

UNIVERSIDADE ABERTA

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
E GESTÃO EDUCACIONAL**



***O Projecto Educativo na promoção
da inclusão das minorias linguísticas
em contexto escolar***

Orientada por:

Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes

Irene de Fátima Cancela Pombal Pinto

2011

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as crianças, principalmente àquelas que não se podem expressar livremente na língua que as viu nascer e a todas as escolas que procuram incansavelmente o sucesso de todos os seus alunos.

Agradecimentos

Agradeço este trabalho:

À minha orientadora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes, pela sua disponibilidade na orientação deste trabalho, pela sua colaboração e incentivo.

À minha família que sempre me apoiou e encorajou mesmo nos momentos de mais desânimo. Ao Afonso e ao António que são a minha fonte de inspiração.

À Direcção da escola onde decorreu esta investigação.

A todos os professores e alunos que tornaram possível este trabalho.

Resumo

A diversidade étnico e cultural é cada vez mais uma característica marcante nas escolas portuguesas, sobretudo, nos grandes centros. Às salas de aulas chegam cada vez mais alunos que não falam a língua portuguesa e que estão à partida condenados ao insucesso.

Por sua vez, é da responsabilidade das escolas a construção de um Projecto Educativo único e próprio que vá de encontro às suas angústias e preocupações e que sirva de instrumento para resolver os seus problemas.

É perante este cenário que formulámos a questão de partida “*Como é feita a inclusão das minorias linguísticas em contexto escolar?*”

Este estudo centrou-se na integração dos alunos provenientes das minorias linguísticas na Escola EB 2, 3 Prof. Pedro D’Orey da Cunha e no contributo do Projecto Educativo para a sua inclusão e sucesso educativo.

Ao longo da fundamentação teórica foram abordados temas que são fundamentais para a compreensão desta investigação como o Projecto Educativo de Escola, o Projecto TEIP, a interculturalidade, a língua e a diversidade linguística nas escolas, os modelos educativos linguísticos e o bilinguismo.

No que respeita à metodologia recorreremos a entrevistas semi-estruturadas e à análise de documentos recolhidos na escola em causa, como o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e o plano Anual de Actividades.

Após a análise dos resultados obtidos tirámos as conclusões possíveis.

As conclusões deste estudo apontam para uma forte preocupação e esforço da escola em integrar os alunos provenientes das minorias linguísticas. Com este intuito, recorre ao Projecto Educativo e a outros projectos para apresentar propostas e desenvolver estratégias de inclusão, como a aplicação de testes de proficiência linguística, a aprendizagem do português como segunda língua, a colocação de alunos em grupos de níveis de proficiência, aulas de apoio, actividades de biblioteca e ateliers de Língua Portuguesa.

Índice

INTRODUÇÃO	13
1- Objecto da investigação	18
1.1 Problema da investigação	18
2- Questões da investigação	20
3- Justificação do estudo	20
4- Organização do estudo	21
5- Definição de termos ou palavras-chave do estudo	23
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO I	28
1- A escola: do centralismo à descentralização	28
1.1 A escola e a construção da sua autonomia	31
2- Enquadramento legal do Projecto Educativo	35
3- Projecto Educativo de Escola	39
3.1 O Projecto Educativo: definição de conceitos	40
3.2 O Projecto Educativo e a sua relação com a comunidade escolar	43
3.3 O Projecto Educativo e a melhoria das escolas	45
3.4 Fases de desenvolvimento do Projecto Educativo	47
4- O Projecto TEIP: uma estratégia face à exclusão	57
4.1 Projecto TEIP: alguns aspectos positivos e negativos	61
CAPÍTULO II	64
1- Enquadramento legal sobre a igualdade de oportunidades de todos os alunos na escola	64
2- A emergência de uma educação intercultural	69
CAPÍTULO III	77

1- A língua: requisito fundamental _____	77
2- Diversidade linguística na escola: problema ou benefício _____	80
3- Algumas causas do insucesso educativo das minorias linguísticas ____	85

CAPÍTULO IV _____ 92

1- Modelos educativos linguísticos _____	92
1.1 Modelos Monolingues _____	94
1.1.1 Modelos Regulares na língua maioritária com ensino de LE _____	94
1.1.2 Modelos Segregacionistas _____	94
1.1.3 Modelos Separatistas _____	95
1.1.4 Modelos de Submersão _____	95
1.1.5 Modelo de Submersão com aulas de apoio _____	96
1.2 Modelos Bilingues / Plurilingues _____	97
1.2.1 Modelos bilingues de Transição _____	97
1.2.2 Modelos de Imersão _____	98
1.2.3 Modelos de Manutenção da Língua de Herança Cultural _	100
1.2.4 Modelos “Two-Way / Dual Language” _____	100
1.2.5 Modelos Regulares bilingues _____	101

CAPÍTULO V _____ 103

1- O ensino bilingue: uma meta a atingir _____	103
1.1 O Bilinguismo: definição de conceitos _____	104
1.1.1. Conceito de diglossia _____	106
1.2 Educação bilingue uma necessidade fundamental _____	107
2- À procura de soluções _____	110

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1- Introdução	116
1.1 Metodologia	117
1.2 Objectivos do estudo	119
1.3 População alvo	119
2- Técnicas e estratégias de investigação	121
2.1 Análise documental	121
2.2 Entrevista	122
3- Discussão da validade interna	123
4- Limitações do estudo	124

PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1- Introdução	126
2- Caracterização da escola e do seu meio envolvente	127
2.1 A escola	127
2.2 Localização geográfica	127
2.2.1 O concelho da Amadora	127
2.2.2. A freguesia da Damaia	129
2.3 Caracterização da comunidade	131
2.4 Caracterização da escola	133
2.4.1 Caracterização da população escolar	135
3- Projecto Educativo	140
4- Projecto Curricular de Escola	145
5- Plano Anual de Actividades	148
6- Regulamento Interno	149
7- Projectos desenvolvidos pela escola	151
7.1 Projecto TEIP II	152
7.2 Projecto “ <i>Escola Mais</i> ”	155
7.3 Jornal “ <i>O Pedro</i> ”	156
8- A entrevista	157
8.1 Guião da entrevista	158

8.2 Resultado da entrevista	161
9. Conclusões	168
9.1 Desenvolvimentos futuros	176
10. Referências bibliográficas	177
10.1 Legislação consultada	186
Anexos	188
Anexo I (Projecto TEIP II)	189
Anexo II (Projecto “ <i>Escola Mais</i> ”)	202
Anexo III (Jornal “ <i>O Pedro</i> ”)	206
Anexo IV (Entrevista)	208

Índice de Quadros

Quadro 1 – Ciclo de elaboração do Projecto Educativo (segundo Barroso)	48
Quadro 2 - Ciclo de elaboração do Projecto Educativo (segundo Carvalho e Diogo)	50
Quadro 3 – Ciclo de elaboração do Projecto Educativo (segundo Alves)	53
Quadro 4 - Modelos Educativos Linguísticos (segundo Baker)	93
Quadro 5 - População e território da Damaia	130
Quadro 6 - Habitação e território da Damaia	130
Quadro 7 - nº de alunos a frequentar o Agrupamento da Damaia	134
Quadro 8 - Distribuição dos alunos	138
Quadro 9 - Alunos com ASE	139
Quadro 10 - Taxas de retenção e de abandono	139
Quadro 11 - Taxas de insucesso no 2º ciclo	143
Quadro 12 - Taxas de insucesso no 3º ciclo	144
Quadro 13 - Notícias do Jornal “ <i>O Pedro</i> ”	207

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Profissões dos Encarregados de Educação _____ 131

Gráfico 2- Distribuição dos Professores _____ 136

Índice de Abreviaturas

LP – Língua Portuguesa

LM – Língua Materna

L2 - Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LPE – Língua Portuguesa para Estrangeiros

CPLP– Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa

DEB – Departamento de Educação Básica

APP – Associação dos Professores de Português

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEE – Projecto Educativo de Escola

PEA – Projecto Educativo de Agrupamento

PNL – Plano nacional da Leitura

RI – Regulamento Interno

PAA - Plano Anual de Actividades

PCA – Projecto Curricular de agrupamento

CEF – Curso de Educação e Formação

EFA – Educação e Formação de Adultos

ASE – Acção Social Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

A diversidade étnica e cultural é uma característica cada vez mais marcante no nosso país. Esta situação faz com que muitas escolas se confrontem com uma grande diversidade cultural e linguística e sintam necessidade de se adaptar e aprender a viver com a heterogeneidade.

De país de emigrantes, Portugal tem vindo a tornar-se, nos últimos anos, uma terra de acolhimento.

Ao reflectirmos sobre a população que frequenta as escolas portuguesas, rapidamente se constatará a grande diversidade de línguas e culturas presentes, levando-nos a problematizar a questão do ensino do português apenas como língua materna. Esta nova realidade impõe novas responsabilidades às escolas e obriga-as a adaptarem-se às diferentes culturas de base, como forma de dar resposta às necessidades dos alunos.

O direito à educação é hoje nos nossos dias um direito inquestionável de cada cidadão. A igualdade de todos perante a lei e os direitos de participação na vida pública só se tornam reais se todas as crianças e jovens, independentemente das suas origens, tiverem acesso a uma educação de qualidade. A escola deve proporcionar a todos a igualdade de oportunidades para que desenvolvam todas as suas capacidades e deve, também, atenuar as desigualdades que possam existir numa sala de aula. Longe de constituir um problema, a diversidade deve ser encarada como uma riqueza e uma mais-valia que não deve ser menosprezada.

Tal como refere Correia e Sousa (1999), a heterogeneidade na escola tem que ser gerida de forma que a igualdade de oportunidades de acesso se transforme em igualdade de oportunidades de sucesso. Esta premissa obriga a que se conheçam as várias culturas em presença, se dê prioridade à formação de toda a comunidade educativa e se crie um clima de harmonia e compreensão.

Tendo em conta que o português é o veículo de acesso aos saberes académicos e não possuindo estes alunos com outras línguas maternas um domínio satisfatório desta língua, nem trazendo de casa uma bagagem linguística que lhes permita um manuseamento equilibrado da língua, eles são fortemente penalizados. Além disso, uma vez que língua materna destes alunos é adquirida em contexto familiar, não apresenta bases que permitam uma consciencialização sobre ela nem a possibilidade de estabelecer pontes com a língua portuguesa (Ançã, 1999).

Por outro lado, e segundo Moreira (2005) a escola não está a conseguir fazer a inclusão de todos os alunos. Esta não tem as respostas adequadas e é incapaz de se adaptar às alterações ocorridas no seu seio. De entre as causas apontadas, destaca-se a falta de formação de professores na área da educação multicultural e do ensino do português como língua segunda, a falta de materiais específicos e a ausência de uma legislação mais direccionada para o ensino de Português Língua não Materna.

É comum ouvir-se que a melhor forma de lidar com as diferenças é criar programas educativos de menor exigência e de pior qualidade para os alunos que revelam dificuldades em seguir o programa educativo comum, o que a investigação tem vindo a demonstrar que é totalmente errado.

O fundamental é adaptar as metodologias às diferenças e assegurar apoios sociais e cognitivos aos alunos que deles precisam.

Quase todos os alunos das minorias linguísticas utilizam a sua língua materna nas trocas linguísticas com a família e com os amigos na comunidade em que habitam. Ainda assim, esta não é reconhecida no seu meio escolar e são obrigados a falar apenas a língua da maioria.

Apesar de mundialmente se defender que a melhor forma de ensinar uma criança é através da sua língua materna, Pereira (1998) refere que os actuais programas do ensino básico não foram alterados nem adaptados de acordo com as novas realidades escolares e *“revelam uma total amnésia em relação ao multilinguismo na escola: falam em Língua Portuguesa como língua materna. As minorias são aí linguisticamente invisíveis”* (p. 119).

Tal não significa que se esqueça a língua e a cultura da maioria. O conhecimento da língua e cultura da maioria continuam a ser uma necessidade de todos os alunos que quiserem ser bem sucedidos e bem integrados. O fundamental é que se reconheça a importância dos alunos serem bilingues e biculturais, ou seja, que sejam fluentes, quer na sua língua materna, quer na língua e cultura da maioria.

Cummins (1978, 1984), Blanc (1983) e outros investigadores, que se têm debruçado sobre a escolarização das minorias linguísticas, defendem que ao valorizar e trabalhar na língua materna de uma criança, está-se a contribuir para o sucesso da aprendizagem da língua segunda. Naysmith (2002) reforça inclusive que reconhecer e valorizar o bilinguismo minoritário das crianças, por parte da escola, pode ser um importante contributo para o seu desenvolvimento e que as capacidades desenvolvidas na língua materna poderão facilmente passar para a língua segunda.

Neste sentido, Matos (2004) sustenta que quanto mais a escola valorizar, apoiar e desenvolver as línguas e as culturas dos grupos minoritários, nomeadamente daqueles que têm mais dificuldades de integração, mais fácil será a sua adaptação à escola e será a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Além disso, a manutenção das línguas de origem, além de permitirem uma valorização pessoal na promoção do bilinguismo, permite também a manutenção de laços linguísticos, culturais e afectivos com os seus países de origem. É fundamental que haja atitude e que se criem projectos de ensino do português como segunda língua.

Por outro lado, a introdução de Projectos Educativos nas escolas corresponde a uma das estratégias desencadeadas pelos movimentos de reforma educacional para responder à crise de funcionamento dos sistemas educativos centralizados, procurando-se que o estabelecimento de ensino, enquanto unidade organizacional de decisão, constitua o centro da requalificação escolar.

Apesar da legislação existente, vários investigadores consideram que não existe uma política que incentive verdadeiramente a elaboração do Projecto Educativo. Na maior parte das vezes, como refere Barroso (1992), as escolas “*limitam-se a fazer um plano de actividades, embora raramente adoptem uma metodologia necessária a uma planificação rigorosa, transformando-se num ritual de uma aparente racionalidade*” (p. 43).

Contudo, em muitas escolas é possível encontrar um “*projecto implícito*” que mobiliza docentes, sobretudo os mais inovadores e, até, alunos, pais e autarquia, na tentativa de solucionar os problemas que afectam o bom funcionamento das escolas.

Tendo como propósito perceber o modo como é feita a integração das crianças das minorias linguísticas nas escolas e de que forma a escola constrói um Projecto Educativo que inclua estas crianças conduziu-nos ao tema da presente investigação - *O Projecto Educativo na promoção da inclusão das minorias linguísticas em contexto escolar*.

É sabido que as dificuldades em dominar a Língua Portuguesa por parte de muitos alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes conduzem-nos ao insucesso escolar e, muitas das vezes, ao abandono. Para se alterar esta situação e para que a escola seja de facto para todos, deve-se começar pelos docentes e pela reformulação das suas práticas pedagógicas. Por outro lado, a escola deve servir-se do Projecto Educativo para implementar estratégias promotoras de integração e de sucesso de todos os alunos, incluindo os que não falam correctamente a Língua Portuguesa.

Esta dissertação é composta por três grandes partes:

Na primeira parte, correspondente ao enquadramento teórico, são abordados temas essenciais para a compreensão de todo este estudo. Começamos por fazer uma breve alusão à construção da autonomia por parte das escolas e à elaboração do Projecto Educativo. Apresentamos algumas considerações sobre o projecto TEIP. Posteriormente, fazemos uma breve abordagem à educação intercultural, passando logo de seguida para a importância da língua na educação. Abordamos a questão das minorias linguísticas e a sua integração no Sistema Educativo Português. Expomos ainda, os modelos educativos linguísticos e, por último traçamos uma reflexão acerca da pertinência da educação bilingue.

Na segunda parte, a metodologia, tivemos a preocupação de recolher o máximo de informação que nos foi possível acerca da temática em estudo através de uma entrevista semi-estruturada e da análise de documentos escritos cedidos pela escola. Procurámos analisar o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades.

É importante salientar que esta investigação teve o seu desenvolvimento prático numa escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, do distrito de Lisboa, que se caracteriza pela heterogeneidade, não só de culturas, mas também de línguas.

Na terceira parte, e depois de aplicados todos os instrumentos, procedemos à análise do conteúdo obtido, de onde se retiraram as conclusões.

Por último, apresentamos a bibliografia consultada.

1- Objecto da Investigação

1.1 Problema da investigação

O problema que deu origem a esta investigação abrange a diversidade linguística presente em muitas escolas do país e a sua relação com o Projecto Educativo, na tentativa de integrar estes alunos.

A escolha deste tema resulta do conhecimento que temos da importância de uma boa inclusão das minorias linguísticas na escola e da valorização das suas línguas maternas para o seu sucesso educativo.

Por outro lado, se é certo que muitas escolas se deparam com sérias dificuldades em integrar estes alunos, outras mobilizam todos os recursos possíveis no sentido de criar condições para acolher de forma digna estas crianças. Para que tal seja possível, constroem um Projecto Educativo com significado que procure resolver os seus problemas.

Na pergunta de partida, “*o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor*”. (Quivy, Campenhoudt, 2005, p. 32)

A **pergunta de partida**, orientadora de todo este trabalho, é a seguinte:
Qual é o papel do Projecto Educativo na promoção da inclusão das minorias linguísticas em contexto escolar?

Esta questão de pesquisa surgiu após uma longa procura, no intuito de descobrirmos uma pergunta que fosse pertinente e que pudesse ser uma fonte de dados interessante, de modo a realizarmos um trabalho que nos permita crescer pessoal e profissionalmente.

Pretendemos, com esta investigação, atingir alguns objectivos específicos, dos quais destacamos: saber, acima de tudo, quais são as propostas apresentadas pelo Projecto Educativo, e outros documentos, para promover a inclusão dos alunos provenientes das minorias linguísticas numa escola pública heterogénea.

É de realçar a escassez de investigação nesta área o que dificultou a consecução deste trabalho e limitou um pouco o estudo.

2- Questões da investigação

Com o intuito de se atingir o objectivo principal desta investigação e de responder à pergunta de partida “*Qual é o papel do Projecto Educativo na promoção da inclusão das minorias linguísticas em contexto escolar?*”,

foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- O Projecto Educativo contempla as minorias linguísticas?
- No Projecto Educativo constam propostas que promovam a inclusão das minorias linguísticas?
- Quais são essas propostas?
- A escola desenvolve outros projectos que promovam a inclusão das minorias linguísticas?

3- Justificação do Estudo

Longe vão os tempos em que as escolas públicas portuguesas eram apenas frequentadas por portugueses. Actualmente, poucas são as escolas onde não há alunos estrangeiros ou descendentes de estrangeiros.

Além da diversidade étnica e cultural, muitos destes alunos desconhecem a Língua Portuguesa ou têm um fraco domínio que condicionará todas as outras aprendizagens e o seu sucesso educativo. Dominar a Língua Portuguesa para estes alunos é, pois, uma premissa fundamental que as escolas não deverão descurar.

Por outro lado, a legislação obriga as escolas a elaborarem um Projecto Educativo próprio que vá de encontro à especificidade de cada escola e que resolva os seus problemas. Contudo, para muitas escolas o Projecto Educativo não desempenha este objectivo e funciona como um mero adereço da escola, o cumprimento de uma burocracia, adiando a procura de soluções.

Felizmente, outras unem todos os esforços de que dispõe e criam um Projecto Educativo único e com sentido que integre efectivamente todos os seus alunos, independentemente da sua origem e das suas limitações.

Perante esta situação, estarão as escolas públicas portuguesas a fazer uma verdadeira inclusão dos alunos das minorias linguísticas?

Serão os Projectos Educativos promotores desta inclusão ou serão apenas um documento obrigatório que deve estar disponível para consulta?

São questões pertinentes como esta que tornam pertinente este estudo e que procuraremos responder.

4-Organização do Estudo

A presente investigação está organizada em três partes:

Parte I – Fundamentação teórica;

Parte II – Estudo empírico;

Parte III – Apresentação, análise dos resultados e conclusões.

A **Parte I** é composta por um conjunto de capítulos, devidamente organizados que nos permitem compreender toda a envolvência do estudo e que o fundamentam.

No **Capítulo I** abordamos a descentralização por parte do poder central e a construção da autonomia por parte das escolas, fazendo referência à legislação existente. Reflectimos também acerca do Projecto Educativo de Escola, destacando as suas vantagens para a melhoria das escolas e sugerindo algumas pistas para a sua elaboração. Ainda neste capítulo, fazemos uma breve alusão ao projecto TEIP, às suas características e objectivos, destacando os seus aspectos positivos e negativos.

No **Capítulo II** focamos muito rapidamente a educação intercultural e a sua importância em escolas, cada vez mais heterogéneas, para de seguida, no **Capítulo III** expormos a diversidade linguística presente nas escolas, com todos os problemas que tem levantado, sobretudo de inclusão. Apontamos algumas causas de insucesso e fazemos referência à legislação em vigor.

No **Capítulo IV** descrevemos os modelos educativos linguísticos, divididos entre monolíngues e bilingues ou plurilíngues, segundo a tipologia de Baker, e no **Capítulo V** enunciamos as vantagens de uma educação bilingue.

Na **Parte II**, relativa à metodologia, apresentamos os procedimentos seguidos no intuito de responder às questões da investigação. Descrevemos as técnicas usadas na recolha de dados e os procedimentos utilizados.

Na **Parte III**, são apresentados os resultados, a sua análise e as conclusões a que chegamos. Procedeu-se a uma caracterização pormenorizada da escola

onde se realizou a recolha de dados. Feita a caracterização da escola em causa, analisámos toda a documentação disponibilizada pela Direcção da Escola: Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno. Expomos também uma análise dos projectos que está a desenvolver: Projecto TEIP II, Projecto “*Escola Mais*” e Jornal “*O Pedro*”. Apresentámos, ainda, uma análise da entrevista semi-estruturada, realizada ao Director da Escola

Por fim, apresentamos a bibliografia consultada.

5-Definição de termos ou palavras-chave do estudo

Para que seja mais fácil fundamentar teoricamente esta investigação é de extrema importância apresentar a definição de alguns termos e conceitos que vão ser utilizados durante este estudo e que sem eles não será fácil a sua compreensão. De entre os que consideramos essenciais, destacamos: interculturalismo, minorias linguísticas, bilinguismo, língua materna, língua não materna e Projecto Educativo de Escola.

Bilingue

Na visão de Sim-Sim (1998), bilingue é um “*sujeito que é fluente no uso de duas línguas, seja porque esteve exposto a ambas desde o nascimento (...), seja porque a partir de um certo momento, de um modo geral na idade escolar, teve que funcionar noutra língua (L2) que não a língua materna inicial (L1)*” (p. 221).

Bilinguismo

“Existência de sujeitos que (...) são expostos a duas (ou mais) línguas durante a infância, adquirindo-as e tornando-se fluentes em ambas” (Sim-Sim, 1998, p. 273).

Cultura

Anabela Pereira (2004) define cultura como um *“conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhadas pelos membros de uma sociedade, transmitidos, principalmente, de geração em geração”* (p. 27).

Educação Intercultural

Carrington e Short (1989, cit. por Cardoso) definem educação intercultural como um *“conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida”* (p. 9).

Inclusão

Para AINSCOW (1997), *“um sinal determinante das escolas inclusivas consiste na capacidade dos professores ajustarem as suas práticas à luz do feedback que recebem dos seus alunos. Consequentemente, os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre”* (p. 25).

A inclusão deve ser compreendida como parte integrante de um desafio que perspetive a produção de práticas educativas e de dinâmicas de aula capazes de ultrapassar os discursos e as práticas de exclusão, objectivando a satisfação das necessidades educativas de todos os alunos e as suas

dificuldades na aprendizagem. A escola inclusiva depende de uma escola vista como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, onde todos os alunos possam encontrar a resposta à sua individualidade e à sua diferença.

Língua

Para Ançã (1999), a Língua é um *“conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades”* (p. 14). É uma noção político-institucional que corresponde a um sistema linguístico abstracto que, por razões políticas, económicas e sociais adquiriu uma independência tanto funcional como psicológica para os seus falantes.

Língua Materna

É a *“primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, não correspondendo necessariamente à língua oficial do país onde se vive”*, que podemos designar por língua dominante.

Língua Nacional

É a língua partilhada pelos nacionais de um determinado estado. Esta língua nem sempre coincide com a língua oficial.

Língua Segunda

É uma língua de *“natureza não materna, mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial nos países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas (...) ou com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país”*. (Ançã, 1999, p. 15)

Língua Oficial

É a língua do estado usada nas situações formais.

Minorias Linguísticas

“São aqueles que usam uma língua (independentemente de ser escrita) diferente da língua da maioria da população ou da adaptada oficialmente pelo Estado” (Pacto dos Direitos e Políticos, artigo 27)

Projecto Educativo de Escola

Segundo Canário (1999) o PEE *“foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos. É relativo ao seu governo e organização, expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolhe e os meios que se propõe pôr em prática para os atingir”* (p. 11).

PARTE I

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I

1- A escola: do centralismo à descentralização

O conceito de escola tem evoluído ao longo dos últimos anos. No entender de Macedo (1995), tem-se assistido à passagem de um serviço público fortemente centralizado, para um conceito de escola enquanto sistema local e comunidade educativa que goza de autonomia.

Até há bem pouco tempo, considerava-se que todas as escolas eram iguais, todas tinham as mesmas necessidades, interesses, características e capacidades, de forma que todas as determinações e regulamentações estabelecidas superiormente eram idênticas. Estava-se perante um Projecto Nacional de Educação, com regulamentações claras e detalhadas, em que eram aplicadas as mesmas estratégias e mobilizados os mesmos recursos para todas as escolas, sem ter em conta as suas especificidades e as suas potencialidades culturais e sociais.

A iniciativa e a criatividade dos intervenientes para resolver os problemas da escola não eram valorizadas. Segundo a mesma autora, este projecto, fortemente centralizador, era visto como o único que possibilitava, *“pela uniformidade (de objectivos, estratégias e recursos), a coerência nacional da política educativa e a igualdade de oportunidades da qualidade de aprendizagem a oferecer aos alunos”* (p. 71).

Contudo, Formosinho (1984, cit. por Costa, 2003), refere que finalmente o Estado começou a tomar consciência *“da inadequação intrínseca do sistema burocrático centralizado à gestão escolar pedagógica”* (p. 31),

pois, como nos diz Costa, a utilização de modelos estandardizados e uniformizados vindos do Ministério da Educação não satisfazem a diversidade de alunos, de turmas, escolas ou mesmo das regiões. Se uma estratégia é adequada para uma escola, não significa que o seja para todas as outras e que vá de encontro aos seus problemas.

Por outro lado, as escolas vão deixando cada vez mais de ser serviço público, onde se cumprem de igual modo as determinações superiores, para serem escolas com características específicas, onde os seus actores, tendo em conta a política educativa nacional, constroem a sua própria lógica de funcionamento.

É neste esforço de construção de uma identidade própria e de uma política educativa, que o Projecto Educativo desempenha um papel fundamental.

É sobretudo a partir dos anos 80 que se fazem sentir as alterações introduzidas no Sistema Educativo, nomeadamente o reconhecimento de um novo papel a ser desempenhado pela escola. Trata-se de transferir capacidade de decisão e atribuições até agora exclusivas da administração central, para os níveis regional e local e, também, para as escolas, aumentando a sua margem de autonomia.

Como nos referem Barroso e Sjorslev (1991), tem-se assistido, cada vez mais, nos países tradicionalmente centralizados a um esforço de devolver aos poderes regionais e locais uma série de poderes que até ao momento eram exclusivamente da competência do poder central, nomeadamente a construção e manutenção de equipamentos, gestão dos recursos, apoio sócio-educativo e participação na administração das escolas.

Para esta mudança contribuiu, entre outros factores, a incapacidade, por parte do poder central, de resolver muitos dos problemas que se faziam sentir localmente nas escolas, nomeadamente as elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar e acentuados índices de analfabetismo, e a pressão exercida pelo poder local, reclamando para si mais poder.

Neste ponto Costa (2003) acrescenta o forte aumento do número de alunos nas escolas que se fez sentir nas décadas de 60 e 70, provenientes das várias classes, passando-se de um ensino destinado a uma elite para um ensino de massas, que acolhe uma grande diversidade de alunos no que respeita à sua cultura, língua, nível sócio económico, etc.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, reflecte já um esforço de reorientação da política educativa portuguesa ao incentivar e mobilizar a criação de Projectos de escolas. A escola depara-se, assim, com novas responsabilidades, nomeadamente, com a necessidade de definição de uma política educativa própria.

De acordo com Barroso e Sjorslev (1991) este processo de descentralização traduz-se essencialmente em dois tipos de medidas:

- 1) - Aumento dos recursos, nomeadamente financeiros, que deverão ser geridos pela escola e aumento do seu poder de decisão.

- 2) - Acréscimo autonomia do estabelecimento de ensino através da possibilidade de aprovar e executar um «**projecto educativo**» próprio, que contemple a especificidade da sua comunidade escolar e permita um ensino mais flexível e adaptado à realidade dos seus alunos”.

Uma escola poderá considerar-se uma realidade sócio-educativa com características e dinâmicas próprias que devem ser tidas em conta. Esta também poderá ser vista como uma organização, uma vez que representa uma unidade social “*de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos*” (Chiavenato, 1983). Esta visão organizacional da escola torna-a distinta de todas as outras pela sua especificidade e pelo tipo de trabalho levado a cabo por professores, pais e todos os outros elementos da comunidade.

Macedo (1995), define escola como:

“comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria” (p.68).

Neste seguimento, faz todo o sentido que se fale de política educativa de escola, a definir pela comunidade educativa, onde a colaboração de todos os parceiros sociais (autarquias, actividades sócio-económicas) é primordial.

1.1 A escola e a construção da sua autonomia

De acordo com Macedo (1995), a tentativa de se atribuir um maior poder de decisão e autonomia às escolas resulta de um processo de reconceptualização do papel da escola no âmbito da administração do sistema educativo e na evolução do papel e das funções do Estado que tem vindo a ser cada vez menos centralizador

Na visão de Costa, o Sistema Educativo tem assim, (2003) vindo a ser colocado perante novas responsabilidades e competências na condução da acção educativa conferindo às escolas um maior poder de decisão e alargando os seus espaços de autonomia.

Macedo (1995) define autonomia como *“um processo que se constrói na procura e definição da identidade do sistema pelos próprios actores e na capacidade de se organizarem”* (p. 90). Esta autonomia da escola passa pela construção de uma identidade própria e pela capacidade de esta se auto-organizar, diferenciando-se das outras. A escola procura, assim, encontrar respostas para os seus problemas que são únicos e específicos e melhorar a qualidade da educação prestada. Esta nova visão de identidade e autonomia de escola passa pela construção do seu próprio Projecto Educativo.

Tendo em conta que todas as escolas são diferentes umas das outras, esta diversidade, em vez de ser negligenciada, deve ser valorizada, no sentido de produzir maior riqueza e inovação. Neste sentido, os problemas, necessidades e aspirações, sentidos localmente pelos actores que constituem a comunidade educativa, são encarados como construtivos na dinâmica da escola.

A construção da autonomia implica, por parte das escolas, ter em conta alguns factores fundamentais. Macedo (1995) destaca a construção de um Projecto Educativo como resultado da participação e negociação de toda a comunidade educativa, a necessidade de avaliar o seu funcionamento global e a necessidade de informar e dar retroacção a todos os que estão em interacção com a instituição escolar.

Os estabelecimentos de ensino, enquanto unidades organizacionais, detêm, segundo Costa (2003), novas competências e responsabilidades, que manifestam a intenção das políticas educativas de lhes atribuírem uma posição estratégica e maiores margens de autonomia:

- a tomada de decisões, expressas no PEE;
- inovação e mudança pedagógica, onde os actores desempenham um papel fulcral;
- a necessidade de prestação de contas com base em processos de avaliação;
- partilha de atribuições com outros actores, anteriormente ausentes, com direito de decisão educativa, através da negociação e procura de consensos;
- integração comunitária, ao ter em conta os contextos sócio-económicos e culturais de onde a escola se encontra e os interesses e expectativas dos alunos;
- articulação inter-institucional, com o desenvolvimento de actividades e projectos comuns concertados com outras instituições locais;
- formação contínua dos docentes;
- alocação de recursos, conseguidos com os fundos financeiros angariados pelas escolas através das mais diversas formas;
- liderança organizacional, com órgãos directivos bem preparados e com formação específica.

Macedo (1995) aponta, assim, três grandes tendências do Sistema Educativo português:

- a descentralização administrativa;
- a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, e;
- a participação comunitária.

Podemos então aferir que, nos últimos anos, o poder central tem vindo a consciencializar-se da necessidade de transferir alguns dos seus poderes e decisões, que antes eram da sua total competência, para as escolas. Estas têm-se vindo a deparar com vários problemas que centralmente são impossíveis de serem resolvidos dada a sua especificidade, exigindo uma acção específica e adaptada à realidade escolar.

A escola passa a gozar de maior autonomia e liberdade para desenvolver projectos pedagógicos, construídos a partir da acção colectiva. Está mais aberta a novas parcerias e incentiva-se a participação de toda a comunidade escolar, colaborando assim num processo de inclusão social, onde todos tenham igualdade de oportunidades. A escola é hoje percebida como uma organização social viva, que procura encontrar os melhores caminhos e as soluções mais adequadas para que todos os alunos obtenham os melhores resultados. O Projecto Educativo é elaborado por todos os que intervêm na acção escolar, com a finalidade de alcançar os efeitos desejados e superar / resolver os problemas existentes.

Nos pontos seguintes, referimo-nos sinteticamente à legislação existente relativa ao Projecto Educativo e traçamos algumas considerações que achamos pertinentes para esta investigação, nomeadamente a sua definição e envolvimento, a sua relação com a comunidade, o seu contributo para a melhoria das escolas e as fases / etapas de construção.

2- Enquadramento legal do Projecto Educativo

A elaboração de um Projecto Educativo, por parte das escolas, surge com a rearticulação da estrutura administrativa do Sistema Educativo e com o esforço de devolver às escolas um maior poder de decisão.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, sem nunca referir a noção de Projecto Educativo de Escola, vem alterar a visão centralizadora do Estado, distribuindo o poder entre o centro e a periferia, e aponta para a participação de toda a comunidade educativa local, incluindo pais e cidadãos, em geral, para a integração comunitária e para o aumento da autonomia da escola na definição de certos conteúdos e componentes curriculares.

“O Sistema Educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.” (L.B.S.E., cap. VI, art. 43º, ponto 2)

“Para os efeitos do número anterior serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção (L.B.S.E., cap. VI, art. 43º, ponto 3).”

Também as políticas educativas que se seguiram à publicação da L.B.S.E. apontam para a valorização dos estabelecimentos de ensino, enquanto unidades organizacionais de decisão e para o aumento da sua autonomia.

O Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, apresenta pela primeira vez um regime de autonomia para os estabelecimentos de ensino básico e secundário. Vem definir os campos e a capacidade de decisão das escolas e determina que todas as escolas devem criar o seu Projecto Educativo que traduza os “*valores, tradições, interesses, necessidades e recursos locais*” (Macedo, 1995, p. 74), como forma de concretizarem a sua autonomia.

Reconhece que o Estado tem uma tradição demasiado centralizada, pretendendo alterar esta situação. Intimamente ligado à autonomia dos estabelecimentos de ensino surge a noção de Projecto Educativos, que é obrigatório para todas as escolas. Assim, o Projecto Educativo aparece como expressão material e concretização da autonomia da escola.

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” (Decreto-Lei n. 43/89).

Também os diplomas legais que acompanham a reforma apontam para a participação e valorização da comunidade:

“A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada” (Decreto-Lei n. 43/89).

ou

“...incentiva-se a iniciativa local a disponibilização de margens de autonomia curricular...” (Decreto-Lei n. 286/89).

O Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio, vem reforçar a intenção de dotar as escolas de mais autonomia, reconhecendo o seu papel estratégico e partindo do pressuposto que a afirmação da diversidade decorre da *“formulação de projectos educativos próprios”*.

Com este Decreto, o Projecto Educativo passa a ter existência legal nas instituições escolares, uma vez que este se estabelece como parte efectiva e integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais de estruturação organizacional e decisional da escola.

Por outro lado, procede à individualização documental do Projecto Educativo em relação a outros documentos, como o Regulamento Interno e o Plano de Actividades (art. 8º).

Este diploma discrimina ainda a repartição da construção do PEE por três estruturas orgânicas: o conselho pedagógico, a quem compete *“proceder à sua elaboração”* (art. 32º), ao director executivo, a quem compete *“encaminhar a proposta do conselho pedagógico para o conselho de escola”* (art. 17º); e ao conselho de escola, onde participam os diferentes sectores da comunidade, a quem *“compete aprovar o Projecto Educativo”* (art. 8º).

No entanto, Costa (2003) salienta que se é certo que estas alterações, que se fizeram sentir, sobretudo na década de 80, vieram diminuir o peso do poder central nas decisões educativas, continua a ser difícil compreender que se trate de um verdadeiro processo de descentralização uma vez que *“ao nível*

regional de administração (...), está essencialmente reservado um papel de execução das medidas decididas pelo poder central” (p. 35).

