

Criação de uma estrutura de assessoria externa como resposta emergente às necessidades educativas dos alunos imigrantes.

Sandra Figueiredo¹

Carlos Fernandes da Silva²

Doutoranda de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro¹

Professor Catedrático de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro²

Resumo:

Perante a realidade das nossas escolas onde *polisocializam* cerca de cento e vinte nacionalidades e oitenta línguas, mostraremos como o nosso sistema educativo precisa de uma medida inovadora que acreditamos consistir na criação de uma estrutura de assessoria externa que apoie a assessoria interna das escolas, visto que estas, sozinhas, não surtem bons resultados. Para a construção desse modelo, baseámo-nos em práticas do modelo educativo finlandês (com alunos imigrantes), procurando também reunir aspectos de outros sistemas da Europa. Trata-se de uma equipa que recrutando os recursos humanos que já existem, os especializaria em funções dirigidas a professores e alunos para promover o sucesso escolar dos alunos imigrantes na nossa Escola e para elevar a qualidade da sua actuação no panorama europeu, colocando em interacção toda a comunidade.

Abstract:

Facing the reality of our schools where pupils from around a hundred and twenty nationalities and eighty languages *polisocialize*, we will show how our education system needs an innovative measure, which we believe to be the creation of a structure of external assessorship that supports the internal assessorship of schools, as these, alone, are not achieving good results. To build this model, our basis was the practices of the Finnish education system (with immigrant pupils), and we also tried to gather aspects from other systems in Europe. This model consists in a team that recruiting the human resources that already exist, would specialize them in actions directed at teachers and pupils to promote the school success of immigrant pupils in our School and to raise the quality of its action in Europe, mobilizing the entire community.

1. Introdução

Se já Coménio, no século XVII, prometera “um método universal de ensinar tudo a todos (...) independentemente de ser rico, pobre, rapaz, rapariga, inteligente ou não, com problemas ou não” (Gomes, J.F., 1996, Didáctica Magna, Coménio, J., A.), pretendamos que neste século cada criança tenha “O direito fundamental à educação (...) a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (UNESCO, 1994).

O que faz com que os pensamentos anteriores não passem da mera *declaração de intenções* é o facto do sistema educativo português enveredar pela reforma e não pela inovação (Alonso. M., 1996).

Neste trabalho segue, numa primeira parte, a apresentação geral de dados sobre a imigração e algumas medidas educativas europeias aplicadas em relação aos alunos imigrantes nas escolas. Num segundo momento, são confrontadas leis e práticas no sistema educativo português. Finalmente e, na perspectiva da inovação, propomos a criação de uma estrutura de assessoria externa, resgatando alguns aspectos do modelo educativo finlandês, como resposta à insuficiência que as escolas portuguesas manifestam na resposta à integração e aprendizagem eficazes dos alunos imigrantes.

2. Portugal e Europa: alunos imigrantes nas escolas

As taxas de imigração surpreendem a cada ano e as rotas migratórias não estabilizam. Segundo o relatório mais recente da Eurydice (2004), nos Estados-Membros a maioria da população imigrante é oriunda de países que não integram a União Europeia.

Na maioria dos países europeus, a população estrangeira varia entre os 2,5 e os 9% e cerca de 6% dos estudantes são imigrantes. Nos países que mais recentemente aderiram à União Europeia (UE), a taxa é menor. Em Portugal, cerca de 3% da sua população estudantil é estrangeira (até aos quinze anos), o que não é muito, comparando com alguns países que têm cerca de 10% (por exemplo, Alemanha e Áustria) ou 20% (Luxemburgo, Estónia, Liechtenstein, Letónia) de imigrantes nas suas escolas. Se há alguns anos atrás, os nossos alunos imigrantes vinham essencialmente dos PALOP's, de 2000 para cá a situação mudou, pois continuaram a vir dos PALOP's, mas assistiu-se a um surto de imigração brasileira e de vários povos de Leste, em que se destacam os ucranianos. Assim o quadro linguístico tornou-se, de facto, bem menos homogéneo.

