

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

MULTICULTURALISMO, SOCIALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO
OS DESAFIOS E CONTRIBUTOS DO ENSINO/ APRENDIZAGEM
DE UMA LÍNGUA NÃO MATERNA

Florbela A. dos Santos Viegas da Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

Dissertação orientada por: Professora Doutora Teresa Pires Carreira

FARO

2010

NOME: Florbela Adelaide dos Santos Viegas da Silva

FACULDADE: Ciências Humanas e Sociais

ORIENTADOR: Professora Doutora Teresa Pires Carreira

DATA: Dezembro de 2010.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Multiculturalismo, Socialização e Integração - Os
Desafios e Contributos do Ensino/ Aprendizagem de uma Língua Não Materna

JÚRI: Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas
Doutora Teresa Pires Carreira
Doutor José Manuel Emiliano Bidarra de Almeida

Dedicatória

Dedico esta Tese ao meu filho porque, apesar do esforço, esteve sempre ao meu lado.

Dedico, ainda, esta tese ao meu marido por todo o apoio, dedicação e respeito nos momentos mais difíceis.

Agradecimentos

À digníssima senhora Professora Doutora Teresa Pires Carreira pelo excelente apoio, orientação e dedicação prestadas no decurso da elaboração desta Tese.

A todas as pessoas que participaram neste estudo, ou seja, aos colegas inquiridos, pois sem eles não seria possível completar esta Tese.

À Drealg (Direcção Regional de Educação do Algarve), mais concretamente, à Dr.^a Conceição Rua e à Dr.^a Laureta Basto pela colaboração e apoio prestados na recolha de alguns dados.

Ao meu marido João Carlos, pela paciência, compreensão e respeito em todo este processo.

Ao meu filho, João Pedro, pelas inevitáveis ausências e faltas de atenção nesta fase.

Aos meus pais, irmãs e sogros por todo o afecto e amizade.

Aos amigos Tiago e Cláudia pelo apoio e incentivo prestados.

E a todas as pessoas que, de alguma forma, passaram pela minha vida, colaboraram na construção de quem sou hoje e que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até ao fim desta importante etapa.

Resumo

O trabalho de investigação que ora se apresenta consiste numa dissertação de Mestrado no domínio das Ciências da Educação e da Formação e *inscreve-se no tema Multiculturalismo, integração e socialização – Os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna*, tendo como objectivos contribuir para a valorização e aprofundamento do ensino/aprendizagem da língua não materna e compreender a relação do ensino com a integração e socialização dos imigrantes nas escolas portuguesas, mais concretamente na região do Algarve onde essa é uma realidade crescente.

Numa primeira abordagem, correspondente à delimitação teórica e conceptual, este estudo visa fornecer um quadro teórico e conceptual compreensivo que englobe a complexidade de fenómenos que interagem com a temática do multiculturalismo, percorrendo a revisão bibliográfica existente no âmbito do tema em estudo.

Na segunda parte desta investigação, apresenta-se o estudo empírico realizado no âmbito do tema. Esta parte do estudo integra todas as considerações metodológicas inerentes ao processo de abordagem empírica, explicitando os métodos e as técnicas utilizados pela investigadora na recolha de informação, os procedimentos no tratamento e análise das informações, a apresentação dos resultados e as conclusões. Nas conclusões lançam-se, ainda, algumas sugestões para trabalhos futuros.

Conclui-se este estudo com a evidência de que o ensino-aprendizagem de uma língua não materna aos alunos de origem estrangeira na escola é um factor determinante na socialização e integração destes alunos na escola e na comunidade em que passam a estar inseridos, numa relação dinâmica e dialéctica. Todavia, esta é uma área na qual ainda há pouca investigação recente, havendo ainda um longo caminho a percorrer no domínio da educação multicultural, a começar pela mudança dos pilares em que assenta a educação em Portugal.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Socialização; Integração; Educação Multicultural; Português Língua Não Materna.

Abstract

The investigation presented here consists in a Master's thesis in the field of Sciences of Education and Training on the theme: Multiculturalism, socialization and integration – The challenges and contributions of the teaching/learning a foreign language, with the main aim to contribute to the valorization and deepening of the teaching/learning of a second language and understand the relation of education with the integration and socialization of immigrants into Portuguese schools, specifically in the Algarve where this is an increasing reality.

