Encarregados de Educação	Fomentar a escola de pais no agrupamento	Pais e encarregados de educação	Professores voluntários	Material escolar Computadores	Ao longo do ano letivo	Relatório trimestral
- Proporcionar momentos de partilha e de convivência entre pais de diferentes nacionalidades	- Jogos tradicionais dos vários países - Semana dos países (gastronomia, danças e cantares, tradicionais, etc...)	Pais e encarregados de educação	Gabinete multidisciplinar Comunidade Educativa	Material desportivo e jogos tradicionais	3º período	Relatório da atividade
- Sensibilizar os pais para o conceito de integração e de acolhimento face aos seus educandos	- Realização de Workshops com os temas (Integração, acolhimento, PLNM, etc...)	Pais e encarregados de educação Comunidade educativa	Gabinete multidisciplinar Professores PLNM	Computador Videoprojetor	Trimestral	Relatório da atividade
- Informar os pais através de folhetos informativos, com sugestões de práticas a ter na escola e em casa	-Criação de folhetos / jornal escolar multicultural	Comunidade educativa	Gabinete multidisciplinar Professores PLNM	Folhetos Computador	Trimestral	Relatório da atividade trimestral

4.4. Expetativas

A realização deste projeto parte de uma motivação pessoal e profissional. Pretende dar-se um contributo, face à problemática do acolhimento e da integração dos alunos em que o português não é a sua língua materna, no agrupamento em estudo.

Com isto, o plano de ação desenhado ao nível do português língua não materna, pretende ir de encontro às necessidades identificadas na comunidade educativa, ambicionando ser um ponto de partida para a melhoria pedagógica, social e cultural dos alunos estrangeiros. Expectamos alcançar os objetivos traçados no início deste projeto de investigação, bem como perspetivar mudanças políticas e pedagógicas, neste agrupamento, que se possam estender a outros agrupamentos, como exemplo de boas práticas, passando de uma abordagem micro, para uma abordagem macro.

Visa alcançar os seguintes aspetos:

- Maior sensibilização do órgão de gestão para a problemática do PLNM;
- Melhoria na integração e acolhimento dos alunos que têm o PLNM;- Maior sensibilidade social;
- Maior conhecimento da legislação em vigor, tendo em conta o PLNM;- Melhoria na prática pedagógica dos docentes;
- Melhoria na formação contínua dos docentes;
- Maior sensibilidade da comunidade educativa face à diversidade cultural dos alunos;
- Maior interação escola-família;
- Implementação de outros projetos relacionados com o PLNM.

Estes fatores beneficiarão num futuro próximo e num futuro mais alargado, o sucesso na aprendizagem e na integração efetiva dos alunos em contexto de diversidade cultural tão grande, quanto esta que o agrupamento estudado possui. Só deste modo, com o contributo de todos, poderemos alcançar níveis positivos de sucesso.

4.5. Avaliação

*“Avaliar é sempre comparar com um modelo
-medir- e implica uma finalidade operativa
que visa corrigir ou melhorar.”
Guerra (2007:185)*

A avaliação é uma componente que faz parte do processo de planeamento. Este projeto, beneficia de um plano de avaliação que contempla a auto-avaliação e a avaliação interna. De acordo com Guerra (2007:176), *“a auto-avaliação, é realizada pela mesma equipa que a executa, enquanto que a avaliação interna é realizada dentro da organização gestora do projeto, mas com distanciamento da equipa de execução.”*

O processo de avaliação e acompanhamento deste projeto de investigação, terá como base os seguintes pontos:

1º Momentos de avaliação:

De acordo com Guerra (2007:195), *“há vários tipos de avaliação que pretendem responder a diferentes tipos de questionamento segundo a temporalidade do projeto.”*

Deste modo, a autora refere quatro momentos de avaliação que se enquadram na nossa metodologia do projeto, sendo eles: *“avaliação diagnóstica, avaliação de acompanhamento, avaliação final e avaliação de impacte.”*

No que concerne à avaliação diagnóstica, pretende-se proporcionar elementos que permitam decidir se o projeto deve ou não ser implementado. A avaliação de acompanhamento, avalia a forma de concretização do projeto e dá elementos para o seu reajuste ou a sua correção, efetuando-se relatórios temporários. A avaliação final mede os resultados e efeitos do projeto, realizando-se um relatório final em cada período. No final do ano letivo, será elaborado pela equipa de execução do projeto um relatório final.

Por fim, a avaliação de impacte será feita a qualquer momento da execução do projeto, tendo em vista os impactes sociais que poderá estar a causar na comunidade educativa.

Esquemáticamente, podemos concluir os seguintes tipos de avaliação segundo a temporalidade:

Momentos de avaliação	Calendarização
Avaliação diagnóstica	Início do ano letivo
Avaliação de acompanhamento	Ao longo do ano letivo
Avaliação final	Final do 3º período
Avaliação de impacto	Qualquer momento

Quadro 7- Tipos de avaliação segundo a temporalidade

Refira-se que o relatório final incluirá, não só os resultados obtidos, através dos relatórios de acompanhamento, mas também os dados que advêm do questionário final que será aplicado aos intervenientes do projeto de investigação. O objetivo principal desta aferição final, prende-se com a execução global do projeto, assim como uma (re) avaliação das necessidades de formação dos docentes e outros membros da comunidade educativa relativamente ao PLNM.

2º Avaliação das atividades

As atividades previstas anteriormente, serão alvo de avaliação contínua, de modo a aferirmos o seu desenvolvimento, bem como melhorar aspetos ao nível da sua execução, aspetos motivacionais e capacidades criativa dos executantes.

3º Critérios de avaliação

O sucesso do processo de avaliação, depende em larga medida, dos indicadores que o promotor do projeto define, tendo em conta o sucesso do projeto e os resultados da avaliação.

Segundo Guerra (2007:197), *“os indicadores podem ser qualitativos ou quantitativos e não é indispensável que sejam numerosos.”* A autora refere que *“os componentes do processo de avaliação, analisam geralmente os factores da adequação, pertinência, eficácia, eficiência, equidade e impacte.”* (P.198)

Neste projeto, todas as atividades serão avaliadas tendo em conta as opiniões dos intervenientes no processo, sendo esta realizada com base na qualidade da satisfação dos docentes, alunos e toda a comunidade educativa envolvida no projeto. Também serão avaliados os materiais produzidos durante a execução, uma vez que a criatividade na produção dos materiais pode influenciar o sucesso dos alunos e da própria prática pedagógica dos docentes face ao PLNM.

4º Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação utilizados, terão como base os registos das reuniões com o órgão de gestão e de gestão intermédia, das reuniões com os encarregados de educação e do próprio gabinete multidisciplinar. Em paralelo com os registos, surgem os questionários de aferição da qualidade do projeto, que depois de entregues aos intervenientes, serão analisados e tratados.

5º Relatório anual

Este relatório não será visto como a etapa final da execução projeto, mas sim o início de uma nova fase. A partir daqui poderá estar em causa a sua continuidade ou o seu cancelamento. Neste âmbito, importa referir que todos os dados recolhidos até então, sejam eles registos, relatórios trimestrais ou finais, ou questionários, todos serão importantes para se proceder à elaboração do relatório anual. Refira-se que deste projeto poderão surgir novas linhas de orientação para um futuro projeto.

V. Considerações finais

A realização do presente projeto de intervenção, ambicionou dar um forte contributo na temática do português língua não materna, impulsionando um trabalho de projeto escolar integrado. Neste campo, para além de tentar combater a desintegração e insucesso escolar dos alunos estrangeiros, identificaram-se a interação de fatores que canalizam a ocorrência de estas situações no meio escolar.

Poderemos dizer que a um nível macro e social quisemos promover a redução da exclusão social dos imigrantes, começando pela integração plena das crianças no contexto escolar e a um nível micro, criar uma ferramenta de apoio aos docentes do agrupamento em estudo, no âmbito da formação contínua.

Sabendo que os fluxos migratórios são imprevisíveis a longo prazo, os projetos curriculares dos agrupamentos, de acordo com o Decreto-Lei 75 /2008, de 22 de Abril²¹, “*deverão ser fomentados com o objetivo de responder à diversidade linguística dos alunos imigrantes.*”

Por se tratar de cidadãos estrangeiros, a escola deverá atender às necessidades individuais dos alunos e das próprias famílias, bem como proporcionar aos docentes, condições de práticas pedagógicas que vão de encontro aos princípios básicos e objetivos estratégicos expressos no *Documento Orientador do Português Língua Não Materna no Currículo Nacional do Ensino Básico*²², de modo a salvaguardar a sua plena integração social.

Ao nível da instituição escola, pretende-se estimular a mudança, através da presente investigação-acção, com a sugestão da implementação de uma equipa multidisciplinar piloto, no agrupamento X, que não só desenvolva o trabalho acima definido e concretize os objetivos e propostas adjacentes de toda a investigação, mas que também sirva de exemplo e de suporte a outras realidades escolares.

²¹ Decreto-Lei nº75 /2008, de 22 de Abril, N°79-DR-1ªSérie-P.2341 (Preâmbulo)

²² Decreto-Lei nº 7/2006, de 6 de Fevereiro, N°26- DR-1ªSérie-B-P.904 (Preâmbulo)

Após a realização desta investigação, foi possível retirar algumas conclusões relacionadas com a integração dos alunos que têm o português como língua não materna, com as práticas pedagógicas e formação dos docentes do agrupamento X.

Desta forma, contribuiu-se com um plano de atividades direcionadas para os docentes, alunos e encarregados de educação.

Tendo em conta a análise pormenorizada dos questionários, foi possível tecer algumas conclusões:

Ao nível do papel do órgão de gestão, 48% dos docentes afirmaram que tem sido fundamental nas reuniões de ano a sua orientação para o debate do tema. Todavia, na prática essa influência não se reproduz no trabalho diário dos docentes, por falta de medidas concretas. Por consequência, registam-se reflexos no sucesso dos alunos estrangeiros, no que concerne á integração.

Relativamente à questão do português como língua não materna ser debatido nas reuniões de ano, 43% dos inquiridos revelam de extrema importância o debate desse tema. No entanto, em termos práticos e concretos, o tema não é abordado convenientemente, e mais uma vez não origina medidas concretas. Apercebemo-nos de um desconhecimento das orientações do Ministério da Educação, que não são abordadas nas reuniões de ano.

Verificou-se que 33% dos docentes revelaram que muito raramente ou quase nunca se analisam os documentos legais nas reuniões de ano, contradizendo os 42% que afirmam que o assunto é abordado nas mesmas, sendo certo que no contexto dos professores, não há uma posição unânime, face à situação dos documentos legais e sua abordagem.

A mesma contrariedade se constata quando 20% dos inquiridos afirmaram que o processo de integração é analisado nas reuniões e 20% responderam precisamente o contrário, ou seja, raramente se abordava a questão nas reuniões de docentes. Parece-nos que, mais uma vez, o conceito de “*Integração*”, não é interpretado uniformemente, nem pelo órgão de gestão, nem pelos intervenientes nas reuniões, no sentido de se

reconhecer a não integração efetiva dos alunos com esta necessidade, e criar medidas que a contrariem.