Tal como Costa, também Barroso (1992), alerta para a falta de directrizes para a realização do Projecto Educativo, sendo formulado de um modo “*vago e ambíguo*”. De acordo com o autor, nunca foi explicitado o seu “*conteúdo e as partilhas de poder e obrigação que implica*” (p. 18).

Verifica-se então que, apesar de existir legislação que aponte directamente para a necessidade de todas as escolas elaborarem um Projecto Educativo, as directivas emanadas são tão vagas e ambíguas que deixam a sua construção à total arbitrariedade das escolas.

Seguidamente, debruçamo-nos sobre o Projecto Educativo explicitando algumas definições de investigadores que sem tem debruçado sobre este tema, a sua relação com a comunidade educativa, o seu contributo na melhoria das escolas e as fases da sua construção.

3- Projecto Educativo de Escola

O Projecto Educativo surge como expressão de um novo conceito de escola e da sua própria política educativa, construída no âmbito da sua autonomia. É reflexo do modo como a comunidade educativa toma consciência da sua identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua acção educativa.

Acredita-se, assim, que no desenrolar da acção educativa é imprescindível ter em conta a especificidade de cada comunidade educativa, conduzindo ao desenvolvimento pleno de todos os indivíduos. É com esta nova visão de educação que se defende a criação de um Projecto Educativo por parte das escolas.

Ao conceito de Projecto Educativo, Formosinho (1991) acrescenta também outros conceitos intimamente relacionados e que estão na base desta nova concepção de escola: comunidade educativa, direcção, participação e autonomia. Para este investigador o PE *“é um instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola – comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, e à corporização operativa da autonomia da escola comunidade”* (p. 5).

A ideia de que todas as escolas deverão trabalhar e desenvolver as suas actividades em torno de um Projecto Educativo é, como vimos, resultado das várias reformas educativas que se fizeram sentir a partir da década de 80.

Assiste-se, como refere Costa (2003), à distribuição e transferência de poderes e decisões do poder central, para outros níveis inferiores da administração. O Projecto Educativo surge aqui como reflexo da descentralização e maior autonomia dos estabelecimentos de ensino.

3.1 O Projecto Educativo: definição de conceitos

Entende-se por Projecto Educativo *“a opção por valores e finalidades, a definição de uma orientação com que se pretende o desenvolvimento e a inserção criativa do sujeito em diferentes situações”*. (Macedo, 1995, p. 111)

Desta forma, a mesma autora encara, o Projecto Educativo de Escolas como uma nova política, diferente e única, de cada comunidade educativa, *“definida na gestão de tensões positivas, princípios, normas nacionais e objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola”* (p. 113).

Segundo Canário (1999), o Projecto Educativo de Escola abrange a organização escolar no seu todo e reflecte-se necessariamente nas condições e processos de aprendizagem dos seus alunos. A sua criação e implementação é unicamente da sua responsabilidade e deverá expressar a sua identidade e especificidade, as finalidades, as metas e os meios que vai implementar para as alcançar.

A mesma investigadora (1992) salienta que o Projecto está associado a uma transformação do real e caracteriza-se por ser prospectivo e anterior à acção. Contudo, em alguns casos é apenas um simples um protocolo onde

são descritas intenções e, noutros, trata-se de um planeamento exacto e rigoroso.

Macedo (1995) refere-nos que a elaboração do Projecto Educativo surge como expressão de uma visão da escola enquanto organização com características próprias e únicas e como reflexo da construção ou, tentativa de construção, da sua autonomia.

Barroso (1992), por sua vez, prefere chamar-lhe *Projecto de Escola*, pois trata-se de um “*projecto global que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola na diversidade das suas estruturas e funções*” (p. 23). Para este investigador, o PE pode responder a duas necessidades contraditórias que denomina de “*lógica de desejo e lógica de acção*”.

Na primeira, o projecto funciona como uma utopia e valoriza a sua vertente simbólica. Desenvolve-se de um modo intuitivo, pouco estruturado e é resultado de anseios, que tanto podem ser individuais como de grupo. Na segunda, o projecto é criado para responder a um problema real, com objectivos bem definidos.

Contudo, em ambos os casos apresentados, se corre o risco do projecto evoluir negativamente. No primeiro caso, o projecto pode cingir-se a uma fantasia que não tem qualquer efeito sobre a realidade, nem vai ao encontro das necessidades da escola. No segundo, o projecto pode circunscrever-se aos aspectos formais e ao cumprimento da lei, perdendo-se a sua verdadeira essência e a sua função mobilizadora. (Barroso, 1992)

O desejado seria, para o autor, combinar “*a atracção pelo futuro e a acção no presente*” (p. 29), retirando os aspectos positivos de cada uma.

No entender de Barroso (1992), o Projecto de Escola deve ser concebido num duplo registo: como um **processo** e como um **produto** de uma planificação que tem como objectivo nortear a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino para que se alcancem determinados resultados.

“Enquanto processo, o Projecto de Escola corresponde ao tempo e às actividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização-escola”.

“Enquanto produto, o Projecto de Escola constitui uma metodologia e um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação de estratégias de gestão e da qual decorrem os planos operacionais de médio e curto prazo” (p.30).

Canário (1992) apresenta-nos resumidamente as características essenciais de um Projecto Educativo:

- É um processo dinâmico que conjuga a história da escola e que traça, ao mesmo tempo, uma visão do futuro;
- É um processo de desenvolvimento organizacional;
- É um conjunto de acções pedagógicas que se traduzem em prioridades de acção numa estratégia de actuação;
- É um processo que entra em interacção com a comunidade onde a escola está inserida;
- É um processo que exige a participação constante de todos os seus intervenientes;
- É um processo de desenvolvimento pessoal dos intervenientes.

3.2 O Projecto Educativo e a sua relação com a comunidade escolar

A elaboração do projecto Educativo implica a participação de todos os parceiros, incluindo encarregados de educação e instituições sociais, políticas, profissionais e religiosas.

Tendo em conta que toda a comunidade educativa local se envolve directamente na construção do Projecto Educativo de Escola, é crucial a existência de diferentes modos de pensar, de estar e de ver a realidade, de forma a que todos dêem o seu contributo e sejam reconhecidos.

O Projecto Educativo de Escola traduz, assim, as preferências da comunidade educativa e é o resultado da partilha de objectivos e princípios comuns. Neste sentido, os diferentes interesses, perspectivas e necessidades dos actores que participam directa ou indirectamente na escola devem ser vistos como uma mais-valia e factor de enriquecimento. A comunidade educativa é envolvida na procura de soluções para os problemas que ela bem conhece. Hoje a principal riqueza das escolas são, como refere Macedo (1995) os seus actores e a sua capacidade de inovação, motivada pela troca de experiências.

Carvalho e Diogo (2001), referem que toda a comunidade educativa se deve estruturar na construção de um Projecto Educativo constituído por projectos pedagógicos. Estes investigadores dão, aqui, especial destaque para a negociação, até agora distante do percurso formativo e das práticas dos professores.

Contudo, Canário (1999), alerta para o facto de que o Projecto Educativo não deve ser confundido apenas com um documento resultante de um compromisso acordado entre vários indivíduos, dos quais professores, alunos, pais, funcionários e instituições que colaboram com a escola, disponível para consulta na sala de professores.

Também Macedo (1991), chama a atenção para esta situação, pois a construção de um projecto que se cinja apenas a um documento onde estão descritos objectivos, recursos actividades e tempo, independentemente dos processos que levaram à sua construção, terá pouco reflexo na dinâmica da escola e não irá atingir os resultados esperados.

A investigadora atribui um importante destaque para a discussão e a negociação entre os diferentes parceiros da comunidade educativa que deverá resultar num “*compromisso conjuntural*” sobre os princípios que vão orientar todo o trabalho da instituição.

Para Carvalho e Diogo (2001), o Projecto Educativo cumpre para com a comunidade educativa uma série de importantes funções, que devemos ter em conta:

- O Projecto Educativo permite tornar os sonhos realidade e passar à acção, assumindo-se como organizador de diversidade e construtor de espaços de autonomia;
- Conduz à descentralização, passando para a escola centros de decisão e de acção educativa e permitindo processos de negociação e contratualização;
- Favorece a aproximação dos centros de decisão dos actores envolvidos facilitando a comunicação;
- Facilita a construção de consensos conseguidos a partir de avanços e recuos;

- Conduz a atitudes de auto-formação e de reflexão, permitindo construir uma nova identidade profissional;
- Propicia uma nova relação entre a actividade individual e grupal e a emergência da mudança social.

3.3 O Projecto Educativo e a melhoria das escolas

O Projecto Educativo está cada vez mais associado à melhoria da qualidade das escolas e ao aumento do sucesso dos seus alunos, facilitando a inovação e aumentando a sua qualidade e eficácia.

Barroso (1992) apresenta-nos as áreas que mais impacto o Projecto Educativo têm no funcionamento da escola:

- Aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino, enunciando as suas especificidades;
- Recuperar uma nova legitimidade para a escola pública, criando um sentimento de pertença aos alunos e à comunidade, em geral;
- Participar na definição de uma política educativa local, obrigando todos os parceiros a coordenarem esforços e recursos;
- Globalizar a acção educativa, permitindo uma ligação entre todos os domínios da vida da escola;
- Racionalizar a gestão dos recursos;
- Mobilizar e unir esforços, em torno de objectivos comuns;
- Passar do “eu” ao “nós”, integrando os projectos individuais e de grupo nos projectos colectivos.

Para que se consigam escolas eficazes e se ponha em prática um Projecto Educativo, é necessário, contudo, que a escola seja o centro da acção educativa e que esta disponha de todos os recursos necessários de forma a obter sucesso.

Carvalho e Diogo (2001), salientam que um verdadeiro Projecto Educativo deverá conter vertentes de inovação que favoreçam o desenvolvimento da auto-formação *“ligada à investigação e estruturação de um saber profissional e de uma cultura própria de uma escola singular”* (p. 39).

A formação contínua de professores é, pois, outro dos aspectos fundamentais do Projecto Educativo. Nóvoa sugere que estes não recorram apenas a acções de formação formais, mas que invistam do ponto de vista educativo nas situações singulares e na auto-formação participada, estimulando a emergência de uma cultura profissional (cit. por Carvalho e Diogo, 2001) e que reflectam sobre a sua própria experiência. Tal implica, na opinião destes dois investigadores *“tomar a escola como referência, a comunidade educativa como lugar de acção e o Projecto Educativo como activador de práticas inovadoras e construtor de espaços de formação”* (p. 40).

Estes autores, chamam também a atenção para um grave erro com que muitas escolas se deparam. Muitas das vezes, o Projecto tem apenas o papel de legitimar a organização sem que nada tenha a ver com as práticas e comportamentos desenvolvidos no seio da escola. Verifica-se então a *“produção de um documento que formaliza um produto”* (p. 42), sem que tenha sido planeado e negociado colectivamente e que não resultará num espaço de singularidade e de pertença, denominado por Barroso (1992), *“a cada escola sua ambição”* (p. 30).

Apesar do Projecto Educativo de Escola fazer parte da agenda educativa dos últimos anos, constata-se que, apesar de todas as escolas o possuírem, poucas são aquelas que têm um Projecto Educativo que dê sentido estratégico e que unifique a acção.

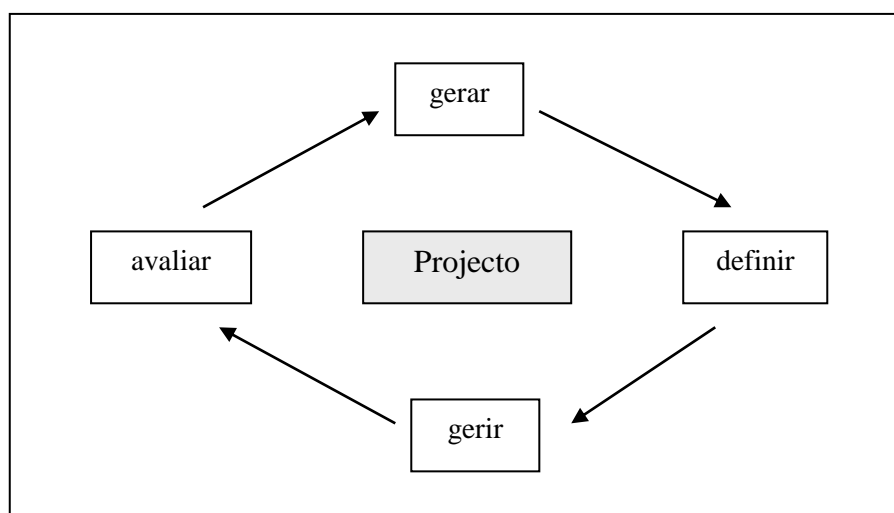
Um Projecto Educativo com as características que temos vindo a apresentar exige que se siga uma metodologia *na e pela acção*. Assim sendo, é necessário agir para que todos os alunos tenham sucesso educativo, proporcionando-lhes a realização pessoal e social e a mobilidade social ascendente, para praticar a democracia e, ao mesmo tempo, investigar para “*conhecer os paradoxos, os efeitos perversos, os problemas; investigar para iluminar «os buracos negros» da acção, para aumentar as probabilidades de consecução das finalidades da escola*” (Alves, 2003, p. 76).

Sempre que temos um problema e não sabemos como resolvê-lo devemos, portanto, recorrer à investigação. O Projecto Educativo deve, assim, desenvolver uma acção investigativa e deve procurar responder aos problemas com que a comunidade escolar se depara.

3.4 Fases de desenvolvimento do PEE

O modo como é pensado e construído o Projecto, reflecte-se na qualidade e intensidade dos seus efeitos. Como tal, é importante que se reflecta sobre os processos e procedimentos utilizados.

De acordo com Barroso (1992), a elaboração e o desenvolvimento do Projecto Educativo realizam-se ao longo de um ciclo contínuo, que deve obedecer a um conjunto de etapas.



Quadro 1- Ciclo de elaboração do Projecto Educativo (segundo Barroso, 1992)

1) Gerar um projecto:

Para que se crie um projecto é necessário ter uma meta, um alvo assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na acção educativa e pedagógica com os alunos. Devem-se construir consensos, entre os diferentes elementos que constituem a escola, orientados para a acção. Por sua vez, exige uma liderança forte e mediadora dos diferentes conflitos que possam existir.

2) Definir um projecto:

Neste ponto é dada relevância ao conteúdo do projecto e às características que fazem dele um documento orientador sobre as metas e estratégias da escola. Este deverá traduzir-se num documento escrito de referência para todos, deve estar orientado para a acção, permitindo desenvolver a partir de uma planificação a médio e curto prazo e deve estar centrado na função principal da escola (educação e ensino dos alunos).

Este documento deve explicitar as metas a atingir, os intervenientes e a forma como vão actuar. Deve ser sintético e acessível a toda a comunidade educativa.

A definição do projecto inicia-se com o diagnóstico da situação actual do estabelecimento de ensino e a situação futura desejada, tendo em conta “*a evolução prevista para o sistema de ensino em geral, o planeamento e as políticas nacionais e locais definidas para o sector educativo*” (p. 40), mas também tendo em conta os princípios, valores e políticas comuns aos diferentes membros da escola.

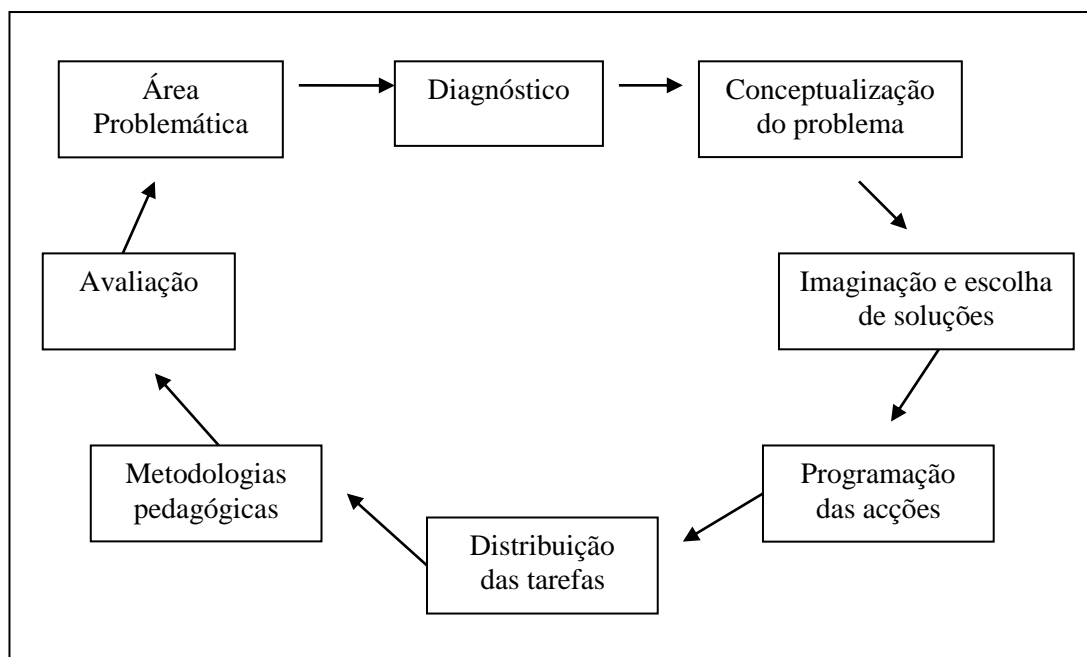
3) Gerir o projecto:

O projecto deverá ser traduzido num conjunto de planos operacionais que concretizem os objectivos e as estratégias do projecto. Para tal, a formação neste domínio e uma liderança eficaz são essenciais.

4) Avaliação do projecto:

A avaliação permite proceder à revisão sistemática do projecto. Além da avaliação sumativa e formativa, Barroso, dá especial destaque “*a outros processos de análise do funcionamento do projecto como a monitorização e a auditoria*” (p.43).

Carvalho e Diogo (2001) apresentam, também, algumas propostas para o desenvolvimento do Projecto Educativo de Escola. A sua construção deve partir sempre de uma situação de mal-estar identificada que eles denominam de área problemática.



Quadro 2- Ciclo de elaboração do Projecto Educativo (segundo Carvalho e Diogo, 2001)

1) A área problemática.

É a partir da consciência colectiva de uma situação desagradável que se deseja ver alterada que se faz a passagem da situação de mal-estar para a área problemática. Estas situações podem ser relativas a:

- preocupações vividas no interior da escola (insucesso escolar, dificuldade de integração de alunos imigrantes, dificuldades em dominar a Língua Portuguesa...);
- desejo de uma maior adaptação da escola ao meio;
- necessidade de utilização/conquista de autonomia;
- melhoria dos processos de comunicação;
- melhoria da utilização dos recursos existentes na escola.

2) O diagnóstico.

A definição do problema leva à realização de um diagnóstico da situação e à conceptualização do problema. Este poderá resultar através de vários processos: diferentes meios na recolha de dados (entrevistas, inquéritos...), a junção de abordagens do tipo qualitativo com abordagens do tipo quantitativo. A recolha de dados deverá contar com a participação de toda a comunidade para que, além de dar o seu importante contributo, também se sinta útil neste projecto.

3) A conceptualização do problema.

Esta fase passa pela visão antecipada da situação modificada (resolução do problema) e pela definição do problema. Obin e Cros (1991, cit. por Carvalho e Diogo, 2001) apresentam-nos seis questões chave que ajudam a clarificar o problema: Quem está implicado? De que se trata? Como? Onde? Quando? Porquê? Ao procurar as causas é também importante identificar as zonas de eficácia, as zonas condicionantes e a zona de liberdade dos actores.

4) Imaginação e escolha de soluções.

Tendo em conta a situação diagnosticada e a desejada são registadas todas as soluções possíveis. Para tal, poderão ser utilizadas várias técnicas, incluindo a de *brain-storming*, em que se lançam livremente várias pistas e propostas. A selecção será feita mais tarde, por todos os intervenientes, a partir de critérios previamente estabelecidos.

5) A escolha das acções – programação.

As acções a desenvolver deverão ir de encontro ao objectivo inicial do projecto. Exige ideias claras que respondam a várias questões: O quê? Porquê? Com quê? Quando? Que resultados esperados?

6) Distribuição das tarefas.

A distribuição de responsabilidades e de tarefas exige, muitas das vezes, negociação e contrato. É importante que haja consenso e que todos os intervenientes se sintam implicados e úteis. À medida que se faz a programação é criado um protocolo e as tarefas vão sendo distribuídas na sua devida altura, conforme as necessidades.

7) Metodologias pedagógicas.

Neste ponto, é fundamental escolher as metodologias mais apropriadas ao desenvolvimento de projectos que favoreçam a criatividade, autonomia, colaboração, negociação, avaliação. De entre estas metodologias destaca-se a pedagogia de contrato, a resolução de problemas e o trabalho de projecto.

8) Avaliação.

Esta é contínua e deverá permitir fazer a análise da situação, reformular objectivos, repensar a acção, alterar os meios e analisar os resultados. Deverá fornecer as informações necessárias de forma a corrigir a coerência, a eficiência e a eficácia e fomentar a formação, conduzindo os docentes a uma reflexão sobre as suas práticas.

Estes investigadores apresentam-nos ainda alguns **cuidados** a ter em conta no desenvolvimento do Projecto Educativo, evidenciando a fase de preparação do projecto.

- Respeitar os diferentes ritmos de trabalho dos intervenientes, sobretudo daqueles que são mais morosos e reservados.

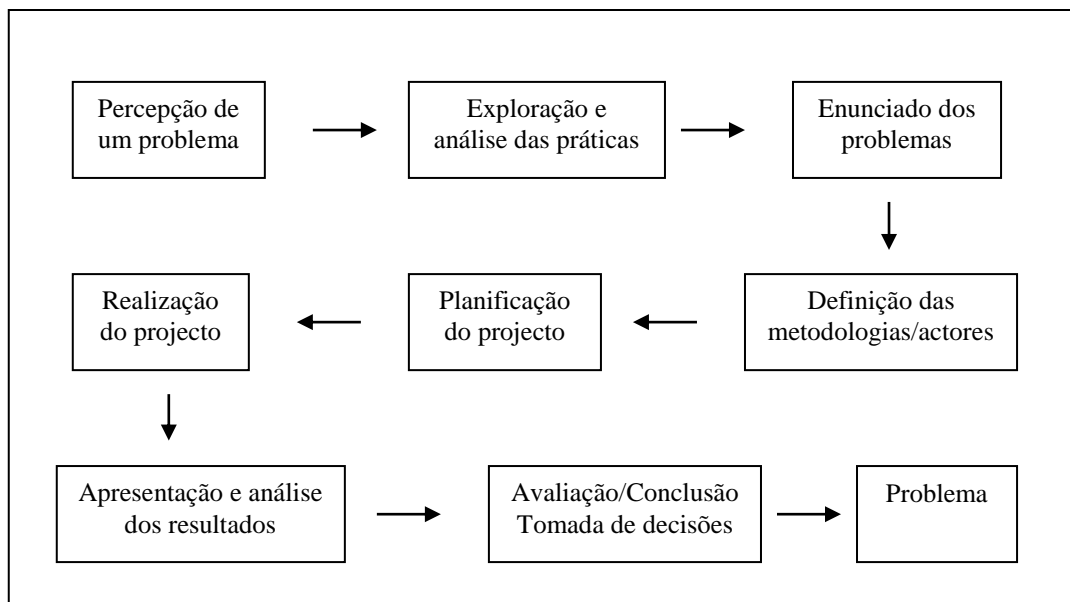
- Resolver os conflitos e oposições através do consenso e da comunicação. Para tal, é fundamental que exista transparência nos processos, clareza nas explicações, permuta e interacção.

- Reflectir sobre o tipo de relação que se estabelece com a comunidade e, caso seja necessário, procurar novas formas de comunicação.

- Recorrer a um método claro, sistémico e coerente nas diferentes fases do Projecto Educativo. Também os instrumentos devem ser coerentes com as finalidades e objectivos definidos e devem permitir uma correcta análise da situação.

-Utilizar princípios de coerência para que a equipa pedagógica possa ter a mesma compreensão dos conceitos.

Também Alves sugere uma proposta de elaboração do Projecto Educativo, que denomina de investigação-acção”.



Quadro 3- Ciclo de elaboração do Projecto Educativo (segundo Alves, 2003)

Broch e Cros (1992) propõem também uma forma possível de elaborar o Projecto de Escola:

- Reconhecimento da situação e do funcionamento da escola, identificando os seus problemas, obstáculos, mas também os seus aspectos positivos;
- Recolha de dados (inquéritos, entrevistas...);

- Análise da situação da escola, dos problemas detectados, organizando e estruturando as diferentes informações;
- Definição dos objectivos, tendo em conta os meios disponíveis para alcançar a situação final desejada;
- Por último, a concretização, ou seja, a materialização do projecto num documento escrito, perceptível e acessível a toda a comunidade.

Em jeito de conclusão, este investigador (2003) apresenta-nos um resumo dos princípios essenciais do Projecto Educativo:

- Estabelece linhas orientadoras do tipo de educação que se quer oferecer;
- Resulta da reflexão, do diálogo e das opiniões dos diferentes elementos;
- Apresenta os valores que devem ser trabalhados no currículo;
- Reconhece os interesses e os desejos de toda a comunidade escolar;
- Unifica os critérios de actuação de forma a haver uma maior coerência;
- Reconhece os alunos como sujeitos e principais interessados na educação;
- Torna a organização educativa única;
- Introduce uma direcção centrada na escola-comunidade educativa;
- Valoriza a participação de toda a comunidade, sem pôr em causa as funções docentes;
- Impõe uma liderança participativa, aberta, mobilizadora;
- Pressupõe modos de actuação docente que sejam congruentes com a “*filosofia*” do projecto;
- Conduz à adopção de tecnologias educativas apropriadas às diferentes situações;
- Impõe uma estratégia de inovação;
- Apresenta os objectivos a atingir e o tipo de avaliação;
- Obriga à criação de estruturas organizativas.

É unânime que o Projecto Educativo poderá contribuir para a melhoria do estabelecimento de ensino. Contudo, este poderá ter efeitos negativos e

resultar numa ilusão falhada. Barroso identifica cinco riscos que poderão advir de uma má utilização do projecto:

- “*Projecto sem projecto*” – elaboração de um plano de actividades sem que haja anteriormente uma problematização, definição de princípios, políticas e estratégias.

- “*Projecto por decreto*” – adopção burocrática de um projecto standard.

- “*Projecto mosaico*” – projecto que concentra uma acumulação de projectos sectoriais.

- “*Projecto gueto*” - transformação do projecto numa actividade marginal e secundária ao funcionamento global da escola.

- “*Projecto devaneio*” - que não passa de um conjunto de vagas intenções sem que possa ser posto em prática.

Por fim, reconhecemos que se é certo, que há muitas escolas que criam um Projecto Educativo apenas para fazer cumprir a lei e que continuam a funcionar como sempre, cometendo os mesmos erros, outras lutam e unem esforços entre todos os parceiros na procura de soluções para os seus problemas. Aqui desempenha um papel fundamental a colaboração dos professores, alunos, pais, mas também, das autarquias e das actividades sócio-económicas. Estas escolas são, pois, de aplaudir e deverão servir de exemplo para todas aquelas que ainda trabalham isoladamente e que não conseguiram um espaço melhor e com mais sucesso.

Ao longo deste capítulo, fizemos referência à construção da autonomia por parte das escolas, autonomia essa, que passa inevitavelmente pela construção de um Projecto Educativo único que vá de encontro aos seus anseios e problemas e pela tomada de decisões em vários domínios nomeadamente, pedagógico e administrativo.

Esta mudança pressupõe a participação de todos os actores escolares, que devem ser envolvidos nas decisões em todas as fases de construção do Projecto Educativo, a partir da análise das suas necessidades e aspirações.

Ao longo dos últimos anos, o poder central tem vindo a tomar consciência da sua incapacidade para resolver centralmente a grande diversidade de problemas locais que exigem respostas únicas e adaptadas à realidade escolar. Se uma resposta é adequada para um problema, não significa que esta também será para outros.

Há que referir que muitas destas escolas estão inseridas em contextos tão hostis e desfavorecidos que se torna difícil obter resultados positivos e proporcionar o sucesso a todos, sem ajudas acrescidas. O Projecto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) foi criado pelo poder central com o intuito de intervir nestes espaços e combater a exclusão, o insucesso e o abandono escolar que se faz sentir com elevados índices.

No ponto seguinte, serão tecidas algumas considerações acerca do Projecto TEIP, nomeadamente as suas características, objectivos, resultados e aspectos positivos e negativos.

4- O Projecto TEIP: uma estratégia face à exclusão

A crise da escola, que se começou a verificar nos anos 70, veio suscitar uma reflexão sobre o seu modo de funcionamento, pondo em causa a existência de um modelo único de escolas e exigindo respostas rápidas e assertivas.

À medida que se incentivava o acesso à escola e se promovia uma *educação para todos* ia-se também tomando consciência do aumento da exclusão, do insucesso de muitos e das elevadas taxas de abandono, durante a escolaridade obrigatória. De acordo com Bettencourt et al, (2000), esta situação tornou-se particularmente alarmante nos guetos e bairros clandestinos que se foram criando nos arredores das cidades e no mundo rural com o aumento da desertificação.

Com o intuito de dar resposta a este problema que se ia agravando significativamente, iam sendo desenvolvidos projectos que visavam criar condições para a integração escolar de todos os alunos, nomeadamente daqueles que eram até ali excluídos. No entanto, estes iam-se revelando pouco eficazes, dada a totalidade e a variedade das necessidades dos alunos (Oliveira, 2001) e dos contextos onde estavam inseridos.

Os **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)** foram criados, em 1996, pelo Ministério da Educação (Despacho 147-B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996), como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e escolar.

Esta iniciativa toma como objecto não um aluno ou uma escola, mas sim “*uma unidade geográfico-administrativa comportando diversos estabelecimentos educativos que se desejava articular entre si*” e que iam desde o ensino pré-escolar até ao final do 3º ciclo.

De acordo com o Despacho 147-B/ME/96, os TEIP foram criados com o intuito de “*prestar apoio às populações mais carenciadas*”, criar nas escolas “*condições geradoras de sucesso escolar e educativo nos seus alunos*” e, acima de tudo, “*promover a igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico*” de forma a possibilitar o “*desenvolvimento e a formação em condições de igualdade de oportunidades*” e o “*respeito pela diferença e autonomia de cada um*”.

São pois, objectivos do projecto TEIP:

- a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- uma visão integrada e articulada de todos os ciclos, incluindo o Jardim de Infância;
- a criação de condições que favoreçam a ligação escola - vida activa;
- a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem (Despacho 147-B/ME/96).

Supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades ao contribuírem com novas soluções e diferentes recursos. Neste processo e, num contexto de territorialização das políticas educativas, o Projecto Educativo torna-se central, prevendo-se que assuma esse carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuírem para a diminuição

das desigualdades. Este funciona, na visão de Oliveira (2001), como *“instrumento conceptualizador e operacional deste processo de integração”* (p. 105).

O projecto pretende assim, proporcionar às comunidades educativas particularmente desfavorecidas instrumentos e recursos que lhes permitam orientar a sua acção para a reinserção escolar dos alunos.

Contudo, Canário et al (2001) salientam que estes objectivos iniciais foram mais tarde alterados, uma vez que se passa a enfatizar a concretização de *“projectos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação”* (Despacho Conjunto nº 73 SEAE/ SEEI/ 96) e em 1997 *“a luta contra a exclusão social”*, o que na opinião dos autores traduzem alguma incoerência e ambiguidade.

Bettencourt et al (2000) realçam que a evolução do projecto TEIP passou por duas fases distintas:

- Na primeira fase, os TEIP tiveram a preocupação de satisfazer as necessidades básicas das crianças: alimentação (através do acesso a refeitórios), espaços educativos proporcionadores de desenvolvimento físico (acesso a pavilhões desportivos) e intervenção no apoio social às famílias.

- Na segunda fase, dedicaram-se à utilização dos recursos físicos disponibilizados às escolas para uma intervenção compensatória: diminuição do número de alunos por turma, fixação dos professores, colaboração de professores de outros ciclos para apoio e/ou enriquecimento, apoios educativos, actividades extra-curriculares, colaboração com investigadores, criação de turmas de currículos alternativos, etc.

No entanto, apesar destas medidas terem contribuído para a diminuição do absentismo e o abandono escolares, pouco ou nada melhoraram o sucesso das aprendizagens, uma vez que, nem os currículos, nem as relações com os pais, nem as representações da escola em relação à cultura do comunidade sofreram alterações e a que Bettencourt et al denominam por “*etnocentrismo escolar*” (2000).

No ano lectivo 2006/2007, o Ministério da Educação retomou o Programa de Territorialização de Políticas Educativas e Intervenção Prioritária (TEIP II), com os mesmos objectivos do projecto anterior, ou seja, “*a criação de condições que visem o sucesso educativo de todos os alunos, especialmente daqueles que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar*”.

Neste projecto, foi dada prioridade às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar. Estes agrupamentos têm que apresentar um projecto educativo plurianual, prevendo diversas medidas de intervenção na escola e na comunidade local especificando os recursos necessários, as metas e os objectivos a atingir.

A elaboração de um projecto TEIP exige a capacidade de definir, estrategicamente finalidades e modalidades de acção. Esta tarefa exige antes de mais que se faça um diagnóstico da situação onde se pretende intervir, identificando os problemas, mas também compreender o modo complexo como eles se articulam (Canário et al, 2001, p. 57).

Apesar do projecto TEIP mencionar e enfatizar as parcerias locais e a conjugação de esforços entre as várias escolas, o que se verifica, na maioria dos casos, é que as escolas fazem parte de uma rede que trabalha de forma

isolada e que Canário et al (2001, p. 40) denominam de “*vazio social*”. Por outro lado, o educativo tem-se restringido meramente ao escolar, impedindo todos os parceiros (centros de saúde, autarquias, associações culturais...) de trabalharem em conjunto com a escola. Como já referimos anteriormente, a colaboração das diferentes instituições locais é crucial, sobretudo quando se pretende por em prática um projecto educativo integrador.

4.1 Projecto TEIP: alguns aspectos positivos e negativos

Do ponto de vista dos docentes, Canário et al (2001) expõem alguns benefícios da criação dos TEIP, nomeadamente:

- a valorização e incentivo de práticas e iniciativas inovadoras, que enfatizam a “*interactividade e a participação de diferentes parceiros a nível local*”;
- uma maior interacção entre os estabelecimentos de ensino de diferentes ciclos, permitindo articular recursos;
- a articulação e o desenvolvimento de actividades de animação educativa, no âmbito desportivo, cultural e de lazer, permitindo “*uma acção concertada e o estabelecimento e parcerias entre diversas instituições locais*”;
- a articulação entre diferentes escolas e graus de ensino favorecendo o intercâmbio de experiências, o conhecimento do percurso escolar dos alunos e o desenvolvimento de projectos educativos a nível local (p. 108-109).

De acordo com Canário et al (2001), um aspecto negativo a considerar é a forma como o aluno é encarado e a ausência de construção de sentido das

situações de aprendizagem, em que as actividades pedagógicas se apoiam “*numa vertente curricular orientada para a correcção de défices dos alunos, completada por uma acção sócio-educativa que procura complementar a vertente social*” (p. 122).

Outro ponto crítico enunciado pelos autores é a falta de distanciamento da forma escolar que se traduz na “*persistência da ilusão pedagógica que consiste em dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem*” (p. 128). Os autores ressaltam também a forma burocrática e centralizada de definição dos territórios, contribuindo para aumentar as dificuldades sentidas na elaboração de um projecto educativo local.

Há também a referir que os territórios foram definidos pelos órgãos centrais e locais com o total desconhecimento das escolas, ficando apenas a saber onde foram incluídas quando o processo já estava concluído. Daqui resulta a “*arbitrariedade dessas fronteiras, sem ter em conta as particularidades e as dinâmicas locais (...), escolas vizinhas que não pertencem ao mesmo território, sem se perceber a razão (...) e escolas que são enclaves distantes fisicamente do território e que foram integradas*” e, mais grave ainda, o facto de, numa escola, “*haver turmas que estão no território e outras que não estão*” (idem, p. 132). Por outro lado, os critérios utilizados na definição dos territórios foram de natureza exclusivamente escolar, remetendo a participação dos parceiros locais apenas numa fase posterior.

Canário et al (2001) chamam também a atenção para o facto de nos TEIP não ser valorizado o aluno e a sua experiência sendo-lhes impostos “*processos uniformes de ensino*” (p. 140). Face a alunos diferenciados, com vários problemas e características de aprendizagem, muitas escolas respondem através da simplificação dos currículos, procurando erradamente

homogeneizar o público escolar e tentar que todos aprendam os mesmos conteúdos da mesma forma.

É importante mencionar que a escola onde realizamos a presente investigação, e que passaremos a descrever na segunda parte deste trabalho, está inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária.