De acordo com um inquérito feito pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) a cerca de quinze mil alunos, em mais de mil estabelecimentos de ensino, no ano lectivo de 2004/05, é descortinada a realidade das nossas escolas (a julgar pela amostra), em que deveria ser no mínimo alarmante que, num país em que se desenham ricamente cerca de cento e vinte nacionalidades, menos de metade das escolas inquiridas (46%) apliquem medidas pedagógicas previstas na lei, sendo que o recurso a mediadores culturais ou professores tutores é de 2/3%.

Numa visão geral (Eurydice, 2004), constata-se que apenas na Suécia e Finlândia, os pais imigrantes têm direito a intérpretes para acederem à informação escolar. Esta mesma informação é facultada em sessões que têm lugar nas próprias escolas, uma prática também adoptada na Espanha. O Luxemburgo, devido à sua elevada taxa de imigração, apresenta uma política muito interessante que é a de organizar comissões consultivas para os estrangeiros nos vários municípios, pontualmente.

Os Países Baixos, a Finlândia, Irlanda e Reino Unido têm um conjunto de estratégias (que o relatório não enuncia claramente: "their discretion", p.39, Eurydice,

2004) para diagnosticar as necessidades dos imigrantes, apresentando conselheiros nas escolas e mediadores culturais que ajudam crianças e pais no que respeita a questões linguísticas. Estes mediadores são socioculturalmente treinados e ainda não passam de uma opção para Portugal.

Países como Finlândia, Suécia, Alemanha, Lituânia, Luxemburgo, Noruega, República Checa (na situação específica dos requerentes de asilo), Reino Unido encorajam o acesso por crianças imigrantes à Educação pré-escolar. Na Alemanha, Grécia, Eslovénia e Eslováquia, os professores estão especialmente treinados para lidar com as diferenças dos alunos imigrantes e, deste modo, para ensinar a língua assim como a leitura, escrita e matemática básica (*basic skills*). Estes professores trabalham em ensino separado e integrado, simultaneamente. A dimensão intercultural é uma preocupação europeia geral e perpassa os currículos, sendo que países como República Checa, Noruega, Reino Unido, Dinamarca, Países Baixos, fazem a própria avaliação da implementação das medidas no país através de inspetores e autoridades. No que respeita ao ensino da língua e cultura maternas dos imigrantes, aqui a situação já pode ser condicionada pelo número de alunos imigrantes nas turmas, pela formação dos professores, pela língua, pelo tipo de acordos entre países.

Lei e prática

Sendo a Escola um instrumento de reprodução social e cultural (Bourdieu e Passeron, 1975), veiculando aos seus membros a linguagem dominante para que esta assim se reproduza, os alunos vêm-se obrigados, por uma *violência simbólica*, a dominar essa mesma linguagem para acederem ao código escolar. Há escolas que, mais ou menos, asseveram essa função reprodutora e daí se explica o sistema educativo português apresentar tantos obstáculos aos seus alunos imigrantes e a outros mais desfavorecidos por

vários factores. Daqui geram-se discrepâncias entre lei e prática educativas: “in Portugal one also can find a gap between what is settled by law and what really happens” (Socrates-Comenius 2.1 Inter-Project 2003). É por isto que o Ministério da Educação Português apresenta uma legislação como se fosse a *teia de Penélope*, feita e refeita a cada momento, sem nunca se conceber um produto final desejável: a prática.

Podem alguns menos atentos à complexidade da questão dizer que Portugal inaugurou cedo a sua atitude multicultural, pois no Despacho n.º 178-A/ME/93, podemos encontrar no capítulo VII, ponto 20, designada como situação especial a da “população escolar com necessidades de integração multicultural”. A nosso ver, asseverar a integração multicultural é bem diferente de inclusão intercultural, pois a primeira é um estado da realidade e a segunda é uma acção emergente dessa realidade. Parece-nos que as “necessidades de integração multicultural” a que alude a norma legislativa citada, deveriam ser primeiro identificadas com as necessidades de integração da assessoria interna escolar, e não tanto com as necessidades dos alunos, pois é a Escola que ainda não se integrou num mundo actual de multiculturalismo e de interculturalismo, a necessidade começa na Escola, portanto, e não nos alunos cultura e linguisticamente diferentes.

No Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, prevê-se “actividades curriculares específicas” (artigo 8, capítulo II) para alunos imigrantes no que respeita ao ensino do Português como Língua não Materna. Efectivamente, tais actividades não estão definidas, nem são minimamente praticadas como deveriam.

Repare-se ainda no Decreto-Lei n.º 219/97 de 20 de Agosto que visa regular a equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras de nível não superior. Na verdade, a concessão de equivalência é feita e a integração ocorre, mas a inclusão não. É o que podemos chamar de *presente grego em campo troiano*, pois o que parece ser uma boa medida, a equivalência de habilitações, revela-se prejudicial, gerando situações absurdas

como casos em que alunos estrangeiros que, uma vez na Escola, são “abandonados” numa turma que, além de não conhecerem, comunica numa língua da qual aqueles têm pouca ou nenhuma noção. No referido relatório da DGIDC (2005), verificou-se que em Portugal existem cerca de oitenta línguas diferentes, sendo que um em cada quatro alunos estrangeiros tem muitas dificuldades com a Língua Portuguesa e 5% não entende nada, situações estas que agravaram em números no ano lectivo de 2004/05. Outra situação insensata é o facto de alunos que, além da sua língua materna, estavam em aprendizagem, na sua escola de origem, por exemplo, do inglês e do russo e, quando chegam à Escola Portuguesa, no momento da sua matrícula, são obrigados ou *encaminhados* a aprender uma outra língua de iniciação como o alemão ou o francês.

Apesar da consciência da situação, ao lermos o Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de Fevereiro, parece-nos que a sua formulação advém de uma necessidade que emergiu há dias e sem grandes consequências pois não são contempladas componentes essenciais como a da formação adequada de professores que se traduzirá num ensino do Português Língua não Materna a recair, como sempre, nos professores sem qualificação para tal. Não raros são os casos em que estas funções são *atribuídas* aos professores de Educação Especial sem preparação neste domínio da aprendizagem de uma língua não materna, como se prestassem um *favor extra* aos alunos imigrantes, como se ensinar Português Língua não Materna fosse uma tarefa sem mestria, desempenhada por qualquer um.

2.1. Proposta de um modelo de assessoria externa

Nesta ordem de ideias e (in)acções, empreendamos a *imitação*, no sentido vygotskiano de *aprendizagem*, de um conjunto de estratégias que são praticadas exemplarmente em alguns países europeus. O modelo que mais nos apraz é o da Educação

Finlandesa. Foi na década de setenta que a Finlândia começou a sua luta contra o insucesso escolar e parece ter tido êxito, pois os estudos de PISA (Programme for International Student Assessment, 2003) colocam os alunos finlandeses no topo da tabela, quer no ano 2000, quer em 2003. Essa vitória deve-se à implementação de estratégias que também devemos reclamar para as nossas escolas, sobretudo, para os alunos imigrantes que se encontram com necessidades educativas geradas pelas suas “desvantagens culturais”. Estamos a falar de um país que ainda apresenta uma taxa de imigrantes relativamente baixa (1,7%), mas todos eles dominam outras línguas que não o sueco ou finlandês (o ensino é bilingue). Já em Portugal a taxa é mais elevada mas muitos dos nossos imigrantes falam o Português. Contudo na capital finlandesa, Helsínquia, 11% dos alunos são filhos de imigrantes, que não falam finlandês ou sueco. Assim, à semelhança de práticas exemplares do país nórdico, devemos ensinar a língua de instrução, no nosso caso, o Português, mas também preservar a língua materna dos nossos imigrantes, facultando-lhes aulas nessa língua. Aliás, nós, portugueses, sempre reclamámos o direito ao ensino da Língua Materna dos nossos emigrantes nos seus países de acolhimento, agora temos de olhar para o reverso da situação.