Outro aspeto que nos pareceu relevante, foi a falta de preparação dos professores para ensinar os alunos estrangeiros. Destes, 46% revelaram não estarem preparados para a docência a alunos em que o português é a sua segunda língua. Por outro lado, 56% afirma estarem preparados para ensinar o PLNM. Mas na verdade, o insucesso escolar destes alunos e a falta de acolhimento por parte dos outros alunos e a relação com o professor, continuam a demonstrar falta de acolhimento e integração por parte dos professores, isto é, são acolhidos e integrados da mesma forma que os restantes alunos da escola, o que acaba por desembocar em situações de desintegração e insucesso.

Os docentes continuam a aplicar fichas de avaliação aos alunos que têm o PLNM idênticas aos restantes alunos e 59% afirmaram ter dificuldades na construção de fichas de avaliação. Apesar de ter havido uma grande percentagem de docentes que afirmaram ter experiência profissional não quer dizer que estejam preparados para esta nova realidade. Posteriormente verificam-se dificuldades na obrigatoriedade de adaptar as respetivas fichas de avaliação às necessidades dos alunos, segundo os seus níveis de proficiência linguística.

A produção de materiais, também foi uma das dificuldades que os docentes manifestaram. A falta de preparação pedagógica, limita a elaboração de materiais didáticos específicos ao PLNM, uma vez que têm de ser adequados ao nível dos alunos.

Neste âmbito, a frequência de ações de formação contínua por parte dos professores dentro do agrupamento, mudaria o rumo das situações que acabamos de concluir, e criaria materiais para que todos pudessem aplicar.

No sentido de justificar o que foi anteriormente reforçado, analisou-se a questão da formação dos docentes na área do PLNM. Aqui, 67% dos inquiridos, afirmaram não possuir qualquer formação nesta área, o que vem confirmar as conclusões anteriores.

Também 64% diz não ter frequentado qualquer ação de formação contínua, nesta mesma área. Verificou-se ser fundamental investir-se na área da formação do português como língua segunda.

Todos os inquiridos afirmaram ser de grande importância o papel dos pais e encarregados de educação na escola. Os professores referiram que a presença dos pais na escola torna o processo de integração mais fácil e eficaz dos seus educandos.

O órgão de gestão do agrupamento não reforça as políticas de integração dos pais imigrantes, nem fomenta a sua participação na ligação escola-família.

Para concluir e no sentido de agilizar e facilitar a integração dos alunos estrangeiros na escola e considerando as orientações do Ministério da Educação²³ relativas à integração dos alunos PLNM, sugere que as escolas quando recebem os alunos deverão implementar as seguintes medidas:

- 1- *“As escolas devem fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos de PLNM, com o objetivo de averiguar o seu grau de proficiência linguística em Português.*
- 2- *As escolas devem ser autónomas na interpretação dos resultados dessa avaliação e classificar os alunos de acordo com os seguintes níveis de proficiência: iniciação, intermédio e avançado.*
- 3- *Os alunos de nível inicial e intermédio devem beneficiar de um plano de apoio à aprendizagem do Português. Compete às escolas estruturar esse plano e desenvolver os materiais didáticos necessários.”*

Concluímos que há muito trabalho a fazer nesta área, para que as políticas educativas dos agrupamentos vão de encontro às necessidades dos alunos imigrantes e para que o seu sucesso e integração possam ser uma realidade local e nacional.

Sabendo que o processo é longo e que envolve toda a comunidade educativa, não podemos perder a esperança de que num futuro próximo essa realidade se verifique e que os nossos alunos beneficiem de uma aposta firme e convicta de quem tutela as escolas.

²³In ILTEC- Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. (s.d.). http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/recomendacoes_divling.pdf. Obtido em 28 de Abril de 2012, de www.iltec.pt.

VI. Referências Bibliográficas

- Ançã, M. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. In *Palavras* (pp. 37-39). Lisboa: APP.
- Araújo e Sá, M. (2008). The awareness of language prestige: The representations of a portuguese school community on important languages. In G. I.-T. Candelier, *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Rennes: Press Universités Rennes.
- Araújo, M. e Pereira, M. (2003). *Interculturalidade e Políticas Educativas em Portugal: Reflexões à luz de de uma versão pluralista da justiça socia- Tese de Mestrado*. Coimbra: Universidade de Coimbra, CES.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania*. Lisboa: ACIME.
- Arroteia, J. (1983). *A emigração portuguesa- suas origens e distribuição*. Lisboa: Biblioteca Breve.
- Baganha, M. e Marques, J. (2001). *Imigração e Política- O caso Português*. Lisboa: Fundação Luso-Americana.
- Barañano, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão- Manual de apoio á realização de trabalhos de investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bervian, P.A. e Cervo, A.L. (1974). *Metodologia Científica* (3ª ed.). Brasil: McGraw-Hill.
- Bogdan, R e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. e Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa* (3ª ed.). Sevilha: Edições Alfar.
- Castro, L. e Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projeto: guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa : Texto Editora.
- Coutinho, C. (Jan/Abril de 2008). A qualidade da pesquisa educativa da natureza qualitativa: questões relativas á fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos* , pp. 5-15.

- Cruz, B. (2003). *Actas do I Congresso de Imigração em Portugal (Diversidade, Cidadania e Integração)*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. ACIME
- Denzin, N. (1994). *The research act.*, . Englewood Clifs NJ: Prentice Hall.
- Egg, E. e Idáñez, M. (1998). *Como elaborar um projecto*. Lisboa: Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de Observação de Classes*. Lisboa : INIC.
- Europa, C. (2002). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Asa.
- Falcão, L. (2002). *A Imigração em Portugal*. Lisboa: DeltaConsultores.
- Falcão, L. (2002). *A Imigração em Portugal- Immigrant Language Learning*. Lisboa: DeltaConsultores.
- Georges, S. (1997). Pesquisa e crítica de fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In L. Albarello, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (p. 30). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Gillborn, D. (1990). *Race, Ethnicity and Education: Teaching and learning in multi-ethnic schools*. London: Unwin Hyman. Routledge.
- Gillborn, D; Mirza, H. (2000). *Educational Inequality-Mapping Race, Class and Gender: a synthesis of research evidence*. London: Ofsted
- Góis, P. e. (2007). *Estudo Prospectivo sobre Imigrantes Qualificados em Portugal*. Lisboa: ACIDI.
- Goyette, G. et al. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Grosso, Tavares e Tavares - M.E- DGDIC. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas- O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guerra, I. (2007). *Fundamentos e Processos para uma Sociologia de Ação: O Planeamento em Ciências Sociais* (2ª ed.). Estoril: Príncípa.

- Habermas, J. (1994). Struggles for recognition in the democratic state, in A.Gutman (Org). Multiculturalism-examining the politics of recognition. Princeton University Press.
- Jesus, H. Neves, A. (ACIME). (2004). *Relação Escola-Aluno-Família- Educação Intercultural, uma perspectiva sistémica- Cadernos de apoio á formação* (Vol. 02). Lisboa.
- Leiria, I. et al.M.E- DGDIC. (2006). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Perfis Linguísticos- Teste Diagnóstico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, C. et al. (2003). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar* (5º ed.). Porto: Asa.
- Leite, C. (2002). *O currículo e a multiculturalismo no sistema de ensino português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E. et al. (1989). *Trabalhos de Projecto I: Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E; Malpique, M e Santos, M.R. (2001). *Trabalho de Projecto I- Aprender por Projectos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mão de Ferro, A. (1999). *Na Rota da Pedagogia*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, M. et al. (2005). *Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento- A Escola perante a diversidade* (Vol. 16). Lisboa: ACIME.
- Martins, A. (2008). *A Escola e a Escolarização em Portugal- Representações dos Imigrantes da Europa de Leste- Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais*. Lisboa: ACIDI.
- Mateus, M. (1985). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras. Tese de Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural*. Vila Real: UTAD.
- Meirinhos, M. (2009). *Retrato de uma Escola Multicultural- Um Estudo de Caso- Mestrado em Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Miguel, A. (2006). *Gestão Moderna de Projectos- Melhores técnicas e práticas* (2º ed.). Lousã: FCA.
- Nogueira, N. (2005). *Pedagogia dos Projectos: Etapas, papeis e actores*. Tatuapé: Editora Érica.

- Pacheco, J. (Org). (2000). *Políticas Educativas- O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Peres, A. (1999). *Educação Intercultural- Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Punch, K. (1998). *Introduction To Social Research: Quantitative & Qualitative*. London: Sage Publications.
- Quivy, R e Campenhout. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, J. (2003). *Planeamento e Controlo de Gestão*. Setúbal: Escola Superior de Ciências Empresariais.
- Roldão, V. (2000). *Gestão de Projetos: Uma Perspectiva Integrada*. Lisboa: Monitor.
- Rex, J. (1995). "Multiculturalism in Europe". In J. Hutchinson, & A. S. (orgs), *Ethnicity*, . Oxford: Oxford University Press.
- Rocha-Trindade, M. (2000). *Perspectivas Actuais das Migrações em Portugal*. (U. A. Lisboa, Ed.) *As Políticas Portuguesas da Imigração* .
- Rocha-Trindade, M. (2001). *Perspectivas Actuais das Migrações em Portugal in Mobilidade Interna e Migracions Intraeuropeas na Península Ibérica (Actas de Colóquios en Compostela)*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Rocha-Trindade, M; Sousa, M. (2005). *História, memória e imagens nas Migrações*. Oeiras. Celta
- Rosa, M. (2000). *Imigrantes Internacionais: Dos Factos aos Conceitos*. Lisboa. Socinova.
- Santos, M. (1999). "Editorial", in Noesis. *A Educação em Revista* , Jul/Set 1999, p.3.
- Schiefer, U., et al. (2006). *Método Aplicado de Planeamento e Avaliação: Manual de Planeamento e Avaliação de Projectos* (1º ed.). Cascais: Princípia.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stoer, S. e Cortesão, L. (1999). *Levando a Pedra: Da Pedagogia inter/multicultural à Políticas Educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Tavares, A. (1990). *Métodos e Técnicas de Planeamento em Saúde- Cadernos de formação* (Vol. N°2). Lisboa: Ministério da Saúde.

Tavares, M. (2007). *O Ensino/Aprendizagem do Português Língua Segunda em Contexto Escolar- Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. In A. Gutman, *Multiculturalism-examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press.