No decorrer deste capítulo, expusemos e reflectimos sobre alguns conceitos fulcrais para a compreensão desta investigação. Começámos por nos debruçar sobre a construção da autonomia por parte das escolas como resultado da descentralização. De seguida, explanamos sobre o projecto Educativo de Escola, nomeadamente definições de investigadores que se têm dedicado ao tema, as suas características, a sua relação com a comunidade educativa, o seu contributo para a melhoria das escolas e as fases de desenvolvimento / construção. No final, fizemos um breve enquadramento sobre o Projecto TEIP, destacando as suas características, objectivos, benefícios e aspectos negativos.

No capítulo seguinte, fazemos uma pequena abordagem sobre a noção de interculturalidade e a sua importância numa escola multicultural e referimo-nos à legislação em vigor.

CAPÍTULO II

1- Enquadramento legal sobre a igualdade de oportunidades de todos os alunos na escola

De acordo com a **Constituição da República**, *“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”* (artigo 74º, 1), cabendo ao Estado *“assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para que essa educação se processe”* (artigo 74, 2, alínea j).

A **Lei de Bases do Sistema Educativo** define o ensino básico como universal e obrigatório e tem como finalidade garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades. *“São objectivos do ensino básico: (...) criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a **todos os alunos**”* (Lei nº46/86, artigo 7º, alínea o, com alterações introduzidas pela Lei nº 29/2005).

No artigo 3º, alínea d, estipula ainda que o Sistema Educativo se deve organizar de forma a *“(...) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”*.

Por sua vez, a **Declaração de Salamanca** de 1994, reconhece que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias e que a escola deve responder de maneira inclusiva. *“Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.”*

O Decreto-Lei nº 219/97, que regula a equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras de nível não superior, determina no artigo 16º que:

- Todos os candidatos imigrantes que ingressem no sistema de ensino português devem usufruir de apoio pedagógico acrescido e adequado às suas necessidades;
- Este apoio deve ajudar a colmatar as dificuldades sentidas, sobretudo na Língua Portuguesa;
- Para que o apoio pedagógico seja o mais eficaz possível, deverá realizar-se à priori uma avaliação diagnóstica do aluno e elaborar-se um plano individual.

Contudo estes alunos têm, muitas vezes, notas inferiores às dos diplomas obtidos nos seus países de origem ou são colocados num nível inferior àquele que o aluno frequentava no estrangeiro.

De forma a ajudar estes alunos, o Decreto regulamentar nº 10/99 vem estipular no seu artigo 10º que os Conselhos Executivos têm a possibilidade de dispor de professores tutores para os acompanhar no seu percurso escolar.

A **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos** proclama a igualdade de direitos linguísticos e tem como principais objectivos alcançar uma paz linguística mundial justa e durável e propiciar um quadro de organização política da diversidade linguística, baseado no respeito, na convivência, no

conhecimento, no benefício recíproco e no reconhecimento dos direitos linguísticos.

No artigo 10º, alínea 1, consta que “*todas as comunidades linguísticas são iguais em direito*”, e na alínea 2 podemos encontrar que “*qualquer discriminação contra as comunidades linguísticas baseadas em critérios como o seu grau de soberania política, a sua situação social, económica ou qualquer outro critério bem como o nível de codificação, de actualização ou de modernização que atingiu a sua língua, são inadmissíveis*”. Contudo, esta discriminação ainda é uma realidade bastante visível, pois nem todas as línguas beneficiam do respeito e dos direitos que lhes são legítimos.

Apesar de no artigo 23º desta declaração, referir na alínea 1 que “*o ensino deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade de livre expressão linguística e cultural da comunidade linguística no território onde é oferecido*” e que deve estar sempre “*ao serviço da diversidade linguística e cultural e favorecer as relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas*”, verifica-se que a escola continua a dar poucas oportunidades de sucesso educativo a estes grupos mais desfavorecidos.

A nível do enquadramento legal do português como língua segunda, o Decreto-Lei nº 6/ME/2001, de 18 de Janeiro, explicita no artigo 8º, que “*as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não é o português*”.

Também em 2001 o DEB publicou o Currículo Nacional, *Competências Essenciais no Ensino Básico*, que veio definir um conjunto de competências “*(...) essenciais e estruturantes no âmbito do currículo nacional, o perfil de competências de saída no final da escolaridade básica e ainda os tipos de*

experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos”
(Pereira e Amendoeira, 2003, p. 9-10).

O Despacho nº1438/2005 (2ª série) estipula que, sempre que um aluno revelar dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem, os professores devem analisar a situação em que se encontra e definir quais as medidas de apoio educativo mais apropriadas. Este apoio pode apresentar as seguintes modalidades:

- Pedagogia diferenciada na sala de aula;
- Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;
- Programas de compensação;
- Programas de ensino específico da Língua Portuguesa para alunos provenientes de países estrangeiros.

Estes alunos necessitam de estratégias adequadas à sua situação de portadores de outra língua materna e aprendentes do português como segunda língua. Por em prática o que está legislado implica um maior conhecimento das línguas maternas dos alunos e uma mudança de atitude face às línguas consideradas de menor prestígio.

Um dos factores de sucesso na aquisição de uma segunda língua é o nível de conhecimento da língua materna. Um bom professor de segunda língua compreende o papel da L1 e parte daí para o ensino da L2.

Neste sentido, para a linguista Dulce Pereira, é necessária a consciencialização da importância das línguas maternas dos alunos no processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

É fundamental uma verdadeira educação inclusiva em que as diferenças e as especificidades de cada um são tidas em conta e valorizadas.

2- A emergência de uma educação intercultural

O conceito de educação intercultural está intimamente relacionado com a filosofia “*educação para todos*”, termo que se tornou popular nos últimos anos e que surgiu no contexto da problemática da integração dos filhos dos trabalhadores imigrantes.

Apesar deste conceito ter influenciado a legislação escolar e as políticas educativas, continua a existir um forte desfasamento entre a teoria e a prática. Esta discrepância deve-se, sobretudo, a um insuficiente e ineficaz sistema de formação contínua de professores, que não têm tido acesso a informações fundamentais nesta área.

É comum ouvirmos falar de educação multicultural e intercultural. No entanto, convém referir que estes dois conceitos não têm o mesmo significado. Segundo Cortesão e Pacheco (1991), o termo **multicultural**, de tradição anglo-saxónica, refere-se à compreensão e respeito pelas diferentes culturas existentes na escola. Preocupa-se por conhecer e valorizar a cultura do outro sem que haja influências. As culturas são tidas como compartimentos estanques. Esta abordagem tem sido alvo de várias críticas pelo facto de contribuir para acentuar a diferença.

Por sua vez, o termo **intercultural**, derivado de estudos europeus, relaciona-se com o conhecimento, a valorização, mas também o enriquecimento mútuo das várias culturas em presença. Aponta para uma interacção, em que a cultura de cada indivíduo é vista pelos olhos dos outros e questionada. Permite uma relação de interpenetração cultural e uma relação activa entre os membros de grupos diferentes. Cada cultura, hábitos e tradições deixam de ser encarados como únicos ou os melhores, para

serem vistos como mais um de entre muitos que interagem, sem que haja relações de hierarquia. Tem como objectivo desenvolver atitudes de abertura, compreensão e respeito perante a diversidade através da interacção de todos.

Rocha-Trindade e Mendes (1996), alertam para a defesa de um “*pluralismo cultural*”, onde se reconhece “*o direito à coexistência, num mesmo espaço de soberania, de comunidades portadoras de culturas diferentes, bem como o direito à preservação, pelos próprios, dos traços essenciais de cada uma dessas culturas*” (p. 25).

Cardoso (1996), chama a atenção para o facto de muitos docentes afirmarem que tratam todos os seus alunos da mesma forma e que são todos iguais. Contudo, “*este conceito de tratamento igual não é compatível com políticas orientadas para responder às necessidades e interesses individuais definidos em função da «raça», etnia ou classe social*” (p. 27) e, assim, promover a igualdade de oportunidades entre todos.

Na educação intercultural, o objectivo não é apenas que cada criança conheça as suas culturas de origem, mas que também conheça todas as outras culturas presentes e que daí retire o máximo proveito. A aceitação e a tolerância são aqui insuficientes. Pretende-se uma educação que se guie pelos direitos humanos, onde todos os cidadãos são críticos, conscientes e interventivos e onde todos são diferentes e essas diferenças são respeitadas.

Uma escola intercultural, além de cumprir a sua função transmissora de modelos culturais, no quadro da diversidade, assegura também a adaptação da criança ao seu meio social, pela aquisição dos saberes mínimos que lhe permitem coexistir num meio de partilha com outras culturas.

Cardoso (1996) acredita que para se implementar uma educação intercultural deve-se criar um clima de escola favorável à diversidade. Aceita, defende e afirma o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e as comunidades a que pertencem. Tal implica ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre professores e alunos de modo a proporcionar-lhes igualdade de oportunidades educativas.

Importa salientar que a educação intercultural não deve ser uma preocupação apenas das escolas e das turmas com alunos de vários grupos sócio-culturais. Tendo em conta que a sociedade portuguesa é cada vez mais heterogénea, todos devem aceitar, respeitar e valorizar as diferenças culturais que possam existir. A imersão num currículo intercultural é, também vantajosa para os alunos da maioria, porque ganham conhecimento sobre as outras culturas e desenvolvem atitudes de tolerância e respeito para com as diferenças.

Leite e Rodrigues (2000) sustentam que, tendo em conta a heterogeneidade da actual sociedade, a escola deve procurar adaptar os conteúdos e estratégias de ensino de forma a ser capaz de “*reconhecer a diversidade das culturas e de valorizar processos de interação que gerem enriquecimentos mútuos*” (p. 12).

De acordo com a diversidade cultural, Perotti (1997) expõe três tipos possíveis de respostas educativas apresentadas nos últimos 30 anos para lidar com a diversidade étnica:

- Uma *atitude assimilacionista*, que conduz à homogeneidade da turma e onde se ensina e se relaciona com todos os alunos da mesma forma. Os indivíduos são integrados na turma, são submetidos à cultura dominante e

são despojados de todo e qualquer elemento cultural próprio. Pretende desenvolver um monoculturalismo e acredita-se que estas crianças não têm competências, nem conhecimentos para a sua inserção na sociedade. Este modelo conduz à desculturação e ao insucesso escolar daqueles que não conseguem atingir os objectivos da cultura dominante.

- Um *multiculturalismo passivo*, onde se verifica o simples reconhecimento da diferença. As diferentes culturas fecham-se sobre si próprias numa atitude de negação ao diálogo e à interacção. Pode levar à alteração de alguns aspectos na estrutura e desenvolvimento do currículo. Contudo, não conduz à alteração das práticas pedagógicas tradicionais, ignorando as dificuldades individuais dos alunos.

- Uma *educação intercultural crítica*, em que cada cultura é reconhecida e valorizada através da operacionalização de estratégias de interacção que levam a mudanças individuais e colectivas. Pressupõe a existência de uma sociedade pluralista, onde se integram grupos distintos que partilham aspectos culturais e institucionais, mas que também preservam as suas especificidades.

Com este último tipo de resposta educativa, pretende-se como refere Cortesão e Stoer, (1995), uma educação inter/multicultural crítica que permita que as crianças de grupos sociais e culturais diversos sejam educadas para um “*bilinguismo cultural onde (...) desenvolvam atitudes de alteridade e de respeito pelo outro, através do conhecimento crítico e contextualizado de outras culturas, passando ao exercício de uma democracia representativa*”.

Também Pinto (1998) distingue três formas de actuação no meio escolar:

1) A diferença é uma barreira que provoca atraso no desenvolvimento intelectual do aluno, inclusive, a nível cognitivo e verbal. Como tal, a cultura de origem do aluno e a sua língua devem ser esquecidas e desvalorizadas, e procura-se uma assimilação da cultura e língua da maioria. O autor refere que esta tem sido a actuação do sistema de ensino nos últimos 150 anos.

2) A diversidade é uma realidade a conhecer e a respeitar. Procura-se ensinar a história, a cultura e as línguas das minorias, originando estereótipos e reforçando uma visão exótica e estranha destes grupos.

3) O aluno, originário de um grupo minoritário, está na escola numa situação desfavorável e penalizadora, pois esta não foi preparada para o receber. Como tal, a escola tem que se reorganizar e adaptar, de forma que todos os alunos experimentem o sucesso.

Cortesão e Pacheco (1991) apresentam-nos alguns aspectos fundamentais a ter em consideração pelas escolas interculturais do futuro: *“promover a identidade cultural dos alunos, fomentar a herança cultural pela manutenção dos laços com a sua língua, tradições e costumes de origem, reconhecer a sua experiência social e cultural como válida e significativa, respeitar os ritmos, estilos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada aluno”* (p. 50).

Contudo, a escola é referida por Collins como *“um local onde a aprendizagem de conhecimentos e técnicas é considerada secundária, onde é privilegiada a aquisição de certas características culturais da classe dominante”* (cit. por Cortesão e Pacheco, 1991, p. 34). Hutmacher (Idem) alerta para a existência de um paradigma cultural em que *“as desigualdades*

de aproveitamento e de adaptação educativa” (p. 49), devem-se ao facto de se pertencer a um grupo particular.

Relativamente à formação de professores, Leite e Rodrigues, evocam as palavras de Stoer (1994) e consideram que é crucial que cada indivíduo passe a ter um papel activo na concretização do currículo. Alertam também para o facto de que muitos docentes ainda olham “*para a diferença não pelo potencial que contém, mas sim pelo obstáculo que significa*”, encarando as várias culturas locais como barreiras na educação (2000, p. 19).

No entender destas autoras, só com professores e educadores activos, agentes de inovação e de mediação cultural, se poderá passar da “*tolerância cultural para a sua aceitação total*” (Idem).

Acrescentam ainda que a formação de professores preparados para uma educação intercultural está intimamente ligada a outros conceitos como o de projecto curricular, equipas educativas, autonomia das escolas, de professor reflexivo e de professor investigador. A ideia de professor reflexivo e de professor investigador está, assim, associada à pesquisa e formação constantes dos docentes para lhes proporcionar um saber que permite lidar com a diversidade.

Para implementar uma educação intercultural não existem receitas prontas a utilizar. Como refere Freire (1972) “*ninguém educa ninguém mas também ninguém se educa sozinho; a educação é um acto pessoal onde cada um e cada uma se educa a si próprio(a) numa situação de acção com os outros*”.

Não devemos esquecer que “*a eficácia de qualquer intervenção educativa referente a alunos imigrantes está significativamente interligada com o*

modo como os educadores, tanto individual, como colectivamente, definiram, os seus papéis relativamente à diversidade cultural e linguística” (Cummins).

Cardoso (1996), sugere-nos oito etapas para que se verifique mudança multi/intercultural:

- 1- Conhecer os mecanismos de funcionamento da escola face à diversidade étnico-cultural dos alunos;
- 2- Desenvolver atitudes positivas nas relações com todos os alunos;
- 3- Conhecer as características do currículo intercultural;
- 4- Desenvolver atitudes e competências para a realização de mudanças curriculares em sentidos interculturais;
- 5- Considerar a vertente anti-racista do currículo intercultural;
- 6- Seleccionar e conceber materiais pedagógicos para a educação intercultural;
- 7- Participar na promoção das relações da escola com as famílias dos alunos pertencentes a minorias;
- 8- Participar na organização global da escola para a interculturalidade.

Por fim, e tal como refere Cortezão e Pacheco (1999), a educação intercultural não deverá ser encarada como uma moda que todas as escolas devem seguir, mas sim como uma abordagem alternativa e diferente, que transforme a escola num local de aprendizagem, de crescimento e de sucesso para todos, e não apenas para alguns, como tem acontecido até há bem pouco tempo atrás.

Ao longo deste capítulo, focamos alguns aspectos relacionados com a educação intercultural, essenciais para compreender toda a envolvência

deste estudo. Verificámos que o interculturalismo pressupõe uma escola onde todas as culturas presentes sejam respeitadas. Nesta visão, os currículos devem contemplar a pluralidade dos conteúdos e deve-se recorrer a uma metodologia assente no diálogo e na interacção, fomentando a partilha de experiências e saberes de todas as culturas.

É a partir do diálogo da escola com o meio e com todos os actores implicados que será possível a construção de um Projecto Educativo que contemple a vertente intercultural, de modo a permitir que a escola assuma o seu papel de agência privilegiada de Educação para a cidadania.

No capítulo seguinte, abordamos uma das causas do insucesso e da exclusão das crianças estrangeiras nas escolas portuguesas: a sua língua.

CAPÍTULO III

1-A língua – requisito fundamental

De acordo com Ançã (1999) define língua como sendo um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades. Ao conceito de língua, a autora acrescenta o de “*língua-variedades*” onde inclui as variantes, os lectos e os registos.

Em termos linguísticos e oficiais, a comunidade a que pertencemos é unilingue e o português é a língua materna, independentemente das diferentes comunidades linguísticas que aqui residem.

A língua constitui um dos pilares de uma cultura, de uma comunidade e de um Estado. Como refere Pinto (1998), a língua desempenha um papel estruturador na personalidade de cada indivíduo e está na base da sua identidade, permitindo-lhe um sentimento de pertença à sua comunidade. “*Respeitar uma língua é respeitar o grupo cultural que a fala*” (p. 9).

A língua um factor de equilíbrio cultural, mas também psicológico. Lobo et al (2002) acreditam que a visão do mundo e da realidade é condicionada pela língua de cada um. É através dela, que o indivíduo interioriza as normas sócio-culturais, que são diferentes de sociedade para sociedade.

A língua permite-nos ingressar numa comunidade e a ela pertencer. Além disso, ajuda-nos a construir a nossa identidade individual e dá-nos a possibilidade de aceder aos diferentes lugares, às pessoas, aos direitos e às

oportunidades que a sociedade tem para nós, ou seja, a língua capacita-nos para exercermos a cidadania. O contacto entre diferentes comunidades obriga à aprendizagem de outras línguas de forma a permitir a interacção e a intercomunicação.

Segundo Valérien (1990) é fundamental que todos dominem bem o idioma usado, incluindo aqueles que vivem num país diferente do seu (sejam imigrantes ou residentes temporários), pois só assim conseguirão integrar-se na comunidade onde residem ou construir um projecto de retorno. Neste caso, falamos do conhecimento e do domínio da Língua Portuguesa.

O domínio da Língua Portuguesa é, pois, condição essencial para uma integração social bem sucedida e poder usufruir das oportunidades e dos direitos cívicos, sociais e até políticos que lhes são conferidos. Embora isto seja válido tanto para os de origem portuguesa como para os imigrantes, ela revela-se mais sensível e mais problemática para os últimos.

A diversidade étnica e linguística da sociedade portuguesa contemporânea tem-se reflectido também nas escolas que têm vindo a receber cada vez mais alunos com línguas maternas e heranças culturais diversas.

É a estes que as escolas e as demais instituições de ensino têm a obrigação de ensinar a Língua Portuguesa a fim de dar resposta às suas necessidades e de lhes permitir o exercício da cidadania e igualdade de direitos.

Para que isto se torne possível, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) acreditam que o cidadão tem que dominar a língua que o acolhe para se “(...) *informar, para estudar, para desempenhar actividades profissionais que exigem qualificação (...), para aceder a produtos culturais, para se comportar adequadamente nas situações institucionais (...)*” (p. 37).

As mesmas investigadoras, consideram também que a proficiência linguística na língua de escolarização é uma condição de sucesso escolar. No entanto, o facto da criança ingressar na escola a falar um língua distinta daquela que é usada na sala de aula coloca o aluno num patamar diferente dos restantes colegas, na situação de aprendiz de uma língua segunda ou estrangeira, que tem de usar como veículo de todas as aprendizagens escolares.

A Língua Portuguesa não é só uma das principais disciplinas do currículo, mas também a língua de ensino, o meio através do qual todos os outros conhecimentos são transmitidos. Possuir um domínio deficiente da língua compromete todas as aprendizagens, bem como todo o processo de integração.

“A escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e dos jovens (...). Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola” (Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, 2005).

A escola tem assim a obrigação de desenvolver as *“competências que conduzem a uma sofisticada mestria linguística, necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo (...)”* (Sim-Sim et al, 1997, p. 34). Acrescentam ainda que a escola deve contribuir para o crescimento linguístico e a aquisição de competências de todos os alunos, sobretudo as que não ocorrem no seu meio natural.

Seguidamente, focaremos a diversidade linguística nas escolas portuguesas sob o ponto de vista dos problemas que tem acarretado para as escolas e/ou as vantagens e benefícios.

2- Diversidade linguística na escola: problema ou benefício

A sociedade portuguesa tem vindo alterar-se visivelmente nos últimos anos a nível da diversidade étnica e linguística devido às migrações cada vez mais frequentes em todo o mundo. Neste processo de migrações, as línguas e culturas de cada um também se deslocam. Contudo, muitas línguas e culturas continuam a beneficiar de um estatuto desigual, que as desvaloriza e as inferioriza, relativamente às línguas e culturas mais fortes. Poucos têm reconhecido a sua importância como instrumento de comunicação e marca de identidade cultural.

Ao contrário do que se verificou em toda a Europa central desde o fim da 2ª Guerra Mundial, Portugal foi sobretudo um país de emigração, quase monolíngue e monocultural. Só mais tarde se tornou um ponto de chegada para muitos imigrantes que vieram à procura de melhores condições de vida.

Até meados da década de 90, Portugal foi o destino privilegiado das minorias étnicas provenientes sobretudo dos PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa). Os cabo-verdianos são os grupos culturais mais numerosos e concentram-se sobretudo na área metropolitana de Lisboa.

A partir dessa altura, outros grupos minoritários adoptaram Portugal como destino de imigração e fizeram sentir a sua presença na sociedade portuguesa. Houve então uma grande vaga de imigração feita a partir do Leste Europeu, com destaque para a Ucrânia, a Moldávia, a Rússia e a Roménia, provocada pelo efeito económico-social causado pelo colapso do bloco da URSS. Contudo, embora este grupo seja heterogéneo na sua

constituição, é muito diferente do proveniente dos PALOP, quer do ponto de vista linguístico e cultural, quer no que se refere à qualificação académica.

“Apesar de aparentemente mais distante linguística e culturalmente é provavelmente mais capaz de se adaptar a mudanças, porventura mais susceptível de se integrar socialmente, possuindo também expectativas escolares mais elevadas, relativamente aos filhos” (Matos, 2004, p. 26).

Portugal assistiu também a uma afluência de imigrantes vindos de Timor, sobretudo por motivos políticos e económicos. Outros grupos são originários da Índia, do Paquistão, do Bangladesh, dos países da União Europeia e, ultimamente, do Brasil e da China. (Moreira, 2005)

Esta nova situação veio alterar visivelmente a *“paisagem linguística e cultural das nossas cidades e em muitos casos também o mundo rural”* (Matos, 2004, p. 24), sem que tenha havido por parte dos responsáveis pela política linguística educativa uma resposta adequada.

A diversidade étnica e linguística da sociedade portuguesa têm-se reflectido nas escolas por todo o país, principalmente nas grandes cidades, havendo casos em que a comunidade linguística minoritária corresponde à maioria da população escolar, como acontece em algumas escolas da zona metropolitana de Lisboa, cuja população escolar é essencialmente de origem africana. Estas recebem cada vez mais alunos com línguas maternas e heranças culturais diversas.

Num estudo efectuado pelo DEB em 2003 indicava a existência de cerca de *“230 línguas entre os 17 535 alunos a cumprir a escolaridade mínima*

obrigatória com línguas maternas que não o português e de 140 minorias étnicas". Por sua vez, Ficher referia, em 2005, a existência de 90 000 alunos estrangeiros a estudar em Portugal.

Convém referir que muitas destas crianças e adolescentes chegam a Portugal sem nenhum conhecimento da Língua Portuguesa, ou com um domínio muito insuficiente de português, relativamente à exigência dos currículos escolares deste país. Por outro lado, as expectativas destes pais são muito elevadas, pedindo à criança para se integrar o melhor possível na escola e na sociedade, sem que corte totalmente os laços com a cultura de origem da família. Porém, Valérien (1990) salienta que "*sentados en los mismos bancos, en la misma aula, delante de la misma pizarra y el mismo maestro, los alumnos todavía no están todos en un plano de igualdad*" (p. 9).

Tendo em conta que Portugal foi até há bem pouco tempo um país de grande homogeneidade linguística, não há tradição no nosso sistema educativo o ensino e a aprendizagem de línguas minoritárias.

Face a estas alterações as políticas baseadas no princípio "*uma nação, um estado, uma língua*", revelam-se hoje inadequadas. No entanto, verifica-se que pertencer a uma minoria linguística e não dominar a língua maioritária, constitui uma barreira à integração, ao sucesso e ao exercício do direito de cidadania.

Recai assim, sobre a escola a responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade cultural e linguística e preparar os cidadãos e a sociedade para essa diversidade, respeitando as raízes culturais de cada um.

Também Sim-Sim et al (1997) afirmam que o Sistema Educativo tem a obrigação de servir e dar resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística da nossa sociedade. Para que isto se torne uma realidade é fundamental dar especial atenção à formação de professores, ao desenvolvimento dos currículos e à prática pedagógica.

A situação actual obriga a escola a repensar as metodologias utilizadas no ensino e a dar uma atenção especial ao ensino da Língua Portuguesa uma vez que não pode ser ensinada a todos como língua materna.

Para que não sejam vítimas de insucesso escolar, discriminação e exclusão, todos os alunos, incluindo os imigrantes, têm de dominar a Língua Portuguesa e usa-la fluentemente.

No entanto, as escolas não estão a conseguir dar resposta a esta diversidade. Esta é vista como um problema e estes alunos são vítimas de insucesso, de abandono escolar e de exclusão social.

O ensino tem tentado submeter estes alunos a um processo de assimilação onde se procura que sejam “*despojados de todo e qualquer elemento cultural próprio*” (Perotti, 1997), subvalorizando a sua língua materna e esquecendo-se que ela faz parte da sua identidade e que deve ser o alicerce para a aprendizagem de uma nova língua.

Por outro lado, a presença de outras línguas na sala de aula tem-se revelado um problema uma vez que o docente não teve preparação para trabalhar com estes alunos, porque tem objectivos previamente estabelecidos e um programa para cumprir.

O não acolhimento desta diversidade cultural e linguística pela escola contribui significativamente para a manutenção de índices elevados de exclusão ou de desnivelamento social das populações minoritárias.

No ponto três, faremos uma breve reflexão algumas das causas que estão por trás do insucesso educativo das crianças provenientes de minorias linguísticas.

3- Algumas causas do Insucesso Educativo das Minorias Linguísticas

Para Cummins (1978) é imprescindível compreender “*as causas do insucesso ou das dificuldades de aprendizagem dos alunos de minorias linguísticas*”. Das dificuldades sentidas pelos alunos avultam as que se prendem com o domínio da língua do país de acolhimento. Em Portugal, a língua oficial e a língua de ensino é o Português, não estando consagrado no sistema público o ensino com recurso a outra língua.

O conhecimento do processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança bilingue ou exposta a uma escolarização numa língua diferente da sua é fundamental para a planificação dos modelos educativos a utilizar.

Segundo este autor, o baixo rendimento escolar de muitos alunos das minorias linguísticas não se devem a dificuldades cognitivas, como normalmente lhes é diagnosticado, e sim a questões de natureza pedagógica. “*Em vez de se culpabilizarem os alunos pelos problemas de aprendizagem que enfrentam, deveria reflectir-se acerca das práticas pedagógicas e da sua adequação às necessidades daqueles alunos.*” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 20)

Pereira (2006) corrobora que as dificuldades de aprendizagem eram vistas por muitos docentes como consequência das condições sociais desfavoráveis destes alunos, da ausência de regras de comportamento e até de “dificuldades de raciocínio”.

Um outro problema reside na falta de preparação dos professores para acompanhar este tipo de alunos classificando como “*incapacidades*

intelectuais, as insuficiências linguísticas, os diferentes modelos culturais e o estado de desorientação e conflito que os caracterizam” (Matos, 2004).

Por não conhecerem a língua usada na aula, estes alunos passavam a maior parte do tempo calados e escondiam a sua língua com medo de serem ridicularizados.

Como refere Landon (1996, cit por Moreira, 2005, p. 3):

“Most teachers are now teaching in classes whose composition is vastly different from the classes for which they were trained. The most notable difference across Europe is the change in the ethnic and linguistic composition of class room groups”.

Para Pereira (1998), esta nova realidade das escolas vem provocar *“angústia nos professores, confrontados com falta de informação e formação adequadas”* (p. 7). De acordo com a linguista, os professores terminavam as suas licenciaturas *“sem que nunca lhes tivessem mencionado sequer a possibilidade de encontrarem nas suas aulas alunos falantes de outras línguas maternas”* (2006).

Zeichner, na defesa da formação activa dos professores e de programas que lhes permitam obter um saber para lidar com a diversidade, afirma que se tal acontecesse *“talvez os professores não mostrassem tanta relutância em iniciarem o seu trabalho em escolas de meios urbanos e outras frequentadas por alunos pobres pertencentes a minorias étnicas e linguísticas”* (cit. por Leite e Rodrigues, 2000, p. 18).

Este autor sustenta ainda que os professores, para implementarem nas suas aulas o princípio de inclusão, terão de possuir conhecimentos sócio-culturais sobre os seus alunos, mas *“deverão ser capazes, também, de*

utilizar estes conhecimentos na organização curricular e no ensino, para estimularem as aprendizagens dos alunos” (Idem, p. 19).

Com esta preocupação, Valérien (1990) diz-nos que muitos países de acolhimento, como é o caso da França, tiveram o cuidado de criar centros de formação especializados para os professores com turmas com um grande número de alunos estrangeiros. Estes centros têm *“sido verdaderos motores para concienciar de los problemas e proponer soluciones”* (p. 9).

Considera-se ainda fundamental a consciencialização da importância das línguas maternas dos alunos no processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

À falta de formação dos docentes, acresce ainda a falta de materiais específicos e de uma legislação mais direccionada para o ensino do português como segunda língua e ainda a falta de mediadores linguísticos (falantes da mesma língua materna dos alunos).

Estes materiais didácticos (manuais, apoios escritos, etc.) não estão adaptados porque são demasiado marcados culturalmente e não permitem praticar uma pedagogia diferenciada e centrada no aprendente (Valérien, 1990). Por outro lado, os professores têm expectativas negativas em relação a estes alunos e *“não têm em conta que o facto de o aluno possuir uma segunda língua, ou de a sua primeira língua não ser a do país onde se encontra, vai interferir no processo de aprendizagem”* (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 20).

Cummins (1978) descobriu que os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes se tornam rapidamente fluentes, num período de cerca de dois anos, na interacção conversacional na língua dominante, enquanto que para

o desenvolvimento de um nível de proficiência no domínio da língua para fins académicos, semelhante ao dos alunos da sua idade do grupo linguístico maioritário, é necessário pelo menos cinco anos, podendo ir até sete ou mesmo dez anos.

Esta descoberta levou Cummins a fazer a distinção entre proficiência linguística conversacional (**Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS**) e proficiência linguística para fins académicos (**Cognitive Academic Language Proficiency – CALP**). O desenvolvimento de cada um destes tipos de proficiência linguística obedece a diferentes ritmos e a diferentes processos cognitivos.

Este princípio é hoje considerado fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem das crianças migrantes e conseqüente planificação, através do modelo educativo mais propício para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e linguístico e para uma boa integração no ambiente escolar.

O não conhecimento dos ritmos de desenvolvimento da proficiência conversacional e da proficiência linguística para fins académicos é responsável por graves erros na planificação dos currículos, na avaliação e na condução de toda a escolarização destas crianças.

Desta forma, para Grave-Resendes e Soares (2002) o desconhecimento destes dois ritmos muito diferentes faz com que os alunos “*sejam considerados com problemas de aprendizagem ou mesmo referenciados para educação especial quando o que está em causa é o facto de não possuírem uma proficiência linguística que lhes permita acompanhar o conteúdo curricular*” (p. 20).

O facto de o aluno dominar a língua a nível da conversão, não significa que tenha o mesmo à vontade no registo escrito e conseqüente compreensão / aplicação das matérias escolares.

Esta confusão tem acontecido frequentemente com muitas crianças provenientes dos PALOP que não falam a Língua Portuguesa e sim um crioulo que poderá ser de base lexical portuguesa (Grave-Resendes e Soares (2002). É certo que muitas destas crianças já nasceram em Portugal e nunca visitaram o país de origem dos seus pais ou mesmo avós, mas, de acordo com Gouveia e Sousa (1999), conservam hábitos, costumes, tradições e mesmo uma língua que os une fortemente a esta terra.

A proximidade entre o crioulo e a Língua Portuguesa é geradora de interferências frequentes, *“o que leva a mal entendidos e a juízos de valor em relação aos alunos que têm o crioulo como língua materna”* (Moreira, 2005, p. 9).

Segundo Pinto (1998) e Pereira (2006), o facto de o crioulo ser de origem portuguesa faz com que seja considerado, muitas das vezes, um português deturpado, sem regras próprias, e não uma língua cujo léxico se formou a partir do português dos séculos XV e XVI.

Durante muitos anos esperava-se erradamente que os alunos provenientes desses países, integrados no sistema educativo português, tivessem um domínio perfeito da Língua Portuguesa, tal como todos os seus colegas portugueses.

Contudo,

“urge desmistificar o conceito de lusofonia, para afastar de vez a ideia de se tratar, nesses alunos, (...) de indivíduos que, por definição, deviam saber bem o português de Portugal!” (Heilmair, 1996).

Quando os professores não têm em conta este aspecto, por falta de preparação, os alunos são catalogados com dificuldades graves de aprendizagem ou detentores de capacidades inferiores, quando, na realidade, as suas dificuldades se devem ao facto de terem que utilizar uma língua estrangeira como se fosse a sua língua materna. Daqui resulta, muitas vezes, *“um bilinguismo pouco assumido e mal vivido que faz com que os alunos vivam numa enorme confusão porque não falam bem o Português nem falam bem o Crioulo e não têm a noção de onde acaba uma língua e começa a outra”*. (Pinto, 1999)

Cardoso (1996) acrescenta ainda que estas crianças são *“prejudicadas pelo facto do crioulo ser visto como Português deficiente e não como símbolo de identidade e meio de comunicação no contexto da sua cultura. As diferenças linguísticas entre o português – padrão – e o crioulo, conjugadas com atitudes inadequadas dos professores face a essas diferenças desfavorecem as crianças”*(p. 29).

A aceitação de que estes alunos têm culturas e línguas diferentes é uma realidade recente *“possivelmente despoletada, pelo alto nível de insucesso escolar e dificuldade de integração social destes jovens ditos lusófonos”* (Moreira, 2001, p. 2).

Além da língua, existem outros condicionalismos que tornam a integração destes imigrantes muito difícil. Estes têm que adaptar-se a um novo habitat, muitas vezes, sem as condições mínimas de habitabilidade, suportar horas

de trabalho intenso e habituar-se a viver nas grandes cidades, quando a sua maioria é originária do meio rural (Matos, 2004).

Será impossível exigir de uma criança bons resultados escolares quando esta, muitas das vezes, luta para sobreviver e não vê satisfeitas as suas necessidades básicas. Além disso, é-lhe exigido que fale correctamente numa língua diferente da sua e aprenda conteúdos que-lhe são totalmente estranhos, seja porque não compreendem ou porque não-lhe despertam nenhum interesse.

Na tentativa de dar resposta à grande diversidade linguística das salas de aula dos nossos dias e de ajudar estas crianças a aprenderem e a terem sucesso, tem vindo a criar-se e a desenvolver-se por todo o mundo alguns modelos educativos linguísticos que apresentamos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

1- Modelos Educativos Linguísticos

De forma a dar resposta aos problemas criados pela heterogeneidade das comunidades escolares, tem-se assistido por todo o mundo à criação de diferentes modelos educativos de Educação Bilingue. Comunidades que são motivadas, quer por contextos de diversidade de culturas regionais minoritárias, quer pelo fenómeno das migrações, quer para atender às necessidades de mobilidade no mundo globalizado.

Salienta-se que esta tipologia é baseada em Baker (2001, cit. por *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*) e distingue dez tipos de educação linguística diferenciados entre si por um conjunto de cinco variáveis: grupo sociolinguístico de origem da criança alvo; língua de ensino e de aprendizagem; objectivos sociológicos e educativos; perfil linguístico de saída pretendido e ambientes linguísticos.

Refere-se, ainda, que esta tipologia está dividida em dois grandes grupos: os modelos monolingues e os modelos bilingues, e dentro destes dois grupos podemos encontrar subgrupos, que de seguida apresentamos.