Na Finlândia é prática comum a presença de mais do que um professor na sala de aula para que quando algum aluno manifeste maior dificuldade numa determinada matéria, um professor possa logo “socorrê-lo”. Na Escola de Ressu, a Directora da mesma justifica a dispensa de aulas extras para os alunos, em virtude da medida referida, pois as dificuldades são imediatamente assistidas no momento da sua ocorrência. Note-se que esta prática é usada em classes de ensino regular, logo deve ser ainda mais atendida tendo em conta as nossas turmas multiculturais. Um hábito que o modelo finlandês adoptou foi o ensino de vários idiomas, de modo que um aluno pode estudar até seis idiomas diferentes até à conclusão do ensino secundário. Esses idiomas, além do finlandês e sueco, são o

inglês, alemão, francês, russo e espanhol. Em Helsínquia, cerca de 2600 crianças de origem estrangeira recebem instrução em cerca de quarenta idiomas diferentes. O facto da proficiência das crianças imigrantes na sua língua nativa ser estimulada assenta no facto de que isso promove o crescimento e o desenvolvimento na aprendizagem do finlandês. A própria cultura finlandesa sempre esteve muito ligada à língua, à sua leitura e escrita, o que se reflecte nos hábitos adoptados pelo seu sistema educativo.

A implementação de medidas como estas não será conseguida apenas pela assessoria interna escolar portuguesa, senão melhores resultados já se conheciam no sucesso escolar dos alunos imigrantes. É emergente a constituição de uma equipa externa à Escola, de iniciativa privada, que possa fornecer àquela todas as medidas eficazes de inclusão destes alunos imigrantes. No Documento orientador da DGIDC, de Julho de 2005, que se designa “Programa para integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna” faz-se referência à hipotética criação de uma equipa multidisciplinar nas escolas. Contudo acreditamos que uma equipa desse teor terá de ser externa à escola para que possa intervir especificamente para os casos a que se destina, à semelhança das equipas médicas que, também externas aos hospitais, são contactadas para prestar serviços temporários até à extinção de situações, que por si só, o Hospital não resolve. Como este tipo de situações se deverão extinguir em virtude da intervenção e como as taxas de imigração e de mobilidade territorial também variam, haverá uma constante variação do número de imigrantes com este tipo de problemas nos diversos agrupamentos de escolas, pelo que não se justificam equipas de assessoria interna pelos motivos que se conhecem: orçamentais e de vínculo contratual.

Neste tipo de assessoria externa teria de haver uma equipa vasta e coesa que começasse por integrar professores de Português Língua não Materna. Teríamos aqui já uma solução para outro problema: o desemprego de professores de Português e de Primeiro

Ciclo, que poderiam ser recrutados e especializados (os cursos de formação/especialização estariam a cargo das Universidades/Institutos, pois se há cursos de formação de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda, deveriam os professores de Português, elementos desta equipa, conseguir algumas equivalências nesses cursos e completarem a sua especialização com as restantes cadeiras essenciais) para esta função. Assim poder-se-iam distribuir correctamente os professores, de acordo com a formação de base, pelas crianças e adolescentes imigrantes. Estes professores incluir-se-ão num Programa de Tutoria com as duas vertentes: apoio ao professor e apoio dirigido ao aluno imigrante. Para o apoio ao professor, este poderia passar por aconselhamento de estratégias e de actividades na sala de aula, assim como sugestões específicas sobre como o aluno aprende o Português (considerando o seu sistema linguístico de base), os hábitos do sistema educativo estrangeiro para determinadas disciplinas, bem como o nível em que se encontra o aluno no domínio da língua, considerando as aulas de apoio à língua que, possivelmente, esteja a seguir fora das aulas.

No apoio aos alunos, as medidas integrariam por um lado, um ensino do tipo inclusivo, isto é, no ensino regular. Na sala de aula, além do professor regular, estaria também um professor de Português Língua não Materna para poder assistir aos alunos imediatamente e não deixar que a dificuldade comprometa a compreensão do resto da aula pelo aluno, à semelhança do que se faz na Finlândia. Esta intervenção imediata não devia também comprometer o bom funcionamento da sala de aula, distraíndo alunos ou professor. Para tal, previamente, as turmas envolvidas deveriam ser avisadas e esclarecidas quanto à situação.