Vala, J. (1987). A Análise de Conteúdo. In A. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Outras Fontes

Diplomas legais:

Circular n°16/2006, 12 de Maio (DGIDC/ME)

Decreto-Lei n°219/97, de 20 de Agosto

Decreto-Lei n°6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n° 67/2004, de 25 de Março

Decreto-Lei n°227/2005, de 28 de Dezembro

Decreto-Lei n° 75/2008, de 22 de Abril

Despacho Normativo n°7/2006, de 6 de Fevereiro

Despacho Normativo n°30/2007, de 10 de Agosto

Lei n°46/86 de 14 de Outubro

Constituição da República, VII Revisão Constitucional (2005), in http://www.parlamento.pt/const_leg/crp_port/constpt2005 (acedido em 20 de Abril de 2012)

Presidência do Conselho de Ministros. (2007). *Resolução do Conselho de Ministros n°63-A/2007 in D.R, 1ª Série- N°85-3 de Maio de 2007*. Lisboa.

SCOPREM, S. C. (1988). *Base de dados do Entreculturas*. Lisboa: ME/SCOPREM.

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. (1991). *Despacho Normativo n.º63/91, de 13 de Março*. Lisboa: SCOPREM.

Relatórios:

ACIME. (2004). *Imigração em Portugal*. Lisboa: ACIME.

ACIME. (2004). *Português, Língua de Acolhimento- Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.

SEF- Serviços de Estrangeiros e Fronteiras. (2010). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Lisboa: SEF.

Soares, A. et al. - Ministério da Educação- DGDIC. (2006). *Português Língua Não Materna- Documento Orientador- Despacho Normativo n.º7/2006, de 6 de Fevereiro*. Lisboa: Ministério da Educação.

VII. Índice de Anexos

Anexo a - Protocolo de investigação (autorização à Diretora do Agrupamento)

Anexo b - Quadro de distribuição dos itens do questionário

Anexo c - Inquérito por questionário aplicado aos docentes do agrupamento

Anexo d - Grelha de análise dos questionários

Anexo e - Síntese dos questionários

Anexo a – Protocolo de Investigação (autorização à Diretora do Agrupamento)



Exma. Sr.^a Directora
do
Agrupamento de Escolas António Torrado

Assunto: Pedido de autorização

Aqualva- Cacém, 24 de Janeiro de 2011

Rui Miguel Leitão Barata, professor do 1º Ciclo do Ensino Básico - Variante de Educação Física do Quadro de Escola do Agrupamento de Escolas Mário Cunha Brito, vem requerer a V^a Ex.^a autorização para realizar um trabalho de investigação no Agrupamento de Escolas que V^a Ex.^a coordena, no âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração Escolar, ministrado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

O trabalho de investigação versa o tema das Políticas de Integração dos alunos que têm o Português como Língua Não Materna.

Este estudo implica a realização de questionários a todos os docentes do Agrupamento que V^a Ex.^a coordena.

Saliento que serão entregues questionários em número suficiente a cada coordenador (a) de escola do Agrupamento supramencionado, sendo posteriormente preenchidos e devolvidos ao (à) mesmo (a).

Asseguro que todas as informações obtidas no desenvolvimento deste estudo serão confidenciais e não haverá qualquer tipo de identificação dos envolvidos, tendo em conta que os referidos questionários são anónimos.

Mais informo, que os mesmos serão recolhidos por mim, junto dos coordenadores de cada escola, para posterior análise.

Desde já agradeço a disponibilidade e a colaboração dispensada,

Atenciosamente

(Rui Miguel Leitão Barata)

Anexo b – Quadro de distribuição dos itens do questionário



QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE ITENS DO QUESTIONÁRIO

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE	DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS	Género
		Idade
		Habilitações Académicas
		Situação Profissional
		Tempo de Serviço
INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS	INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO O SEU PAÍS DE ORIGEM	Os alunos de origem estrangeira não devem integrar o ano de escolaridade correspondente ao seu país de origem
		Fundamental para a integração na turma e na comunidade
	PERTINÊNCIA NA ATUAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO	O trabalho colaborativo dos professores do Conselho de ano, no acesso ao currículo
		Nas reuniões de coordenação de ano a especificidade dos alunos é considerada
	CONSIDERAÇÃO DO PLNM EM REUNIÕES DE COORDENAÇÃO DE ANO	Analisa-se documentos legais relativos aos alunos
		Na integração a efetuar
		Adaptação do discurso ao nível da proficiência linguística
		Seleção de conteúdos para acesso ao currículo
		Elaboração de materiais de apoio específicos
	DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL	Instrumentos de avaliação diferenciados
		Contempla o acolhimento e integração dos alunos ao nível das relações interpessoais
	PAPEL DA ESCOLA FACE AO ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS DO PLNM	Da aprendizagem da Língua Portuguesa
		Do acesso ao Currículo
		Apoio aos professores dessas turmas
		Projetos de acolhimento
		Projetos curriculares específicos
		Projeto Educativo
		Estrutura de gestão intermédia

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	PREPARAÇÃO PARA ENSINAR ALUNOS DE ORIGEM ESTRANGEIRA	Considera-se preparada para ensinar alunos de OE
		Conhece a legislação que enquadra os alunos PLNM
	CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO	Têm alunos de origem estrangeira
	TURMA COM ALUNOS DE ORIGEM ESTRANGEIRA	Dificuldade na compreensão do discurso na sala
		Dificuldade na compreensão dos textos do manual
		Dificuldade na compreensão dos enunciados das fichas de avaliação
		Interação com os colegas na sala de aula
		Interação com o professor
	DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA	Dificuldade na produção escrita
		Influencia o discurso na sala de aula
		No recurso a materiais didáticos específicos
		Na elaboração de materiais didáticos
		Na elaboração de instrumentos de avaliação
	INFLUÊNCIA DESTA TEMÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Nas competências e conteúdos avaliados
		Dimensão da turma
		Turmas heterogéneas
	DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Falta de formação
		Falta de apoio do órgão de gestão
		Falta de tempo para a especificidade do trabalho
		Falta de trabalho de conjunto com o grupo de ano
	ATENÇÃO ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS	
	Domínio insuficiente da Língua Portuguesa	
	Desconhecimento dos conteúdos programáticos	
	Não adaptação do currículo	
REVELAÇÃO DE DIFICULDADES DOS ALUNOS	Recetividade por parte dos colegas da turma	
	Recetividade por parte dos professores	
	Diferentes hábitos comportamentais, valores e motivações	
	Não valorização pela escola, da língua, cultura e da origem dos alunos	
FORMAÇÃO	FORMAÇÃO CONTÍNUA	Recebeu formação em PLNM
	AÇÕES DE FORMAÇÃO	Frequentou Ações de formação
	PESQUISA	Leio livros, revistas, artigos, de investigação sobre a diversidade linguística e cultural
	FORMAÇÃO E REFLEXÃO NAS REUNIÕES DE ANO	Está contemplado um espaço/tempo de formação para reflexão em torno do PLNM



Instituto Superior de
Educação e Ciências



QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, com o objectivo de perceber as Políticas de Integração em Alunos que têm o Português como Língua Não materna.

A sua cooperação é importante para a investigação que me proponho realizar, agradecendo, desde já, a sua colaboração.

Será respeitado o anonimato e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para tratamento.

Janeiro de 2011

INSTRUÇÕES:

Marque a resposta adequada com um **X** ou siga as indicações expressas.

Procure responder a todas as questões.

Nas respostas escritas use letra legível e utilize apenas o espaço disponível.

Em caso de fazer correcções às respostas, assinale-as devidamente.

I. CARACTERIZAÇÃO

1. GÉNERO

Masculino

Feminino

2. IDADE

20 a 25 26 a 35 36 a 45 46 a 55 mais de 55

3. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

Doutoramento Mestrado Pós-graduação Licenciatura Bacharelato

Outro

Qual?

* Área de especialização

3.1. Indique a(s) instituição(ções)

4. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Quadro de Agrupamento Quadro de Zona Pedagógica Docente Contratado

Outro: _____

5. TEMPO DE SERVIÇO

menos de 5 anos 6 a 15 anos 16 a 25 anos mais de 25 anos

6. Penso que os alunos de origem estrangeira devem integrar o ano de escolaridade correspondente ao seu país de origem, apesarem de não dominarem a Língua Portuguesa.	Discordo Plenamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Plenamente

II. INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS (Coloque um X no local correspondente):

7. Seguidamente, encontram-se enumeradas algumas questões relacionadas com a integração dos alunos que têm o Português como Língua Materna. Peço-lhe que no âmbito da sua actividade como professor(a), refira em que grau considera que se encontra. Para tal deverá utilizar a seguinte escala, assinalando com um X o grau correspondente à sua situação. **1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Várias vezes; 5. Muitas vezes e 6. Sempre.** Nota: No campo **“alunos de origem estrangeira”**, considere também **alunos portugueses com pais oriundos dos PALOP.**

7.1 Relativamente a estes alunos, a actuação do órgão de gestão tem sido fundamental para: 7.1.1. A sua integração na turma 7.1.2. A sua integração na comunidade escolar 7.1.3. O trabalho colaborativo dos professores do conselho de ano no seu acesso ao currículo 7.1.4. Outros: _____	1	2	3	4	5	6
7.2. Nas reuniões de coordenação de ano, a especificidade dos alunos de origem estrangeira é considerada:						
7.3. Nas reuniões de conselho de ano, a diversidade linguístico-cultural destes alunos é tida em conta: 7.3.1. Na análise dos documentos legais relativos a estes alunos 7.3.2. No processo de integração a efectuar 7.3.4. Na adaptação do discurso ao nível da proficiência dos alunos 7.3.5. Na selecção dos conteúdos para acesso gradual ao currículo 7.3.6. Na elaboração de materiais de apoio específicos 7.3.7. Na elaboração de instrumentos de avaliação diferenciados	1	2	3	4	5	6
7.4. Considero que a minha escola contempla o acolhimento e a integração dos alunos de diferentes origens linguísticas e culturais ao nível: 7.4.1. Das relações interpessoais 7.4.2. Da aprendizagem da Língua Portuguesa 7.4.3. Do acesso ao currículo 7.4.4. Do apoio aos professores dessas turmas 7.4.5. De projectos de acolhimento 7.4.6. De projectos curriculares específicos 7.4.7. Do Projecto Educativo 7.4.8. Da estrutura de gestão intermédia	1	2	3	4	5	6

III. Práticas Pedagógicas

8. Considera-se preparada (o) para ensinar alunos de origem estrangeira? Sim Não

Se não, diga porquê.

9. Conhece a legislação que enquadra acções destinadas a promover a integração escolar e curricular dos alunos que têm o Português como Língua Não Materna? Sim Não

10. As minhas turmas têm alunos de origem estrangeira? Sim Não

11. No quadro abaixo, encontram-se enumeradas algumas questões ao nível das Práticas Pedagógicas. Peço-lhe que no âmbito da sua actividade como professor(a), refira em que grau considera que se encontra. Para tal deverá utilizar a seguinte escala, assinalando com um X o grau correspondente à sua situação. 1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Várias vezes; 5. Muitas Vezes e 6. Sempre. Nota: No campo “alunos de origem estrangeira”, considere também alunos portugueses com pais oriundos dos PALOP.