Quadro 4 - Modelos Educativos Linguísticos (Baker, 2001)

	Tipo de modelo	Estatuto	Língua de ensino e de aprendizagens	Objectivos sociológicos e educativos	Perfil linguístico de saída	Ambientes linguísticos
Modelos monolingues	Regular	Língua maioritária	Língua maioritária		Bilinguismo limitado	Ambiente monolingue
	Segregacionista	Língua minoritária	Língua minoritária (sem possibilidade de opção)	“Apartheid”	Monolinguisimo	Ambientes plurilingues de não convivência
	Separatista		Língua minoritária (por opção própria)	Separatismo	Bilinguismo limitado	
	De submersão		Língua maioritária	Assimilacionismo	Monolinguisimo	Ambientes plurilingues subtractivos
	De submersão com aulas de apoio					
Modelos bilingues / plurilingues	De transição	Língua minoritária	Inicialmente língua minoritária com transição posterior para a maioritária			
	De imersão	Língua maioritária	Bilingues com ênfase inicial na segunda língua	Pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biteracia	Ambientes plurilingues aditivos
	De manutenção da língua de herança cultural	Língua minoritária	Bilingues com ênfase na primeira língua	Manutenção, Pluralismo e enriquecimento		
	“Two-way / Dual Language”	Língua Minoritária e Língua maioritária	Língua Minoritária e Língua maioritária			
	Regular Bilingue	Língua maioritária	Duas línguas maioritárias			

1.1 Modelos Monolingues

Os modelos monolingues caracterizam-se pela adopção por parte da escola de uma língua como língua veicular de todos os conhecimentos curriculares e como língua de comunicação na comunidade escolar, que pode ou não coincidir com a língua materna dos alunos.

Alguns destes modelos incluem o ensino de línguas estrangeiras (LE) mas “*como disciplinas curriculares independentes, em que a LE em si mesma é o conteúdo de aprendizagem e não tem funcionalidade comunicativa na vida escolar fora do espaço curricular atribuído a essa disciplina*” (Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, 2005).

1.1.1 Modelos regulares na língua maioritária com ensino de LE

Este tipo de modelo linguístico é dirigido às populações de cultura maioritária, onde a língua de ensino é a língua da maioria linguística, ou seja, a língua oficial do Estado.

O currículo inclui, ainda, o ensino de uma ou duas línguas com carga horária muito reduzida fazendo com que os alunos nunca atinjam um grau considerável de bilinguismo nem uma boa proficiência na LE no final do percurso escolar. Este tipo de modelo é o mais utilizado em toda a Europa, nomeadamente em Portugal.

1.1.2 Modelos segregacionistas

São modelos monolingues na língua materna do grupo minoritário ou dominado e é de frequência obrigatória para as crianças provenientes desses grupos.

Os modelos segregacionistas são modelos que visam a separação entre os vários grupos linguísticos e são motivados por ideologias sociais do tipo segregacionista ou de “apartheid”, visando perpetuar as relações de poder estabelecidas.

Aos alunos oriundos dos grupos minoritários é lhes vedado o acesso à formação e estes nunca chegam a aprender o suficiente da língua majoritária para que se possam integrar e progredir na sociedade. Caracterizam-se por favorecer ambientes linguísticos de não convivência.

1.1.3 Modelos separatistas

Os modelos separatistas são modelos monolíngues nas línguas minoritárias. São motivados por objectivos de cariz secessionista, em que um determinado grupo minoritário tem como finalidade tornar-se independente do grupo majoritário.

Neste modelo, contrariamente ao modelo segregacionista, é o próprio grupo minoritário que se isola.

Este modelo garante ao grupo minoritário a sobrevivência da identidade cultural, linguística e política e não desenvolvem a convivência.

Porém, são modelos muito raros de encontrar pois implica por parte da cultura minoritária uma grande capacidade de autonomia a todos os níveis, nomeadamente financeira.

1.1.4 Modelos de submersão

Estes modelos são monolíngues na língua majoritária e são dirigidos a crianças de grupos linguísticos minoritários.

Caracterizam a maioria dos sistemas escolares em todo o mundo, incluindo na Europa. É frequente em países que não têm a preocupação de desenvolver políticas educativas para as minorias linguísticas, como Portugal. O grupo minoritário é vítima de uma situação escolar, onde a língua de ensino não é a sua língua materna, mas a da maioria dos alunos.

Este tipo de modelo também denominado de “*ambiente linguístico substractivo*”, tem objectivos assimilacionistas com o objectivo de formar indivíduos monolíngues na língua maioritária e o apagamento progressivo das línguas e culturas minoritárias, podendo mesmo conduzir à sua extinção.

“A criança é submetida a um modelo regular em que todo o ensino se faz na língua do grupo maioritário – para sobreviver tem de aprender a língua da escola o mais rápido possível” (Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, 2005).

Se a criança não fala e não compreende a língua usada na escola, estará forçosamente condenada ao insucesso, principalmente quando a maioria dos alunos conhece bem essa língua.

1.1.5 Modelos de submersão com aulas de apoio

Este tipo de modelos é considerado um subtipo dos modelos de submersão, com objectivos de cariz assimilacionista, centrando-se apenas na língua maioritária e ignorando a materna. É muito comum no espaço europeu, incluindo Portugal, podendo encontrar variações de acordo com as políticas de cada país, região ou até das próprias escolas.

Neste modelo, as crianças dos grupos linguísticos minoritários frequentam as mesmas escolas e currículos escolares que as do grupo maioritário, mas são retiradas, parcialmente, dos modelos regulares para frequentar aulas de apoio onde se ensina a

língua da escola, particularmente conteúdos de gramática e vocabulário, e se exercita a capacidade de comunicação. Também podem ser retiradas das aulas regulares para ter apoio específico em algumas áreas do currículo onde é utilizada uma linguagem simples e usados materiais diversos.

Todavia, estas medidas de apoio são insuficientes e por mais que os alunos obtenham alguns sucessos, não conseguem acompanhar o resto da turma, acumulando atrasos e retenções.

Podemos diferenciar duas grandes variantes deste modelo: o modelo integrado e o modelo separado.

➤ No **modelo integrado**, as crianças são encaminhadas para turmas regulares e são oferecidas aulas de apoio para aprenderem a língua maioritária. Tanto podem ser ministradas aos alunos no decorrer das aulas ou em aulas específicas em horário escolar.

➤ Já no **modelo separado**, as crianças são encaminhadas para turmas de acolhimento específicas onde é dado um ensino intensivo da língua maioritária. Mais tarde, estes alunos são integrados em turmas regulares, podendo ou não beneficiar de aulas de apoio.

1.2 Modelos Bilingues/ Plurilingues

Nesta secção incluem-se os modelos de educação linguística que procuram fomentar o bilinguismo ou plurilinguismo nas crianças através de ambientes aditivos.

1.2.1 Modelos bilingues de transição

Trata-se de um modelo de transição, cujo objectivo é passar as crianças da língua do grupo minoritário para a língua do grupo maioritário.

A filosofia que orienta este tipo de modelos bilíngues de transição é que a assimilação será mais eficaz se algumas concessões forem feitas à língua e à cultura de origem da criança (Cummins, 1978).

Neste programa, as crianças, além da língua da escola, utilizam durante algum tempo a língua materna. No início, a criança, é escolarizada 80% ou 90% do tempo lectivo na sua língua, e à medida que progride, a língua da escola vai ser cada vez mais utilizada, até a língua minoritária se apagar completamente.

A língua materna da criança é utilizada nos primeiros tempos escolares para que ela possa acompanhar o currículo, enquanto aprende a língua do grupo maioritário. Desta forma, este tipo de modelo é considerado uma “*ponte*” da língua de origem para a língua maioritária, que é a língua da escola.

No entanto, existem modelos de transição de curta duração, no máximo dois anos, e de longa duração, até seis anos. Ao fim deste tempo, a criança integra os modelos regulares da escola, junto com as crianças do grupo maioritário. A partir deste momento, a língua materna deixa de ter lugar no currículo escolar, não desenvolvendo verdadeiros níveis de bilinguismo.

Estes modelos são muito comuns nos EUA e são também praticados em alguns países da Europa. Foram criados em várias escolas americanas que integram um número significativo de alunos pertencentes a minorias linguísticas. No norte da Europa é dada a possibilidade de o aluno ingressar na turma a meio do percurso escolar para que, primeiro possa assimilar diversos conteúdos fundamentais na sua língua materna, até estar preparado para ingressar no currículo regular.

1.2.2 Modelos de imersão

Este modelo destina-se a alunos oriundos do grupo linguístico majoritário e caracteriza-se pela adoção da língua minoritária como principal língua veicular das aprendizagens curriculares. A sua língua materna é ensinada como disciplina do currículo.

O objectivo deste modelo é transformar as crianças monolíngues em bilingues perfeitos. As crianças são mergulhadas num “*banho linguístico*” e escolarizadas exclusivamente, na segunda língua desde a entrada para a escola.

"Este ensino baseia-se em duas premissas fundamentais: a primeira, que se aprende uma segunda língua da mesma forma que se aprende a primeira; a segunda, que uma língua se aprende melhor num contexto em que o aluno é socialmente estimulado a aprender a língua e a ela está exposto de uma forma natural." (Hamers e Blanc, 1983, p. 315).

O modelo de educação bilingue de imersão surgiu na sequência de uma experiência realizada numa escola piloto em St. Lambert, Canadá. Um grupo de pais anglófonos que pertenciam a um grupo minoritário no Quebec, pretendiam que os filhos se tornassem bilingues (francês/inglês). Desiludidos com os métodos tradicionais de ensino das línguas estrangeiras, sugeriram que os filhos aprendessem francês de um modo natural, ou seja, que esta fosse a língua de ensino usada desde o início da escolaridade.

Este projecto foi concebido e acompanhado por professores e psicólogos da Universidade McGill, de Montreal. Os alunos, todos anglófonos, foram escolarizados em francês desde o Jardim de Infância por professores francófonos. O inglês foi introduzido três anos mais tarde, com duas aulas de trinta minutos por dia. À medida que a escolaridade avançava, havia cada vez mais tempo de aulas em inglês, de maneira que no fim do ensino secundário, um pouco mais de metade das aulas eram na língua materna dos alunos.

Em Portugal podemos encontrar este tipo de programa em escolas estrangeiras como o Liceu Francês, a Escola Alemã ou o Colégio Espanhol, onde as disciplinas são ensinadas respectivamente em francês, alemão e espanhol e a língua portuguesa, língua neste caso minoritária, é ensinada como disciplina curricular.

1.2.3 Modelos de manutenção da língua de herança cultural

Ao contrário dos modelos de imersão, os modelos de manutenção da língua de herança cultural destinam-se às crianças dos grupos minoritários.

Estes modelos têm como objectivo preservar ambas as línguas e culturas de crianças bilingues oriundas de grupos minoritários. A escola utiliza a língua minoritária (língua de herança cultural da criança) como língua veicular das actividades de aprendizagem, enquanto que a língua maioritária é ensinada como disciplina curricular. Em alguns casos, o tempo curricular é dividido por ambas as línguas permitindo à criança um bilinguismo total.

Cabe aos pais a escolha do programa de educação linguística e não é de frequência obrigatória. Neste modelo, a escola desempenha um papel fundamental na preservação da língua minoritária, já que a maioritária se desenvolve naturalmente na sociedade.

São modelos que visam promover uma verdadeira educação bilingue. Estão a ser implementados em vários países onde a diversidade linguística é uma realidade. É o caso dos EUA com as comunidades hispânica e navajo, da Nova Zelândia com a comunidade maori, da Austrália com as comunidades aborígenes, entre outros.

1.2.4 Modelos Two-way / Dual Language

Estes modelos tiveram a sua origem nos Estados Unidos e actualmente estão a ser experimentados em algumas escolas europeias, na educação das crianças descendentes de imigrantes.

Visa proporcionar às crianças e jovens um nível avançado e equilibrado de bilinguismo e de biliteracia. Este tipo de modelos atribuem importância a ambas as línguas, e ambas são usadas como veículo de ensino e de aprendizagem.

“Nalguns casos ambas são ensinadas como línguas, noutras casos o uso das duas línguas como veículo de instrução é considerado suficiente para assegurar o desenvolvimento do bilinguismo” (Diversidade Linguística nas Escolas Portuguesas, 2005).

Existem falantes da língua maioritária e falantes da língua minoritária e em que nenhuma se impõe. Neste tipo de programas, os professores são bilingues ou trabalham em pares bilingues.

1.2.5 Modelos regulares bilingues

Por último, os modelos regulares bilingues são muito utilizados em sociedades bilingues, em que a população é normalmente bilingue ou multilingue e onde não se verifica dominância de uma língua sobre a outra. Neste modelo, ao contrário do anterior, ambas as línguas são igualmente importantes socialmente. Nenhuma das línguas é minoritária na sociedade. Todas são reconhecidas e têm a mesma importância.

Podemos ver este tipo de modelo implementado no Luxemburgo, ou em países da Ásia, onde o Inglês está muito presente, visto ser uma língua de comunicação internacional.

Depois de apresentados os vários programas de educação linguística e independentemente da escolha do tipo de programa a pôr em prática, Dabéne (1989,

cit. por Matos, 2004), considera que o ensino da língua materna deveria responder a três funções fundamentais:

- *função de acolhimento*, que teria como objectivo principal, a redução da distância entre a família e a escola, e que teria em consideração a língua tal como é praticada pela criança;

- *função de estruturação*, em que a língua seria o veículo de aquisição das capacidades fundamentais de reflexão e raciocínio e que pode realizar-se através das duas línguas em presença;

- *função de legitimação*, que posicionaria a língua minoritária ao mesmo nível que a dominante. A língua minoritária seria totalmente integrada na escola e ambas as línguas seriam usadas nas diferentes tarefas.

Tendo em conta que as três funções apresentadas por Dabéne são uma utopia para a realidade das escolas portuguesas, seria já bastante satisfatório se se implementasse um programa de transição, onde as crianças que não falam o português fossem acolhidas por um professor conhecedor da sua língua materna e com preparação para o ensino do português como segunda língua, durante os primeiros anos de escolaridade, até que esta esteja totalmente integrada (Matos, 2004).

O ensino bilingue no contexto português será desenvolvido sucintamente no capítulo que se segue.

CAPÍTULO V

1- O ensino bilingue: uma meta a atingir

Desde meados do século XX, a questão da escolarização das crianças bilingues e da escolarização para o bilinguismo tem sido alvo de investigação e experimentação em vários países do mundo, onde a heterogeneidade linguística constitui um factor de pressão sobre a escola.

Considerava-se que o bilinguismo “*fazia mal às crianças*” e fazia com que não aprendessem bem nenhuma das línguas, levando à sua desorientação (Pereira, 2006).

As elevadas taxas de insucesso nas escolas portuguesas, principalmente dos alunos de origem africana, vieram alertar para a necessidade de se alterar o trabalho nas escolas e de dar uma dimensão mais intercultural e integradora à educação. Desencadearam-se, desde essa altura, um conjunto de acções de sensibilização e de cursos de formação de professores (Pereira, 2006). Verificou-se, nas escolas, o reforço de aulas de apoio a estes alunos e o recurso a novas metodologias e materiais didácticos.

Actualmente, os docentes já estão mais despertos para a realidade das suas escolas, para a diversidade linguística e o ensino bilingue e multilingue.

Contudo, muitas escolas continuam a menosprezar e a ignorar as línguas maternas dos seus alunos, levando ao que Pereira designa por “*bilinguismo mal vivido*”.

Apesar de se valorizar o bilinguismo e o multiculturalismo, têm faltado as estruturas de base para que estes dois conceitos sejam aplicados na prática. As escolas portuguesas continuam a excluir os alunos das minorias linguísticas e a ensinar-lhes a Língua Portuguesa da mesma forma para todos, sem que haja diferenças.

Em Portugal existem vários especialistas que se têm debruçado sobre o bilinguismo e que acreditam que esta é a melhor solução.

A linguista Dulce Pereira (Pereira e Amendoeira, 2003) defende que a implementação de um ensino bilingue é a melhor forma de integrar de facto estes alunos. Recomenda a necessidade de se desocultarem as línguas e de se criar uma cultura do bilinguismo. No seu entender, *“é possível ganhar com os problemas, servir-se deles para agitar as águas fazendo da aula um espaço de inclusão e de apoio mútuo”*(p. 16).

Para a mesma investigadora (1998), é possível melhorar o ensino das minorias linguísticas, desde que se introduzam novas culturas na sala de aula, se apliquem métodos de português como língua segunda ou, ainda, se criem aulas suplementares de reforço da Língua Portuguesa.

Também Matos (2004) acredita que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa ao longo dos vários anos de escolaridade, poderá e deverá fazer-se partindo a inclusão das línguas maternas dos alunos de origem estrangeira. É, pois, fundamental a consciencialização da importância das línguas maternas dos alunos no processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

As crianças de grupos sócio-culturais diversos devem ser educadas para um bilinguismo cultural onde, simultaneamente com um conhecimento aprofundado da sua cultura de origem, desenvolvam atitudes de alteridade e de respeito pelo outro, através do conhecimento crítico e contextualizado de outras culturas, passando ao exercício de uma democracia representativa.

1.1 O Bilinguismo: definição de conceitos

São inúmeros os autores que se debruçam sobre este tema e que sustentam os benefícios do bilinguismo entre todos os alunos, nomeadamente os provenientes das minorias linguísticas.

É considerado bilingue um indivíduo que possui uma competência linguística e comunicativa equivalente noutra língua, para além da sua língua materna e que é capaz de utilizar uma ou outra com a mesma eficácia (Siguán e Mackey, 1986).

Assim sendo, esta definição pressupõe que o bilingue possui dois sistemas linguísticos e que é capaz de dominar e utilizar ambos de forma semelhante. É também capaz de os separar e de passar de um para outro independentemente das circunstâncias.

Segundo Marques (2003), o bilinguismo implica uma organização mental que distingue três relações diferentes entre os dois sistemas linguísticos:

- **relação coordenada**, em que as duas línguas são adquiridas na mesma fase de desenvolvimento linguístico da criança, em contextos diferentes, interagindo com grupos específicos de falantes;

- **relação subordinada**, em que uma das línguas domina a outra, sendo que, geralmente, é a primeira língua a dominadora. A segunda língua é aprendida num contexto de primeira língua e está sujeita a uma forte influência da primeira.

- **relação composta**, em que os dois sistemas linguísticos são usados de forma indiscriminada em todas as situações, podendo ocorrer interferências entre as duas línguas.

Sim-Sim, (1998) faz também a distinção entre **bilinguismo de raiz** e **bilinguismo composto**.

No primeiro, a criança contacta com as duas línguas desde o início e adquire-as em simultâneo. Tal não significa que tenha um domínio equivalente das duas línguas. Por volta dos sete anos de idade, a criança consegue fazer a separação dos sistemas fonológicos e sintácticos, ficando apta a fazer a alternância dos códigos sem dificuldade, nem cruzamentos.

No segundo, a criança é exposta inicialmente apenas a uma língua e mais tarde, na escola contacta com a segunda língua, aprendendo as duas línguas de forma sequencial. Assim, quando inicia a aprendizagem da segunda língua, já possui as estruturas básicas da primeira. A atitude, a identificação com os falantes da segunda língua e a motivação, são factores determinantes para o sucesso da aquisição da L2.

Também podemos distinguir entre bilinguismo **individual** e **bilinguismo social**. O primeiro diz respeito ao indivíduo que domina as duas línguas em presença. Se uma grande parte dos membros de uma sociedade é bilingue, estamos perante uma sociedade bilingue. Assim, chamamos bilinguismo social quando temos uma sociedade que utiliza duas línguas como meio de comunicação. Tal implica que os indivíduos que a ela pertencem sejam bilingues. A heterogeneidade linguística dentro de uma sociedade tem consequências linguísticas e sociais, de modo que o bilinguismo individual está relacionado com o bilinguismo social (Baker, 1993).

Dentro de uma sociedade podem existir duas línguas ou dois códigos linguísticos diferentes, tendo, cada uma delas, uma função linguística fixa. Esta forma de bilinguismo social foi denominada de **diglossia** por Ferguson.

1.1.1 Conceito de diglossia

Ferguson (1959, cit. por Cardoso, 2005), define diglossia como “*uma situação linguística, relativamente estável na qual, além da variedade adquirida em primeiro lugar, se encontra também uma variedade sobreposta (...). Esta variedade é*

geralmente adquirida por meio do sistema educativo e utilizada, na maior parte das vezes, na escrita e em situações formais do discurso” (p. 70).

Este investigador (cit. por Baker, 1993) faz a distinção entre *língua L* (low, baixa) e *língua H* (high, elevada).

À língua L corresponde a língua mais familiar e de menor prestígio social, usada nas relações quotidianas, na cultura popular, na família ou no trabalho. Relaciona-se com a língua materna.

Por sua vez, a língua H está associada a uma língua mais cuidada e erudita. Tem regras gramaticais mais complexas, sendo usada na religião, no ensino, na literatura e em situações oficiais. Esta relaciona-se com segunda língua. A proficiência na variante H é uma condição para o acesso à educação avançada e à administração.

É de salientar, que estas duas variantes (*H* e *L*) complementam-se para satisfazer todas as necessidades comunicativas das situações diglósicas.

Convém referir, que o bilinguismo numa situação sem diglossia leva sempre à mudança linguística, porque as duas línguas fazem concorrência uma à outra nas suas funções.

Para Cardoso (2005), a competência bilingue é individual e desenvolve-se de acordo com as necessidades de cada um. Se o meio familiar for estimulante, os resultados serão positivos mas, se pelo contrário, for pouco favorável e a criança não dominar as línguas envolvidas, ela não conseguirá aprender correctamente nenhuma das línguas, falando com interferências e tornando-se duplamente incompetente.

1.2 Educação bilingue: uma necessidade fundamental

Pereira (2003) considera imprescindível uma educação bilingue e uma política de língua de sucesso para que se implemente o ensino de L2. Para esta investigadora, é fundamental *“uma política de fundo que encare a possibilidade do ensino bilingue e que disponibilize, nas escolas, complementarmente o ensino do português como língua não materna”* (p. 10).

Cummins (1978) acredita que ao trabalharmos num modelo bilingue *“o tempo curricular atribuído ao ensino da língua materna do estudante não prejudica de nenhuma maneira o desenvolvimento das habilidades de literacia na língua maioritária”*, existindo pelo contrário, *“uma correlação positiva entre o desenvolvimento de habilidades de literacia em LM e o desenvolvimento de habilidades de literacia na L2”* (cit. Diversidade Linguística na Escola Portuguesa). Nesta continuidade, os alunos que desenvolvem as competências de literacia em LM têm mais facilidade em aprender uma L2 do que aqueles que não trabalham nem desenvolvem competências de literacia na sua LM.

Igualmente Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), corroboram que um bom nível de proficiência na língua materna irá favorecer uma aprendizagem bem sucedida de uma língua segunda.

Por outro lado, e ao contrário daquilo que se pensava à alguns anos atrás (Lambert, 1974, cit. Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, 2005), a aprendizagem de uma L2 não impede ou substitui o desenvolvimento e a aprendizagem da LM. Existe uma *“correlação positiva entre o bilinguismo aditivo e o desenvolvimento linguístico e cognitivo ou académico”*. Para este autor, *“os indivíduos bilingues são mais conscientes da língua (habilidades metalinguísticas) e têm acrescida facilidade na aprendizagem de novas línguas”*.

Pereira (2003), acredita que dominar várias línguas, mesmo quando estas são pouco valorizadas pela maioria da sociedade, não é um defeito, mas uma vantagem e mais-valia que deverá ser partilhada e enaltecida. Defende ainda que a convivência e a

partilha das várias línguas maternas permitem ainda o contacto e o respeito por outras culturas e irá contribuir para educação para a interculturalidade.

Além de tudo isto, para Sim-Sim (1998), as vantagens cognitivas de um bilinguismo bem conseguido são inúmeras, *“particularmente no que respeita aos aspectos de metaprocessamento da informação cognitiva e linguística”* (p. 221).

“A criança bilingue demonstra (...) uma maior capacidade para atribuir diferentes rótulos à mesma realidade, possui maior facilidade em aprender e jogar com palavras sem sentido, apresenta maior acuidade em descobrir relações semânticas entre as palavras e em detectar e corrigir erros sintáticos” (Idem).

Em Portugal, apesar das propostas feitas por vários estudiosos, nomeadamente pela linguista Dulce Pereira, para o ensino bilingue, verifica-se que, ao longo dos anos, pouco foi feito a nível de política de língua, a fim de estabelecer o português como língua não materna (Moreira, 2005).

Ainda assim, já é possível avistar uma luz ao fundo do túnel e apesar de se encontrarem muitas limitações à mudança, há já quem procure desenvolver uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural.

2- À procura de soluções

Obviamente que concordamos que a escola não tem a obrigação de resolver todos os problemas dos filhos dos imigrantes que são complexos e muito variados. Mas tem o dever de promover a sua integração e dar condições a estas crianças para que tenham sucesso educativo e aprendam a Língua Portuguesa.

Ançã (1999) assegura que para ensinarmos a Língua Portuguesa a uma turma que tem o português como L2, é acima de tudo fundamental, conhecer o funcionamento da língua materna do aluno ou do grupo linguístico a que pertence. Tal não implica, na opinião da investigadora, que o professor fale fluentemente essas línguas, mas que

“saiba reconhecer as zonas conflituosas (sintáticas, léxico-culturais, etc), a fim de encaminhar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades específicas, quer de ordem interlinguística, como interferências, decalques, quer de outra ordem” (p. 16).

Também Gouveia e Sousa (1999) sustentam que se deve começar por desmistificar a hierarquia existente entre o português e as outras línguas em presença, trabalhando o tema da linguagem, liberalizando as línguas na sala de aula, introduzindo palavras noutras línguas, etc.

Na visão de Matos (2004), a escola deve ter a preocupação de ser veículo de promoção social e de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos que residem em território nacional, incluindo os de origem estrangeira. Deve também ter o cuidado de criar projectos, de procurar soluções e criar mecanismos para melhor integrar estes imigrantes na sociedade de acolhimento.

Para Pereira (1998), se até à década de 90, as escolas espalhadas pelo país adoptaram uma atitude de *“autismo linguístico”*, originando racismo e exclusão, vários foram os esforços feitos a partir dessa época, ainda que, muitas das vezes, pouco visíveis na sociedade portuguesa.

De acordo com Matos, (2004) existem algumas escolas, sobretudo na área metropolitana de Lisboa, em que a maioria dos alunos é estrangeira. Deste grupo evidencia-se em grande escala alunos que têm como língua materna crioulos africanos de base portuguesa. A investigadora reforça que estas escolas têm feito esforços acrescidos e desenvolvido alguns projectos no sentido de minorar as dificuldades. Destaca algumas escolas da Damaia e da margem sul do Tejo.

De acordo com Ribeiro (1999), existem já muitos docentes que têm o cuidado de iniciar o trabalho a partir de um diagnóstico das necessidades de aquisição/desenvolvimento das crianças imigrantes para, posteriormente, encontrarem linhas de acção promotoras de crescimento linguístico, do desenvolvimento, da criatividade e do enriquecimento intercultural. Este trabalho exige do professor atitudes pedagógicas diferenciadas e a crença de que todos os alunos têm a possibilidade de aprender e de alargar os seus horizontes.

O Departamento de Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação tem promovido diversas acções no sentido de colmatar as diferenças linguísticas e culturais na Educação Básica e sensibilizar e alertar as escolas para as dificuldades sentidas pelos alunos com línguas maternas que não o português. Em 1995 criou o projecto *“Ensino do Português como 2ª língua”*, com o objectivo de *“apoiar os alunos estrangeiros residentes em Portugal, bem como os imigrantes dos países africanos e os filhos de emigrantes portugueses em situação de retorno”* (Moreira, 2005), que terminou no ano 2000 e que deixou alguns contributos, como a criação de materiais como um teste bilingue e a compilação de contos tradicionais com origens culturais diversas.

Com o mesmo intuito, a Associação de Professores de Português (APP), tem coordenado projectos, como o do *Trans L2*, em 1999 em que um dos princípios orientadores foi a transversalidade do português como língua segunda. Procurou debruçar-se sobre a problemática dos filhos de trabalhadores imigrantes,

particularmente na área da formação de professores e na elaboração de materiais didáticos que pudessem ser utilizados tanto pelos docentes como pelos alunos no âmbito do ensino /aprendizagem do Português como L2 (Pinto, 1999). Actualmente, a APP tem organizado Congressos e acções de formação de Português Língua Materna e de Português Língua não Materna onde se procura reflectir sobre as necessidades e as dificuldades dos alunos e professores e se fazem propostas para dar solução aos problemas.

Conforme nos diz Valérien (1990), muitos países de acolhimento, sobretudo europeus, tiveram a preocupação de implementar algumas modificações nas escolas:

- nas estruturas, com a criação de novas turmas (de acolhimento, de iniciação e de adaptação) para permitir uma aprendizagem mais rápida da língua do país de acolhimento. Porém, estas turmas têm sido alvo de muitas críticas, pois, no entender de muitos especialistas, tendem a aumentar as diferenças entre os alunos;

- nos conteúdos, ao enriquecerem-se as diferentes disciplinas com as culturas de origem das crianças e a história da imigração;

- nos métodos, mais modernos, insistindo-se sobre a comunicação.

Importa referir alguns esforços, ainda que insuficientes, por parte de alguns países da Europa, ao tentarem criar políticas de integração e que apontam no sentido da mudança. Estes países têm proporcionado aos alunos imigrantes o ensino de algumas LM como disciplina adicional ao currículo regular ou como LE. São, contudo, de carácter facultativo e, por norma, não interferem com a avaliação dos alunos.

Em alguns destes países, o ensino da LM é administrado com base em relações bilaterais em que o financiamento do ensino está, muitas vezes, a cargo dos países de origem das crianças (como é o caso da França), noutros casos são os países de

acolhimento a financiarem e a oferecerem estas aulas de LM por iniciativa própria (Suécia e Grã-Bretanha).

Estas aulas orientam-se por vários objectivos: por um lado, facilitam a reinserção escolar das crianças, em caso de retorno ao seu país de origem; por outro, porque os países de origem têm interesse que se mantenham os laços culturais com os trabalhadores emigrantes e com os seus filhos, e por outro, porque estes países de acolhimento concluíram, por fim, que o conhecimento, por parte do aluno, da sua cultura de origem, melhora a sua capacidade de integração e aumenta o seu sucesso na escola (Valérien, 1990).

Matos (2004), apresenta-nos algumas propostas de intervenção de ensino, onde inclui:

- Proporcionar aos alunos do ensino básico e secundário uma maior variedade de línguas para que possam escolher;
- Reforçar a formação de professores no que respeita ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa como L2;
- Aumentar a troca de experiências e dar a conhecer projectos já realizados que promovam o ensino bilingue.

Convém também realçar que é fundamental criar apoios destinados às famílias, para lhes explicar *“que es la escuela, su funcionamiento, sus objetivos, su finalidad; y en definitiva, se há de dar una gran importância a los documentos y apoyos utilizados para la formación de los maestros”* (Valérien, 1990, p. 8).

Além das famílias e da escola, tem que existir também uma verdadeira associação de todos os envolvidos no acto educativo para assegurar o êxito destas crianças. Referimo-nos às várias colectividades, às associações, aos serviços prestados por outros ministérios, que não a educação, às empresas, aos média...

Pereira-Muller (2001) apresenta-nos alguns aspectos importantes a ter em consideração quando se quer implementar uma educação bilingue: falar naturalmente com a criança, evitando um bilinguismo artificial; praticar o método “*uma pessoa, uma língua*”; não permitir que a criança fale a “*língua errada*” para que mais tarde não rejeite a língua mais fraca; incentivar a língua mais fraca através de histórias tradicionais e canções infantis; evitar situações de secretismo, pessimismos e preconceitos; e conviver com outras famílias que também falem a língua mais fraca.

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclo Professor Pedro d’Orey da Cunha (Damaia) presta um apoio especial aos alunos provenientes das minorias linguísticas, sob a forma de aulas de português extra-curriculares. No início do ano é feito um diagnóstico da situação linguística do aluno e há durante todo o ano lectivo um acompanhamento da evolução dos alunos por parte do professor. De forma a apoiar os alunos com línguas e culturas diferentes a desenvolverem o domínio da Língua Portuguesa, a escola dispõe de uma docente com formação nesta área. Procura-se, antes de mais, “*ensinar as bases para que os alunos possam integrar o melhor possível o currículo nacional. (...) Os contos tradicionais (portugueses e dos países de origem dos alunos) são um ‘ritual’ nestas aulas, pois os alunos sentem a sua cultura valorizada*” (Moreira, 2005).

É importante salientar que será sobre esta escola que irá incidir esta investigação e que passaremos a descrever, de seguida, na segunda parte do trabalho.

PARTE II

Estudo Empírico

1- Introdução

Neste capítulo, pretendemos descrever os passos da investigação que realizámos. Definimos o tipo de investigação, a população sobre a qual ela incide e a amostra seleccionada, os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados.

Cada escola é única. Possui a sua própria identidade, expressa e definida através das suas práticas, organizadas num Projecto Educativo, também ele único.

É a especificidade dos alunos que a compõe e as suas necessidades que constitui a base para a organização das estratégias e para a indicação do trilho a traçar, sempre com o intuito de que todos os alunos podem ter sucesso, independentemente da sua origem e da sua língua materna.

No entanto, a maioria das escolas não está a conseguir satisfazer as necessidades destes alunos. Na grande maioria das vezes, todos os conteúdos são ministrados em Língua Portuguesa (língua segunda), agindo como se estes alunos falassem fluentemente uma língua que, muitas das vezes, para eles é estranha.

A sua língua de origem é completamente ignorada e posta de parte, e os alunos acabam por não dominar nenhuma das línguas, por se desmotivarem e abandonarem o ensino.

Depois de ser ter procedido à revisão da literatura onde foram abordados aspectos directamente ligados ao tema do trabalho, propomo-nos agora dar resposta à questão de partida: **Qual é o papel do Projecto Educativo na promoção da inclusão das minorias linguísticas em contexto escolar?**

Apresentamos neste ponto as fases de execução e de desenvolvimento do trabalho de investigação. Começamos por fazer referência ao tipo de metodologia escolhida que nos pareceu mais adequada para atingirmos os resultados desejados. De seguida,

destacamos os principais objectivos deste estudo e fazemos uma alusão à população alvo. Fazemos ainda menção às técnicas de recolha de dados utilizadas: a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

1.1 Metodologia

A escolha da metodologia é um acto importantíssimo que deve absorver toda a atenção, pois permite-nos obter respostas adequadas à nossa pergunta de partida, formulações e objectivos.

Os objectivos deste estudo e a sua envolvência levou a que privilegiássemos o paradigma qualitativo, uma vez que pretendemos compreender e descrever a realidade de uma escola.

“Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 17)

Com uma incidência predominante nos aspectos simbólicos e culturais da acção dos actores, estas investigações buscam o relato dos “mundos vividos” para encontrarem “pautas interpretativas” que permitam ir além da descrição superficial – uma descrição mais profunda.

Este tipo de abordagem permite recolher dados ricos em pormenores descritivos relativamente à população e ao local onde se desenvolve o estudo. Não é utilizada como forma de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, mas sim para uma melhor compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da

investigação, ou seja, a recolha dos dados é realizada, normalmente em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Carmo e Ferreira (1998) apresentam-nos algumas características deste tipo de investigação. Para estes autores, quando se recorre a esta metodologia, os investigadores tendem a analisar a informação de uma forma indutiva; têm em conta a realidade global, pois o sujeito da investigação é visto como um todo; a fonte directa dos dados e as formas de interacção com os sujeitos são naturais; os investigadores são sensíveis ao contexto, vivenciam e põem-se no lugar dos sujeitos procurando compreendê-los e experimentar o que eles experimentam. Por outro lado, esta investigação será descritiva. Esta descrição deve ser *“rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos”*. (p. 180) O investigador é o instrumento de recolha de dados e o êxito do seu estudo depende, por isso, da sua sensibilidade, conhecimento e experiência.

Segundo, Bogdan e Biklen, (1994), na investigação qualitativa, *“a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”* (p. 66). Estes autores, revelam ainda, que *“toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”* (p. 52).

O objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de um estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão. Adicionalmente, o investigador qualitativo tenta compreender melhor o comportamento e experiência humanos, ou seja, tenta compreender o processo mediante o qual aquelas pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes significados.

1.2 Objectivos do Estudo

Este estudo tem como objectivos:

- Analisar o Projecto Educativo e verificar se as minorias linguísticas são contempladas;
- Conhecer as propostas apresentadas pelo Projecto Educativo que tenham como objectivo promover a inclusão dos alunos provenientes das minorias linguísticas;
- Conhecer outros projectos desenvolvidos pela escola que promovam a inclusão das minorias linguísticas.

1.3 A população alvo

Para qualquer investigação, torna-se necessário definir rigorosamente a população alvo, isto é, o conjunto de elementos com alguma ou algumas características comuns que se pretendem estudar. São estas características particulares que as diferenciam de outro conjunto de elementos.

A população deve ser definida em pormenor, de tal forma que um investigador possa determinar se os resultados que se obtiveram ao estudar uma dada população podem ser aplicados a outras populações com características idênticas (Carmo e Ferreira, 1998).

Tendo em conta que pretendemos estudar um caso particular e específico de uma escola básica, realizar-se-á um *estudo de caso* de carácter descritivo.

Na óptica de Merriam (1988, cit. por Bogdan e Biklen, 1994) o estudo de caso “*consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um único acontecimento específico*” (p. 89), valendo pela sua singularidade. Assume-se como particularista, pois interessa-se sobre uma situação

específica, procurando nela descobrir o que há de mais essencial e característico, muitas vezes, conferindo-lhe um estatuto de ser única em vários aspectos.