Por outro lado, o ensino de tipo transicional, isto é, para aqueles alunos que recentemente (ou não) chegaram a Portugal e que não dominam a língua. Aqui a intervenção da equipa pode ter de levar mais tempo, até que o aluno seja plenamente

integrado na turma regular. Contudo, o aluno deverá seguir outras disciplinas do currículo nacional para poder expôr as suas dúvidas acerca do funcionamento e dos conteúdos dessas mesmas disciplinas. Neste tipo de ensino transicional, deveria estar presente um professor da(s) Língua(s) Materna(s) do(s) aluno(s) que poderia não ser professor, mas um elemento da comunidade imigrante que esta mesma poderia escolher, mas com última decisão da equipa de modo a encontrar a pessoa mais adequada para a função. Estes elementos estarão, em equipa, com o professor de Português Língua não Materna nos espaços de apoio deste tipo. Na Finlândia, são as comunidades das minorias que elegem o professor de Língua Materna para os seus filhos. Contudo, essa selecção é feita mediante uma lista dos professores da comunidade fornecida pela autoridade local finlandesa.

Normalmente nos programas de tutoria é o professor tutor que é avaliado pelos restantes numa escola, mas com este tipo de assessoria seria o contrário, pois seria este que avaliaria as práticas dos professores e os orientaria para as melhores. Contudo, os elementos de assessoria interna farão também a sua auto-avaliação.

Psicólogos, assistentes sociais e assistentes linguísticos deveriam também integrar esta equipa, não só para atender aos alunos, mas também aos professores. Estes elementos também se inserem nos programas de tutoria onde se encontram os Professores de Língua não Materna, quando é exigida a presença de assistentes ou psicólogos numa determinada situação. Os assistentes linguísticos deverão integrar, por sua vez, mediadores culturais e intérpretes para ajudar na tradução de textos dos alunos, de documentos oficiais dos seus países, e para poderem elaborar alguma informação básica sobre os sistemas das diferentes línguas, auxiliando, assim, os professores. Outra função destes assistentes/intérpretes seria a elaboração de material informativo em várias línguas para tal material estar disponível aos alunos e às suas famílias. Essa informação diria respeito ao funcionamento da escola, da comunidade, do país, ao calendário de actividades escolares e comunitárias, a formas

atractivas de apelar à importância da Educação Pré-Escolar de forma a que os imigrantes possam providenciar atempadamente a inserção das suas crianças nas pré-escolas. Este material deveria ser completamente gratuito e funcionar como um pacote de recursos a ser disponibilizado em papel e via Internet. Consideramos também pertinente a contemplação de linguistas e de investigadores (na área de estudos interculturais e/ou que se debrucem sobre a questão do Português Língua não Materna) para que pudessem intervir em sessões de formação nas escolas.

Cada aluno deverá possuir um processo individual e este deve encontrar-se na posse da Escola mas também da equipa externa. Naquele devem registar-se todos os dados necessários do aluno tais como o seu percurso escolar anterior, dificuldades de aprendizagem eventualmente manifestadas na aquisição da Língua Materna e em disciplinas do currículo estrangeiro; situação socio-económica da família; costumes culturais que tenham de ser atendidos especialmente (refeições, vestuário); o domínio de outros idiomas; as suas dificuldades diagnosticadas face à Língua Portuguesa (o nível de proficiência); as suas representações culturais; as suas preferências profissionais (aqui exigir-se-ia a intervenção de um psicólogo educacional); o seu estatuto como imigrante no país (provisório e não provisório) e a situação que despoletou a imigração para Portugal. Neste processo devem constar os planos aplicados ao aluno que podem contemplar adaptações ou não do currículo, apoio dentro ou fora da sala de aula, para, assim, se poder avaliar o seu percurso até estar realmente integrado. O número de horas de apoio à língua pode variar, nos países europeus, entre duas e catorze horas (Eurydice, 2004).