	1	2	3	4	5	6
11.1. Nos alunos de origem estrangeira, o domínio insuficiente da Língua Portuguesa, manifesta-se nomeadamente na:						
11.1.1. Compreensão do discurso da sala de aula						
11.1.2. Compreensão dos textos do manual						
11.1.3. Compreensão dos enunciados das fichas de avaliação						
11.1.4. Interação com os colegas na sala de aula						
11.1.5. Interação com o professor						
11.1.6. Produção escrita						
11.1.7. Outros: _____						
11.2. A presença de alunos de origem estrangeira influencia a minha prática pedagógica:	1	2	3	4	5	6
11.2.1. Na adaptação do meu discurso na sala de aula						
11.2.2. No recurso a materiais didácticos específicos						
11.2.3. Na elaboração de materiais didácticos						
11.2.4. Na elaboração de instrumentos de avaliação						
11.2.5. Nas competências e conteúdos avaliados						
11.2.6. Outros: _____						

Práticas pedagógicas	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Sempre
	1	2	3	4	5	6
11.3. Sinto Dificuldades em trabalhar com alunos de origem estrangeira devido:						
11.3.1. À dimensão da turma						
11.3.2. Às turmas serem heterogéneas						
11.3.3. À falta de formação específica						
11.3.4. À falta de apoio do órgão de gestão para a especificidade do trabalho						
11.3.5. À falta de tempo para a especificidade do trabalho						
11.3.6. À falta de trabalho conjunto com o grupo de ano						
11.3.7. Outros: _____						
	1	2	3	4	5	6
11.4. No exercício do meu cargo _____ (coloque no espaço em branco o cargo que exerce no Agrupamento), estou atenta (o) às necessidades específicas dos alunos de origem estrangeira.						
11.5. Penso que esses alunos revelam dificuldades específicas devido a:						
15.1. Domínio insuficiente da Língua Portuguesa						
15.2. Desconhecimentos dos conteúdos programáticos						
15.3. Não adaptação do currículo						
15.4. Pouca receptividade por parte dos colegas da turma						
15.5. Pouca receptividade por parte dos professores						
15.6. Diferentes hábitos comportamentais, valores e motivações						
15.7. Não valorização pela escola, da língua, cultura e da origem dos alunos						

IV. Formação na área do Português como Língua Não Materna

12. De seguida, encontram-se enumeradas algumas questões ao nível da Formação na área do Português Língua Não Materna. Peça-lhe que no âmbito da sua actividade como professor(a), refira em que grau considera que se encontra. Para tal deverá utilizar a seguinte escala, assinalando com um X o grau correspondente à sua situação. 1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Várias vezes; 5. Muitas Vezes e 6. Sempre. Nota: No campo “alunos de origem estrangeira”, considere também alunos portugueses com pais oriundos dos PALOP.

Formação na área do Português como Língua Não Materna	1	2	3	4	5	6
12.1. Recebi Formação para trabalhar com alunos que têm o Português como Língua Não Materna						
12.2. Frequentei acções de formação contínua sobre Língua Não Materna						
12.3. Leio Livros, revistas, artigos de investigação sobre a diversidade linguística e cultural						
12.4. No contexto das reuniões de ano, está contemplado um espaço/tempo de formação para reflexão em torno de estratégias/novas práticas para trabalhar com alunos com o Português como Língua Não Materna						

13. O que gostaria de acrescentar para dar mais ênfase a este estudo face ao Português como Língua Não Materna?

14. Quais as sugestões que gostaria de fazer, visando uma melhor resposta aos alunos que têm o Português como Língua Não Materna?

V. Papel dos pais e Encarregados de Educação

15. Considera fundamental a participação dos pais e Encarregados de Educação, visando uma melhor integração dos alunos que têm o Português como Língua Não Materna? **Sim** **Não**

Se não, diga porquê.

16. Qual a sua opinião acerca das estratégias para a integração e participação dos pais e Encarregados de Educação nas aprendizagens dos alunos com o Português como Língua Não Materna.

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo d – Grelha de análise dos questionários (em suporte digital)

Anexo e – Síntese do questionário

Integração dos alunos

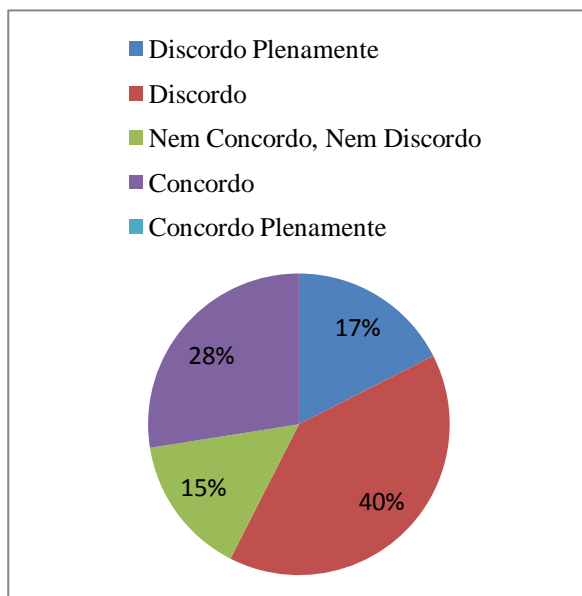


Gráfico 5- Integração dos alunos no ano de escolaridade, segundo o seu país de origem.

No que concerne à *categoria da integração dos alunos*, 40% dos inquiridos revelaram discordar da ideia que os alunos de origem estrangeira, devam ser integrados em turmas estruturadas pela sua proveniência de cada país.

Relativamente à *atuação do órgão de gestão, face à integração dos alunos que têm o português como língua não materna*, o Gráfico 6 mostra que 32% dos inquiridos revelam que “*algumas vezes*” a intervenção do órgão de gestão é fundamental para a própria integração dos alunos.

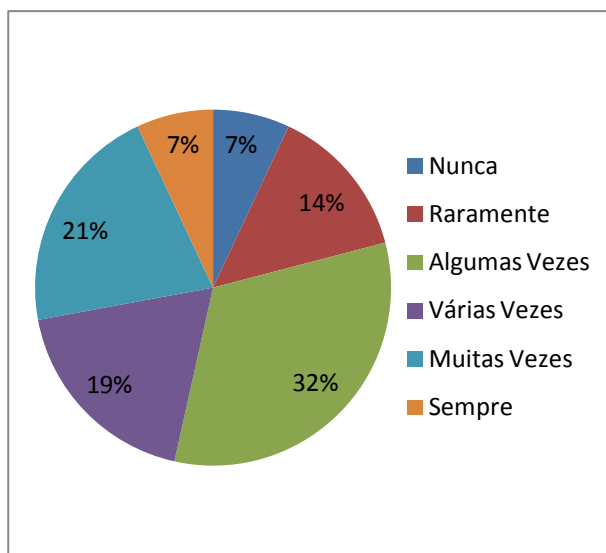


Gráfico 6- Atuação do órgão de gestão face à integração dos alunos

Tal como refere o Gráfico 7, 48% dos inquiridos afirmam que o papel do órgão de gestão, tem sido por “*muitas vezes*”, fundamental no *trabalho colaborativo dos professores nas reuniões de ano*. Aqui é demonstrado como podem ser úteis e positivas as normativas vindas do órgão de gestão, face às políticas internas do agrupamento.

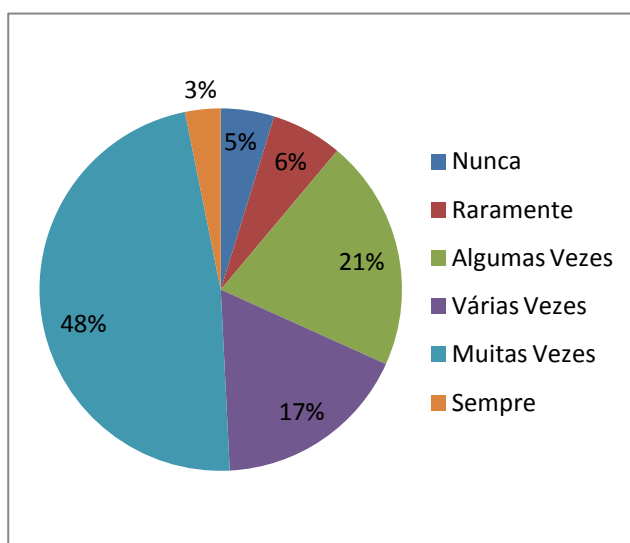


Gráfico 7- Atuação do órgão de gestão face ao trabalho colaborativo dos professores.

O gráfico que se segue (Gráfico 8), revela a preocupação que existe *nas reuniões de ano, face à especificidade dos alunos estrangeiros*, no seio do agrupamento de escolas em estudo. Podemos constatar que 23% e 20% dos inquiridos revelam essa preocupação. Presume-se que a experiência partilhada beneficia a prática pedagógica dos professores no seu quotidiano.

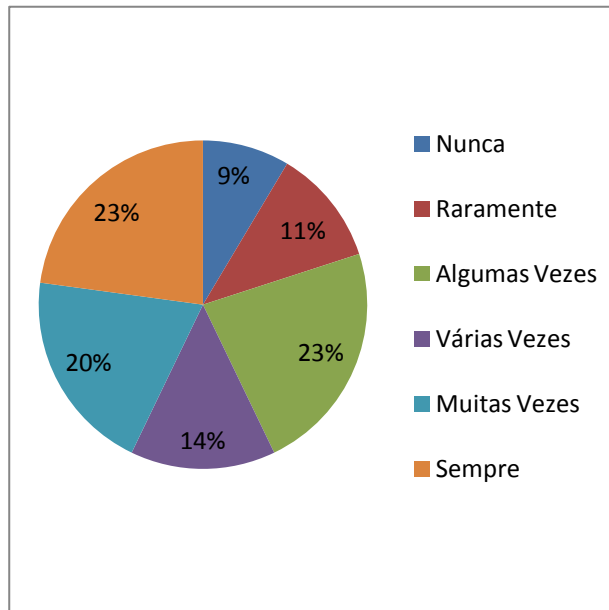


Gráfico 8- Consideração nas reuniões de ano das especificidades dos alunos de origem estrangeira

Ainda no que respeita às reuniões de ano e à *diversidade linguística-cultural dos alunos*, perante a análise dos gráficos que se seguem, podemos constatar o seguinte:

Ao nível da *análise dos documentos legais dos alunos que têm o português como língua não materna*, a percentagem maior dos inquiridos (28%), revela que “*algumas vezes*” é analisada esta questão, contra os 21%, que referem que “*raramente*” é verificada esta situação perante a problemática destes alunos.