Este modo de investigação pode ser caracterizado como um estudo de uma identidade bem definida, como um sistema educativo, uma pessoa, uma instituição ou uma unidade social e tem por objectivo principal conhecê-la de forma a evidenciar a sua unidade e identidade próprias.

Yin (1988, cit. por Carmo e Ferreira, 1998) propõe ainda uma definição de estudo de caso como uma abordagem empírica que se baseia na investigação de um fenómeno actual no seu contexto real, quando os limites entre os determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas diversas fontes de dados.

Esta investigação incidirá sobre uma escola do 2º e 3º ciclos do concelho da Amadora que se caracteriza por apresentar uma grande diversidade cultural e linguística - **EB 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha**, tendo decorrido entre o final do ano lectivo 2007/2008 e do ano lectivo 2008/2009.

Tivemos a preocupação de encontrar uma escola que se caracterizasse por uma grande heterogeneidade cultural e linguística de alunos e que, ao mesmo tempo, desenvolvesse um trabalho de integração das minorias linguísticas. Esta escola tem vindo a desenvolver alguns projectos que se têm reflectido na melhoria dos resultados escolares dos seus alunos. Trata-se, pois, de uma amostragem não probabilística uma vez que a escola onde irá decorrer a investigação foi escolhida intencionalmente, por se tratar de uma referência.

2- Técnicas e estratégias de investigação

Para a consecução dos objectivos definidos e, considerando as várias questões de investigação seleccionadas, o presente estudo implica a utilização de duas técnicas de investigação: a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

2.1 Análise documental

A análise documental, visa, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), “*seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis com vista a dela extrair algum sentido*”. (p. 59) Esta oferece na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2005), “*dados abundantes e dignos de confiança que aqueles não poderiam recolher por si próprios*” (p. 201).

As vantagens da utilização desta técnica incidem, principalmente, na economia de tempo, visto que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita. Permite também, evitar o recurso abusivo a sondagens e aos inquéritos por questionário, que, sendo cada vez mais frequentes, acabam por aborrecer as pessoas. Por último, foi uma opção ligada à valorização de um importante e precioso material documental, que não pára de enriquecer, devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão de dados. (Idem)

Foram analisados um conjunto de documentos da escola, nomeadamente, o Projecto Educativo da Escola, o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno, o Plano de Actividades e todos os projectos desenvolvidos.

2.2 Entrevista

Uma entrevista “*consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora, por vezes, possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra*” (Bogdan e Biklen, 114, p. 134).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), os métodos de entrevista, nas suas diferentes formas, distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interacção humana. Correctamente valorizados, estes processos permitem ao investigador, retirar das suas entrevistas, informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.

As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação. Dado o âmbito desta investigação, optámos por realizar entrevistas semi-estruturadas. Este tipo de entrevista não se caracteriza por ser inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas, o investigador pode alterar a ordem das questões, sem nunca perder de vista os objectivos pretendidos.

Este tipo de entrevista será uma das técnicas utilizadas, uma vez que apresenta vantagens na profundidade dos elementos de análise recolhidos, na sua flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que nos permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores.

A entrevista foi realizada a um membro da escola que consideramos ser um “*informante privilegiado*” para esta pesquisa. Costa (cit. por Silva e Pinto, 1986) refere que, estes indivíduos, são “*interlocutores preferenciais com quem o investigador contacta mais intensamente ou de quem obtém informações sobre aspectos a que não pode ter acesso directo*” (p. 101).

Neste sentido, realizou-se uma entrevista semi-estruturada ao Director da Escola Básica 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha. O guião da entrevista foi organizado por blocos. Para cada bloco foram estabelecidos objectivos e para cada objectivo foram construídas várias questões colocadas ao entrevistado.

As respostas foram registadas em gravador e, posteriormente, foram transcritas na integral para papel, constituindo-se em protocolos descritivos, facilitadores da análise de conteúdo que se realizará mais tarde.

3-Discussão da validade interna

De forma a garantirmos a validade interna deste estudo, tivemos o cuidado de fazer o que Carmo e Ferreira (1998) designam por triangulação. Esta consiste na utilização de mais que um instrumento de recolha de dados – entrevista e análise documental, para que os dados fornecidos sejam cruzados e os resultados mais fiáveis.

Tivemos a preocupação de recolher o maior número possível de documentos escritos que nos foram directamente cedidos pela Direcção da escola. Além do rigor da recolha, tivemos também uma atenção especial no tratamento dos dados.

As várias informações presentes nestes documentos foram cruzadas, de forma a confirmarmos a sua credibilidade e coerência.

Também foram apresentados ao entrevistado os dados obtidos, depois de transcrita e analisada a entrevista, para que este a validasse, ou seja para que confirmasse a veracidade dos dados transcritos.

4- Limitações do estudo

Tendo em conta a impossibilidade de se fazer um estudo exaustivo e completo em várias escolas, por falta de tempo e de impossibilidade do investigador, visto que desempenhava ao mesmo tempo funções docentes, esta investigação limitou-se a um estudo de caso que se realizou na escola EB 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha, no concelho da Amadora. Assim sendo, apresenta algumas limitações pois trata-se apenas de um caso único que não poderá ser generalizado para outras realidades. Tal como refere Carmo e Ferreira (1998, p. 18), “*a possibilidade de generalização de resultados a outras situações - validade externa – continua a ser muito debatida*”.

Outra limitação, que destacamos, prende-se com a curta duração da investigação e com a falta de tempo com que nos deparamos, exigindo uma correcta gestão do tempo e das oportunidades. Desta forma, não nos foi possível realizar um estudo tão abrangente e aprofundado quanto o tema merecia.

PARTE III

Apresentação e análise dos resultados

1- Introdução

Após a recolha dos dados procedemos ao seu tratamento. Começámos por fazer uma caracterização minuciosa da escola em estudo e do seu meio envolvente.

Analisámos alguns projectos que estão a ser dinamizados pela escola ou nos quais ela participa e que estão directa ou indirectamente ligados ao nosso objecto de estudo.

De seguida, apresentamos uma análise dos documentos de interesse para este estudo, nomeadamente, o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades e o Projecto Curricular de Escola.

Posteriormente, é apresentada a entrevista realizada ao Director da Escola Básica 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha. É feita uma análise do seu conteúdo e, no final, apresentamos as conclusões que nos foram possíveis retirar bem como possíveis sugestões para estudos futuros.

2- Caracterização da escola e do seu meio envolvente

2.1A escola

EB 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha.

2.2 Localização geográfica

A Escola Básica do 2º e 3º ciclo Prof. Pedro d'Orey da Cunha situa-se no concelho da Amadora, Freguesia da Damaia.

2.2.1 O Concelho da Amadora

Criado em 11 de Setembro de 1979, o Município da Amadora estende-se por uma área de 23,79 Km². Aqui vivem 175 872 habitantes, segundo os dados definitivos dos Censos de 2001.

Este Município foi o primeiro a ser criado após o 25 de Abril de 1974, deixando de ser nessa data uma freguesia do Concelho de Oeiras, ao qual pertencia desde 1916.

A ocupação humana do espaço geográfico do actual Município remonta ao período do Paleolítico, sendo as Grutas do Tojal, em Carenque, descobertas em 1932, um importante vestígio dessa presença.

Este espaço, próximo de Lisboa, foi sempre considerado um lugar aprazível e rico em água, pelo que não é de estranhar que aí também se encontrem vestígios da ocupação romana.

Ao longo dos séculos, este território foi um local marcadamente rural que, tal como toda a zona saloia, abastecia a capital dos bens de primeira necessidade.

A Estação de Caminho de Ferro da Porcalhota, inaugurada a 2 de Abril de 1887, veio transformar, de uma forma definitiva, esta área dando origem ao núcleo urbano, que corresponde hoje ao centro da cidade.

O comboio trouxe novas pessoas e ventos de mudança que gradualmente transformaram esta zona num pólo de desenvolvimento industrial (Fábrica de Espartilhos Santos Mattos, Parque Industrial da Venda Nova, Laboratórios da Indústria Farmacêutica e Alimentar, Sorefame, etc.). Presentemente, grande parte destas indústrias encontra-se em fase de desactivação.

Na década de 30, assistiu-se à primeira fase de crescimento demográfico da Amadora, que se manteve até aos anos 50. Surgem novos loteamentos, mais casas e edifícios. Verifica-se um desenvolvimento ao nível industrial, fundamentalmente da indústria metalomecânica, com o conseqüente desenvolvimento das infra-estruturas de transporte da região.

Entre 1950 e 1970, assistiu-se a uma autêntica explosão demográfica na Amadora, que atingiu nos anos 50, a mais elevada taxa de crescimento de toda a região de Lisboa.

Esta situação deriva de vários factores, como a melhoria das infra-estruturas de transporte da região, a electrificação da linha de caminho-de-ferro e os largos contingentes migratórios que afluem à Amadora, atraídos pela criação de novos postos de trabalho nas indústrias e serviços que aí se instalaram.

No entanto, a escassez verificada no mercado da habitação, aliada à especulação imobiliária na capital, conduziram a um crescimento desgovernado nas periferias, em que a Amadora não foi excepção.

Começaram a desenvolver-se bairros clandestinos, que constituíram o sub-mercado ilegal a que a população menos favorecida economicamente tinha acesso.

No início da década de 70, a população residente na Amadora baseava-se, sobretudo, na imigração proveniente de Lisboa, Alentejo, Beiras, zona centro do país e Cabo Verde (na altura ainda Colónia Portuguesa).

Actualmente, a Amadora é uma zona suburbana de Lisboa com problemas a vários níveis, destacando-se o da habitação e da saúde.

O Município da Amadora inscreve-se na área geográfica da AMLN (Área Metropolitana de Lisboa Norte), fazendo fronteira terrestre com os Municípios de Lisboa, Odivelas, Sintra e Oeiras.

Na altura da sua criação, o Município dividia-se em 8 freguesias: Alfragide, Brandoa, Buraca, Damaia, Falagueira-Venda Nova, Mina, Reboleira e Venteira.

Já em 1997, este número elevou-se para 11 freguesias, com a criação das novas freguesias de Alfovelos e São Brás, tendo a freguesia da Falagueira-Venda Nova se dividido em duas: Falagueira e Venda Nova.

2.2.2 A freguesia da Damaia

A EB 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha situa-se na freguesia da Damaia e recebe alunos provenientes, na sua grande maioria, das freguesias da Buraca, Damaia e Venda Nova.

A Freguesia da Damaia foi criada em 11 de Setembro de 1979, mas a povoação da Damaia é muito mais antiga. O seu nome provém de uma estação Arqueológica A-Da-Maia, localizada por Afonso do Paço, mas que actualmente se encontra absorvida pelo tecido urbano.

A Damaia, pertence ao Distrito de Lisboa e é uma das onze freguesias do concelho da Amadora. É limitada a noroeste pela freguesia da Reboleira, a nordeste pela Venda Nova, a oeste pela Venteira e a sul pela freguesia de Alfragide.

A Freguesia da Damaia tem uma Área de 1,41 Km², com uma população total de 30 000 habitantes e 17 623 eleitores. É uma das freguesias do concelho com maior índice populacional.

População Residente	20 590
População Feminina	10 887
População Masculina	9 703
População entre os 0 e 19 anos	3 497
População entre os 20 e 39 anos	5 601
População entre os 40 e 64 anos	7 684
População com mais de 65 anos	3 808
Famílias	8 223
Densidade populacional	146

Quadro 5- População e Território da Damaia (Censos 2001)
Fonte: INE

Edifícios	1 131
Alojamentos	8 223
Alojamentos de famílias por edifício	7,4
Densidade de edifícios	9,4
Densidade de alojamentos	70,9

Quadro 6- Habitação e Território da Damaia (Censos 2001)
Fonte: INE

De entre as actividades económicas predominantes destaca-se o comércio e os serviços.

Sendo a Damaia uma das mais antigas freguesias da Amadora, tem vindo a beneficiar de vários equipamentos desportivos, culturais e serviços públicos, que conferem maior autonomia à população.

Existem na freguesia alguns imóveis de valor histórico, arquitectónico e urbanístico, que são património Municipal, tais como o Aqueduto das Águas Livres, o Palácio dos Condes da Lousã, a Igreja Matriz, e a Mãe-d'água.

2.3 Caracterização da comunidade

A população da Damaia é constituída por habitantes de origem portuguesa e imigrantes, na sua maioria, oriundos dos PALOP aos quais, ultimamente, se têm juntado cidadãos brasileiros e dos países da Europa de Leste e, mais recentemente, provenientes do continente asiático, nomeadamente da China.

A população é bastante heterogénea, tanto a nível social, como cultural e económico.

Relativamente à EB 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha, muitos dos alunos que a frequentam e as suas famílias formam comunidades desenraizadas e marginalizadas a vários níveis, que habitam nos bairros degradados das Fontainhas, 6 de Maio, Estrela de África, Alto da Damaia e Alto da Cova da Moura (Buraca), onde reside grande parte da comunidade de origem africana. Vivem em condições de habitabilidade sub-humanas, em termos de higiene, espaço e conforto.

Uma grande parte dos alunos que estudam nesta escola pertence a famílias numerosas, com elevado número de irmãos, muitos deles vivendo em situações de risco, sofrendo de fome ou subnutrição sistemática. Nasceram e vivem em guetos e até aos 6 anos falam quase exclusivamente crioulo. São filhos de pais com baixa escolaridade ou mesmo analfabetos, emigrantes e desamparados dos seus valores tradicionais.

A Escola recebe também alunos oriundos da comunidade cigana, embora em número pouco significativo. O seu contexto sócio económico é semelhante ao da comunidade africana.

Muitos destes pais raramente vêm à Escola, mesmo quando solicitados, porque o trabalho os absorve e a penalização no ordenado, associada à barreira da língua e ao medo perante a clandestinidade, conduzem a um afastamento do mundo escolar.

Muitas das habitações tem condições muito precárias e são partilhadas por famílias muito numerosas.

Uma vez que esta é uma zona dormitório suburbana de Lisboa, obriga a maioria da população a ter que se deslocar durante grande parte do dia, ficando as crianças entregues a si próprias. Daí resulta uma série de problemas afectivos, comportamentais, de integração e de aprendizagem.

Mais de 50% dos encarregados de educação são trabalhadores manuais sem ou com baixa especialização. São muito poucos aqueles que tem elevada especialização ou formação académica superior (inferior a 10 %).

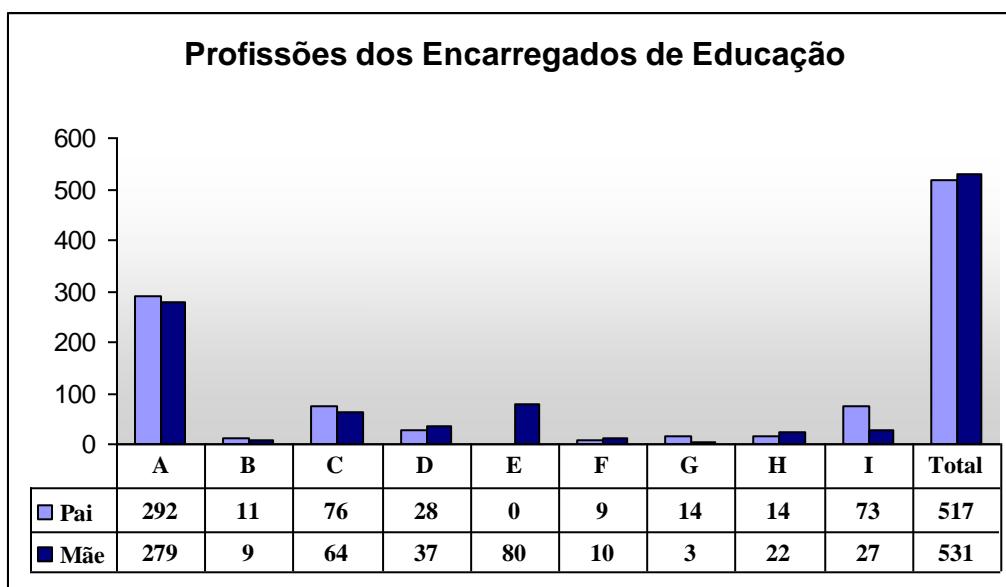


Gráfico 1 – Profissões dos Encarregados de Educação

Categorias profissionais/ situações profissionais	
A	Trabalhadores manuais sem ou com baixa especialização
B	Trabalhadores por conta própria com média especialização
C	Trabalhadores da administração e comércio
D	Trabalhadores com elevada especialização
E	Doméstica
F	Reformado
G	Falecido
H	Desempregado
I	Sem informação

O estabelecimento destas categorias, obedeceu a critérios enunciados por Morais; Neves et al (1993).

2.4 Caracterização da escola

A EB 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha localiza-se na Damaia de Cima e pertence ao Agrupamento de Escolas da Damaia. Este Agrupamento foi homologado, em regime de instalação, pelo Despacho de 28/5/04. A criação do Agrupamento veio, assim, responder ao novo modelo de autonomia, administração e gestão comum dos estabelecimentos de educação consagrado no Decreto-Lei 115^a/98.

Além da Escola Básica 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha (sede do Agrupamento), faz também parte do Agrupamento da Damaia:

- O Jardim de Infância da Damaia;
- A Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância Águas Livres;
- A Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância Alice Vieira;
- A Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância Cova da Moura;
- A Escola Básica do 1º Ciclo Padre Himalaia.

Ao todo o Agrupamento tem um total de 1931 alunos:

	nº de alunos
Jardim de Infância	222
1º Ciclo	1050
2º e 3º Ciclos	659
Total	1931

Quadro 7 - nº de alunos a frequentar o Agrupamento da Damaia

O Agrupamento está incluído no Projecto TEIP, o que tem possibilitado o desenvolvimento de alguns projectos, nomeadamente a criação do GIPSE (Gabinete de Intervenção e Protecção Sócio Educativa, a contratação de mediadores e animadores, o alargamento à comunidade (com cedência de técnicos especializados e instalações) de aulas de informática e de prática desportiva.

A Escola funciona de 2ª a 6ª feira entre as 8.20h e as 22.00 horas

Os cursos nocturnos de Alfabetização e Educação e Formação de Adultos (EFA) funcionam a partir das dezanove horas.

Das 18.00h às 23.30h de 2ª a 6ª Feira e aos Sábados e Domingos durante todo o dia, o Pavilhão Gimnodesportivo está disponível para aluguer a equipas/grupos desportivos de futebol, basquetebol, judo e ginástica.

A escola é constituída por diversos blocos:

- Bloco Rosa, onde se encontram os serviços administrativos, a recepção, sala para funcionários de acção educativa, o gabinete de primeiros socorros, reprografia, sala de reuniões, sala de informática, o gabinete do conselho executivo, sala de professores, centro de recursos, sala do Projecto “*Escola Mais*”, o gabinete dos directores de turma, uma sala de atendimento a alunos, sala de atendimento aos encarregados de educação, uma sala de trabalho e uma sala de apoio ao conselho executivo.

- Bloco Amarelo, com dez salas de aula, os gabinetes do Clube “*Magia do Papel*” e o gabinete de Psicologia.

- Bloco Azul, com o Auditório (incluindo bastidores com sala de guarda roupa de teatro), seis salas de aula, incluindo a sala Multimédia.

- Bloco Verde, onde se localizam dez salas de aula, dois laboratórios de Ciências e Físico-Química, respectiva arrecadação de materiais, o Clube de Fotografia e Gravura e o gabinete de Educação Especial.

- Bloco Laranja onde se encontra o refeitório, a cozinha, uma sala para pessoal auxiliar de cozinha, o bar e a sala de alunos e a papelaria.

- Campo exterior de jogos e balneários.

- Pavilhão gimnodesportivo com um campo polivalente, uma sala de professores, um ginásio e balneários.

- Pavilhão de Carpintaria onde funciona o Curso de Educação e Formação de Carpintaria.

2.4.1 Caracterização da população escolar

Professores

Exercem funções docentes 96 professores: 57 de Quadro de Escola; 2 de Quadro de Zona Pedagógica e 37 Contratados.

É de realçar que a maioria dos docentes leccionam neste estabelecimento de ensino por opção pessoal, há já vários anos e que não tencionam mudar de escola.

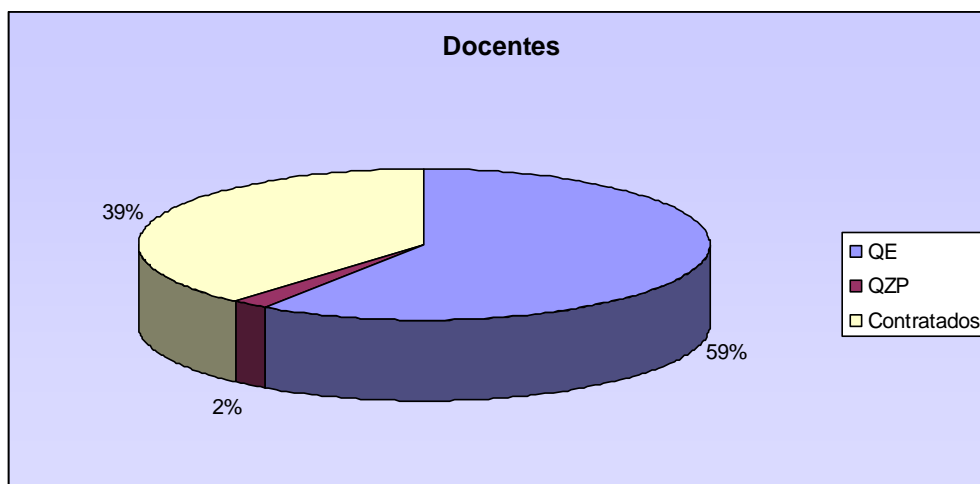


Gráfico 2 – Distribuição dos professores

Do total de 96 professores, três são do Ensino Especial e exercem funções a tempo inteiro nesta escola.

Para apoio psicológico a escola dispõe de uma psicóloga que exerce funções a tempo parcial, uma vez que também presta apoio noutras escolas do Agrupamento a que a EB 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha faz parte.

Pelo Projecto TEIP II foram colocados um técnico de informática, um animador desportivo e a técnica de serviço social que prestam serviço em todas as escolas que compõe o Agrupamento.

Mais recentemente, e, ainda, no âmbito do projecto TEIP II, foi contratada uma socióloga com o objectivo de prevenir comportamentos de risco e uma docente de português para apoio específico ao elevado número de alunos provenientes do estrangeiro e pertencentes a famílias oriundas dos PALOP.

Através do Projecto "Escola Mais", a escola dispõe de um mediador, um monitor de informática e uma coordenadora do Projecto.

Tem, ainda, docentes especializados em língua não materna e docentes que dão acessória em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa.

Alunos

Uma das características mais marcantes da Escola Prof. Pedro d'Orey da Cunha é a constante mobilidade de alunos, o que leva a que o seu número seja constantemente alterado. É de salientar que todos os dias se matriculam nesta escola novos alunos.

A população escolar, em Janeiro de 2009, é a seguinte:

- 608 alunos a frequentar o ensino regular:
 - 19 turmas de 2º ciclo;
 - 8 turmas de 3º ciclo.

- 26 alunos a frequentar o Curso de Educação e Formação (CEF):
 - 1 turma de CEF I (terminou o curso de jardinagem e iniciou o de Técnico Comercial – 2º Ciclo);
 - 1 turma de CEF II (curso de carpintaria – 3º Ciclo).

- 25 alunos a frequentar o curso de Educação e Formação de Adultos:
 - 2 turmas.

- A escola dispõe ainda de aulas extra-escolares, com um total de 67 alunos:
 - 2 turmas de Língua Portuguesa para Estrangeiros (26 alunos);
 - 3 turmas de Alfabetização (41 alunos).

						Extra Escolar				
Regular		CEF		EFA		LPE		Alfabetização		
2º Ciclo	3º Ciclo	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T3
407	201	14	12	10	15	12	14	14	14	13

Quadro 8- Distribuição dos alunos

Esta escola é frequentada por uma população muito específica, pois, dos 659 alunos, 60% são de origem estrangeira, na sua maioria africana, (sobretudo de Cabo Verde). São adolescentes, na sua maioria nascidos em Portugal, que pertencem à 2ª e/ou 3ª geração de imigrantes. Começa a ter também alunos oriundos dos países da Europa de Leste e do Brasil. São provenientes dos bairros degradados do 6 de Maio, Estrela de África, Alto da Damaia / Estrada Militar e Cova da Moura e vivem em condições de habitabilidade inadequadas em termos de higiene, espaço e conforto.

É de referir que cerca de 40% dos alunos falam em casa crioulo e cerca de 15% tem apoio a Língua Portuguesa.

Os restantes alunos (cerca de 40%) são também de origem cultural diversa: Alentejo, Trás-os-Montes e Beira Interior, com um contexto sócio-económico muito diferenciado.

Salientamos que aproximadamente 10% dos alunos tem processo no Tribunal de Menores.

Mais de 50% dos alunos, com diversas origens culturais, apresenta dificuldades e carências a vários níveis, nomeadamente económico, afectivo, acompanhamento familiar e escolar.

No que respeita à Acção Social Escolar, 243 alunos beneficiam de Escalão A e 92 de Escalão B. O elevado número de alunos que beneficiam deste apoio vai de encontro às dificuldades económicas sentidas por grande parte da população escolar.

Ainda assim, aproximadamente 6% dos alunos de 2º e 3º ciclos não beneficiam do ASE por terem os seus processos incompletos.

	A.S.E.	
	Escalão A	Escalão B
2º Ciclo	188	53
3º Ciclo	44	35
CEF	11	4
Total	243	92

Quadro 9- Alunos com ASE

Relativamente à avaliação do desempenho no ano lectivo 2006/07 é de referir as baixas taxas de retenção dos alunos da EB 2, 3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha e a ausência de abandono escolar.

Ano de escolaridade	Retenção	Abandono
5º	18%	0%
6º	15%	0%
7º	16%	0%
8º	-	-

Quadro 10 - Taxas de retenção e abandono dos alunos

Contudo, a taxa de insucesso em Língua Portuguesa dos alunos que não têm o Português como Língua Não Materna é de 35 %.

Auxiliares da acção educativa

A escola dispõe de 20 funcionários, entre os quais dois guardas que garantem a segurança à noite, feriados e fins-de-semana. Dispõe também de um Patrulheiro, colocado temporariamente pela Câmara Municipal da Amadora.

O pessoal administrativo é formado por 7 elementos que trabalham nas áreas de Alunos, de Pessoal, de Acção Social Escolar e Tesouraria, além do atendimento ao público, em geral.

A Câmara Municipal da Amadora firmou um contrato de transferência de competências com o Ministério da Educação, tendo os Auxiliares de Acção Educativa e o Pessoal Administrativo passado a ser abonados pela mesma.

O serviço de refeições da escola, bem como do pessoal auxiliar na cantina está a cargo da empresa *Uniself*, devidamente contratada para o efeito.

3- Projecto Educativo

O projecto Educativo do Agrupamento a que pertence a escola Prof. Pedro d'Orey da Cunha foi elaborado em 2007 para o triénio 2007/2010. Este documento sofreu até à data apenas algumas modificações relativas ao corpo docente e ao número de alunos.

Convém referir que o Projecto Educativo não foi criado apenas para a escola Prof. Pedro d'Orey da Cunha, mas sim para todas as escolas que compõe o Agrupamento da Damaia, do qual a escola em estudo faz parte e é sede.

Ao analisarmos o Projecto Educativo deste Agrupamento, centrámos apenas a nossa atenção nas informações relativas à Escola Prof. Pedro d'Orey da Cunha e naquelas que são comuns a todas as escolas.

Pretendemos, acima de tudo, verificar se são mencionadas as minorias linguísticas, se há preocupação em promover a sua inclusão e saber que estratégias são apresentadas facilitar essa inclusão.

Encontramos logo na introdução deste trabalho uma referência à diversidade cultural do meio que é tida como uma mais-valia. Ao citar os três referentes nucleares da educação de Beane (dignidade, diversidade e democracia), a escola propõe-se “*trabalhar num Projecto Educativo visando a construção de uma escola que seja um espaço de afirmação da cidadania para todos os que aí ensinam e aprendem*”.

Revela interesse em dar resposta às “*aspirações da comunidade educativa*” dando especial destaque à forma como esta reage às situações problemáticas e à adversidade.

Ainda na introdução, são apresentadas três questões directamente ligadas às características específicas do Agrupamento e que estão relacionadas com as minorias linguísticas:

- “*Como ensinar crianças e adolescentes cujo capital cultural e linguístico não os predispõe para o sucesso e lhes limita o exercício responsável e democrático da cidadania?*”

- *Como dar então sentido à escola evitando o abandono e o insucesso escolar?*

-*Como valorizar e reforçar a profissionalidade docente cada vez mais chamada a “agir na urgência e decidir na incerteza”, especialmente quando a formação inicial não prepara para lidar com a diversidade nem para gerir situações de conflito, decorrentes dos interesses e valores dois diferentes grupos sócio culturais?”*

Para dar resposta a estas questões, o Agrupamento propõe-se conhecer o “*contexto da acção educativa*” e só depois de realizado este diagnóstico, problematizar a “*intervenção educativa envolvendo todos no processo de mudança*”.

Assim sendo, depois de apresentado o contexto da acção educativa (caracterização do meio, caracterização da escola, caracterização da população escolar...), surge o diagnóstico da situação e os objectivos e metas do projecto.

Relativamente ao diagnóstico da situação, é referido o “*elevado insucesso escolar*” em disciplinas onde se inclui a Língua Portuguesa, apesar “*dos recursos materiais, humanos e tempo investidos*”. A contribuir para este problema, destacam o facto de este território educativo estar “*constantemente a receber alunos imigrantes o que é sentido por todos os docentes como um desfasamento cada vez maior entre o nosso sistema de ensino e o dos PALOP.*”

Não directamente relacionados com as minorias linguísticas, mas que nos parece pertinente, é o facto de o PE referir como um problema “*o baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação*”, e o seu fraco “*envolvimento nos assuntos da escola*”, os comportamentos desviantes de alguns alunos e a “*falta de motivação*” de outros “*para a frequência de aulas de apoio pedagógico acrescido*”.

Conhecido o contexto da acção educativa e feito um diagnóstico da situação, o PE apresenta os objectivos e metas que pretende alcançar. Este ponto começa por fazer uma alusão a Perrenoud, em que “*a eficácia da acção pedagógica dependerá cada vez mais da capacidade dos professores em desenvolver respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade do seu contexto de trabalho*”.

Como objectivo geral e principal, o PE elege “*a promoção do sucesso escolar*”. Para que este objectivo seja alcançado, realça a necessidade de:

- “- *actualizar profissionalmente todos os intervenientes;*
- *promover a relação comunidade / família / escola;*
- *articular vertical e horizontalmente os currículos;*
- *implementar medidas preventivas de exclusão escolar*”.

Depois de referido o objectivo central do projecto “*promoção do sucesso escolar*” são apresentadas as taxas de insucesso nas diversas disciplinas que compõe os dois ciclos (2º e 3º) e as estratégias propostas para cada disciplina de forma a combater o insucesso e a melhorar os resultados escolares. Fazemos apenas referência às disciplinas de Língua Portuguesa, Estudo Acompanhado e de EMRC, que a nosso ver são as que estão mais direccionadas para o objectivo deste trabalho.

2º Ciclo:

	5º Ano			6º Ano		
	06/07	07/08	Triénio	06/07	07/08	Triénio
LP	25%	23%	21%	22%	20%	18%
Es. Ac	12%	10%	8%	13%	11%	8%
EMRC	2%	2%	2%	1%	1%	1%

Quadro 11 – Taxas de insucesso no 2º Ciclo

Relativamente ao 2º ciclo, a escola propõe-se reduzir as taxas de insucesso de LP, no 5º ano de 25% para 21%, e no 6º ano de 22% para 18%. Para atingir esta meta, propõe as seguintes estratégias:

“- *Apoio prioritário a alunos cuja língua materna não é o Português, PNL, testes de proficiência linguística, actividades de biblioteca e promoção da leitura domiciliária*”.

Para o Estudo Acompanhado, pretende-se reduzir as taxas de insucesso de 12% para 8% para o 5º ano e de 13% para 8% para o 6º ano. Como estratégias destacamos, apenas “*a articulação curricular horizontal preferencialmente com a Língua Portuguesa*”.

Em EMRC, as estratégias estão mais direccionadas para a interculturalidade. Destacamos, a promoção da “*relação (...) com a comunidade*” e a “*promoção do diálogo intercultural*”.

3º Ciclo:

	06/07	07/08	Triénio
LP	39%	37%	36%
Es. Ac	3%	3%	3%
EMRC	0%	0%	0%

Quadro 12- Taxas de insucesso no 3º Ciclo

No que concerne ao 3º ciclo, o PE propõe, no sentido de diminuir as taxas de insucesso, as seguintes estratégias para a Língua Portuguesa: “*apoio prioritário a alunos cuja língua materna não é o Português, PNL, actividades de biblioteca e a promoção da leitura domiciliária*”.

Em relação ao Estudo Acompanhado e a EMRC, o Projecto apresenta as mesmas propostas do 2º ciclo, ou seja, a “*articulação curricular horizontal com a Língua Portuguesa*” para a primeira, e a “*relação (...) interpessoal com a comunidade*” e a “*promoção do diálogo intercultural*”, para a segunda.

Para a Alfabetização, o PE sugere como meta para o ano 2007/08 e para o triénio, que “*90% dos alunos se alfabetizem*”. Para tal, aponta como estratégias “*aprendizagens para a aquisição de mecanismos de leitura e escrita*”.

Propõe também iniciar o curso de Português para Estrangeiros no ano lectivo 2007/2008 e conseguir que 90% dos alunos inscritos “*adquiram capacidade de expressão verbal inteligível e a compreensão da leitura e da escrita em Português*”. Como estratégia indica “*a divulgação da língua e cultura portuguesa, testes de proficiência linguística, aprendizagem do Português como segunda língua*”.

O PE faz também alusão à formação a alunos do 2º e 3º ciclos, docentes, não doentes e pais e Encarregados de Educação. Apresenta, assim, propostas de formação apropriada a cada grupo, sem abordar temas específicos e sem fazer referência directa ou indirectamente às minorias linguísticas. Os temas das acções de formação dependerão das “*necessidades sentidas*” e da “*oferta existente*”.

Salientamos apenas a alusão muito superficial à “*continuidade da formação*” dos docentes, “*especialmente nas áreas da Língua Portuguesa (...) a cargo da Escola Superior de Educação de Lisboa*”. Contudo, é referido que, a escola está “*disponível para considerar outras temáticas, caso se venha a revelar necessário*”.

Por fim, é descrita a avaliação deste Projecto, que não é visto como uma etapa terminal “*mas como um procedimento que acompanha todo o Projecto, desde a concepção até à implementação*” e que é tarefa da Assembleia de Escolas.

Em conclusão, acrescenta-se que este projecto educativo deverá ser o ponto de partida e a base para todos os outros projectos a serem desenvolvidos pelas escolas que compõe o Agrupamento, nomeadamente, o Plano Anual de Actividades e o Projecto Curricular de Turma.

4- Projecto Curricular de Escola

O Projecto Curricular (PC) da EB 2, 3 Prof. Pedro d’Orey da Cunha parte da filosofia de base do Projecto Educativo.

No Projecto Educativo (...) enunciámos os princípios, as orientações e metas que pretendemos alcançar tendo em conta a diversidade cultural, social e económica dos nossos alunos e suas famílias”.

Neste seguimento, é intenção do Projecto Curricular explicitar *“como iremos recontextualizar o Currículo Nacional de forma a induzir um processo formativo com aprendizagens verdadeiramente significativas e facilitadoras do sucesso (...).”*

O PC está organizado em vários capítulos:

- os saberes específicos do currículo nacional;
- a intervenção da comunidade educativa;
- critérios para a gestão dos tempos lectivos;
- calendarização das actividades escolares;
- organização curricular;
- prioridades da intervenção educativa.

O PC inicia destacando um conjunto de saberes específicos enunciados no Currículo Nacional, que os alunos deverão alcançar:

- *“a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;*
- *a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;*
- *o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;*
- *a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;*
- *o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;*
- *a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;*
- *a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros”.*

Para a consecução destes saberes, a escola adota *“uma atitude de abertura e tolerância face às línguas e culturas estrangeiras, em virtude de uma percentagem significativa da população escolar ser de origem migrante”*.

No que respeita à formação das turmas, o PC refere que a distribuição dos alunos obedece a alguns critérios, nomeadamente, *“o resultado dos testes de proficiência linguística”*.

Relativamente à organização curricular, o PC explicita que na área curricular não disciplinar **Estudo Acompanhado**, o tempo atribuído *“é, em grande parte, utilizado para apoiar os alunos cuja língua materna não é o português (...)”*.

Desta forma, *“os planos de acompanhamento, recuperação e desenvolvimento propostos pelo Conselho de Turma constituem o suporte para o trabalho a implementar sendo dada prioridade aos professores do Departamento de Línguas (...)”*.