Note-se que a vantagem de uma equipa destas é inegável, bem como traria menos gastos ao Estado, pois só actuaria no tempo para que é reclamada, até garantir que a inclusão do aluno estava feita. Esta equipa seria a responsável por ajudar as escolas a elaborar testes de diagnóstico das dificuldades dos alunos imigrantes, aquando da entrada

daqueles na escola para poder, depois, orientá-los, ora imediatamente para a classe regular, ora para o ensino de tipo transicional. Esta orientação para as devidas áreas e turmas exige o auxílio de psicólogos junto dos próprios alunos para perceber as suas vocações e aptidões. A equipa também teria de, com a escola, determinar a redução do número de alunos das turmas, sendo que no caso em que se encontrassem mais do que dois alunos imigrantes numa turma (tendo em atenção a distribuição dos alunos estrangeiros de forma equilibrada pelas turmas), o limite de alunos seria de quinze.

As escolas não deveriam mais orientar-se por critérios externos que dizem respeito exclusivamente aos certificados estrangeiros que estes imigrantes apresentam nas escolas, pois o resultado é o já constatado anteriormente, a propósito do Decreto-Lei n.º 219/97. Tal como em países como a Finlândia, os critérios para avaliação diagnóstica devem ser internos à Escola, em que os alunos devem proceder à resolução de testes, na Escola onde se matriculam, para avaliar o nível de proficiência linguística do aluno, sendo que aqui é indispensável a colaboração do professor de Português/Língua Portuguesa, assessor interno, e do professor de Português Língua não Materna, como assessor externo. Estes testes deveriam ser elaborados pela equipa de assessoria externa em colaboração com a DGIDC e com Unidades de Investigação das Universidades, aproveitando e colaborando em trabalhos de investigação elaborados neste âmbito. Muito recentemente foram disponibilizados pela DGIDC alguns testes de diagnóstico que se destinam à população escolar que se encontre entre os seis e os catorze anos. Tais testes serão apenas orais para as crianças dos seis aos oito anos, visto terem sido alfabetizadas há pouco tempo (Pascoal, J., Oliveira, T. 2006).

Para a avaliação da resolução destes testes pelos alunos, deveriam estar presentes não só os referidos professores, mas também intérpretes, para se poder descodificar a língua ou transferências que o aluno faça da sua língua para o Português. No caso do aluno

desconhecer completamente o Português, o teste deveria ser elaborado na sua Língua Materna, por um intérprete, de modo a observar se, além da não competência comunicativa em Português, poderia registar-se alguma outra dificuldade concomitante na aprendizagem. Esta preocupação deve-se ao facto dos alunos de minorias linguísticas, como qualquer outro aluno sem experiência migratória, poderem, eventualmente, apresentar necessidades educativas especiais que não se relacionem com desvantagens culturais. Neste último caso, deveria intervir a equipa de Educação Especial para se poder identificar (ou não) o problema manifestado pelo aluno e até aí não descoberto. Contudo a intervenção da equipa que aqui tratamos não seria dispensada pois o problema linguístico-cultural mantinha-se. A intervenção de intérpretes é importante pois assim não prevalece unicamente o ponto de vista do locutor da língua dominante, o que pode condicionar a avaliação diagnóstica, em todos os sentidos.

O aluno que não conseguisse ler e escrever em Português, seria imediatamente colocado em ensino transicional. Noutros casos em que os alunos imigrantes já conhecem muito bem o Português, os agentes da equipa externa poderiam ficar-se apenas pela intervenção a nível inicial do processo. Na avaliação diagnóstica, seriam tomados em consideração os Grupos de Níveis de Proficiência (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001).

Outro aspecto a ressaltar na matéria dos testes diagnósticos assentaria no facto destes não serem aplicados apenas aos imigrantes que entram pela primeira vez no sistema educativo português, mas também aos que já o frequentam até há dois anos, de modo a que, no início de cada ano lectivo, se fizessem novos testes para avaliar a extinção ou permanência de dificuldades. Assim a equipa saberia se devia intervir de novo ou não, de preferência mantendo os mesmos elementos com os quais se familiarizou o aluno desde o início, quando for o caso. Ao longo do ano escolar, seriam feitos mais três testes (no final

de cada período lectivo), para avaliar a evolução registada pelo aluno. Todos estes dados seriam colocados no Processo Individual. No caso do primeiro ciclo do ensino básico, os testes deveriam ser efectuados ao longo dos quatro anos, considerando que o aluno imigrante tenha iniciado o primeiro ano em Portugal. No caso de crianças ainda não alfabetizadas, os testes diagnósticos deveriam ser apenas orais (Pascoal, J., Oliveira, T. 2006).