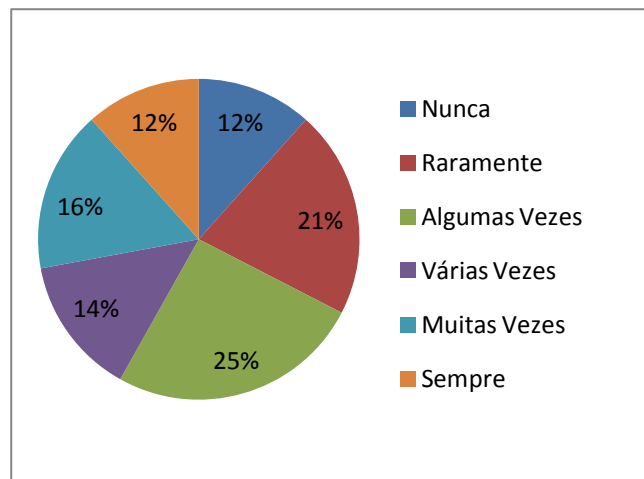


Gráfico 9- Análise dos documentos legais nas reuniões de ano

Já no *processo de integração a efetuar com os alunos estrangeiros*, o Gráfico 10, mostra uma contradição nas percentagens analisadas, pois a maioria dos inquiridos (27%), refere que “*algumas vezes*” é tido em conta nas reuniões de ano o processo de integração dos alunos. Ao invés, 20% dos inquiridos, referem que “*raramente*” se fala na integração desses mesmos alunos. Pensamos que esta contradição, poderá estar relacionada com o conceito de integração que parece ser muito subjetivo e pouco consensual, no seio do corpo docente.

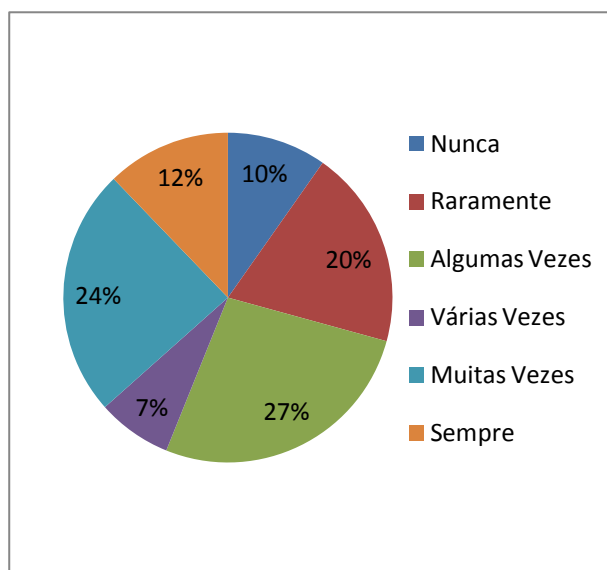


Gráfico 10- Análise do processo de integração

Outra situação que nos mereceu especial atenção (ver Gráfico 11), foi o facto de mais uma vez, haver uma contradição nas respostas dos inquiridos. Desta vez, quanto aos *níveis de proficiência linguística*. A maior parte dos inquiridos (28%), revelaram que, “*algumas vezes*”, esta situação é abordada nas reuniões de ano e 21% dos inquiridos afirmaram que “*raramente*” se comenta. Um aspeto muito relevante, que contradiz o anterior, são os 21% de inquiridos, que dizem abordar “*muitas vezes*” esta questão *dos níveis de proficiência linguística nas reuniões de professores*. Ora, conclui-se que não há um aferir real e aprofundado desta problemática que seja transversal a todos o docentes e que crie paramentos mais uniformes e concretos, que levem a uma clarificação de procedimentos e de níveis.

Para concluir as reflexões ao nível da diversidade linguístico-cultural, nas reuniões de ano, expressamos as opiniões dos inquiridos relativamente à *questão da elaboração dos instrumentos de avaliação serem diversificados*. O próximo gráfico (Gráfico 11), reflete que uma grande percentagem dos inquiridos (28%), afirma que “*algumas vezes*” a

construção desses instrumentos de avaliação têm em conta a diversidade cultural dos alunos estrangeiros.

Mas logo em seguida, temos a expressão de (21%) de outros que pensam que “raramente” e “nunca (7%)” se tem em conta a questão da diversidade. Portanto, temos um valor somado de 28%, contra os 28% de “algumas vezes.”

O que nos leva a concluir que na realidade, apenas se tem, ou algumas vezes ou raramente/nunca em consideração a diversidade cultural dos alunos, na elaboração dos elementos de avaliação. Esta desuniformização surge, certamente, do facto das reuniões serem organizadas por grupos de ano, sendo a resposta de cada docente em conformidade com a realidade do grupo em que se insere.

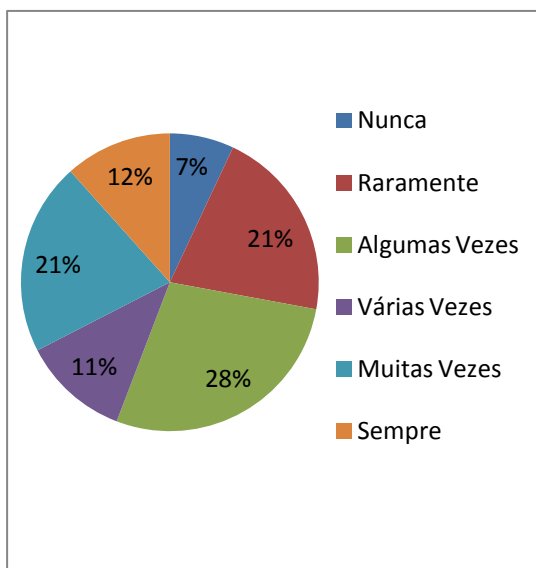


Gráfico 11- Níveis de proficiência linguística

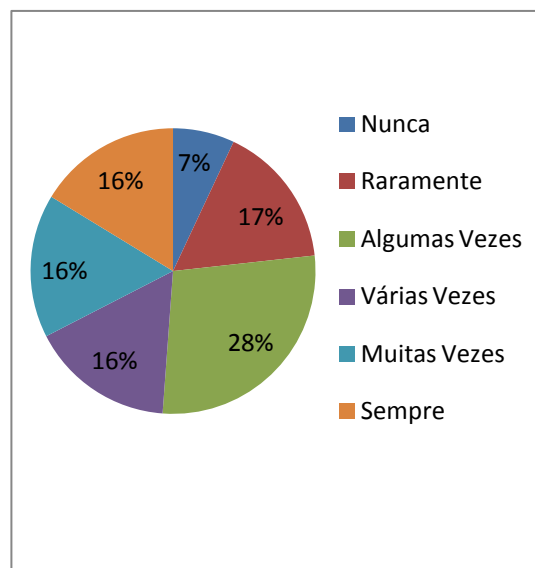


Gráfico 12- Elaboração de instrumentos de avaliação

Ainda no capítulo da *Integração*, analisou-se o *acolhimento e a integração, por parte da escola, dos alunos de diferentes origens linguísticas e culturais*. Neste campo, o gráfico que se segue (Gráfico 13), refere positivamente a importância que os inquiridos reconhecem neste aspeto. A maior parte dos inquiridos (37 e 33%, respetivamente), dizem que a escola, como instituição, favorece os alunos com a política implementada nas relações interpessoais.

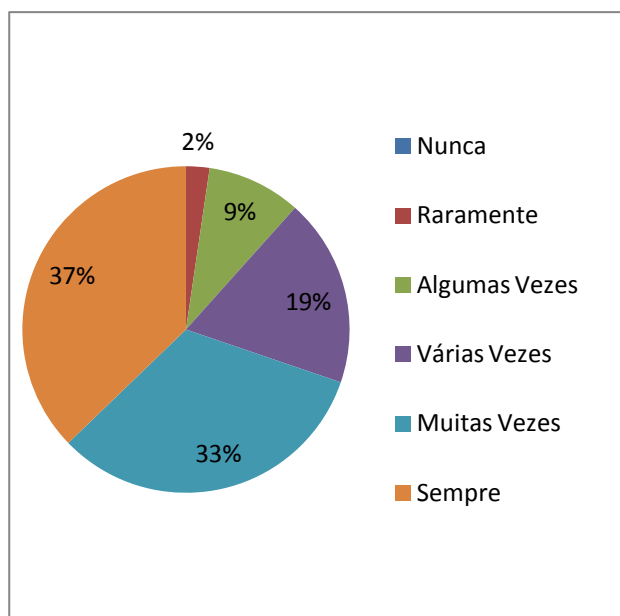


Gráfico 13- Relações interpessoais

Outro foco de especial atenção neste item (*integração e acolhimentos dos alunos estrangeiros*), foi o reconhecimento do papel das suas escolas, como ator integrante nas aprendizagens da Língua Portuguesa (Gráfico 14), do acesso ao currículo (Gráfico 15), dos projetos de acolhimento (Gráfico 16) e do Projeto Educativo do agrupamento em estudo (Gráfico 17).

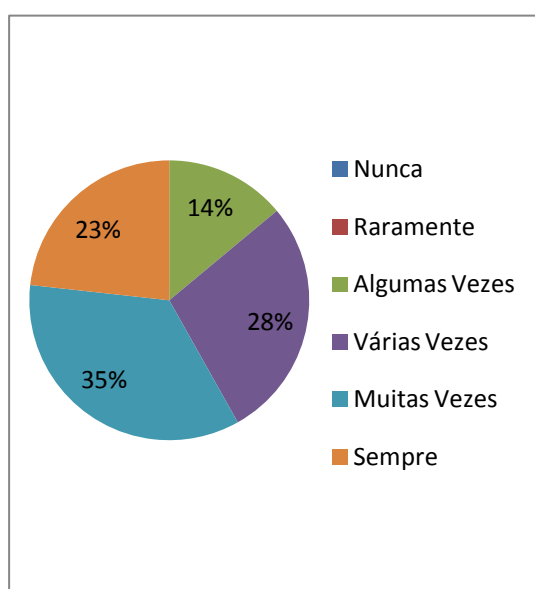


Gráfico 14- Aprendizagem da Língua Portuguesa

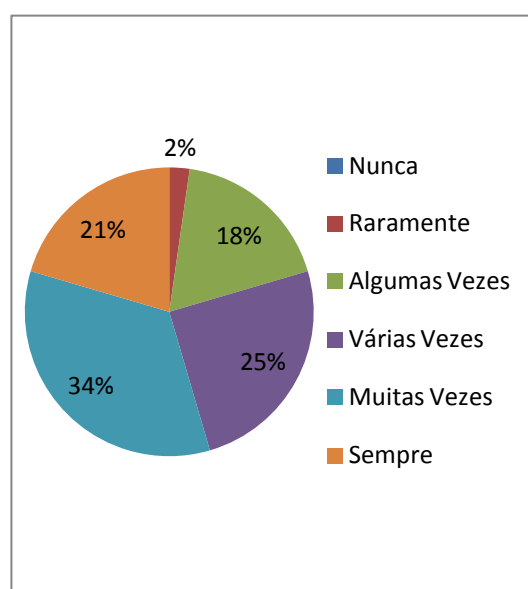


Gráfico 15- Acesso ao currículo

Nos gráficos acima assinalados são bem evidentes as respostas dos inquiridos (“*Várias Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”), sentindo os docentes que a sua instituição privilegia a aprendizagem da Língua Portuguesa. Mas também consideram que a escola contempla na integração dos alunos no acesso a currículo. Refira-se que os valores em média, rondam os 30%, valor muito significativo, atendendo a escala utilizada (“*Várias Vezes*” e “*Muitas Vezes*”). Ou seja, a escola está empenhada em ensinar e proporcionar aos alunos estrangeiros a aprendizagem do português. Apesar de se considerar que a escola através das suas políticas, contempla o acesso ao currículo, poderá verificar-se que este se trata de um currículo comum, sendo criado tanto para alunos portugueses, como para alunos estrangeiros, o que poderá criar, apesar de todos os esforços feitos pela escola nesse sentido, constrangimentos à integração inicial.