In a first approach, corresponding to the theoretical and conceptual delimitation, this study aims to provide a theoretical, conceptual and comprehensive structure which comprises the complexity of the phenomenon that interact with the thematic of multiculturalism, through the bibliography review under the theme in study.

In the second part of this study, it is presented an empirical study conducted within the theme. It includes also all the methodological considerations inherent to the process of empirical approach, explaining the methods and techniques used in the collection of information, the procedures in the treatment and analyses of the information collected, the presentation of the results and conclusions. In the conclusions are launched some suggestions for future works.

It concludes this study with the evidence that teaching/learning of a foreign language to students of a foreign origin in school, as a possible factor of socialization and integration of these students in school and in the community, in a dynamic and dialectical relation. However, this is an area which has been under recent investigation, and there is still a long way to go in what concerns multicultural education, starting changing the structures in which is built the education in Portugal.

Key-words: Multiculturalism; Socialization; Integration; Multicultural Education; Portuguese Second Language.

Índice Geral

<i>Dedicatória</i>ii
<i>Agradecimentos</i>iii
<i>Resumo</i>iv
<i>Abstract</i>v
<i>Índice Geral</i>vi
<i>Índice de Figuras</i>	vii
<i>Índice de Gráficos</i>	viii
<i>Índice de Tabelas</i>	viii
<i>Índice de Anexos</i>ix
<i>Introdução</i>	1
PARTE I – QUADROS CONCEPTUAIS	4
CAPÍTULO I – Multiculturalismo, Socialização e Integração	4
1.1. Multiculturalismo e educação multicultural	4
1.2. O fenómeno do Multiculturalismo: perspectivação histórica e contexto actual.....	17
1.3. O Multiculturalismo e a globalização	21
1.4. Síntese	24
CAPÍTULO II – O Sistema de Ensino português e o Multiculturalismo	26
2.1. Génese do Multiculturalismo em Portugal.....	26
2.2. A educação multicultural e a Lei de Bases do Sistema Educativo	31
2.3. Igualdade/desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino	34
2.4. Perspectivas, modelos e programas de educação multicultural.....	38
2.5. Síntese	42
CAPÍTULO III – O Sistema de Ensino do Português Língua Não Materna	44
3.1. Da educação multicultural ao ensino de Português Língua Não Materna	44
3.2. A educação multicultural e os condicionalismos no ensino/aprendizagem de uma língua não materna.....	58
3.3. A formação e o perfil do professor de Português Língua Não Materna	70
3.4. Estratégias de trabalho, recursos pedagógicos e projectos no âmbito da aprendizagem da língua não materna.....	77
3.5. Síntese	85 vi

PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO	87
CAPÍTULO IV – Opções Metodológicas	87
4.1. Justificação do estudo	87
4.2. Delimitação do campo de observação	88
4.3. Objectivos gerais	88
4.4. Objectivos específicos	89
4.5. Questões de pesquisa	89
4.6. Técnicas, instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados	90
4.6.1. Observação e investigação documental	90
4.6.2. Inquérito por questionário: Construção e Aplicação	91
4.6.3. Tratamento de dados	91
CAPÍTULO V – Apresentação e Interpretação de Dados	93
5.1. Caracterização da população inquirida	93
5.1.1. História e localização geográfica	93
5.1.2. Educação.....	102
5.1.2.1. Direcção Regional de Educação do Algarve	102
5.1.2.2. Níveis de ensino e oferta educativa	104
5.1.2.3. Docentes de Português	108
5.1.2.4. Alunos	112
5.2. Caracterização da amostra	116
5.3. Análise e interpretação de dados	116
5.4. Interpretação dos resultados	117
Conclusão, limitações e implicações da investigação	127
Referências Bibliográficas	131
Legislação consultada	138

Índice Figuras

Figura 1: Mapa de localização do Algarve.....	95
Figura 2: Mapa com a divisão, por concelhos, do Barlavento e do Sotavento.....	96
Figura 3: Mapa do Algarve com os respectivos concelhos ou municípios.....	96
Figura 4: Densidade populacional do Algarve em 2001.....	100