*“Há ainda um reforço de professores de Língua Portuguesa (...) que preenchem a redução da componente lectiva apoiando, em pequenos grupos, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e/ou aqueles que por terem **chegado recentemente à escola e ao país não conseguem acompanhar o ritmo das aulas**, necessitando apoio mais individualizado e de uma pedagogia diferenciada. Também neste caso se procura que os professores que fazem o Acompanhamento a Alunos em sala de aula sejam professores da turma (...)”*.

Em relação às **prioridades de intervenção educativa**, o PC enfatiza o ensino da **língua e cultura portuguesa**, argumentando que:

- *“sem o **domínio da língua materna e/ou do país de acolhimento** não há integração pessoal com sucesso;*
- *a língua portuguesa é o veículo de comunicação privilegiado quer na escola quer na sociedade onde esta está inserida;*

- o carácter transversal a todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;
- a diversidade intercultural que caracteriza a população discente”.

Tendo em consideração esta prioridade, “*todos os Projectos, Actividades Curriculares não Disciplinares, Actividades Extra Curriculares, convergem consensualmente na utilização correcta dos padrões estabelecidos para a língua portuguesa*”.

Por fim, salienta que os docentes e, sobretudo, os directores de turma “*detêm um papel preponderante na inclusão e integração dos alunos oriundos de culturas e línguas diferentes da veiculada pela escola*”.

5- Plano Anual de Actividades

O Plano Anual de Actividades (PAA) é resultado de uma reflexão acerca do Projecto Educativo e do projecto Curricular desta escola.

No PAA estão descritas todas as actividades que se desenrolam ao longo do ano lectivo e, em que os alunos, docentes e encarregados de educação têm a possibilidade de participar.

Neste PAA, destacamos alguns aspectos importantes:

- Ausência de actividades directamente relacionadas com as minorias linguísticas. No PAA não é mencionado o Português Língua não Materna, nem as diferentes línguas dos alunos estrangeiros que frequentam a escola Prof. Pedro d’Orey da Cunha.

- Organização de algumas actividades direccionadas para a tomada de consciência da realidade sócio-económica dos alunos que frequentam a escola:

- “*Visita aos bairros*” de 6 de Maio e da Cova da Moura;
- “*Levanta-te contra a pobreza*”.

- Organização de actividades voltadas para a Interculturalidade:

- “*Visita de estudo aos lugares de culto dos muçulmanos e Judeus*”;
- “*Danças do Mundo*”;
- “*Formação em TIC destinada a alunos estrangeiros*”.

6- Regulamento Interno

O Regulamento Interno (RI) da EB 2, 3 Prof. Pedro d’Orey da Cunha expõe toda a sua organização e funcionamento de uma forma clara e detalhada.

Importa-nos, contudo, analisar apenas os parâmetros que estão directamente relacionados com este estudo e com o Projecto Educativo desta escola.

Sempre de forma indirecta e sem mencionar as minorias linguísticas, o RI foi elaborado “*a partir da reflexão dos vários intervenientes, da comunidade escolar na generalidade, (...), bem como das características específicas desta comunidade educativa*” (art.º 3).

Explicita no seu art.º 19 que é função do Conselho Executivo, entre outras, “*submeter à aprovação da Assembleia o Projecto Educativo do Agrupamento*”. Por sua vez, no art.º 27 menciona que, cabe ao conselho Pedagógico “*elaborar a proposta de Projecto Educativo*”.

No art.º 65, indica que compete aos professores titulares de turma e ao Conselho de Turma “*analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem, (...), assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, (...), adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.*”

Cabe ao director de turma, entre outras tarefas, a de “*identificar alunos com dificuldades de aprendizagem e que exigem um acompanhamento especial e particular na elaboração de um programa de apoio (...), analisar os problemas de inadaptação de alunos e apresentar propostas de resolução*” (art.º 68).

Cabe ao Núcleo de Apoio Educativo “*contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo*” (art.º 81).

Quanto aos direitos e deveres dos membros da comunidade educativa, o RI inicia explicando, no art.º 92, que a disciplina e o bom clima de escola são essenciais para o “*cumprimento dos objectivos do Projecto Educativo*”.

Assim sendo, o aluno tem direito (art.º 97) entre outros, a:

- “*usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas*”;

- “*ser tratado de forma igual em situações iguais, não sendo permitida qualquer tipo de discriminação, seja ela devida a religião, crença, convicção política, raça, sexo ou qualquer outro motivo*”;

- “*usufruir do ambiente e do Projecto Educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a*

formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética”;

- “Beneficiar, no âmbito dos Serviços de Acção Social Escolar, de apoios concretos que lhe permitam superar ou compensar as carências do tipo sóciofamiliar, económico ou cultural que dificultem o acesso à escola ou o processo de aprendizagem”;

Deve ainda ser informado *“sobre todas as actividades e iniciativas relativas ao Projecto Educativo do Agrupamento”*.

Cabe aos docentes, no art.º 108, *“sensibilizar os alunos para princípios e valores tais como liberdade, solidariedade, tolerância, autonomia, intervenção, civismo e espírito crítico”;*

É direito dos Encarregados de Educação (art.º 119), *“participar, através dos seus representantes, no processo de elaboração do Projecto Educativo e do RI e acompanhar o respectivo desenvolvimento e concretização”*. Da mesma forma, é sua responsabilidade *“conhecer o Projecto Educativo do Agrupamento”* (art.º 120).

É da responsabilidade da autarquia (art.º 122) e de associações de carácter cultural, artístico, científico ou económico, (art.º 123) *“apresentar à autarquia propostas a incluir no Projecto Educativo.*

7- Projectos desenvolvidos pela escola

A EB 2, 3 Prof. Pedro d’Orey da Cunha desenvolve e participa num elevado número de projectos, quer individualmente, quer em parcerias, com o objectivo de facilitar a

promoção cultural e social da sua comunidade educativa. Destacamos o projecto TEIP II, o Projecto “*Escola Mais*” e o Jornal “*O Pedro*”, que passaremos a resumir.

7.1 Projecto TEIP II

O facto da EB 2, 3 Prof. Pedro d’Orey da Cunha estar abrangida pelo projecto TEIP II, traz-lhe mais recursos e permite-lhes pôr em marcha alguns sub-projectos fundamentais para a resolução dos seus problemas e melhorar os resultados escolares.

Depois da escola ter realizado um levantamento da situação escolar, das suas necessidades e problemas, foram detectados alguns indicadores do contexto social da escola. Tendo em conta estes indicadores, foram definidas as competências a desenvolver:

- **Desenvolvimento pessoal e integração social:**

- *Português como língua não materna;*
- *Exclusão/ Abandono – alunos em risco;*
- *Desconhecimento/ fraca valorização de estilos de vida saudáveis.*

Relativamente ao **português como língua não materna**, e ao qual damos especial destaque, tendo em conta o objecto da presente investigação, o projecto começa por traçar as competências gerais a desenvolver nos alunos, “*construir saberes tendo por base a utilização correcta da Língua Portuguesa*” e as principais finalidades do projecto, “*fomentar a inclusão escolar dos alunos de famílias migrantes*”.

De seguida, aponta os indicadores de observação: “*deficiente domínio da Língua Portuguesa, maioritariamente nos alunos dos PALOP; mobilidade da população escolar que é ‘integrados’ por decreto, no nível de ensino que não corresponde às exigências curriculares portuguesas; nos alunos das minorias linguísticas o insucesso (...) é superior ao verificado nos seus pares cuja língua materna é o português; e*

100% dos alunos que têm o português como segunda língua reconhecem ter dificuldades de compreensão na leitura e interpretação de textos noutras disciplinas.”

De entre o grupo de maior incidência, destaca “os alunos recentemente chegados a Portugal e jovens de 2ª geração de imigrantes vindos dos PALOP”. As causas pontadas são: “o uso da língua materna, a nível familiar e no bairro (crioulo) e o desajuste nas equivalências entre o ano de escolaridade frequentado nos países de origem e sequente entrada na escolarização em Portugal”.

Traçado o diagnóstico do problema seguem-se dois objectivos gerais, “Dotar os alunos de competência linguística em língua portuguesa” e “implementar o programa de português língua não materna no currículo nacional”.

Para cada um destes objectivos, são traçados um conjunto de objectivos específicos (desenvolver a comunicação utilizando a língua portuguesa de forma oral e escrita; responder à diversidade linguística presente; integrar no sistema educativo alunos que não tem o português como língua materna e garantir a integração dos alunos, não só a nível escolar, mas também a nível sócio-afectivo).

Define quais as acções a desenvolver:

- Implementação de ateliers de língua portuguesa a frequentar especialmente por alunos que não tenham o português como língua materna;**
- Redução do número de alunos por sala de aula;**
- Aplicação de testes de diagnóstico para colocação dos alunos em grupos de nível de proficiência, até que atinjam um nível de compreensão do oral que lhes permita seguir o currículo geral (estas alunos continuaram a dispor de apoio / supervisão ao nível da interacção oral, compreensão e produção de textos);**

- *Formação de um grupo de professores tutores que apoiem estes alunos em articulação com os encarregados de educação, apoiados pelos mediadores.*

Faz referência aos responsáveis, aos recursos existentes e a afectar (*um assessor linguístico, professores de Língua Portuguesa, professores de apoio sócio-educativo, professores do 2º ciclo com funções de tutores, professores do 1º ciclo para apoio ao 2º ciclo, mediadores e aquisição de material didáctico adequado*),

Refere os parceiros envolvidos (Juntas de freguesia da Damaia e da Buraca, Câmara Municipal da Amadora e Projecto “*Escola Mais*”) e a envolver (*Escola Superior de Educação de Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Dr.ª Dulce Pereira*).

Relativamente à programação, estende-se ao longo dos três anos de escolaridades (triénio 06/09) e salienta os resultados esperados (*aumento da proficiência linguística em língua portuguesa, traduzida no aumento do sucesso escolar; diminuição do insucesso a Língua Portuguesa, dos alunos das minorias linguísticas...*).

No que concerne aos alunos em risco/ abandono, pretende-se, acima de tudo, “*desenvolver o auto-conceito positivo estabelecendo um sentido de pertença à escola e à comunidade*” e “*envolver os alunos, famílias e comunidade num projecto comum que minimize os problemas cognitivos, emocionais e comportamentais*”. Enuncia alguns indicadores de observação (*os alunos estrangeiros faltam mais às aulas...*), faz referência a valores e percentagens (abandono, processos disciplinares, alunos abrangidos pelos SPO...) refere o grupo de maior incidência e as causas para este problema.

No que respeita ao desconhecimento / fraca valorização de estilos de vida saudáveis começa por referir as competências transversais a desenvolver nos alunos, “*construção de um projecto de vida que implique escolhas individuais, conscientes e responsáveis, tornando-se agentes activos na aplicação de estilos de vida saudáveis*”.

Define as finalidades, os indicadores de observação, o grau de intensidade, o grupo de maior incidência e a causalidade.

Directa ou indirectamente relacionados com as três competências anteriormente apresentadas, a Escola desenvolve ainda um conjunto de *sub-projectos* que têm como objectivos gerais:

- *Co-responsabilizar os encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e na construção do projecto de vida;*
- *Apoiar os alunos com carências ou fraco suporte familiar, em particular os alunos de famílias imigrantes;*
- *Reforçar a intervenção na área da integração dos alunos com problemáticas de legalização / documentação (acompanhamento das famílias no seu processo de legalização);*
- *Aumentar estratégias de inserção na escola como contributo para a diminuição dos níveis de absentismo e abandono escolar;*
- *Aumentar o sucesso escolar;*
- *Promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades (criar condições de acolhimento e acompanhamento no processo de aprendizagem – formação de “turmas de integração” para alunos que chegam à escola desconhecendo a língua portuguesa (...). Uma vez adquiridas as competências, serão colocados nas respectivas turmas). (Ver Anexo I)*

7.2 Projecto “Escola Mais”

O projecto “*Escola Mais*” é financiado pelo Programa Escolhas e resulta de uma parceria entre a Associação Mediar e a Escola EB 2, 3 Prof. Pedro d’ Orey da Cunha e o Centro de Saúde da Reboleira, Extensão da Damaia. Este ano lectivo (2008/09) é o 4º ano de funcionamento do projecto.

O “*Escola Mais*” pretende a Integração escolar através de estratégias de mediação aluno-família-escola, de diversas actividades de educação não-formal, formação cívica e animação, do apoio à legalização e da inclusão digital.

A intervenção é desenvolvida de forma integrada e em articulação com instituições locais e com outras estratégias educativas desenvolvidas pela Escola EB 2, 3 Prof. Pedro d’Orey da Cunha.

Este Projecto tem como destinatários os alunos da Escola E B 2, 3 Prof. Pedro d’Orey da Cunha, que está inserida num TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e é local de implementação do Projecto.

A entidade promotora do projecto “*Escola Mais*” é a Associação Mediar – Associação Nacional de Mediação Sócio-cultural. Esta associação tem como principal finalidade promover o diálogo intercultural através da mediação, com o propósito de favorecer a inclusão social e uma maior abertura à diversidade. Destaca-se a intervenção ao nível do acompanhamento e aprofundamento do conhecimento sobre a mediação sócio-cultural em diferentes contextos, visando contribuir para a concepção de novos perfis, que permitam a inserção social de minorias étnicas e a criação de instrumentos que potenciem o exercício da mediação.

Por outro lado, a Mediar tem, também, como principal área de intervenção a concepção e implementação de programas de formação para mediadores sócio-culturais e a colaboração na criação de mecanismos relativos à sua certificação. As actividades de sensibilização da opinião pública e da Administração constituem, igualmente, um campo privilegiado de actuação. (ver **Anexo II**)

7.3 Jornal “O Pedro”

O Jornal da EB 2, 3 Prof. Pedro d’Orey da Cunha, “*O Pedro*” é organizado pelo projecto “*Escola Mais*” e é financiado pelo Programa Escolhas. O Departamento de

Línguas e de Matemática colaboram com o jornal e este conta também com o apoio de toda a comunidade educativa.

O Jornal “*O Pedro*” tem como principais objectivos: promover a educação intercultural; facilitar a discussão de temas relevantes para a comunidade escolar; estabelecer relações entre a escola e o meio envolvente; fomentar o espírito de equipa e ajuda entre os alunos, a capacidade de expressão escrita e, ainda, a motivação e o interesse escolares.

É um jornal mensal, que conta com vários artigos, diversificados, desde, as notícias da escola e da comunidade em geral, com um espaço para a família e para o aluno, com passatempos e problemas para resolver em família. Em todos os jornais são publicados trabalhos dos alunos, nomeadamente, textos por eles criados.

O jornal dá um destaque muito especial à interculturalidade. Todas as edições têm um ou mais artigos reservados para falar sobre a cultura e / ou a língua dos seus alunos. São, pois, inúmeros os artigos que dão a conhecer e valorizam a as línguas dos alunos que frequentam a escola. São publicadas, com muita frequência, mensagens e textos de alunos que falam outras línguas que não o português, escritos na sua língua materna, valorizando-os e dando-os a conhecer aos outros. **(Ver Anexo III)**

8- A entrevista

Depois da transcrição da entrevista, procedemos à análise do conteúdo da mesma possibilitando uma melhor compreensão da questão em estudo. Neste ponto da investigação são apresentadas as diferentes “*categorias descritivas*” (Lüdke e André, 1986, p. 48).

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 257-258), após a definição das categorias, torna-se necessário proceder à definição de três tipos de unidades de análise:

- **Unidade de registo**, que segundo os mesmos autores é “(...) o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria”.
- **Unidade de contexto**, que é o “segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo”.
- **Unidade de enumeração**, “é a unidade em função da qual se procede à quantificação (...), diz respeito ao tempo e ao espaço”.

De seguida, apresentamos a análise da entrevista semi-estruturada que realizámos ao Director da escola em causa (**Ver Anexo IV**).

8.1 Guião de entrevista ao Director da escola EB 2, 3 Prof. Pedro d’Orey da Cunha

Tema: As minorias linguísticas e a sua integração no Projecto Educativo da Escola EB2, 3 Prof. Pedro d’Orey da Cunha.

Objectivo geral: Recolher dados sobre as minorias linguísticas existentes na escola e a sua integração no Projecto Educativo.

O guião encontra-se estruturado em torno de seis blocos:

- A- Introdução (legitimação da entrevista e motivação do entrevistado);
- B- Caracterização dos alunos;
- C – Inclusão das minorias linguísticas;
- D – Recursos humanos e formação contínua;
- E – Projecto Educativo de Escola;
- F – Projecto TEIP II;
- G- Ambições e Mudanças;

- H- Agradecimentos.

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Introdução</p> <p>Legitimação e motivação do entrevistado</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revelar os objectivos do estudo. - Solicitar a colaboração do entrevistado para prestar as informações necessárias. - Garantir a confidencialidade da informação prestada. - Criar um clima de abertura e confiança. - Solicitar autorização para gravar a entrevista.
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Caracterização dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as origens culturais e linguísticas dos alunos; - Identificar as línguas maternas; - Identificar o grupo de alunos com mais dificuldade de adaptação e as razões para essa dificuldade; - Conhecer o nível socioeconómico a que pertencem; 	<p>1.É sabido que esta escola se caracteriza por uma grande heterogeneidade de alunos. Como está distribuída a população escolar relativamente às suas origens culturais e linguísticas?</p> <p>2.Quais as línguas maternas mais presentes?</p> <p>3.Que grupo de alunos sente mais dificuldade de adaptação e aprendizagem?</p> <p>4.Quais são na sua opinião as razões para estas dificuldades acrescidas?</p> <p>5.A que nível socioeconómico pertencem os alunos desta escola?</p>

<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">Inclusão das minorias linguísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber como é que a escola faz a inclusão das minorias linguísticas; - Identificar as preocupações relativamente às minorias; - Conhecer as estratégias usadas para integrar estes alunos; 	<p>6. Como é que a escola procura fazer a inclusão destas minorias?</p> <p>7. Quais são as principais preocupações relativamente a estes alunos?</p> <p>8. Que estratégias são utilizadas para que estes alunos sejam mais facilmente integrados e tenham sucesso?</p>
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Recursos humanos e formação contínua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os recursos humanos da escola; - Saber se os docentes e auxiliares participam em acções de formação na área da educação intercultural; 	<p>9. Nesta escola há algum docente que fale crioulo ou outra língua materna?</p> <p>10. Existe algum mediador linguístico (falante da mesma língua materna dos alunos)?</p> <p>11. Os docentes e auxiliares participam em acções de formação na área da educação intercultural?</p>
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">Projecto Educativo de Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber quem participou na construção do Projecto Educativo e quais foram os princípios e preocupações; - Saber se o Projecto Educativo procura resolver os problemas da comunidade; - Saber se contempla as minorias linguísticas e se apresenta propostas 	<p>12. Relativamente ao Projecto Educativo, quem participou na sua construção?</p> <p>13. Que princípios e preocupações estiveram presentes aquando da sua criação?</p> <p>14. Procuraram ter em conta as características e a realidade desta comunidade, procurando resolver os seus problemas?</p> <p>15. O Projecto Educativo contempla as minorias linguísticas desta escola?</p> <p>16. Ele apresenta propostas de integração destes alunos? Quais são? Estão a ser postos</p>

	de integração; - Saber como é feita a avaliação do Projecto Educativo;	em prática? 17. Como é feita a avaliação do Projecto Educativo? Quem participa?
F Projecto TEIP II	- Identificar os benefícios trazidos pelo projecto TEIP II;	18.No que respeita ao Projecto TEIP II em que a escola está inserida, que benefícios trouxe para a escola. 19. Que benefícios trouxe, nomeadamente para os alunos das minorias linguísticas?
G Ambições e mudanças	- Identificar os problemas que persistem e as perspectivas de mudança;	20.Há mais alguma coisa que a Direcção gostaria de fazer para ajudar estes alunos com outras línguas maternas?
H Agradecimentos	6. Agradecer a colaboração do entrevistado.	Agradecer a amabilidade e o tempo despendido para a entrevista.

8.2 Resultado da entrevista

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	RESPOSTAS-INDICADORES
	Nível socioeconómico	“(…) todos os níveis (…), alunos provenientes da classe média, média/alta (…) uma vitória da escola. (…) Temos (…) alunos (…) de camadas mais desfavorecidas da população, (…) provenientes do bairro do Alto da Cova da Moura (…).”

Caracterização dos alunos	Origem cultural e linguística	“...50% são de origem cabo-verdiana, (...) depois temos de países de leste, brasileiros, um pouco de todo o mundo (...) há cerca de 20 nacionalidades diferentes no Agrupamento, (...) 5% serão destas proveniências, e 45% de portugueses.”
	Línguas maternas	“Crioulo. A língua materna é o português (...) é a mais presente no espaço escolar. (...) logo a seguir temos o crioulo, como língua falada em casa, língua familiar, língua de bairro, língua de comunicação (...)” “(...) causa de interferências na língua portuguesa e dificuldades na troca acrescida para estas crianças.”
	Dificuldades de adaptação e aprendizagem	“ (...) alunos de origem cabo-verdiana (...) de uma terceira geração, que são portugueses (...) continuam em casa a utilizar o crioulo cabo-verdiano para comunicar entre si.” “(...) o facto de a língua materna não ser o português. (...) é uma dificuldade maior para os alunos de origem cabo-verdiana do que, por exemplo, para os ucranianos ou os indianos (...) eles se apoderam das ferramentas da língua portuguesa com mais correcção do que os cabo-verdianos. (...) pelas interferências do crioulo na Língua Portuguesa.” “(...) a adaptação por parte dos alunos dos países de leste ou brasileiros (...) ser diferente, não pela língua, mas pela vivência de bairro. (...). O bairro é um gueto (...) o alto da Cova da Moura que é de onde vêm (...) Aí há uma cultura de bairro muito predominante, muito acesa e que (...) transportam para a escola, (...) problemas de adaptação à escola, aos hábitos de escola e às regras de escola. Não é (...) a mesma coisa relativamente à proveniência dos outros nossos alunos, quer sejam chineses, brasileiros, ucranianos ou russos.” “(...) o bairro, (...) a língua, mas que se cruzam e que faz com que tenham dificuldades (...) de adaptação (...) de aprendizagem.”
		“(...) trabalhar com as instituições do bairro, (...) perceber qual a vivência do bairro. (...) fazer perceber aos professores que as vivências destes alunos são diferentes daquilo que eles imaginam e aquilo que é expectável em relação aos nossos alunos terá que ser diferente (...). Os nossos professores têm que ter todos a noção destas

<p>Inclusão das minorias linguísticas</p>	<p>Estratégias</p>	<p>interferências (...) a nível da língua, quais são, como é que as podemos evitar, qual é o trabalho a fazer..., (...) ter a noção que quando mandam o trabalho de casa (...), muitos destes alunos não têm condições para o fazer.”</p> <p>“(…) a inclusão das minorias é feita, (...) pelo reconhecimento que os nossos professores, que os nossos auxiliares têm que ter relativamente a esta realidade.”</p> <p>“(…) fazemos visitas aos bairros, vamos a casa dos alunos para que os nossos professores conheçam a sua realidade (...) um afecto a uma criança destas faz toda a diferença.”</p> <p>“(…) são confrontados com uma realidade que (...) eles não conhecem.”</p> <p>“A inclusão também se faz pela exigência, (...) a estes garotos e (...) aos pais. (...) Não se deve tratar estes alunos como coitadinhos, (...) são alunos de corpo inteiro. (...) Tentamos é compreende-los, tentamos ajustar a nossa prática em relação aquilo que eles necessitam, sem descuidar os outros.”</p> <p>“A inclusão faz-se (...) pelo conhecimento.”</p> <p>“(…) não os deixar sozinhos, (...) saber quem são os nossos alunos, com quem é que eles andam, quais são os amigos do bairro. (...)”</p> <p>“(…) não desacompanhar estes alunos quando saem da escola. (...) É esse mundo deles que entra (...) em conflito com o da escola.”</p> <p>“(…) proporcionamos um conjunto de actividades onde eles são bons e lhes possa aumentar a auto-estima (...). instituímos na escola prémios (...) não temos os prémios académicos, mas temos outro tipo de prémios. (...) os prémios d’Orey. (...) valorizar os aspectos positivos de cada aluno, aumentar a auto-estima em relação a estes alunos (...)”</p> <p>“Damos-lhe (...) afecto e se calhar é o que eles mais precisam. (...) olho lá para baixo e vejo um miúdo (...)Eu vou lá falar com ele, mas (...) trato-o pelo nome. Ficam muito admirados, mas faz a diferença (...)”</p> <p>“A forma como se fala com eles e como se está com eles (...)”.</p> <p>“(…) a inspecção caracterizou o nosso Agrupamento por “<i>agrupamento de afectos</i>”.</p>
--	---------------------------	--

	<p>Recursos humanos</p>	<p>“(…) temos (…) recursos humanos acrescidos. (…) animadores, mediadores que são muito importantes no contacto com as famílias do bairro, (…) uma assistente social, temos uma psicóloga a mais, temos uma socióloga, porque nos interessa saber apara além do que é a rotina diária da escola. (…)”</p> <p>“Temos professores que são especializados em língua não materna. Temos lutado para termos uma turma de acolhimento (…) para os alunos que chegam mas também para aqueles que tem muitas dificuldades na Língua Portuguesa (…)”.</p> <p>“(…) era mais importante (…) termos mais professores na sala de aula. (…) Temos também professores, via TEIP, que dão acessória em sala de aula a Língua Portuguesa (…)”</p> <p>“Há. É usada em aulas de apoio. Ela fala várias línguas e entende muito bem o crioulo.”</p> <p>“(…) não temos mediador linguístico. Já tivemos (…) nunca o considerámos fundamental. (…) Procuramos valorizar a cultura deles e o crioulo (...). A língua de intervenção é o português e essa que eles têm que dominar. Temos que lhes dar ferramentas para que eles se expressem em Língua Portuguesa.”</p> <p>“(…) outras estratégias, como clubes para dinamizar a Língua Portuguesa. (...)”</p>
	<p>Formação contínua</p>	<p>“Têm formação nesse sentido. Em relação aos funcionários é muito fácil, (…) é uma prática de escola. (…) não é uma acção de formação (...). É muito da vivência do dia-a-dia e o estarmos despertos para os problemas (...) para manifestações que não são normais”. (...) um nosso funcionário deve ir logo ter com ela e tentar perceber. (...) Os nossos alunos procuram os nossos assistentes operacionais para desabafarem com eles, estarem com eles.”</p> <p>Não há uma formação específica (...), há um clima de escola, há orientações no sentido de estarem despertos para os alunos.</p>
		<p>“Toda a comunidade educativa participou (...) um grupo que esteve à frente da sua construção. (...) é aprovado pelo conselho pedagógico onde estão representantes de toda a comunidade educativa, é dado conhecimento ao conselho geral. Na construção do projecto educativo, as grandes linhas, não. Temos (...) a associação de pais presente nas nossas reuniões, os</p>

<p>Projecto Educativo</p>	<p>Construção do Projecto Educativo</p>	<p>coordenadores de departamento, (...) o conselho pedagógico (...).”</p> <p>“(...) acho que os projectos educativos deviam ser mais abrangentes (...), não conseguimos que o projecto educativo passe para a comunidade educativa, (...) a comunidade até sabe (...) não via o documento Projecto Educativo (...) aquilo que é a nossa prática (...).</p> <p>É um documento interno (...).”</p> <p>“(...) três grandes áreas (...) mas os princípios (...) partiram das dificuldades que nós considerámos (...) urgentes. Uma tinha a ver com a língua (...), uma população onde 50% dos alunos cuja sua língua materna não é o português (...).”</p> <p>“Outra área tinha a ver com saúde. 50% e mais dos alunos têm hábitos de saúde que deixam a desejar (...).”</p> <p>“ a outra área tinha a ver com o sucesso e a qualidade do sucesso.”</p> <p>“Sim. (...) não ache que a escola deva resolver os seus problemas. (...) é apoiada por um conjunto de instituições que trabalham no bairro, que (...) contribui para o bem-estar daquela população (...), que tenta resolver os problemas (...).</p> <p>(...) tentamos garantir que o sucesso dos nossos alunos seja o melhor possível. (...) outros problemas (...) temos que estar atentos para que não intervenham de forma negativa no sucesso que nós queremos(...).</p>
----------------------------------	--	--

	<p>Integração das minorias linguísticas</p>	<p>“Contempla (...). As minorias linguísticas são abordadas e valorizadas em pequenas acções, ao longo do ano. Não é como minoria linguística que nos importa. (...) interessa como riqueza da própria escola, (...) a sua diversidade dentro do espaço escolar. (...) valor acrescido a esta riqueza cultural (...).”</p> <p>“(...) colocar “<i>feliz aniversário</i>” na língua materna desse aluno no quadro, (...) é muito importante para o aluno, mas também (...) para os outros.”</p> <p>“(...) não é directamente para, diversidade cultural sim, e esta riqueza que é a diversidade cultural da escola (...).”</p> <p>“Não, (...) aos alunos das minorias linguísticas, mas (...) alunos (...) apresentam disfunções de integração (...) variadas.</p> <p>Temos projectos, grande parte (...) desenvolve (...) as parcerias, (...) importante para a escola (...) sobretudo fora do espaço da escola, onde não pode intervir (...) Dar a conhecer a estes miúdos realidades que não poderiam conhecer tão cedo, por exemplo baptismo de voo, (...) andar de comboio da CP gratuitamente (...).</p> <p>“(...) nós organizamos um conjunto de actividades onde têm responsabilidades, (...) verem-se colocados em posições que eles não pensavam e contestavam.”</p>
	<p>Avaliação</p>	<p>“(...) através do conselho pedagógico, (...) depois com o conselho geral. (...) é muito avaliado naquilo que são os nossos resultados. (...) temos dados de todas as actividades. (...) A avaliação (...) faz-se fundamentalmente naquilo que é o clima de escola e através do sucesso dos alunos. (...) o resultado final: qual é o sucesso que os alunos tiveram. Há todos os sucessos intermédios e esses são aqueles que nos permitem ver se estamos a ir no caminho certo ou no caminho errado.”</p> <p>“(...) é feita através do relatório das várias actividades desenvolvidas e (...) os resultados da escola.”</p> <p>“Há um órgão (...) que é Observatório de Qualidade (,,) constituído por vários professores, vai aplicando inquéritos e depois faz (...) um relatório daquilo que consideram os aspectos mais positivos e mais negativos.”</p>
<p>Projecto TEIP II</p>	<p>Benefícios</p>	<p>“Trouxe (...) recursos humanos acrescidos (...), alguns recursos materiais. (...) Também a (...) necessidade de se implementar (...) esta necessidade de auto-</p>

		avaliação (...).” “(…) no apoio da língua.”
Ambições e mudanças	Melhor Inclusão	“(…) sempre dúvidas relativamente aos actos educativos (...) estas dúvidas assaltam-nos permanentemente (...) Gostaríamos, (...) de ter assessoria em sala de aula (...), dois professores em sala de aula para alunos com dificuldades linguísticas para a Língua Portuguesa (...) para que os outros não se atrasem, (...) turmas heterogéneas. “(…) ter uma turma de zero ou turma de acolhimento, onde os alunos com ausência de domínio da Língua Portuguesa, seja qual for a sua língua materna, possam ser integrados e fazerem também a sua integração. (...) Primeiro há que garantir que ele percebe e entende, senão não há comunicação possível. A turma de acolhimento (...) importante para esta imersão na língua.” “(…) tal como o bilinguismo em sala de aula, o professor deve saber dominar duas ou três línguas para dar a sua aula (...)”. “(…) as turmas de nível, (...) estamos a desaproveitar recursos. (...) primeiro para experiência e depois para se constituir ou não. Relativamente aos alunos com outras línguas maternas, (...) é muito mais fácil, termos alunos com línguas maternas diferenciadas, em níveis de proficiência linguística, que nós sabemos exactamente qual é, porque nós fazemos essa avaliação no início do ano e integrá-los em turmas similares.”

9- Conclusões

Nas conclusões, pretende-se fazer uma síntese dos principais resultados alcançados, relacionando-os com os objectivos iniciais e com a pergunta de partida (*Qual é o papel do Projecto Educativo na promoção da inclusão das minorias linguísticas em contexto escolar?*).

A criação e desenvolvimento de Projectos Educativos nas escolas portuguesas surgiu como estratégia, por parte do poder central, para requalificar o sistema de ensino que se encontrava em crise e para que as escolas, enquanto unidades organizacionais de decisão, fossem o centro desta renovação.

Esta transferência de poderes resultou da incapacidade do poder central para resolver centralmente muitos dos problemas que se faziam sentir localmente nas escolas, como as elevadas taxas de insucesso, e que requeriam respostas específicas e diversificadas.

O Projecto Educativo surgiu para ser construído e desenvolvido pelas escolas de forma a ajudá-las a solucionar os problemas que afectam o seu bom funcionamento e que comprometem os resultados escolares. Como foi referido anteriormente, cada escola deverá encontrar estratégias que vão de encontro aos seus problemas, que são únicos e específicos, e melhorar a qualidade da educação prestada, de forma que todos os seus alunos experimentem o sucesso.

Para que a escola resolva os seus problemas e alcance os efeitos desejados, o Projecto Educativo deve ser elaborado por todos os que intervêm na acção escolar e, de acordo com Barroso (1992), deve explicitar as metas a atingir, os intervenientes e a forma como vão actuar.

O Projecto Educativo da Escola EB2,3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha caracteriza-se pela abertura ao seu meio envolvente, autonomia, participação de toda a comunidade educativa e uma dinâmica de inovação, procurando, acima de tudo, adequar-se à diversidade dos grupos sociais, culturais e linguísticos que a frequentam e encontrar soluções que dêem resposta aos seus problemas.

Como principais problemas da escola em estudo e que dificultam o sucesso educativo, destaca-se:

- O deficiente domínio da Língua Portuguesa por parte dos alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes.
- A integração dos alunos recém-chegados em níveis de ensino que não correspondem às exigências curriculares portuguesas, verificando-se um desajuste nas equivalências entre o ano de escolaridade frequentado no país de origem e a sequente entrada na escolarização em Portugal;
- A maior taxa de insucesso dos alunos das minorias, relativamente aos seus pares, cuja língua materna é o português;
- E o reconhecimento por parte de todos os alunos que têm o português como segunda língua de dificuldades de compreensão na leitura e interpretação de textos.

Os alunos que mais evidenciam estas dificuldades são os alunos recentemente chegados a Portugal e jovens de 2ª geração de imigrantes vindos dos PALOP, que apesar de, muitos deles, já terem nascido em Portugal, continuam a falar em casa e no bairro a língua de origem, dificultando a correcta aprendizagem da Língua Portuguesa e o sucesso em todas as outras disciplinas.

Por sua vez, a escola conta com um corpo docente estável, e grande parte dos professores leccionam neste estabelecimento de ensino por opção. Todos conhecem a realidade dos seus alunos, através das visitas que fazem, do meio onde habitam e das suas casas, têm noção das suas dificuldades e dos seus problemas. Sabem quais são as interferências linguísticas mais comuns e procuram ajustar as suas práticas às

necessidades e dificuldades dos seus alunos, sem deixarem de ser exigentes e ambiciosos.

Também os auxiliares da acção educativa, têm indicações para estarem atentos a qualquer situação anormal nos alunos. Existe um clima de escola que promove o afecto, o diálogo e a atenção constante. Os alunos procuram docentes e auxiliares com frequência para conversar sobre os seus problemas ou pedir ajuda.

A escola onde desenvolvemos esta investigação teve a preocupação de construir um Projecto Educativo que a tornasse num espaço de afirmação e cidadania para todos os seus alunos e, simultaneamente, respondesse às aspirações de toda a comunidade educativa, tendo em atenção as suas características e necessidades.

A sua construção contou com o contributo de toda a comunidade, nomeadamente da associação de pais, que esteve presente na sua aprovação, no conselho pedagógico, tendo como principal intuito a procura de respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade do seu contexto sócio-cultural.

Manifesta uma preocupação de valorização e de respeito intercultural, uma vez que a construção do Projecto Educativo, tem em conta a diversidade cultural, social, e económica dos seus alunos e das suas famílias, procurando encontrar estratégias e respostas que venham colmatar os problemas linguísticos dos seus alunos, de forma a evitar o abandono e o insucesso escolar.

Após um diagnóstico da situação e de se conhecer o contexto da acção educativa, onde é evidenciado o elevado insucesso escolar, sobretudo por receber constantemente alunos imigrantes, o Projecto Educativo apresenta um conjunto de metas e objectivos que pretende alcançar e que estão directamente relacionados com as minorias linguísticas, sendo que o principal objectivo e meta a atingir é a promoção do sucesso escolar de todos os seus alunos, reduzindo as taxas de insucesso.

Para alcançar este importante objectivo, o Projecto Educativo apresenta uma série significativa de projectos de intervenção escolar, muitos deles relacionados com as minorias linguísticas, nomeadamente, testes de proficiência linguística e aulas de apoio em horário curricular e extra-curricular.

O Projecto Curricular de Escola salienta que, para a consecução de um conjunto de saberes específicos que os alunos deverão alcançar, e que são enunciados no Currículo Nacional, a escola adopta uma atitude de abertura e tolerância face às línguas e culturas estrangeiras em virtude de uma percentagem significativa da população escolar ser de origem migrante, não descurado a sua importante riqueza cultural.