Nos gráficos seguintes (Gráfico 16 e 17), as respostas dos docentes são elucidativas quanto à resposta da escola, *face à integração e ao acolhimento ao nível dos projetos de acolhimento e ao nível do Projeto Educativo do agrupamento*. Neste campo, no gráfico 16, os inquiridos revelaram que “*Muitas Vezes*” (31%) se aborda a questão dos projetos de acolhimento para alunos estrangeiros, visando dar resposta à realidade do agrupamento. No gráfico 17 temos patente, que apenas uma minoria de 12% considera que “*Raramente*” a escola contempla o acolhimento e integração dos alunos de diferentes origens linguísticas e culturais ao nível do Projeto Educativo.

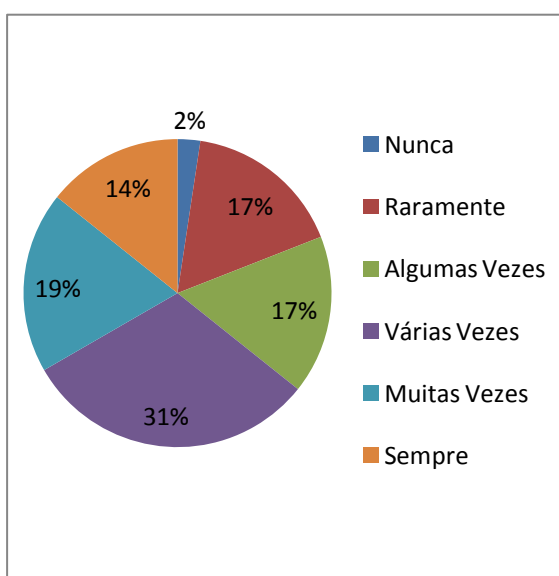


Gráfico 16- Projetos de acolhimento

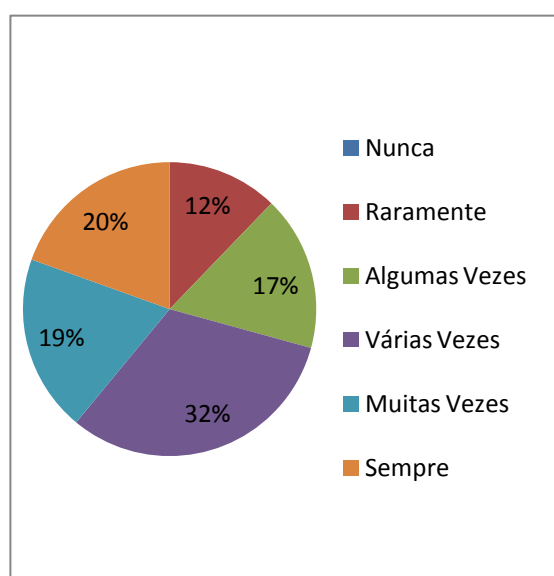


Gráfico 17- Projeto Educativo

Práticas Pedagógicas

Esta categoria iniciou-se com a questão da *preparação pedagógica docente com vista o ensino de alunos estrangeiros*. Neste campo, conforme comprova o gráfico seguinte (Gráfico 18), é bem evidente a falta de preparação do corpo docente. Uma percentagem de 46%, revelaram não estar preparados para ensinar alunos de origem estrangeira. Já 54% dos inquiridos referem estar preparados para lecionar alunos de origem estrangeira. Assim, quase que temos uma expressividade repartida neste ponto. De salientar, que a preparação de cada docente, poderá ter o seu nível de formação nesta área, adquirida fora da escola. No entanto, denota-se que na escola não há uma formação e aquisição de conhecimentos continua, que permita ter valores afirmativos de maior expressividade quanto à preparação dos docentes para esta problemática.

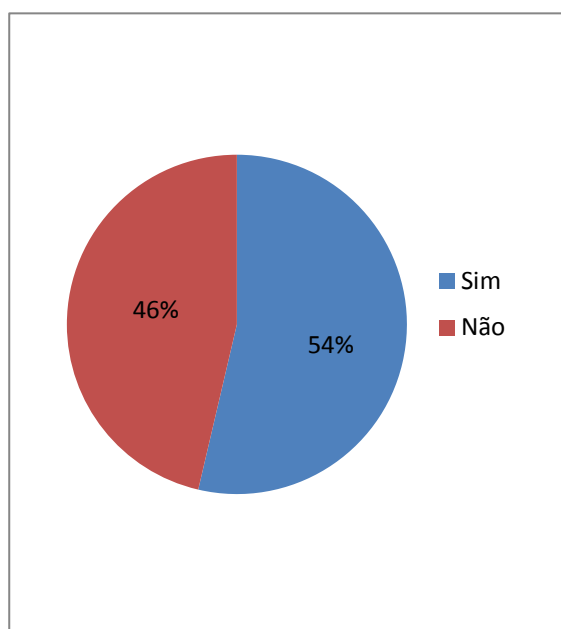


Gráfico 18- Preparação para ensinar alunos estrangeiros

Tal como se constatou na análise gráfica, os *alunos de origem estrangeira*, manifestaram o domínio insuficiente da *Língua Portuguesa*, ao nível dos textos nos livros, nas fichas de avaliação, na interação com o professor e na produção escrita.

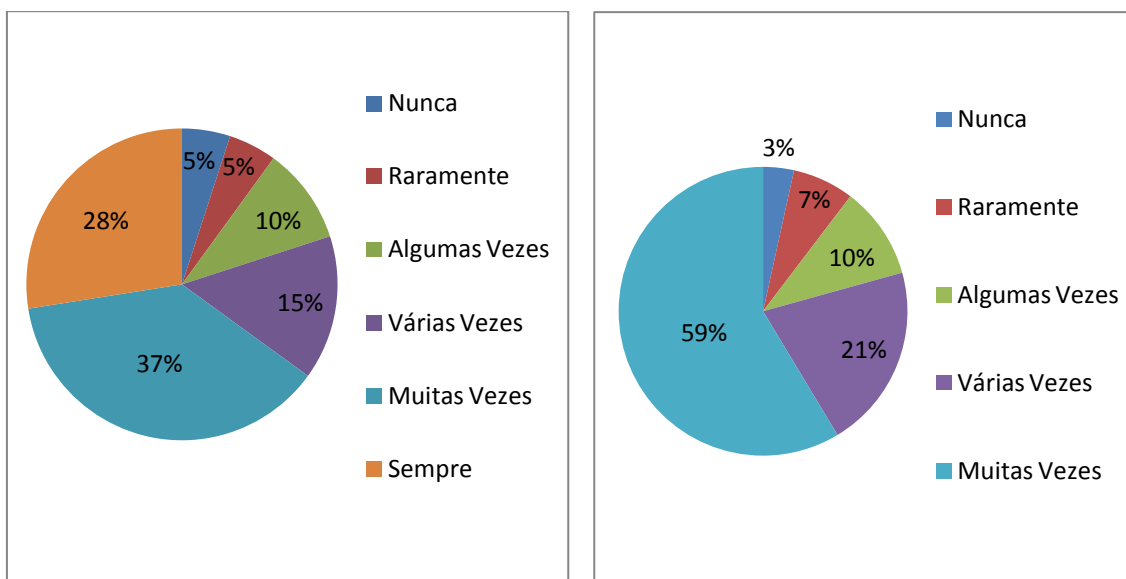


Gráfico 19- Dificuldade ao nível dos textos nos livros **Gráfico 20-** Dificuldade nas fichas de avaliação

Tal como se comprova no Gráfico 19, a maioria dos inquiridos (28% e 37% respetivamente), afirmaram que os alunos evidenciam maiores dificuldades ao nível nos textos dos livros, situação essa, que se justifica, pois o seu léxico é muito reduzido e os manuais não estão adequados a alunos que têm o português como língua não materna. O Gráfico 20 é igualmente revelador de dificuldades ao nível das fichas de avaliação. Portanto, estamos em contrariedade com o Gráfico 14, e apesar da escola contempla o ensino do português no acolhimento, ainda não o faz em medida suficiente.

A maioria dos inquiridos (59%), afirmaram que “*Muitas Vezes*”, os alunos manifestam dificuldades na avaliação, pois nem sempre as fichas são adequadas, contrariando o Despacho Normativo nº 7/2006 de 6 de Fevereiro.

Os gráficos que se seguem (Gráfico 21 e 22), reforçam as dificuldades sentidas pelos alunos de origem estrangeira, no que concerne a interação com o professor na sala de aula (Gráfico 21) e nos textos de produção escrita (Gráfico 22).

No Gráfico 21, podemos constatar que 36 % dos inquiridos revelam que “*Algumas Vezes*”, os alunos sentem dificuldades na interação com o professor. Esta situação reforça a ideia de que, se o acolhimento na escola e na sala de aula não for realizado de forma positiva e de acordo com as orientações definidas pelo Ministério da Educação,

será certo que o aluno tardará em adquirir competências ao nível do discurso oral, da própria convivência com os colegas e, conseqüentemente, na interação com o professor. O Gráfico 22, reforça a opinião dos professores, na questão dos alunos de origem estrangeira terem dificuldade na produção escrita, fruto de uma incapacidade de escrever pequenos textos. Como vimos, com um vocabulário reduzido, naturalmente se registrarão efeitos neste campo. Neste âmbito, 40% afirmam que, os alunos “*Sempre*” demonstram essa fragilidade e 35% refere que se regista “*Muitas Vezes*”.