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Índice de envelhecimento nos municípios do Algarve	99
Gráfico 2: População residente no Algarve, por município, de 1940 a 2006.....	100
Gráfico 3: Pirâmide etária da população residente no Algarve	101
Gráfico 4: População estrangeira residente no Algarve	101
Gráfico 5: População estrangeira que solicitou estatuto de residente em 2005.....	102
Gráfico 6: Evolução da percentagem de professores de Português, face ao total de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário segundo a natureza do estabelecimento (2005/06 - 2007/08)	109
Gráfico 7: Distribuição dos professores de Português e do total de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (%), segundo o vínculo contratual, por NUTS II (2007/08)	111
Gráfico 8: População activa segundo o nível de escolaridade completo, no Algarve.....	112
Gráfico 9: Distribuição da população activa segundo o nível de escolaridade completo, em 1998 e 2006, no Algarve.....	113
Gráfico 10: População activa por escalão etário, segundo o nível de escolaridade completo, em 1998 e 2006, no Algarve	113
Gráfico 11: Taxa de abandono escolar por município.....	114
Gráfico 12: Nível de escolaridade leccionado pelos docentes de língua não materna.....	118
Gráfico 13: Nacionalidades dos alunos de origem estrangeira que frequentam as aulas de língua não materna	118
Gráfico 14: Utilização de metodologias diferentes pelos docentes de língua não materna.	119
Gráfico 15: Metodologias utilizadas pelos docentes de língua não materna	120
Gráfico 16: Grau de evolução na aprendizagem da língua não materna.....	121
Gráfico 17: Relação da utilização de metodologias específicas para o ensino da língua não materna com o grau de evolução na aprendizagem dos alunos na língua	124
Gráfico 18: Relação da participação docente em acções de formação de Português para estrangeiros com o grau de evolução na aprendizagem dos alunos na língua não materna.	126

Índice de Tabelas

Tabela 1: Dados da Direcção Regional de Educação do Algarve do Plano de Actividades 2010.....	104
Tabela 2: Organigrama do Sistema Educativo e Formativo Português	105
Tabela 3: Distribuição dos professores de Português, segundo a natureza do estabelecimento, por NUTS II (2007/08)	109
Tabela 4: Distribuição dos professores de Português, segundo o sexo, por NUTS II (2007/08)	110
Tabela 5: Distribuição dos professores de Português, segundo o vínculo contratual, por NUTS II (2007/08)	110
Tabela 6: Alunos inscritos no ano lectivo 2009/2010	114
Tabela 7: Relação da utilização das diferentes metodologias para o ensino da língua não materna com o grau de evolução na aprendizagem dos alunos na língua	125

Índice de Anexos

Anexo 1: Inquérito por questionário.....	139
Anexo 2: Quadro-síntese das Variáveis do Questionário.....	144
Anexo 3: Quadro-síntese de Indicadores	146
Anexo 4: Quadro-síntese do da Rede de Oferta de Qualificação Extra-escolar na região do Algarve no ano lectivo 2009/2010.....	147
Anexo 5: Quadro-síntese das Acções Aprovadas no lectivo 2009/2010 no âmbito do Projecto <i>Português para Todos</i>	150

Introdução

Nas últimas décadas, Portugal tornou-se, tal como outros países da Europa comunitária, um país de imigração. Sucessivas vagas de imigrantes têm chegado à União Europeia e, de país de emigrantes, Portugal tem vindo a tornar-se terra de acolhimento de pessoas não só dos países africanos de língua oficial portuguesa, mas também de ucranianos, moldavos, romenos ou russos.

O Algarve, região que, desde sempre, sofreu ocupações de povos provenientes dos mais variados locais e culturas é, hoje, a segunda região do país com maior incidência de imigrantes, uma região onde diversas culturas convivem no mesmo espaço de mãos dadas com a língua e a cultura portuguesas.

Desde a década de 70, o Algarve é uma região de forte atracção populacional não só pelos seus recursos naturais como económicos e geográficos. A imigração deu um forte contributo para a expansão populacional da região algarvia, cujo crescimento acompanhou, grosso modo, o crescimento do país com a chegada de importantes contingentes de habitantes das ex-colónias, a partir de 1974, bem como de outras regiões e do estrangeiro. Para o facto, também contribuiu a enorme valorização da actividade turística e a forte atracção a partir dos anos 80.