De entre as várias estratégias postas em prática pela escola em causa, realça-se:

- A formação de turmas e a consequente distribuição dos alunos, que obedece a alguns critérios importantes, como o resultado dos testes de proficiência linguística. Estes são aplicados no início do ano lectivo ou sempre que um novo aluno chega à escola.
- A utilização da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado para apoiar os alunos cuja língua materna não é o português.
- Os professores de Língua Portuguesa desta escola preenchem a sua redução da componente lectiva apoiando, em pequenos grupos, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e / ou aqueles que por terem chegado à escola e ao país não conseguem acompanhar o ritmo das aulas, necessitando de um apoio mais individualizado e de uma pedagogia diferenciada.

O Projecto Curricular da escola em causa aponta o ensino da língua e cultura portuguesa e a utilização dos seus padrões estabelecidos como prioridades de toda a intervenção educativa, ou seja, todos os projectos, actividades curriculares e extra-curriculares convergem no mesmo sentido e têm a mesma finalidade.

Desta forma, reconhece que a população discente é caracterizada por uma grande diversidade intercultural, e que sem o domínio da língua materna e/ou do país de acolhimento não há integração pessoal com sucesso. Assim, a escola atribui aos

docentes e aos directores de turma um papel preponderante na inclusão e integração destes alunos.

O Plano Anual de Actividades resulta igualmente da reflexão sobre o Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Escola. A escola tem a preocupação de desenvolver actividades direccionadas para consciencialização da realidade sócio-económica dos alunos, como as visitas aos bairros degradados onde residem, e para actividades interculturais, como as danças do mundo.

Por sua vez, o Regulamento Interno explicita a organização e funcionamento da escola, os direitos e deveres de toda a comunidade educativa para que seja possível o cumprimento do Projecto Educativo e se alcance o sucesso desejado.

Este documento foi também elaborado a partir da reflexão dos vários intervenientes da comunidade escolar e tendo em conta as suas características. Atribui grande importância ao respeito, à tolerância e à igualdade de todos e a adopção de estratégias de diferenciação pedagógicas.

No que concerne aos outros projectos que referimos neste estudo (projecto TEIP II, projecto “*Escola Mais*” e o Jornal “*O Pedro*”), todos são desenvolvidos com o intuito de atingir os objectivos propostos pelo Projecto Educativo, “*a promoção do sucesso escolar*” e o apoio aos alunos que não têm o português como língua materna.

O Projecto TEIP II, intimamente relacionado com o Projecto Educativo e elaborado tendo por base os seus pressupostos, veio permitir desenvolver alguns sub-projectos que são fundamentais para atingir os objectivos propostos pelo Projecto Educativo, tendo sido um forte contributo.

Dá especial atenção ao português como língua não materna, evidenciando as dificuldades sentidas pelos alunos com outras línguas diferentes do português. Deste modo, tem como objectivos gerais: dotar os alunos de competência linguística em

Língua Portuguesa e implementar o programa de português língua não materna no currículo nacional, de forma que aumentem a sua proficiência linguística na Língua Portuguesa, traduzida no aumento do sucesso escolar.

Para atingir estes objectivos, também o Projecto TEIP II apresenta uma série de propostas, destacando:

- A implementação de ateliers de Língua Portuguesa, a frequentar por alunos que não tenham o português como língua materna;
- Redução do número de alunos por sala de aula;
- A aplicação de testes de diagnóstico para a colocação dos alunos em grupos de nível de proficiência, até que atinjam um nível razoável de compreensão do oral que possam seguir o currículo.
- Formação de turmas de integração para alunos que chegam à escola desconhecendo a língua portuguesa.
- Formação de um grupo de professores tutores que apoiem estes alunos.

No sentido de desenvolver as propostas apresentadas e apoiar o elevado número de alunos provenientes do estrangeiro e pertencentes a famílias oriundas dos PALOP, a escola conta com docentes de Língua Portuguesa, professores de apoio educativo, professores de 2º ciclo com funções de tutores, professores de 1º ciclo para apoio ao 2º ciclo e material didáctico adequado ao nível etário das crianças.

Envolve, ainda, parceiros como as juntas de freguesia da Damaia e Buraca, a Câmara Municipal da Amadora, a linguista Dr.^a Dulce Pereira, a Escola Superior de Educação e a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Procura trabalhar com todas as instituições do bairro, no sentido de conhecer melhor a realidade dos alunos, de os acompanhar fora da escola, para que não se sintam abandonados, nem sozinhos. Em conjunto, procuram proporcionar aos alunos, projectos e actividades aliciantes, que de outra forma não teriam acesso.

Podemos assim concluir que todas as acções da escola convergem no sentido de atingir o objectivo principal do Projecto Educativo “*a promoção do sucesso escolar*” de todos e que a integração / inclusão dos alunos das minorias linguísticas é condição primordial.

É um facto que a escola EB 2, 3 Prof. Pedro d’Orey da Cunha se caracteriza por uma grande heterogeneidade cultural e linguística, contudo, esta escola tem uma atitude activa e desenvolve respostas diferenciadas, dando uma dimensão mais integradora e intercultural ao ensino. Preocupa-se por promover a integração dos alunos com línguas maternas diferentes do português e dar-lhes condições para que tenham sucesso e aprendam a Língua Portuguesa.

Está permanentemente atenta ao que se passa dentro e fora da escola. Procura conhecer bem a sua realidade e recorre às várias parcerias para ocupar e enriquecer os seus educandos.

Desenvolve um conjunto de projectos e estratégias, e que acima descrevemos, como a aplicação de testes de proficiência linguística, aprendizagem do português como segunda língua, formação de turmas de integração para alunos que ainda não falam a Língua Portuguesa, colocação de alunos em grupos de níveis de proficiência, implementação de ateliers de Língua Portuguesa, aulas de apoio, estudo acompanhado, actividades de biblioteca, criação de grupos de professores tutores, recurso a materiais didácticos adequados e novas metodologias, cursos de português para estrangeiros...

Além de todos estes recursos, dispõe ainda de afecto, atenção e disponibilidade constantes para escutar e ajudar.

Esta atitude vai de encontro à opinião de investigadores como Pereira (2003), em que “*(...) é possível ganhar com os problemas, servir-se deles para agitar as águas, fazendo da aula um espaço de inclusão e de apoio mútuo*”.

De acordo com Niza (in Grave-Resendes; Soares, 2002), a escola de hoje confronta-se com o grande desafio de desenvolver uma pedagogia diferenciada susceptível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas características individuais.

A escola deve, pois, diversificar e mudar as suas práticas pedagógicas de forma a adequá-las a públicos social e culturalmente diferentes (Canário, 1992). Tal como se verifica na escola onde realizamos este estudo, é a escola que deve adaptar-se aos seus alunos e não apenas estes a adaptarem-se a ela.

O factor linguístico das crianças, sobretudo das que têm outras línguas maternas, não foi negligenciado, tendo sido, inclusive, tomado em consideração e valorizado no processo de ensino aprendizagem.

O Projecto Educativo de Escola desempenha aqui um papel determinante ao apresentar propostas e projectos que vão de encontro a estes alunos e que promovam a sua total inclusão e sucesso educativo.

Pode-se concluir que a Escola EB 2, 3 Prof. Pedro d' Orey da Cunha respeita as línguas e culturas dos estudantes de diversos grupos linguísticos, as incorpora no currículo e as inclui na aprendizagem. Não se trata somente de integrar todos os alunos na escola, mas também de fazer desta um contexto inclusivo, que oferece aos seus alunos formas diversificadas e ajustadas de acção educativa.

Terminamos com a citação que ocupa uma parede da sala de professores, bem visível, para que todos sigam e ninguém esqueça:

“Temos que ensinar muitas coisas e muito aos nossos alunos. Temos de os preparar para uma vida de rigor, de qualidade e de extrema complexidade.

Quanto mais exigimos deles, contando que seja com respeito, com o devido encorajamento e compreensão, mais eles se sentem queridos, desejados e entusiasmados pela aprendizagem.

O melhor que lhes podemos dar é a preparação necessária, para que eles, autónomos, empreendedores e activos, possam estar patos a lutar por alcançar uma vida de qualidade”.

(Pedro da Cunha)

9.1 Desenvolvimentos futuros

A abrangência do tema originou que no decorrer da investigação outras questões se levantassem. No entanto, embora fossem pertinentes e estivessem relacionadas com o tema, não puderam ser tratadas neste trabalho.

Apontamos assim, algumas sugestões que poderão ser desenvolvidas junto das escolas:

- Implementar um projecto nas escolas que as ajudem a construir um Projecto Educativo com significado que vá de encontro as suas necessidades e problemas.

- Desenvolver nas escolas projectos que aumentem os conhecimentos dos professores sobre o ensino do português como língua não materna e as línguas maternas dos seus alunos.

10- Referências Bibliográficas

AINSCOW Mel; PORTER Gordon; WANG Margaret (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

ALBALAT, Vicente (1989). *Proyecto Educativo – Plan anual del centro, programacion docente y memoria*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

ALVES, Matias. (2003). *Organização Gestão e Projectos Educativos das Escolas. Cadernos Pedagógicos*. Porto: Edições ASA.

AMARO, Álvaro. (1996). *Escola Portuguesa: Que obstáculos ao Bilinguismo? Um estudo de caso sobre a (re)inserção escolar de lusodescendentes*. Tese de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta. P. 9-66.

ANÇÃ, Maria. (1999). *Da Língua Materna à Língua Segunda*. in *Noesis*, nº 51, Jul/Set, 1999.

ANDIZIAN, Sossi et al (1983). *Vivir entre dos culturas. La situacion sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias*. Unesco. Barcelona: Serbal.

AZEVEDO, Mário. *Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para a sua elaboração*. Lisboa. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Departamento de Educação.

BAKER, Collin. (1996) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

BARDIN, Laurence, (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, João. (1992). *Fazer da escola um projecto*. In CANÁRIO, Rui. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Educa.

BARROSO, João. (1993). *Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos para todos e com todos*. Cadernos PEPT. Programa Educação para todos. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, João. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação.

BELL, Judith, (1993) *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa, Gradiva, 3ª edição

BETTENCOURT, Ana, et al (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BURGESS, Robert (1997) *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras, Celta Editora.

CANÁRIO, Maria (1999). *Construir o Projecto Educativo Local: Relato de uma experiência*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, Rui. (1992) (org). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Educa.

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara. (2001) *Escola e Exclusão Social: Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Educa.

CARDOSO, Ana (2005). *As interferências linguísticas do Cabo Verdiano no processo de aprendizagem do português*. Tese de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta.

CARDOSO, Carlos (1996). *Educação Multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, Adalberto (Org) et al (1993). *A construção do Projecto Educativo de Escola*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernanda. (2001). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

CAVACAS, Fernanda. (1999). *Língua Viva*. in *Noesis*, nº 51, Jul/Set, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. S. Paulo: MC GrawHill.

CORTESÃO, Luíza; PACHECO, Natércia (1991). *O conceito de Educação Intercultural. Interculturalismo e realidade portuguesa*. Inovação. Vol. 4. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. P. 33-51.

COSTA, Ana; MADEIRA, Ana (1997). *A Construção do Projecto Educativo de Escola: Estudos de caso no Ensino Básico. Desenvolvimento das organizações escolares*. Lisboa. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

COSTA, Adelino (1991). *Gestão Escolar. Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora (4ª Edição. 1996).

COSTA, Adelino (2003). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (2ª Edição).

CRISPIM, Maria (1999). *Português, Língua não Materna: Formação de Docentes*. in *Noesis*, nº 51, Jul/Set, 1999.

CUMMINS, Jim (1978). *Língua mãe das crianças bilingues: Por que é importante para a Educação*; Universidade de Toronto.

CUMMINS, Jim (1984). *The role of the primary language development in promoting education success for language minority children*. In California State: Department y Education.

DIOGO, Fernando (1994). *Por um Projecto Educativo em Rede*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.

Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. (2005). Instituto de Linguística Teórica e Computacional e Ministério da Educação.

http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd1_constituicao_corpus.pdf

ESTÊVÃO, Carlos (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: IIE.

FICHER, Glória, CORREIA, Maria (Org) (1998). *O ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua*. Integração das Diferenças Linguísticas e Culturais na

Educação Básica. Formação de Formadores e de Professores. Projectos, Modelos e Impulsos. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

FICHER, Glória, CORREIA, Maria (1999) *Aprender a Ensinar Português como Língua Não Materna*. in *Noesis*, nº 51, Jul/Set, 1999.

FONTOURA, Madalena (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.

GOMES, Aldónio. (1999). *Um projecto de dez anos*. in *Noesis*, nº 51, Jul/Set, 1999.

GOMES, Maria (1998). *Alfabetizar em Cabo Verde um processo Isomórfico sociocultural*. Tese de mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta.

GONÇALVES, Irene. (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Inovar para Crescer. Coimbra: Edições IPC – Instituto Politécnico de Coimbra.

GOUVEIA, Ana; SOUSA, Manuela. (1999). *Coelho, Kuedju, Conejo, Rabbit....* in *Noesis*, nº 51, Jul/Set, 1999

GRAVE-RESENDES, Lídia., SOARES, Júlia. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

GRAVE-RESENDES, Lídia. (org) (2004) “*Pedagogia Diferenciada: da Exclusão à Inclusão Pedagógica*”. Centro de Estudos de Pedagogia e Avaliação. Lisboa: Universidade Aberta.

GUERREIRO, Maria (1999) *Intercâmbios e Interculturalidade*. Tese de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta.

HAMERS, Jossiane; BLANC, Michel (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

HEILMAIR, Hans-Peter (1998). *Realidade sócio-linguística de alunos cabo-verdianos em Portugal. Interferências do crioulo de Cabo Verde no Português uma proposta de formação de formadores*. In Integração das Diferenças Linguísticas e Culturais na Educação Básica. Formação de Formadores e de Professores. Projectos, Modelos e Impulsos. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

LEITE, Carlinda, RODRIGUES, Maria, (2000). *Contar um Conto, Acrescentar um Ponto*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

LEITE, Carlinda, RODRIGUES, Maria, (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia; FERNANDES, Preciosa (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma*. Conceber, gerir e avaliar. Teoria e Guias práticos. Porto: Porto Editora.

LOBO, Aldina et al. (2002). *O ensino e a aprendizagem do português na transição do milénio*. Lisboa: Associação de professores de Português.

LUDKE Menga; André E.D.A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo. E.P.U.

MACEDO, Berta (1991). *Projecto Educativo de Escola – Do porquê construí-lo à génese da construção*. Inovação. Vol.4, nº 23. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. P. 127- 139.

MACEDO, Berta. (1995). *A construção do projecto Educativo de escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MARQUES, Maria (2003) *Português, Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.

MATOS, Isabel. (2004). *Integração escolar de minorias étnicas e de luso descendentes em situação de retorno*. Viseu. ESEV

http://www.ipv.pt/millennium/ect8_iam.htm

MESQUITA, A. (1986). *Educação bilingue para filhos de imigrantes*”. *Jornal de Psicologia* 5/2, Porto. p. 12-16.

MONIZ, António. (2002). *Professores de línguas face à mudança*. Lisboa: Edinova.

MOREIRA, Karen. (2005). *O estatuto do ensino do português como língua segunda no Sistema Educativo Português*. in *Idiomático*. Centro Virtual Camões, nº 6, Agosto de 2006.

NAYSMITH, J. (2002), “*A aula multicultural de língua: desafios aos conceitos de cultura e de língua*”.

OLIVEIRA, Maria (2000). *A Gestão do TEIP*. Lisboa. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

PEREIRA, Anabela. (2004). *Educação Multicultural*. Teorias e Práticas. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.

PEREIRA, Dulce (1998). *Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores*. in *Integração das Diferenças Linguísticas e Culturais na*

Educação Básica. Formação de Formadores e de Professores. Projectos, Modelos e Impulsos. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

PEREIRA, Dulce; AMENDOEIRA, Filipa (2003). *Português a Mil Vozes*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

PEREIRA, Dulce (2006). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Colóquio sobre *Políticas de língua e diversidade*, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian.

PERESTRELO, Maria (2001). *Gerir a Diversidade do Quotidiano da Sala de Aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PEROTTI, André (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: SOCOPREM, ME.

PINTO, Paulo (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

PINTO, Paulo (1999). *Transversalidade da Língua Segunda*. in *Noesis*, nº 51, Jul/Set, 1999.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 4ª Edição.

RIBEIRO, Carlos (2006). *A influência do Gestor Escolar na Motivação dos professores para a sua participação no Projecto Educativo: Um estudo de caso no concelho de Rio Maior*. Tese de mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

RIBEIRO, Fernando. (1999). *Crescer em Português*. in *Noesis*, nº 51, Jul/Set, 1999.

ROCHA-TRINDADE, Maria (1988). *População escolar directa ou indirectamente ligada à imigração*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA-TRINDADE, Maria; MENDES, Maria (org). (1996). *Educação Intercultural de adultos*. Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais. Coleção de Estudos Pós-Graduados. Lisboa. Universidade Aberta. P. 23-238.

ROBINSON, Clinton (1990) *Alfabetización en lenguas minoritárias. Cuál es su esperanza?* Cuestiones sobre alfabetización. Oficina Internacional de Educación. Catalunya: Centre Unesco de Catalunya.

SIL, Vítor. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

SIM-SIM, Inês. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; CUMMINS, Jim. (1988). *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

TAVARES, Manuel (1998). *O Insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Uma abordagem antropológica da educação. Lisboa: Instituto Piaget. P. 91-337.

TOMLINSON, Carol; ALLAN, Susan (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.

VALÉRIEN, Jean (1990). *Alfabetización de los imigrantes y de sus familias y identidad cultural*. Cuestiones sobre alfabetización. Oficina Internacional de Educación. Catalunya: Centre Unesco de Catalunya.

WIMAN, Sarah. *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.

ZAU, Filipe. (1998). *A cooperação entre a língua portuguesa e as línguas nacionais africanas: Uma necessidade pedagogia do ensino primário em Angola*. Tese de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta.

10.1 Legislação consultada:

Declaração de Salamanca de 1994.

(<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>)

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996.

(http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.

Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio de 1991.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio de 1998.

Decreto-Lei nº 6/ME/2001 de 18 de Janeiro de 2001.

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto de 1996.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

ANEXOS

Anexo I

(Proyecto TEIP II)

Projecto TEIP II

Competências a desenvolver pela escola EB2,3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha, no âmbito do Projecto TEIP II:

- **Desenvolvimento pessoal e integração social:**

- *Português como língua não materna;*
- *Exclusão/ Abandono – alunos em risco;*
- *Desconhecimento/ fraca valorização de estilos de vida saudáveis.*

Relativamente ao **português como língua não materna,**

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA	
Competências transversais a desenvolver nos alunos	Construir saberes tendo por base a utilização correcta da Língua Portuguesa.
Finalidades	Fomentar a inclusão escolar dos alunos de famílias migrantes
Indicadores de Observação	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiente domínio da Língua Portuguesa, maioritariamente nos alunos dos PALOPS que ingressam no 2º ciclo; - Mobilidade da população escolar que é "integrados", por decreto, no nível de ensino que não corresponde às exigências curriculares portuguesas; - Nos alunos das minorias linguísticas o insucesso, em geral, e em Língua Portuguesa, em particular, é superior ao verificado nos seus pares cuja língua materna é o português.
	100% dos alunos que têm o Português como segunda língua reconhecem ter dificuldades de compreensão na leitura e interpretação de textos noutras disciplinas
Grupo de maior incidência	Alunos recentemente chegados a Portugal e jovens de 2ª geração de imigrantes vindos dos PALOP
Causalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Ao uso da língua materna, a nível familiar e no bairro: o Crioulo - Desajuste nas equivalências entre o ano de escolaridade frequentado nos países de origem e a sequente entrada na escolarização em Portugal, originado pela aplicação do Dec.Lei nº 227/2005 de 25/12, o que se reflecte negativamente na maioria das disciplinas.

Objectivos gerais	Dotar os alunos de competência linguística em língua portuguesa.
Objectivos específicos	Desenvolver a comunicação utilizando a língua portuguesa de forma oral e escrita. Contribuir para o desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e no exercício da cidadania.
Ação	Implementação de ateliers de Língua Portuguesa, a frequentar especialmente por alunos que não tenham o Português como língua materna.
Responsável	Um docente designado pelo Órgão de Gestão.
Recursos existentes	Docentes e Espaço físico.
Recursos a afectar	1 Assessor linguístico, Professores de apoio sócio educativo e Professores de 2º ciclo com funções de tutores, Professores de 1º ciclo para apoio ao 2º ciclo, Material didáctico adequado ao nível etário.
Parceiros envolvidos	Juntas de Freguesia da Damaia e da Buraca, Câmara Municipal da Amadora.
Parceiros a envolver	Escola Superior de Educação de Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - Dr ^a Dulce Pereira.
Programação	Em 2006/07: Organização do espaço e aquisição dos materiais necessários, em função da avaliação escolar será feita a selecção dos alunos a frequentar obrigatoriamente, o atelier. Em 2007/08: Início do funcionamento. Avaliação sistemática da aquisição de competências linguísticas. Em 2008/09: Continuação da frequência com os alunos que ainda não tenham desenvolvido competências e outros recém-chegados.
Resultados	Em 2007/08: Aumento da proficiência em Língua Portuguesa, traduzida no aumento do sucesso escolar dos alunos nos 1º e 2º ciclos em 2 pontos percentuais. Em 2008/09: Diminuição de 4 pontos percentuais no insucesso em Língua Portuguesa nos alunos.

Objectivos gerais	Implementar o programa de português língua não materna no currículo nacional.
Objectivos específicos	Responder à diversidade linguística presente. Integrar no sistema educativo alunos que não têm o Português como língua materna. Garantir a integração dos alunos, não só a nível escolar, mas também a nível sócio-afectivo.
Ação	Redução do número de alunos por sala de aula. Aplicação de testes de diagnóstico para colocação dos alunos em grupos de nível de proficiência, até que atinjam um nível de compreensão do oral que lhes permita seguir o currículo geral. Estes alunos continuarão a dispor de apoio/supervisão ao nível da interacção oral, compreensão e produção de textos. Formação de um grupo de professores tutores que apoiem estes alunos em articulação com os encarregados de educação, apoiados pelos mediadores.
Responsável	Conselho de Turma.
Recursos existentes	Docentes de Língua Portuguesa e Mediadores do Projecto "Escola Mais".
Recursos a afectar	1 Assessor linguístico, Professores da Língua Portuguesa, Professores do 1º ciclo em apoio ao 2º ciclo, Mediadores.
Parceiros envolvidos	Projecto " <i>Escola Mais</i> ".
Parceiros a envolver	Câmara Municipal da Amadora, Juntas de Freguesia da Damaia e da Buraca, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - Dr ^a Dulce Pereira.
Programação	Em 2007/08: Aplicação dos testes de diagnóstico de proficiência linguística e reflexão sobre os resultados; aplicação do Programa Português Língua não Materna no Currículo Nacional a um pequeno grupo de alunos, como forma de experimentação. Em 2008/09: Generalização do Programa a todos os alunos que estejam em situação de aplicação do mesmo.
Resultados	Para o final do Projecto: Diminuição em 5 pontos percentuais da diferença entre o insucesso geral e o insucesso em Língua Portuguesa. Diminuição em 5 pontos percentuais da diferença entre o insucesso geral em Língua Portuguesa e o insucesso, nesta disciplina, nos alunos de minorias linguísticas.

No que concerne aos alunos em risco/ abandono:

ALUNOS EM RISCO/ABANDONO	
Competências transversais a desenvolver nos alunos	Desenvolver o auto-conceito positivo estabelecendo um sentido de pertença à escola e à comunidade.
Finalidades	Envolver alunos, famílias e comunidade num projecto comum que minimize os problemas cognitivos, emocionais e comportamentais
Indicadores de Observação	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos que no presente ano lectivo já indiciam abandono habitam nos bairros mais críticos. - Os alunos estrangeiros faltam mais às aulas (apesar de frequentarem a escola) do que os alunos lusos. - Falta de assiduidade por necessidade de cuidarem dos irmãos e outros familiares mais novos. - Alunos referenciados pelos SPO como estando em situação de risco - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91, a beneficiar de ensino especial. - Elevado número de alunos de famílias atingidas pelo desemprego ou com trabalho precário alunos com problemas disciplinares
Grau de Intensidade	<ul style="list-style-type: none"> - 25 alunos de 2º ciclo abandonaram o sistema de ensino no ano lectivo 2005/06 (corresponde a mais de uma turma). - 6 alunos já indiciam absentismo no presente ano lectivo. - 140 processos disciplinares instaurados (30%) em 2005/06 e 12 até final de Novembro de 2006/07. - 25 alunos (5%) estão abrangidos pelo Decreto – Lei 319/91 dos quais 7 têm problemas graves de saúde que dificultam a aprendizagem. - 40 alunos (9%) estão abrangidos pelos SPO, dos quais 32 alunos são considerados de risco. - 141 alunos (31%) abrangidos pelo ASE dos quais 108 estão no escalão A e 33 no escalão B - 29 alunos (6%) apresentaram pedido de apoio do ASE mas não foram beneficiados por terem processos incompletos. - 25 alunos (9,8%) estão acompanhados pelos SPO
Grupo de maior incidência	Alunos do bairro da Cova da Moura e 6 de Maio.
Causalidade	Situações de pobreza e desemprego; modelos de referência desviantes; ausência de um progenitor por reclusão ou outros motivos.

No que respeita ao desconhecimento / fraca valorização de estilos de vida saudável:

DESCONHECIMENTO/FRACA VALORIZAÇÃO DE ESTILOS DE VIDA SAUDÁVEL	
Competências transversais a desenvolver nos alunos	Construção de um projecto de vida que implique escolhas individuais, conscientes e responsáveis, tornando-se agentes activos na aplicação

	de estilos de vida saudável.
Finalidades	Contribuir para a diminuição da exclusão escolar e social através da promoção e protecção da saúde. Integrar no currículo o programa da Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde, tendo presente o conceito de saúde como “estado de completo bem-estar físico, mental e social”.
Indicadores de Observação	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos que apresentam dificuldades auditivas e visuais e de fala. - Boletins de vacinação verificados e encaminhamento para posterior vacinação. - Falta de higiene requerendo a intervenção da escola. - Alunos que já manifestam hábitos tabágicos. - Alunos que referem consumo de bebidas alcoólicas, na privacidade. - Alunos que referem ter iniciado, precocemente, a vida sexual activa sem qualquer forma de protecção. - Todos os anos se verifica um ou mais casos de gravidez indesejada, em alunas do 2º ciclo. - Famílias em situação de pobreza com efeito imediato na escola, no aspecto da fome. Na Cova da Moura é usual as professoras oferecerem diariamente queijo e fiambre para fazer sandes que os alunos levam para casa em substituição do jantar que não têm. - Alunos de 2º e 3º ciclo que se dirigem às auxiliares de acção educativa
Grau de Intensidade	<ul style="list-style-type: none"> - Uma média de 4 alunos por turma apresentam dificuldades auditivas e visuais e de fala. - No ano lectivo transacto foram verificados todos os boletins de vacina e vacinados 98% dos alunos. - 10% dos alunos da Cova da Moura foram apoiados ao nível da higiene pessoal. - Nos alunos de 6º ano há uma média de 3 alunos que já iniciaram hábitos tabágicos. Os mesmos alunos referem consumir, ainda que esporadicamente, bebidas alcoólicas na presença de familiares. - Não estão contabilizados os alunos que já iniciaram a vida sexual . <p>O programa de C.N. do 6º ano prevê o estudo dos sistemas reprodutores e é nesta ocasião que muitos manifestam dúvidas e outros exteriorizam os seus comportamentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 37% dos alunos do 2º e 3º ciclo almoçam na escola.
Grupo de maior incidência	<ul style="list-style-type: none"> - As dificuldades auditivas visuais e de fala distribuem-se por alunos de todos os bairros em todas as escolas do Agrupamento encontraram-se crianças que não cumpriam o Plano Nacional de Vacinação. - Os casos de falta de higiene são, maioritariamente, um problema dos alunos dos bairros da Cova da Moura, Alto da Damaia e do 6 de Maio. - Os problemas do tabagismo e de consumo de bebidas alcoólicas ocorre especialmente nos alunos do 2 e 3º ciclos, oriundos de todos os bairros. - O início precoce da vida sexual activa é uma realidade dos jovens, especialmente dos que vivem nos bairros críticos. - A pobreza incide sobretudo nos alunos dos bairros 6 de Maio e Cova da Moura.

Causalidade	Situações de pobreza e desemprego; modelos de referência desviantes; ausência de um progenitor por reclusão/ausência; estrutura física das habitações (uma casa pode ser habitada por várias famílias cabendo a cada uma apenas um quarto e partilhando todas a cozinha e a casa de banho); situação ilegal em que se encontram algumas famílias de imigrantes e ausência de declaração do IRS, que não lhes permite ter acesso à Acção Social Escolar e aos subsídios da Segurança Social.
--------------------	---

Sub-projectos desenvolvidos pela Escola Básica do 2, 3 Ciclos Prof. Pedro d'Orey da Cunha no âmbito do Projecto TEIP II:

Objectivos gerais	Co-responsabilizar os encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e na construção do projecto de vida.
Objectivos específicos	Dialogar com os encarregados de educação no sentido de informar acerca dos direitos, deveres e dos recursos que a escola e a comunidade envolvente disponibilizam. Conhecer as potencialidades das famílias no que concerne ao apoio que podem dar ao percurso escolar e à melhoria do clima de escola. Aumentar em 10 pontos percentuais a presença dos encarregados de educação, sempre que convocados e / ou convidados.
Acção	Organização de reuniões, encontros e festas como forma de envolvimento na vida escolar. Dinamização de encontros temáticos sobre assuntos pertinentes relacionados com a cidadania, a saúde e o desenvolvimento pessoal e orientação escolar e profissional. Abertura a todos os alunos do Agrupamento de dinâmicas culturais, como por exemplo, os concertos pedagógicos, dança e teatro. Alargamento da colaboração do “Jornal do Pedro” às diferentes escolas do Agrupamento, criando uma secção informativa, dirigida às famílias. Dinamização de actividades desportivas, orientadas para as famílias. Promoção de um Gabinete de Intervenção e Protecção Social - GIPS- de apoio ao aluno, famílias e restante comunidade escolar, a funcionar na sede do Agrupamento, como espaço privilegiado para o diálogo, partilha de preocupações e procura de soluções diversificadas. Apoio à organização das Associação de Pais.
Responsável	Uma equipa constituída por um representante dos D.T., um Psicólogo e a Coordenadora do Projecto “ <i>Escola Mais</i> ”.
Recursos existentes	Professores, Serviços especializados de apoio educativo, Projecto “ <u>Escola Mais</u> ” e Espaço físico.
Recursos a afectar	1 Assistente social, 1 Psicóloga, 1 Enfermeira, 1 Socióloga, 1 Orientador desportivo.
Parceiros	Projecto “ <i>Escola Mais</i> ”, “ <i>Olá Jovem</i> ” (socióloga) e Centro de Saúde (enfermeira).

envolvidos	
Parceiros a envolver	Centro de Saúde (maior nº de horas disponibilizadas), 1 Orientador desportivo e a Associação de Planeamento Familiar.
Programação	A iniciar em 2006/2007: “Jornal do Pedro”; 1 encontro temático por período; orientação desportiva para alunos; divulgação da abertura do gabinete de apoio ao aluno e comunidade; abertura a alguns alunos dos concertos pedagógicos e encerramento do ano lectivo com a participação dos pais. Em 2007/08: Abertura do gabinete; início das actividades desportivas dirigidas às famílias; alargamento a todos os alunos de todas as escolas do Agrupamento dos concertos pedagógicos, dança e teatro; continuidade dos encontros temáticos. Em 2008/09: Continuidade de todas acções já iniciadas.
Resultados	Assiduidade dos pais, quer por convocatória, quer por sua iniciativa; Inscrições em diferentes actividades desportivas e culturais; Apoios disponibilizados a alunos, família e comunidade escolar no gabinete de apoio.
Zona de Intervenção	Aberto aos alunos e famílias.

Objectivos gerais	Apoiar os alunos com carências ou fraco suporte familiar, em particular os alunos de famílias imigrantes.
Objectivos específicos	Reforçar e alargar o contacto directo com as famílias na resolução de problemáticas específicas de cada família. Reforçar a intervenção em rede / articulação entre as diferentes parcerias na resolução dos problemas.
Acção	Aumentar o número de contactos entre a escola e a família através de visitas domiciliárias às famílias e / ou da presença efectiva dos encarregados de educação na escola. Elaborar contratos de acompanhamento do percurso escolar dos alunos pelos diferentes agentes educativos e pelos próprios alunos. Acompanhar famílias com fracas competências de integração social, nos processos de legalização e acesso às várias instituições.
Responsável	Equipa constituída por representante do Conselho Executivo (responsável pela área de alunos), Assistente Social e Psicólogo.
Recursos existentes	Serviços de Psicologia e Orientação, Projecto “ <i>Escola Mais</i> ”, Núcleo de Ensino Especial e Professores.
Recursos a afectar	1 Assistente Social, 1 Psicóloga, 1 Mediador por escola.

Parceiros envolvidos	Associações locais, Câmara Municipal da Amadora, Juntas de freguesia da Damaia, da Buraca e ACIME.
Parceiros a envolver	Segurança Social, Embaixadas representativas das nacionalidades dos alunos na escola.
Programação	A iniciar em 2006/2007: Reuniões dos vários serviços do agrupamento para reajuste de estratégias de intervenção em rede (incluindo já os novos recursos e acolhimento a estes). Contactos com os vários parceiros para o estabelecimento de protocolos de colaboração. Identificar na comunidade escolar as famílias com suporte familiar fragmentado, recolhendo informação relevante para intervenção. Em 2007/2008: Elaborar contratos de acompanhamento com as famílias identificadas. Acompanhar as famílias na resolução dos problemas diagnosticados. Em 2008/2009: Continuidade das acções já iniciadas.
Resultados	Registo de acções, reuniões e presença de parceiros envolvidos. Registo do número de famílias e alunos apoiados e dossier de acompanhamentos. Registo de contactos com as instituições.
Zona de Intervenção	Aberto aos alunos e famílias.

Objectivos gerais	Reforçar a intervenção na área da integração dos alunos com problemáticas de legalização/documentação.
Objectivos específicos	Informar e encaminhar as famílias para as instituições. Acompanhar as famílias com dificuldades em aceder às várias instituições. Apoiar financeiramente situações de carência extraordinária, impeditivas do normal processo de legalização/ documentação dos alunos. Agilizar os processos de legalização/documentação através de parcerias activas entre o agrupamento e as instituições.
Acção	Acompanhamento das famílias, pelos mediadores, no seu processo de legalização. Apoio financeiro ao processo. Estabelecimento de parcerias e protocolos com as embaixadas e outras instituições para a agilização dos processos.
Responsável	Projecto “ <i>Escola Mais</i> ” e Mediadores do GIPS.
Recursos existentes	Professores, Projecto “ <i>Escola Mais</i> ”

Recursos a afectar	Profissionais do GIPS, 1 Assistente Social, 1 Psicóloga, 1 Mediador por escola, 1 Enfermeira.
Parceiros envolvidos	Parcerias: Centro Nacional de Apoio à Imigração – CNAI - Alto Comissariado para a Imigração e Diversidade Intercultural - ACIDI, Embaixada de Cabo Verde, Tribunal de Menores, CPCJ Amadora, Em Cada Rosto Igualdade – ECRI (Portas de Benfica), Serviços de Estrangeiros e Fronteiras e o SEF.
Parceiros a envolver	Instituto da Segurança Social, Embaixadas dos países de origem dos alunos e Formalizar as parcerias acima referidas.
Programação	Em 2006/2007: Continuação do trabalho do despiste e acompanhamento de situações de legalização / documentação efectuado pelo projecto “Escola Mais” e alargamento deste trabalho a todas as escolas do Agrupamento. Início da formalização de parcerias. Despiste das situações de legalização e documentação existentes nas restantes escolas do Agrupamento. De 2007/2009: Acompanhamento das situações identificadas.
Resultados	Registo do número de situações com necessidade de intervenção. Registo de acções desenvolvidas. Protocolos estabelecidos. Dossier de acompanhamento das situações.
Zona de Intervenção	Toda a comunidade escolar.

Objectivos gerais	Implementar estratégias de inserção na escola como contributo para a diminuição dos níveis de absentismo e abandono escolar.
Objectivos específicos	Implementar actividades extracurriculares. Aumentar os níveis de satisfação dos alunos face às suas vivências na escola. Reforçar a articulação com a CPCJ da Amadora. Intervir em situações de abandono/ absentismo grave devido a situações de trabalho infantil ou doméstico.
Acção	Sistematização do controlo das situações de absentismo promovendo a intervenção dos Dt's e professores titulares com mediadores e/ou Escola Segura. Redução do número de alunos por turma para diferenciação de estratégias pedagógicas. Dinamização de actividades sócio-educativas, culturais e desportivas orientadas para os alunos que promovam a sua participação activa na vida escolar.