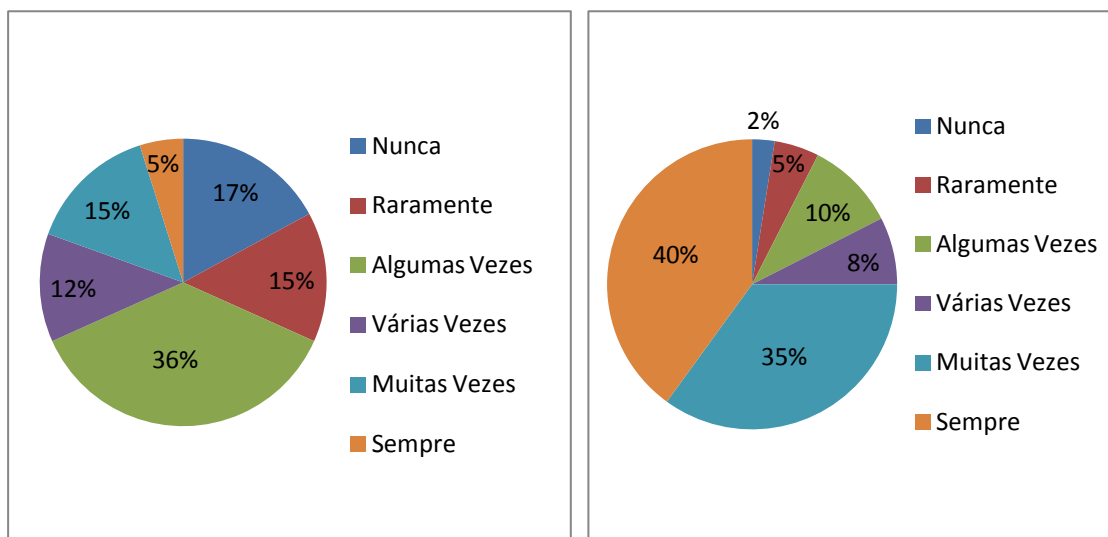


Gráfico 21- Dificuldade na interação com o professor **Gráfico 22-** Dificuldade na produção escrita

No item que aborda a *influência da presença de alunos de origem estrangeira, na prática pedagógica dos docentes*, a opinião dos inquiridos, demonstra as fragilidades ao nível do recurso a materiais específicos, na elaboração de instrumentos de avaliação e na competência e conteúdos avaliados. O Gráfico 23 revela que 38% dos inquiridos afirmaram que por “*Muitas Vezes*”, têm necessidade de recorrer a material didático específico, eventualmente, deixando-se aqui perceber a pouca preparação sentida nesta área do ensino.

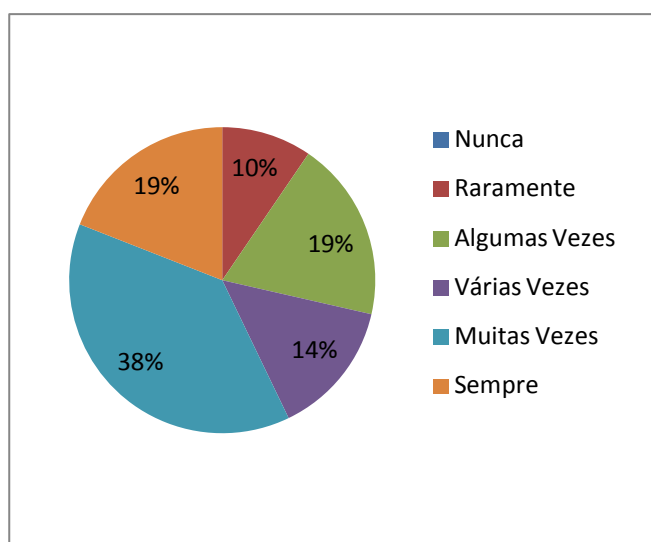


Gráfico 23- Recurso a materiais didáticos específicos

O Gráfico 24 e Gráfico 25, demonstram que os itens “*Várias Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”, em cada gráfico e também no seu conjunto, revelam as grandes dificuldades sentidas pelos docentes em acompanhar os alunos de origem estrangeira, ao nível da elaboração de instrumentos de avaliação (Gráfico 24) e nas competências e conteúdos avaliados (Gráfico 25). No primeiro gráfico, 19% sente que “*Algumas Vezes*” tem dificuldade, 32% sentem-se limitados na implementação de outro tipo de avaliação e 19% revela que tem sempre dificuldades na elaboração dos instrumentos de avaliação adequados a esta problemática. Também estes gráficos reforçam a ideia de que embora esta seja uma preocupação da escola não há parâmetros uniformes e transversais a todos os docentes e grupos de trabalho. Desta feita, poderemos concluir, que se a avaliação se revela insuficiente e com insucesso também existe uma grave lacuna ao nível do acesso ao currículo, que analisámos anteriormente. O aluno acede, efetivamente, mas o instrumento não se revela de sucesso.

O Gráfico 25, sublinhando mais uma vez a conclusão do gráfico anterior, poderemos verificar expressividade nas percentagens que revelam maiores dificuldades (“*Várias Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”), 14%, 35% e 21% dos inquiridos, respetivamente, indicam-nos as inúmeras dificuldades que os docentes sentem em avaliar competências e os conteúdos programados. Em boa verdade, muitas destas dificuldades, prendem-se com a dificuldade que os docentes encontram em programar atividades de acordo com a necessidade dos alunos que têm o português como língua não materna.

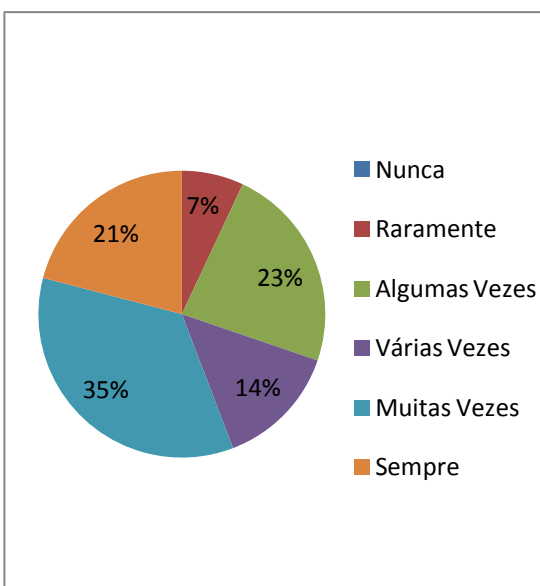
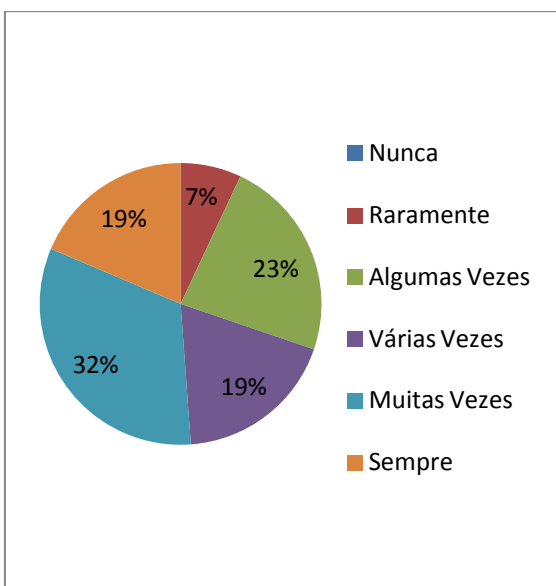


Gráfico 24- Elaboração de instrumentos de avaliação **Gráfico 25-** Competências e conteúdos avaliados

Nos Gráficos 26 e 27, analisam-se as dificuldades que os docentes sentem em relação ao trabalho com alunos de origem estrangeira. Neste campo, foi possível identificar dificuldades por as turmas serem heterogêneas, pela falta de formação específica, pela falta de apoio do órgão de gestão e pela falta de tempo para a especificidade e exigência do trabalho.

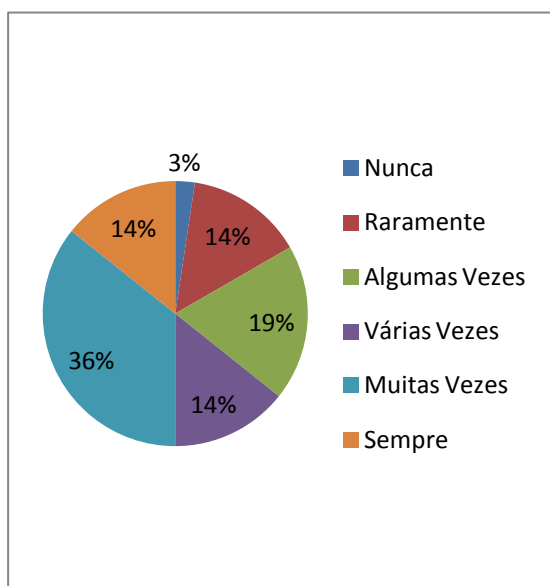


Gráfico 26- Turmas heterogêneas

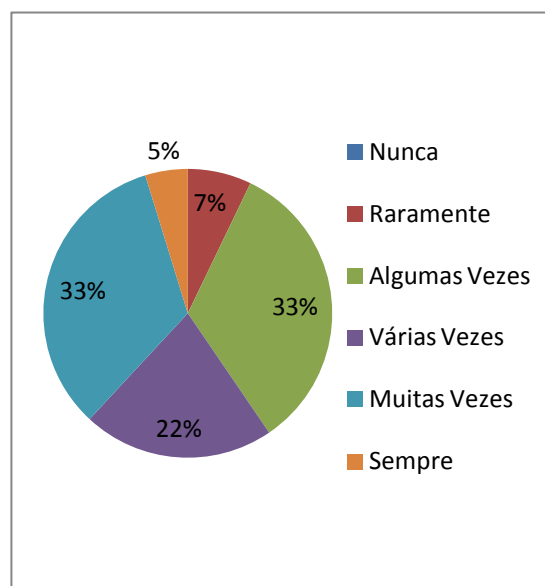


Gráfico 27- Falta de formação específica

Podemos concluir que, após observação dos gráficos anteriores surge-nos “*Algumas Vezes*”, “*Muitas Vezes*” e “*Sempre*”, com maior incidência de percentagens mais elevadas. É evidente a grande preocupação e insegurança dos professores inquiridos na presença de alunos estrangeiros. Saliente-se os 36% do Gráfico 26 e os 33% do Gráfico 27, em que os inquiridos referem “*Muitas Vezes*”, o facto das turmas serem heterogéneas e a falta de formação específica.

Os gráficos que se seguem, registam uma grande percentagem na falta de apoio do órgão de gestão, bem como na falta de tempo para a especificidade do trabalho que há para desenvolver com os alunos de origem estrangeira, uma vez que estes condicionam a prática pedagógica docente. Neste contexto, registre-se o Gráfico 28, em que 32% dos inquiridos afirmaram algumas vezes, sentirem falta de apoio do órgão de gestão, assim como na análise feita ao Gráfico 29, em que 39% referiram que muitas vezes lhes falta tempo para se dedicarem à especificidade do trabalho.