O pessoal da equipa externa interveniente em cada escola deveria marcar no calendário das escolas, acções de formação onde se dariam algumas informações do ponto de vista linguístico e cultural dos alunos, assim como se fariam actividades de sensibilização multicultural para os professores e funcionários das escolas. Nestas sessões deveriam estar também os pais dos alunos imigrantes de forma a que pudessem esclarecer algumas dúvidas dos professores e as próprias. Uma das preocupações fundamentais aqui é mostrar a importância da equipa, a necessidade de professores de Português Língua não Materna, psicólogos, assistentes linguísticos, e dar conta dos avanços que justifiquem a presença da equipa no espaço escolar. Seria muito oportuno que linguístas e/ou investigadores nesta área de estudos, nestas sessões, pudessem explicar as diferenças entre línguas, logo as diferentes dificuldades face ao Português e fazer perceber que as dificuldades na aprendizagem encontradas por estes alunos são de facto necessidades educativas que podem exigir medidas especiais como as de ensino transicional e a intervenção de um professor de Português Língua não Materna na sala de aula, em conjunto com o professor do ensino regular. Nestas sessões também os elementos da equipa deveriam informar pais e professores das matérias e dos níveis em que se encontram os alunos, prevendo a entrada de alunos no ensino regular, quando fosse o caso.

Deveriam também ser calendarizadas sessões de sensibilização para os alunos, de forma a evitar comportamentos discriminatórios negativos. Estas acções consistiriam quase

exclusivamente em actividades e não seriam tão pontuais como as anteriores. Nas reuniões internas à Escola, os elementos da equipa teriam de estar sempre presentes para poderem intervir nas avaliações e comentários ao desempenho dos alunos, pois os critérios de avaliação terão de divergir dos comuns, quando o aluno ainda não domina a língua, a classificação é atribuída mesmo para o apoio que funciona, afinal, como uma disciplina regular.

Uma das funções dos elementos da equipa presentes na escola seria a de supervisão, ou seja, cada escola teria de elaborar um relatório de actividades final onde se perceba a evolução de alunos e professores com vista a índices de sucesso escolar. Seria um processo que teria como principais escolas-alvo aquelas onde os alunos imigrantes constituíssem uma realidade considerável, acrescido com um incentivo praticado na Finlândia: ao longo dos doze anos de escolaridade, cada escola é avaliada pelo desempenho e as que registam melhor actuação e melhores resultados são compensadas com um reforço orçamental para o ano lectivo seguinte. Este desempenho, contudo, não deveria, incidir sobre as classificações obtidas pelos alunos nos exames nacionais, mas pela actuação da Escola que, claro, reflectir-se-á nessas classificações.

Decerto que com esta mudança estratégica não estaremos numa posição tão vergonhosa nos próximos anos, nos estudos de PISA, ainda que já não vamos a tempo quando for feito o de 2006.

Num segundo nível de apoio da assessoria externa, sempre em coordenação com a escola, estariam as associações de imigrantes que poderiam funcionar como uma espécie de “editor de recursos”, como por exemplo, facultar os mediadores culturais e os intérpretes. As equipas externas, então, poderiam recorrer, por sua vez, às associações para recrutar elementos das comunidades imigrantes que ajudassem na própria tradução de material informativo para a comunidade e que podiam actuar nas escolas, no ensino de tipo

transição e ajudar os pais nas sessões que colocamos entre as funções da estrutura aqui advogada.