	Reforço das actividades extra-curriculares já existentes na escola. Sistematização da informação dos alunos com processo na CPCJ Amadora. Articulação com o projecto Programa de Eliminação do Trabalho Infantil - PETI sempre que se justifique.
Responsável	Professores, Coordenadores de Escola / Órgão de Gestão do Agrupamento.
Recursos existentes	Professores, SPO, Projecto “ <i>Escola Mais</i> ” e Espaços físicos.
Recursos a afectar	1 Animador Sócio-cultural por escola, 1 Orientador desportivo, Materiais de desgaste e Apoio às actividades.
Parceiros envolvidos	Escola Segura, Projecto “ <i>Escola Mais</i> ” e PETI.
Parceiros a envolver	Câmara Municipal da Amadora, Juntas de freguesia da Buraca e Damaia e associações locais em função das actividades a desenvolver.
Programação	Em 2006/2007: Reforço das acções de supervisão da assiduidade dos alunos. Reforço do contacto com a família do aluno absentista e estabelecimento de contrato de acompanhamento do mesmo. Início das actividades extra-curriculares e de animação de espaços. De 2007/2009: Dar continuidade ao trabalho iniciado e reformulação sempre que necessário.
Resultados	Redução em 2 pontos percentuais à actual percentagem do número de alunos em situação de absentismo. Redução em 2 pontos percentuais do actual número de alunos em situação de abandono escolar. Aumento da oferta de actividades e inclusão de pelo menos 10% dos alunos nestas actividades.
Zona de Intervenção	Toda a comunidade escolar.

Objectivos gerais	Aumentar o sucesso escolar.
Objectivos específicos	Diminuir o número de alunos com insucesso na disciplina de Matemática, promovendo o gosto pela mesma. Diminuir o número de alunos com insucesso na disciplina de Inglês. Integrar mais eficazmente os alunos PALOP que não tiveram a disciplina de Inglês no seu sistema de ensino de origem. Aderir ao Plano Nacional da Matemática.
	Reforço do ensino da Matemática e do Inglês em situações detectadas através da aplicação de fichas de diagnóstico no início de cada ano.

Ação	<p>Formação de grupos de nível dentro das turmas com insucesso significativo nestas disciplinas, de modo a serem apoiadas por equipas de pares pedagógicos.</p> <p>Flexibilização do currículo, de forma a proporcionar tempos de aprendizagem em função das necessidades e ritmo de aprendizagem do aluno.</p> <p>Instituição de Concursos e Desafios Matemáticos, Concursos e Exposições com a participação de trabalhos de alunos realizados nas aulas de Inglês.</p> <p>Elaboração de Dossiers Pedagógicos com materiais organizados por níveis de dificuldade, de modo a incentivar o treino e o desenvolvimento do raciocínio lógico e do cálculo mental.</p> <p>Dinamização das Tecnologias de informação TIC, na sala de aula e actividades extra-curriculares.</p> <p>Os alunos que ingressem no 6º ano de escolaridade, ao abrigo do Decreto-Lei nº227/2005 de 28/12, devem ser submetidos a uma avaliação diagnóstica e, caso se justifique, ter uma situação excepcional de reforço de aulas com um professor da disciplina.</p>
Responsável	Professores de Matemática e de Língua Inglesa.
Recursos existentes	Algum material didáctico e o Projecto “ <i>Escola Mais</i> ”.
Recursos a afectar	Material audiovisual e informático de apoio à Matemática e ao Inglês, Jogos Matemáticos, 3 professores de Matemática e 3 professores de Inglês.
Parceiros envolvidos	Projecto “ <i>Escola Mais</i> ” e Escola Superior de Educação de Lisboa, através da colocação (temporária) de estagiários e da formação contínua de professores.
Parceiros a envolver	Câmara Municipal da Amadora.
Programação	<p>Em 2006/07:</p> <p>Sinalização dos alunos que devem pertencer a grupos de nível nas disciplinas de Matemática e Inglês, através da realização de fichas de diagnóstico.</p> <p>Concursos e Desafios Matemáticos; concursos e colaboração em exposições utilizando a língua inglesa.</p> <p>De 2007/09:</p> <p>Formação das turmas de currículo flexível e turmas com grupos de nível, apoiados em sala de aula por pares pedagógicos.</p> <p>Reforço aos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº227/2005 de 28/12.</p>
Resultados	No final do Projecto pretende-se reduzir em 4 pontos percentuais na disciplina de Matemática e em 5 pontos percentuais na disciplina de Inglês.
Zona de Intervenção	Todos os alunos do Agrupamento.

Objectivos gerais	Promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades.
--------------------------	--

Objectivos específicos	Criar condições de acolhimento e acompanhamento no processo de aprendizagem. Flexibilizar as práticas de ensino, adequando-as às necessidades dos alunos.
Ação	Formação de “turmas de integração” para alunos que chegam aos 1º ou 2º ciclos desconhecendo a língua portuguesa, que não reconhecem as regras estabelecidas nem se integram na escola. Uma vez adquiridas as competências, serão colocados nas respectivas turmas. Formação de turmas de currículo flexível para alunos com dificuldades de aprendizagem, com reforço de professores de Português. O processo de ensino será reforçado, dentro da sala de aula, com pares pedagógicos de Português e de Matemática. Este reforço também se aplica aos alunos do 6º ano que não tiveram a disciplina de Inglês no currículo. Despiste vocacional e posterior encaminhamento dos alunos para a frequência de cursos pré-profissionais.
Responsável	Coordenador do Departamento de Línguas.
Recursos existentes	Docentes e SPO.
Recursos a afectar	Docentes de Língua Portuguesa, de Matemática, de Inglês e Informática.
Parceiros envolvidos	Escola Superior de Educação de Lisboa - Cursos de formação contínua.
Parceiros a envolver	Centro de Formação Contínua do Agrupamento de Escolas Almeida Garrett.
Programação	Em 2006/07: Elaboração de um Dossier Pedagógico com material de apoio de todas as disciplinas para a implementação de currículo flexível. Ao longo do Projecto: reuniões entre professores de 1º, 2º e 3º ciclos para Articulação Vertical dos Programas, especialmente ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática (tarefa para Julho).
Resultados	Melhoria do rendimento escolar. No final pretende-se que o insucesso global passe de 19% para 16%. O insucesso a Português deverá diminuir em 6 pontos percentuais e 4 pontos percentuais em Matemática. Nº de alunos encaminhados para cursos pré-profissionais.
Zona de Intervenção	Todo o Agrupamento.

Anexo II

(Projecto “Escola Mais”)

Projecto “Escola Mais”

A equipa do projecto “*Escola Mais*” é constituída por:

- uma coordenadora;
- um monitor de Informática;
- uma mediadora

Objectivos

A) Objectivo Geral

- Promover a inclusão escolar

Objectivos Específicos

- Diminuir os valores do insucesso escolar e Contribuir para o combate ao abandono e absentismo escolar através de estratégias de mediação.
- Contribuir para a diminuição de situações de conflito e comportamentos de risco. Potenciar o sentido de pertença à escola.
- Promover e reforçar comportamentos pessoais e sociais facilitadores de integração social e promoção de saúde através de actividades lúdico-pedagógicas.

B) Objectivo Geral

- Contribuir para a participação cívica e comunitária

Objectivos Específicos

- Estimular a educação inter-cultural e formação cívica
- Promover a comunicação e articulação família – escola
- Apoiar e promover a aproximação das famílias às instituições do estado

C) Objectivo Geral

- Promover a literacia digital

Objectivos Específicos

- Sensibilizar e motivar os alunos para o domínio das Tecnologias de Informação e da Comunicação através de actividades lúdico-pedagógicas.
- Capacitar os alunos para o uso das TIC através do desenvolvimento de acções de formação.
- Promover e reforçar a capacidade de pesquisa e de realização trabalhos escolares através da informática.

O “*Escola Mais*” é, pois, responsável por um conjunto de actividades, bastante diversificadas, que visam melhorar os resultados escolares e facilitar a integração dos alunos:

- Apoio na documentação a alunos e familiares que se encontrem em situação irregular ou que se possam nacionalizar como portugueses. Ajuda na obtenção de outros documentos, como cartão de utente, boletim de vacinas, passaporte, etc.
- Mediação e prevenção de conflitos;
- Mediação com a família;

- Espaço “Crescer Mais”;

- Prémios d’Orey;

- Actividades de ocupação do tempo de férias escolares;

- Curso de informática para pais, familiares e encarregados de educação;

- Curso de informática para alunos;

- Jornal escolar “O Pedro”.

Anexo III

(Jornal “O Pedro”)

Notícias da Escola

Na nossa escola estão presentes alunos de diversas origens, ou seja, temos alunos que falam muitas línguas.

Sabiam que a escola tem alunos de cerca de 14 nacionalidades?

Vejam aqui os comentários de alguns dos vossos colegas que estão em Portugal há pouco tempo e que vos desejam na sua língua:

«Boas Férias da Páscoa e comam muitas amêndoas e ovos de chocolate.»

Cabo-Verde

Eu sou cabo-verdiana da ilha de S. Tiago e estou em Portugal há 8 meses. Neste momento estou com saudades de Cabo-Verde, porque deixei lá muitas amigas.

«Bon feria di páscoa e nhôs comi tcheu amêndoa e tcheu obo di chocolati»

Sou cabo-verdiana da ilha de S.Vicente e estou em Portugal apenas há 1 mês. Tenho saudades do meu país porque deixei lá muitos amigos.

“Bom féria d’Pascoa, besout k’me tcheu amêndoa e ôvo d’xoclade.”

Nota: Existem diferentes crioulos em Cabo-verde

Moldávia

Eu sou Moldava e estou em Portugal há 2 anos e 5 meses. Gosto muito de Portugal e da Moldávia. Gosto da Moldávia porque tenho lá os meus amigos e avós. E de Portugal por causa da escola.

«Vacanta placuta de pasti si mincati multe dulciudi»

Roménia

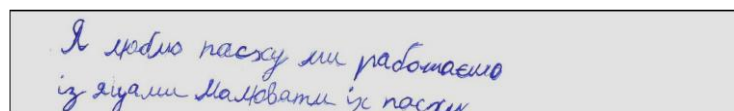
Eu sou Romena e estou em Portugal há 3 anos. Gosto imenso de Portugal, porque aprendi outra língua, conheci mais amigos e conheço mais sítios.

«Teste Bune de pasti si mâncati multe amendoine si ovã de chocalatã»

Ucrânia

Eu sou Ucrâniano, estou cá há 9 meses.

Gosto de Portugal, mas estou com saudades da minha terra porque tenho lá os meus amigos e estou com saudades da neve.



Nota: Na Ucrânia utiliza-se um alfabeto diferente. O alfabeto ucraniano é uma versão do alfabeto cirílico adaptado à língua ucraniana.

(3ª Edição, Março de 2008)

Quadro 13- Notícias do Jornal “O Pedro”

Anexo IV

(Entrevista ao Director da Escola EB 2,3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha)

Guião da entrevista ao Director do Agrupamento

1. É sabido que esta escola se caracteriza por uma grande heterogeneidade de alunos. Como está distribuída a população escolar relativamente às suas origens culturais e linguísticas?

Relativamente às suas origens culturais, 50% são de origem cabo-verdiana, depois temos um conjunto de outros miúdos, que são cada vez mais, de países de leste, brasileiros, um pouco de todo o mundo. O que posso dizer é que há cerca de 20 nacionalidades diferentes no Agrupamento, mas 50% são de origem cabo-verdiana. De resto, digamos que 10% serão destas proveniências e 40% de portugueses.

2. Quais as línguas maternas mais presentes?

Crioulo. A língua materna é o português. Essa é a mais presente no espaço escolar. Agora, logo a seguir temos o crioulo, como língua falada em casa, língua familiar, língua de bairro também, língua de comunicação, quase como língua oculta que quando queremos, ou maltratar ou ofender alguém, utilizamo-la, mas é o crioulo com todos os problemas que o crioulo tem em termos de interferências na língua portuguesa e dificuldades na troca acrescida para estas crianças. Agora menos, porque a rede de Jardim de Infância já cobre mais população, mas a língua portuguesa era efectivamente falada apenas quando chegavam ao 1º ciclo. Para além da Língua Portuguesa, o crioulo, sim.

3. Que grupo de alunos sente mais dificuldade de adaptação e aprendizagem?

São esses alunos de origem cabo-verdiana e já estamos a falar de uma terceira geração, que são portugueses de corpo inteiro mas que continuam em casa a utilizar o crioulo cabo-verdiano para comunicar entre si.

4. Quais são na sua opinião as razões para estas dificuldades acrescidas?

Para a aprendizagem, sem dúvida o facto de a língua materna não ser o português. No entanto, sendo uma dificuldade que devia ser igual para toda a gente e não é bem assim, ou seja, é uma dificuldade maior para os alunos de origem cabo-verdiana do que, por exemplo, para os ucranianos ou os indianos, que vão chegando. Mais facilmente eles se apoderam das ferramentas da Língua Portuguesa com muita correcção, do que os cabo-verdianos. Também pelas tais interferências do crioulo na Língua Portuguesa. Depois em relação à adaptação, de certa forma também, embora a adaptação por parte dos alunos dos países de leste ou brasileiros acabe por ser diferente, não pela língua, mas pela vivência de bairro. São dois aspectos que se entrecruzam. Por um lado, a língua e por outro lado o bairro. O bairro é um gueto e nós estamos a lidar fundamentalmente com o Alto da Cova da Moura que é de onde vêm o grosso dos nossos alunos de origem cabo-verdiana. Aí há também uma cultura de bairro muito predominante, muito acesa e que os nossos alunos transportam para a escola e quando a transportam para a escola temos problemas de adaptação à escola, aos hábitos de escola e às regras de escola. Que não é exactamente a mesma coisa relativamente à proveniência dos outros nossos alunos, quer sejam chineses, brasileiros, ucranianos ou russos. Estamos a falar da conjugação de dois factores embora distintos, por um lado, temos o bairro, por outro lado, temos a língua, mas que se cruzam e que faz com que tenham dificuldades, por um lado, de adaptação, por outro lado, de aprendizagem.

5. A que nível socioeconómico pertencem os alunos desta escola?

Temos de todos os níveis, felizmente. Temos alunos provenientes da classe média, média/alta e isso, acho que é uma vitória da escola. Ter conseguido trazer para a escola estes alunos, garantir aos pais desses alunos, que são mais exigentes, que estão em segurança e que têm aprendizagens significativas e que a escola é uma escola que garante não só a segurança, mas também a qualidade de ensino e aos poucos isso foi-se conseguindo e portanto, temos aqui uma margem já significativa de alunos provenientes destas classes.

Depois temos um conjunto de alunos, cuja proveniência são de camadas mais desfavorecidas da população, naturalmente. Que são, então, alunos provenientes dos bairros críticos do Alto da Cova da Moura.

Mas temos já e é importante para a escola que tenha, porque se é verdade que em relação à escola do 1º ciclo, que existe dentro da Cova da Moura, é uma escola de gueto onde 98% dos alunos são de bairro. É uma não escola, aquela. Não há integração possível. Numa escola onde há 98% de alunos cabo-verdianos é impossível integrá-los onde quer que seja. Aí é manter a separação. Os alunos apenas têm esta socialização com outros alunos, com outros colegas quando chegam à escola do 2º e 3º ciclo. Portanto, era importante que começassem mais cedo, que viessem para uma escola fora do bairro mais cedo porque só assim é possível integrá-los.

6. Como é que a escola procura fazer a inclusão destas minorias?

Em primeiro lugar, temos que trabalhar muito com as instituições do bairro. Temos que tentar perceber qual a vivência do bairro. Temos que fazer perceber aos nossos professores que as vivências destes alunos são diferentes daquilo que eles imaginam e aquilo que é expectável em relação aos nossos alunos terá que ser diferente em relação aos outros. Os nossos professores têm que ter todos a noção destas interferências que falamos a nível da língua, quais são, como é que as podemos evitar, qual é o trabalho a fazer... Mas também, eles têm que ter a noção que quando mandam o trabalho de casa para ser feito, muitos destes alunos não têm condições para o fazer. Não o fazem, mas não é porque não queiram fazer, é porque de facto não o conseguem fazer.

Temos alunos que se levantam às sete da manhã, para ir pôr o irmão mais novo ao Jardim de Infância, para fazer o pequeno-almoço, porque a mãe já não está em casa. Ao fim do dia, vão ter que fazer a viagem de retorno, vão buscar os irmãos e tratam deles.

São várias situações de dificuldade, inclusive para os próprios alunos. Esta inclusão das minorias é feita, sobretudo, pelo reconhecimento que os nossos professores, que os nossos auxiliares têm que ter, relativamente a esta realidade. E por essa razão, todos os anos, nós fazemos visitas aos bairros, vamos a casa dos alunos para que os nossos professores conheçam a sua realidade. Isto acontece, normalmente, nos meses de

Setembro e Outubro, também, normalmente, é quando chove e até o cheiro do bairro, o cheiro das casas acaba por dar a ideia aos professores de como é difícil isto, e às vezes, um afecto a uma criança destas faz toda a diferença.

Mas, nós só podemos ter essa noção, quando, efectivamente, os professores são confrontados com uma realidade que, muitas vezes, eles não conhecem. Temos tido cada vez mais professores novos, mais professores contratados, que não têm conhecimento dessa realidade e que a partir do momento em que a conhecem mudam a sua postura.

A inclusão faz-se por aí. A inclusão também se faz pela exigência, que temos que fazer, mesmo a estes garotos e, fundamentalmente, aos pais destes alunos. Não vale a pena e não se deve tratar estes alunos como coitadinhos. Não são coitadinhos coisa nenhuma, são alunos de corpo inteiro e são crianças de corpo inteiro. Não estamos aqui com eles nas palmas das mãos. Tentamos compreendê-los, tentamos ajustar a nossa prática em relação àquilo que eles necessitam, sem descurar os outros.

A inclusão faz-se, fundamentalmente, pelo conhecimento.

7. Quais são as principais preocupações relativamente a estes alunos?

As preocupações relativamente a estes alunos são: não os deixar sozinhos, tentar encontrar o mais rapidamente possível respostas, tentar saber quem são os nossos alunos, com quem é que eles andam, quais são os amigos do bairro. Nós temos um levantamento, através do Google Maps, das casas de cada um deles e das relações de amizade que estabelecem entre si. Esta é uma forma inclusive de, podermos prevenir o aparecimento de um gang, foi-nos muito útil, por exemplo, na Gripe A. Mas, a nossa principal preocupação é não desacompanhar estes alunos quando saem da escola. Quando estão na escola estão bem, estão entregues. Quando saem da escola vão para o mundo deles. É esse mundo deles que entra, muitas vezes, em conflito com o da escola. O mundo deles e o mundo de bairro é muito mais fácil que o mundo da escola. É muito menos exigente, os valores são diferentes. Para que é que hei-de trabalhar na escola, para que me hei-de estar a esforçar, se um professor ganha 1500 euros e o meu vizinho ganha isso num dia. Há que estar muito atentos àquilo que se passa no bairro para podermos de alguma forma ajudar.

Portanto, a principal preocupação é não os deixar sozinhos. É claro que temos o espaço escolar e nós proporcionamos um conjunto de actividades onde eles são bons e lhes possa aumentar a auto-estima. Se eles são bons no futebol e na dança então vamos promover o futebol e a dança. Nós instituimos na escola prémios. Ao contrário das outras escolas, não temos os prémios académicos, mas temos outro tipo de prémios. Que são os prémios d'Orey. E isto tem um sentido e o sentido é valorizar os aspectos positivos de cada aluno, aumentar a auto-estima em relação a estes alunos e, fundamentalmente, perceber o que é eles fazem fora do espaço escolar.

8. Que estratégias são utilizadas para que estes alunos sejam mais facilmente integrados e tenham sucesso?

Nós somos uma escola TEIP. Por isso, temos um conjunto de técnicos, de recursos humanos acrescidos relativamente à maioria das escolas.

Temos animadores, mediadores que são muito importantes no contacto com as famílias do bairro. Temos também alguns recursos acrescidos: uma assistente social, temos uma psicóloga a mais, temos uma socióloga, porque nos interessa saber para além do que é a rotina diária da escola. Temos diariamente tanto trabalho para fazer que, muitas vezes, nos esquecemos da outra parte do acompanhamento, que é muito importante: como é que é a vida no bairro, o que é que o bairro trás para a escola... e nisto a socióloga é uma peça importante.

Temos professores que são especializados em língua não materna. Temos lutado também para termos uma turma de acolhimento ou de zero para os alunos que chegam mas também para aqueles que têm muitas dificuldades na Língua Portuguesa, possam ter requisitos a Língua Portuguesa e a Matemática. E este banho de imersão na língua é muito importante para que consigam ter algum sucesso no futuro.

Também era mais importante em relação a alguns destes alunos, termos mais professores na sala de aula. Nos resolvíamos isto retirando horas da componente não lectiva dos professores, mas isso não é suficiente, até pelo número de apoios que é necessário para estes alunos. Temos também professores, via TEIP, que dão assessoria em sala de aula a Língua Portuguesa e Matemática também. E é este o grande reforço que estamos a dar.

9. Nesta escola há algum docente que fale crioulo ou outra língua materna?

Há. É usada em aulas de apoio. Ela fala várias línguas e entende muito bem o crioulo. As suas horas de componente não lectiva são usadas à noite com alunos, nos cursos de Alfabetização e Português para Estrangeiros.

10. Existe algum mediador linguístico (falante da mesma língua materna dos alunos)?

Não. Salvo aqueles casos extremos de alunos que vão chegando ao longo do ano, através dos protocolos do Ministério da Saúde e da Educação, vêm em tratamento e que vão ficando. Por exemplo, um aluno que vem da Guiné Conacri, não fala língua nenhuma. Não fala inglês, fala mal francês e depois falam dialectos que ninguém entende. Qualquer mediador linguístico, nada funciona. Temos estratégias, todas e mais alguma que se possa imaginar. Embora estes são casos raros, não é a nossa fundamental preocupação. Caso a caso, nós vamos tentando resolver.

O que não é fácil, por exemplo, em relação aos alunos ucranianos que chegam, que dominam muito fracamente o inglês. O que é que nós fazemos: colocamos esse aluno numa turma com colegas ucranianos que já falam, o que nos causa problemas, pela exigência dos pais que é muito maior. Eles têm sucesso muito rapidamente. Por exemplo, tivemos pais revoltados porque o filho tinha que aprender e não de servir de tradutor. Há que ver o grau de exigência que estes pais têm em relação aos filhos, que nem este gesto de solidariedade têm a quem chega de novo.

Nós não temos mediador linguístico. Já tivemos no Agrupamento, já avaliamos, sem chegar a resultados, sem chegar a uma decisão se foi melhor ou não.

Estes alunos que nós temos, genericamente, entendem o português, o seu problema é mais na escrita. Nós procuramos valorizar a cultura deles e o crioulo e somos os primeiros interessados em que ganhe dinamismo. Mas a língua de intervenção é o português e é essa que eles têm que dominar efectivamente. Temos que lhes dar ferramentas para que eles se expressem em Língua Portuguesa.

O mediador linguístico, é um recurso que não temos, em termos de TEIP, porque nunca o considerámos fundamental. Conseguimos encontrar outras estratégias, como

clubes para dinamizar a Língua Portuguesa. Para o Inglês, por exemplo os alunos aprendem muito mais no clube de teatro em Inglês do que propriamente nas aulas de Inglês.

Não é obrigatório e é fora do horário da escola, embora em alguns clubes e actividades da escola há indicações expressas por parte dos directores de turma para determinados alunos frequentarem.

11. Os docentes e auxiliares participam em acções de formação na área da educação intercultural?

Têm formação nesse sentido. Em relação aos funcionários é muito fácil, até porque os funcionários são aqueles que lidam mais directamente com estas situações. E é bom, isto é uma prática de escola. Mas é uma prática que foi acontecendo ao longo dos anos. Não é nada que se possa instituir, não é uma acção de formação que se possa dar. É muito da vivência do dia-a-dia e o estarmos despertos para os problemas que, muitas vezes, os nossos alunos têm e calam. E os nossos funcionários, isso sabem, essa formação é lhes dada pela prática, inclusive, mas também pela nossa postura e é o tentarem estar despertos, atentos para manifestações que não são normais. A criança chega-se logo de manhã ou fica sozinha no recreio ou fica mal disposta logo de manhã e os nossos professores e os nossos funcionários têm que estar atentos a isso. Se há uma criança que está sozinha no recreio, um nosso funcionário deve ir logo ter com ela e tentar perceber. Tenho a ideia que, genericamente, os nossos alunos procuram muito os nossos assistentes operacionais para desabafarem com eles, estarem com eles. Encontram ali a mãe ou o pai ou o apoio possível e, muitas vezes, contam segredos que não contariam a mais ninguém. Os nossos técnicos estão atentos, naturalmente. Não há uma formação específica para isto, há um clima de escola, há orientações no sentido de estarem despertos para os alunos.

12. Relativamente ao Projecto Educativo, quem participou na sua construção?

Toda a comunidade educativa participou, mas nem toda a gente participou da mesma forma. Há de facto um grupo que esteve à frente da sua construção. O Projecto Educativo é aprovado pelo conselho pedagógico onde estão representantes de toda a

comunidade educativa, é dado conhecimento ao conselho geral. Na construção efectiva do Projecto Educativo, as grandes linhas, não. Temos, efectivamente, a associação de pais presente nas nossas reuniões, temos os coordenadores de departamento, temos o conselho pedagógico muito atento e temos a direcção. É esse o grupo de pessoas que constrói o Projecto Educativo.

O projecto educativo é uma questão que me preocupa. O nosso projecto educativo é um projecto TEIP. Até onde deve ir o Projecto Educativo? Deve tornar-se um projecto educativo local ou não? Eu acho que os projectos educativos deviam ser mais abrangentes do que são neste momento. O projecto educativo é um instrumento da escola, do Agrupamento. Ainda não conseguimos que o projecto educativo passe para a comunidade educativa e que a comunidade saiba: aquela escola orienta-se por aqui, por ali e por acolá... Provavelmente a comunidade até sabe, mas sabe não via o documento Projecto Educativo e sim via aquilo que é a nossa prática com os alunos e aquilo que nós deixamos transparecer para o exterior.

É um documento interno, quem participa nele são os órgãos e alguns professores.

13. Que princípios e preocupações estiveram presentes aquando da sua criação?

Havia três grandes áreas onde nós apostámos, mas os princípios que nortearam a construção do Projecto Educativo partiram das dificuldades que nós considerámos que eram urgentes. Uma delas tinha a ver com a língua, naturalmente. Para nós uma população onde 50% dos alunos cuja sua língua materna não é o português, grande parte do nosso projecto educativo estava dedicado a esta área.

Outra área tinha a ver com a saúde. 50% e mais dos nossos alunos têm hábitos de saúde que deixam a desejar: as doenças que lhes aparecem, a vacinação...

E a outra área tinha a ver com o sucesso e a qualidade do sucesso. A violência e o abandono escolar neste Projecto Educativo já não tinham a mesma preocupação relativamente a projectos educativos anteriores. Fomos resolvendo estes dois problemas e pareceu-nos que já não era necessário continuar neste projecto educativo com actividades muito fortes, nesta área.

14. Procuraram ter em conta as características e a realidade desta comunidade, procurando resolver os seus problemas?

Sim. Embora, não ache que a escola deva resolver os seus problemas. Estamos numa área desfavorecida economicamente, socialmente, segregada... mas que é apoiada por um grande conjunto de instituições que trabalham no bairro, que, cada uma à sua maneira, contribui para o bem-estar daquela população e a verdade é que tenta resolver os problemas daquela população.

Os problemas têm efectivamente que ser resolvidos, mas também temos uma dívida a toda a gente que paga impostos e que com o seu dinheiro faz com que nós estejamos nesta área. Havendo tantas instituições a trabalhar, duplicamos os serviços desta população e, às vezes, em vez de estarmos a fazer o bem, estamos a fazer precisamente o contrário daquilo que pretendemos, estamos a deseducar. Estamos a fomentar o comodismo e os profissionais da pobreza.

Na nossa área, tentamos garantir que o sucesso dos nossos alunos seja o melhor possível. Relativamente aos outros problemas que esta população tem, nós temos que estar atentos para que não intervenham de forma negativa no sucesso que nós queremos que os nossos alunos tenham. E devemo-nos abster por aí e não devemos chegar mais longe.

Aquilo que nós damos, não vai aos cofres do Estado e, por isso, temos níveis de abandono e violência muito baixos. Damos-lhe, uma coisa perfeitamente gratuita, que é o afecto e se calhar é o que eles mais precisam. De vez em quando, olho lá para baixo e vejo um miúdo de vara na mão, ou a porta-se mal, ou simplesmente está 15 minutos sentado sem mais nada, não perco a oportunidade, sempre que posso, de ser eu a ir lá baixo. Eu vou lá falar com ele, mas há uma coisa que eu faço sempre, que é ir à base de dados ver a fotografia dele para saber o nome. Eu quando lá chegar trato-o pelo nome. Ficam muito admirados, mas faz a diferença toda. Posso ganhar um aluno assim. E essa mensagem é passada para toda a gente.

A forma como se fala com eles e como se está com eles não é propriamente um conselho executivo, eles vêm aqui, muitas vezes, só falar um bocadinho. Este afecto e esta atenção faz a diferença toda.

Eu fiquei muito contente quando a inspecção fez a avaliação integrada das escolas e no final caracterizou o nosso Agrupamento por Agrupamento de Afectos.

15. O Projecto Educativo contempla as minorias linguísticas desta escola?

Contempla. No Projecto Educativo e, em relação às minorias linguísticas, há grandes temas que tentam abordar. As minorias linguísticas são abordadas e valorizadas em pequenas acções, ao longo do ano. Não é como minoria linguística que ela nos importa. É importante para nós, fundamentalmente, o facto de serem minorias culturais que nos interessa como riqueza da própria escola, ao valorizarmos estas minorias culturais estamos a valorizar aquilo que é de melhor que é a sua diversidade dentro do espaço escolar. Aí da escola, hoje em dia, não dê valor acrescido a esta riqueza cultural, é desperdiçá-la.

Um aluno que faz anos e cujo director de turma decide celebrar o aniversário com os alunos e colocar “*feliz aniversário*” na língua materna desse aluno no quadro, nessa aula, é muito importante para o aluno, mas, é também, uma referência para todos os outros. Digamos que o Projecto Educativo não está feito de forma a contemplar as minorias linguísticas, não é directamente para. Agora, diversidade cultural sim, e esta riqueza que é a diversidade cultural da escola, também.

16. Ele apresenta propostas de integração destes alunos? Quais são? Estão a ser postos em prática?

Não, em relação aos alunos das minorias linguísticas, mas a alguns alunos que de alguma forma apresentam disfunções de integração. E essas disfunções podem ser as mais variadas. Temos alguns projectos, grande parte deles, nem é a escola que os desenvolve, são as nossas parcerias, porque é extremamente importante para a escola ter estas parcerias, sobretudo fora do espaço da escola, onde não pode intervir. E por isso mesmo, temos uma parceria que para nós é muito importante que é “*Futuro, Amanhã*”, onde está a socióloga que nos permite através dessa parceria, por exemplo, dar a conhecer a estes miúdos realidades que não poderiam conhecer tão cedo, por exemplo baptismo de voo, ou o facto fazer com que todos os alunos da escola possam

andar de comboio da CP gratuitamente o que nos permite fazer muitas mais visitas de estudo.

Por exemplo, em relação aos alunos que apresentam problemas de integração ou alguns casos que são muito introvertidos, para eles nós organizamos um conjunto de actividades onde têm responsabilidades, como organizar filas, por exemplo. É importante para eles verem-se colocados em posições que eles não pensavam e contestavam. Mas também é um grupo muito heterogéneo, tanto têm ótimos alunos, como têm outros que não são. Portanto, este tipo de actividades, que estão expressas também em termos de Projecto Educativo, visa muito a integração destes alunos, não dos alunos das minorias linguísticas, mas desses alunos que apresentam de alguma forma alguma *decalage* daquilo que é o aluno médio.

17. Como é feita a avaliação do Projecto Educativo? Quem participa?

É feito através do conselho pedagógico, é feito depois com o conselho geral. O projecto educativo é muito avaliado naquilo que são os nossos resultados. Há alguns dados que não se conseguem medir a curto prazo, há outros que se conseguem. Nós temos dados de todas as actividades. Basta pensar o seguinte, o conjunto de alunos que teve que sair da sala de aula para ir a uma sala de atendimento a alunos, aumentou, diminuiu, quais foram os motivos que os levaram, quais foram os professores, a que horas é que isto acontece, é mais de manhã, é de tarde, é depois do almoço, ao fim do dia... Tudo isto são avaliações que são feitas não no Projecto Educativo na totalidade. A avaliação do Projecto Educativo faz-se fundamentalmente naquilo que é o clima de escola e através do sucesso dos nossos alunos. E é aí que nós vamos buscar o resultado final: qual é o sucesso que os alunos tiveram. Há todos os sucessos intermédios e esses são aqueles que nos permitem ver se estamos a ir no caminho certo ou no caminho errado. Quando, por exemplo, deixamos de colocar, no nosso Projecto Educativo, um enfoque tão grande no abandono, é porque foi feita a avaliação e verificou-se que não vale a pena continuar, porque estamos a nível zero. Então, partimos para outra. Esta avaliação é feita através do relatório das várias actividades desenvolvidas e depois com aquilo que são os resultados da escola.

Há um órgão que não é institucional mas que existe na escola que é Observatório de Qualidade da escola. É constituído por vários professores, vai aplicando inquéritos e que depois faz, no final do ano, um relatório daquilo que consideram os aspectos mais positivos e mais negativos.

18. No que respeita ao Projecto TEIP II em que a escola está inserida, que benefícios trouxe para a escola.

Trouxe uma série de recursos humanos acrescidos que foram negociados com o TEIP e temos também alguns recursos materiais acrescidos. Também trouxe outros, que é o facto da necessidade de se implementar na escola, cada vez mais, esta necessidade de auto-avaliação, que é exigida pelo projecto TEIP e que nós, escola, pertencemos.

19. Que benefícios trouxe, nomeadamente para os alunos das minorias linguísticas?

Estes recursos acrescidos de que falei, sobretudo, no apoio da língua.

20. Há mais alguma coisa que a Direcção gostaria de fazer para ajudar estes alunos com outras línguas maternas?

Não sei. Quem está na educação tem sempre dúvidas relativamente aos actos educativos porque nada é inócuo e nem sequer podemos apagar aquilo que fizemos de mal. Quando estamos à frente duma escola, estas dúvidas assaltam-nos permanentemente porque é verdade que a direcção de uma escola pode conduzir, num sentido ou noutro sentido, sendo que a direcção é fundamentalmente uma direcção executiva, podemos ter uma mão. Essa mão, em relação aos alunos com outras línguas maternas, gostaríamos de a ter nalguns domínios. Gostaríamos, mais do que se calhar noutras áreas, de ter assessoria em sala de aula. É muito importante, dois professores em sala de aula para alunos com dificuldades linguísticas para a Língua Portuguesa, fundamentalmente, até para que os outros não se atrasem, quando estamos a falar de turmas heterogéneas.

Era importante ter uma turma de zero ou turma de acolhimento, onde os alunos com ausência de domínio da Língua Portuguesa, seja qual for a sua língua materna, possam

ser integrados e fazerem também a sua integração. Não vale a pena um aluno ir para a aula de Ciências se não percebe rigorosamente nada daquilo que está a acontecer na aula, a única coisa que vai fazer é disparates de certeza absoluta. Primeiro há que garantir que ele percebe e entende, senão não há comunicação possível. A turma de acolhimento é para nós, muito importante para esta imersão na língua.

Penso ainda que ainda é possível caminhar mais longe na diferenciação, porque tal como o bilinguismo em sala de aula, o professor deve saber dominar duas ou três línguas para dar as suas aulas e parte da aula deve ser dada em crioulo e a outra parte dada em português ou vem alguém de fora dar uma parte em crioulo e o professor titular dá em português. Esta é alguma coisa que já nos mereceu a experiência e a avaliação.

O que ainda não nos mereceu a experiência e a avaliação são as turmas de nível. Nós tentamos dar a todos, na mesma igualdade de circunstâncias e, muitas vezes, estamos a desaproveitar recursos. Quero muito fazer a experiência das turmas de nível, com regras naturalmente. Até porque o próprio Ministério acaba por criar turmas de nível (CEF, PCA...). É um desafio que gostaria de experimentar no Projecto TEIP, porque penso que poderemos ter sucesso. Aquilo que eu pretendo, de uma forma consciente, com critérios perfeitamente claros, se constituir turmas de nível, primeiro para experiência e depois para se constituir ou não. Relativamente aos alunos com outras línguas maternas, posso dizer que é muito mais fácil, termos alunos com línguas maternas diferenciadas, em níveis de proficiência linguística, que nós sabemos exactamente qual é, porque nós fazemos essa avaliação no início do ano e integrá-los em turmas similares. Eu penso que isso ajuda.