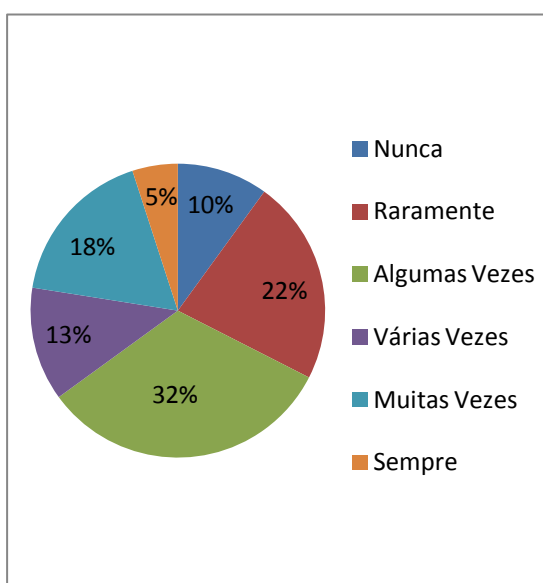


Gráfico 28- Falta de apoio do órgão de gestão

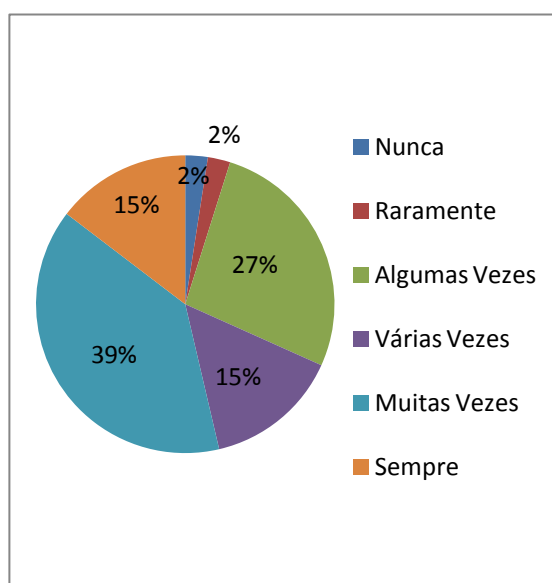


Gráfico 29- Falta de tempo para o trabalho

Relativamente às dificuldades que os alunos estrangeiros revelam, os gráficos abaixo demonstram haver uma grande incidência no domínio insuficiente da Língua Portuguesa, um desconhecimento dos conteúdos programáticos e pouca recetividade por parte dos colegas a estas crianças. Poderemos dizer que as duas últimas dificuldades identificadas, decorrem naturalmente das barreiras inerentes à primeira. Queremos com isto afirmar, que na ausência de uma boa comunicação, que em si mesma já constitui

um problema, poderemos ter subjacentes uma série de consequências que trarão certamente implicações ao nível do sucesso escolar.

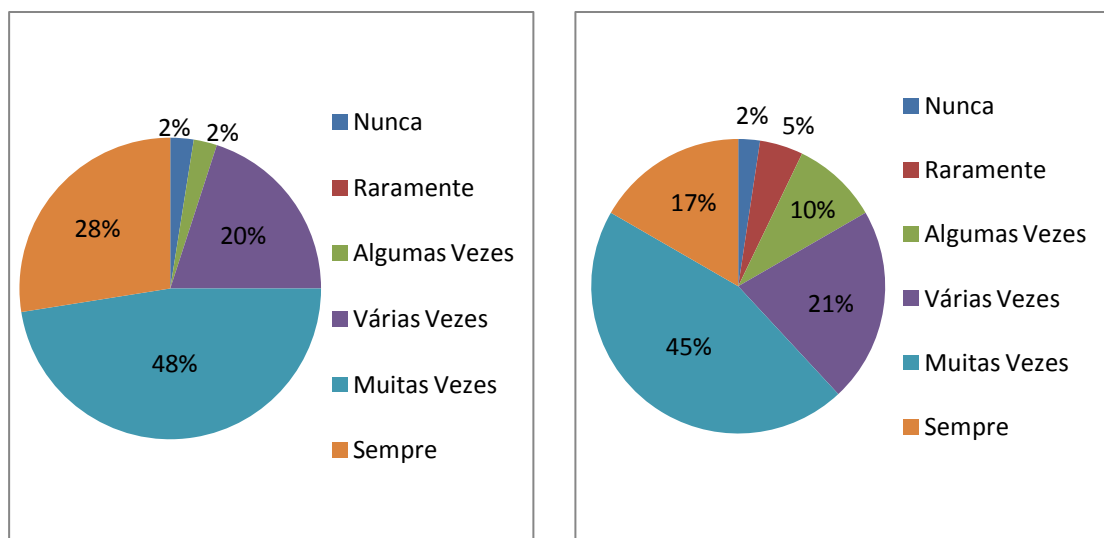


Gráfico 30- Domínio insuficiente da Língua Portuguesa **Gráfico 31-** Desconhecimento dos conteúdos

Como podemos verificar no Gráfico 30 e 31, 48% e 45% respetivamente, os inquiridos afirmam que uma das dificuldades específicas sentidas pelos alunos é o domínio insuficiente da Língua Portuguesa, uma vez que esta não é a sua língua materna e que isso se reflete no desconhecimento dos conteúdos.

Formação na Área do Português como Língua Não Materna

Ao nível da formação do corpo docente, no que concerne ao ensino de alunos estrangeiros, tendo o Português como segunda língua, o Gráfico 32 é revelador de uma grande falta de formação nesta área. Assim, 67% dos inquiridos, afirmam “*Nunca*” terem tido formação, 24% dos inquiridos disseram que “*Raramente*” obtiveram qualquer formação na área do ensino de alunos estrangeiros. Estas percentagens, expressam, notoriamente, a urgência do investimento ao nível da formação inicial, bem como da formação contínua de professores (Gráfico 33, em que apenas 20% responderam “*Raramente*” e 64% dos inquiridos afirmaram “*Nunca*” terem frequentado ações de formação contínua sobre língua não materna).

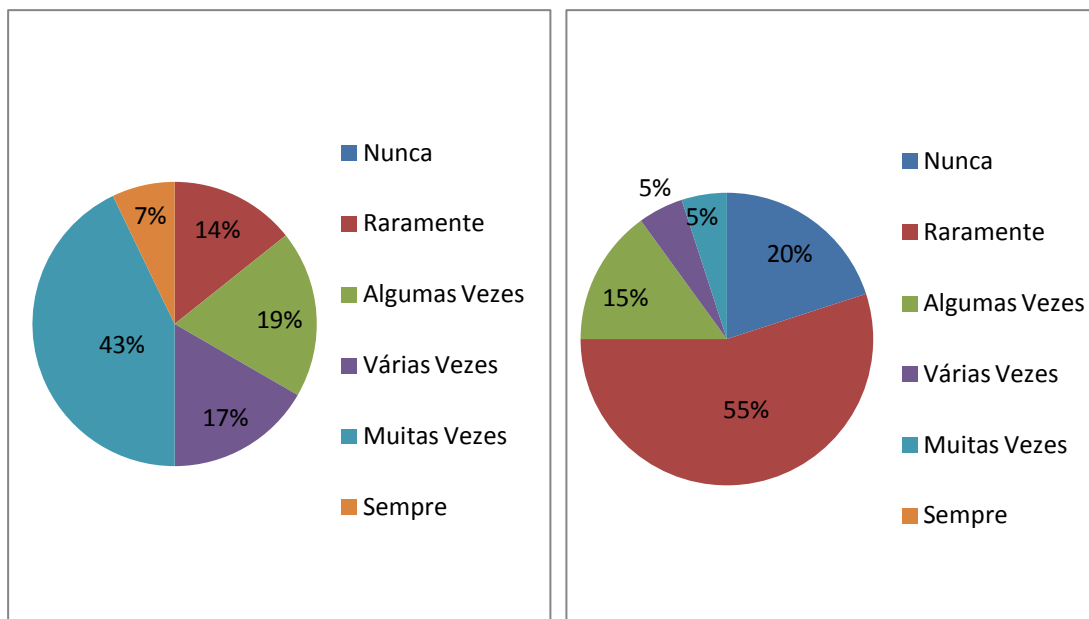


Gráfico 32- Formação na área do PLNM

Gráfico 33- Ações de formação contínua de PLNM

Segundo dados recolhidos, podemos deduzir que tem havido falta de investimento na área do português como língua não materna, quer do órgão de gestão, quer por parte próprios professores. Tal como se reflete na formação, também se reflete ao nível do interesse e motivação por parte dos professores nas reuniões de ano. Neste sentido, os docentes consideram que não existe tempo estipulado para refletir sobre esta problemática, com vista à implementação de novas práticas e estratégias para trabalhar com alunos, que têm o português como língua não materna.

Deste modo, no Gráfico 34, 42% dos inquiridos, afirmam que “*Raramente*” existe um espaço/tempo de reflexão em torno desta questão, enquanto 24% diz “*Nunca*” se falar nem debater o tema nas reuniões de ano.

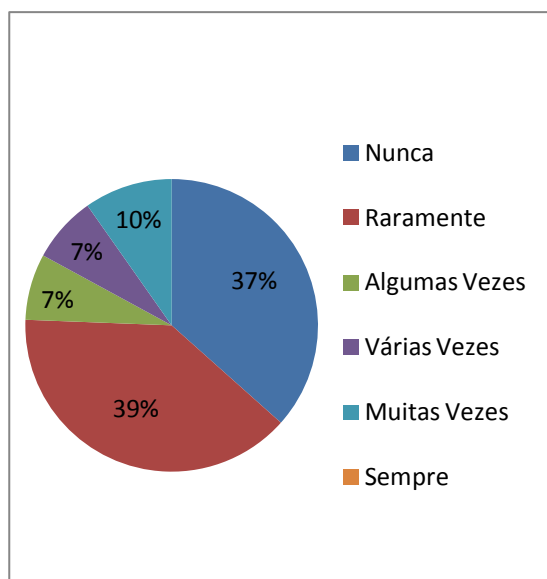


Gráfico 34- Espaço/Tempo de reflexão nas reuniões de ano, em torno do PLNM

Papel dos pais e Encarregados de Educação

Após análise dos questionários entregues aos professores, podemos verificar que a opinião é unânime e todos consideram que os pais são extremamente importantes no processo de integração dos alunos que vêm de outros países. O gráfico expressa essa opinião em 100% dos inquiridos, que mostraram a importância e envolvimento das famílias dos alunos. Esta análise vem comprovar que o sucesso dos alunos tem de vir de fora para dentro da escola, pois deste modo o processo torna-se menos complexo, sendo essencial o envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação.

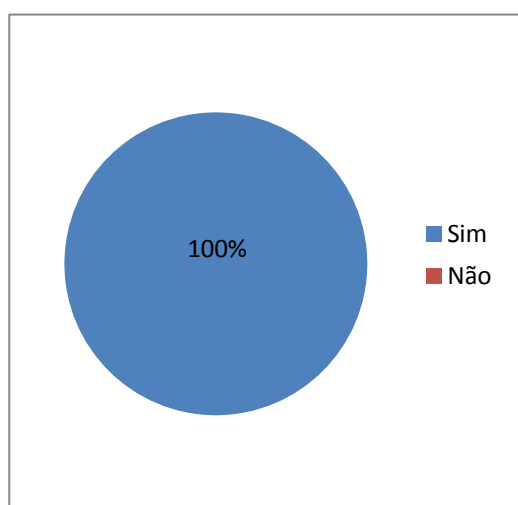


Gráfico 35- Participação dos pais e encarregados de educação