Em ligação com estas associações e já não só ao nível da escola, mas da comunidade em geral, a equipa proposta deveria criar um projecto semelhante ao que o país nórdico apresenta: SPECIMA. Este dirige-se aos adultos imigrantes com habilitações académicas superiores, de modo a poder identificar especialistas motivados e com boas aptidões para os colocar em organizações e empresas finlandesas. A equipa teria de estar também ligada a empresas portuguesas, no sentido da colocação ser garantida. Desta forma as associações deveriam aumentar, pois existem muitas, mas centradas nas grandes cidades, por aí também se encontrar maior índice de imigrantes.

Dispensamos aqui a necessidade de falar em aulas de Português Língua não Materna para os adultos imigrantes na medida em que associações, algumas escolas e o Instituto do Emprego e de Formação Profissional dispõem dessas iniciativas e de forma gratuita, na maior parte dos casos.

3. Considerações finais

Apesar dos casos de insucesso alarmante, no nosso país a lei e os deveres das estruturas organizacionais das escolas permanecem no que chamamos “*must be*”, ou seja, numa atitude perifrástica do “deve ser feito”. É necessário regulamentar a lei tendo em conta experiências de sucesso neste domínio específico e a nossa realidade. A nossa proposta de uma *equipa externa* à Escola segue este princípio geral: baseia-se, por um lado, na observação de práticas que encontramos noutros países europeus com experiências de êxito, por outro lado, nos factos relacionados com a realidade portuguesa neste domínio da aprendizagem de uma língua não materna por imigrantes.

Sem uma assessoria externa como esta, a actuação da interna continuará a ter uma autonomia infrutífera. Tal como Greenfield (Greenfield citado por Costa, J.A., 1998) entende, as organizações não são *coisas*, mas *ideias*, sendo que o que as limita é a acção humana, a ideia já aqui está lançada, agora a acção está por aí repartida em universidades, institutos, associações e terá de ser recrutada e, depois, especializada.

Vemos, assim, a criação desta estrutura como necessária, não só para os alunos que carecem de apoios, mas também para todo o país, pois activa uma interligação extremamente dinâmica entre vários profissionais, instituições, famílias e comunidades.

Contactos:

Sandra Figueiredo

Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro

Sandrabastosfigueiredo@hotmail.com

Carlos Fernandes da Silva

Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro

Csilva@dce.ua.pt

Referências bibliográficas

- Alonso, M. (1996). Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do Projecto "PROCUR". Lisboa: Ministério de Educação.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1975). *A Reprodução*. Lisboa: Vega Universidade.
- Comissão da União Europeia, (2004). Direcção-Geral da Educação e da Cultura, *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Bruxelas: Eurydice.
- Costa, J. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.
- Gomes, J. (1996). *Didáctica Magna (João Amos Coménio)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leiria, I., Queiroga, M. J., Soares, N. V. (2006). Português Língua não Materna no Currículo Nacional, Orientações Nacionais: *Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Lopes, Rita (2000). “Finlândia: um exemplo de um sistema de ensino nórdico”. Revista Millenium, volume nº 20, Outubro 2000.
- http://www.ipv.pt/millenium/20_esf1.htm Consulta realizada em 04/04/06.
- Ministério da Educação. (2005). Português Língua não Materna no Currículo Nacional. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2002). Programme for International Student Assessment (PISA), Ministério da educação/Gabinete de Avaliação Educacional.
- Miranda, J. A. (2006). “José Sócrates "impressionado" com sistema de ensino na Finlândia “. Público, 6 de Março de 2006.

<http://www.publico.clix.pt/shownews.asp?id=1249836> Consulta realizada em 06/03/06.

Mónica, M. & Filomena, (1981). *Escolas e Classes Sociais (Antologia)*. Lisboa: Presença/Gabinete de Ivestigações Sociais.

Pascoal, J., Oliveira, T. (2006). Português Língua não Materna no Currículo Nacional, Orientações Nacionais: *Diagnóstico de competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Ministério da Educação: Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sócrates-Comenius 2.1 Inter Project. (2003). A practical guide to implement intercultural education: *Needs Assessment Report*.

<http://inter.up.pt/inter.php?item=project> Consulta realizada em: 12/12/05.

Unesco (1996). *A Educação Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa.

União Europeia, Conselho da Europa, (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.