A intensificação da globalização, por outro lado, tem conduzido a uma acentuada diversificação das minorias étnicas e culturais e na acentuação das assimetrias sociais transformando, sem precedentes, a sociedades em que vivemos e a região algarvia não é excepção.

Em consequência da abertura de fronteiras com a entrada do nosso país na UE e com a globalização, milhares de crianças e jovens foram e continuam a ser integrados nas escolas portuguesas em todos os níveis de ensino.

Em consequência dos elevados fluxos migratórios a que tem estado sujeito o país, o número de alunos filhos de imigrantes tem vindo a aumentar nas escolas portuguesas e a grande diversidade multicultural presente na sociedade portuguesa actual tem desencadeado evidentes reflexos nas nossas escolas.

A escola é um dos espaços privilegiados para a socialização, um espaço onde as culturas se misturam e interpenetram, gerando subculturas, muitas vezes, numa relação de tensão e de conflitos, apesar de se assistir cada vez mais a uma maior consciencialização dos direitos humanos.

Vista como um espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados, a escola deve assegurar a integração dos seus alunos, factor intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, criando as condições necessárias para garantir o sucesso e a integração destes alunos, naquilo a que é entendido como uma educação multicultural.

Falar de uma educação multicultural obriga a repensar a sociedade, a desafiar mentalidades mas, têm de ser necessariamente feitos vários tipos de investimentos, sobretudo ao nível da formação dos seus profissionais, eles próprios, agentes de mudança.

Num contexto de acesso de todos ao mesmo ensino, tornando efectiva uma igualdade de oportunidades de acesso ao sistema, a escola tem um papel privilegiado na educação que fornece doravante a todos os cidadãos. Uma vez que as minorias étnicas e/ou linguísticas têm vindo a ocupar uma presença cada vez mais forte nas escolas do Algarve, a preocupação com a problemática multicultural tem vindo a aumentar no sistema escolar português. O Estado português tem-se preocupado com a questão da diversidade cultural, nomeadamente com a publicação de legislação e normativos que apelam para as vantagens da modernização do sistema escolar português com base em políticas educativas multiculturais.

Numa sociedade multicultural como a algarvia, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos em contexto de diversidade e pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, passaram a ser assumidas pelo Ministério da Educação como princípio fundamental na construção de projectos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural.

Fruto do consciente desenvolvimento de uma educação multicultural, o ensino de Português Língua Não Materna passou a ser uma realidade necessária nas escolas portuguesas. Ensinar a língua portuguesa àqueles que, sendo oriundos de outros países, vêm residir e trabalhar no nosso país, passou a ser um importante meio para que a integração desses cidadãos seja bem sucedida, para que possam exercer satisfatoriamente a cidadania e para se garantir a estabilidade social, é importante que se lhes proporcione um ensino eficaz da língua portuguesa, com meios e metodologias próprias e de qualidade.

O professor de Português que tem alunos de outras línguas e de outras culturas na sua sala de aula, vocacionada para o ensino em Português como língua não materna, enfrenta hoje novos desafios. Antecipar os percursos e as dificuldades dos alunos e orientar de forma programada, seguindo critérios de ordem estrutural e pragmática, perguntar, inquirir sobre o percurso dos alunos recém-chegados, são alguns deles, aos quais deve dar resposta.

Por outro lado, os alunos estrangeiros devem sentir que a sua socialização é da responsabilidade da escola, que ao proporcionar um ensino multicultural, contribui fortemente para o seu sucesso escolar e para a sua integração plena na comunidade.

A maneira como são vividas as relações interculturais e as acções e estratégias implementadas pela escola e pelo sistema de ensino português, de modo a responder às necessidades impostas por esta realidade, assim como os novos desafios que estes professores enfrentam e os contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna para alunos estrangeiros, são as principais questões que constituirão a base desta investigação que centra o seu estudo nas escolas do Algarve.

PARTE I – QUADROS CONCEPTUAIS

CAPÍTULO I - Multiculturalismo, Socialização e Integração

“Considero-me estrangeiro em qualquer país, alheio, a qualquer raça. Pois a terra é minha pátria e a humanidade toda é meu povo.”

khalil Gibran

1.1. Multiculturalismo e Educação Multicultural

Não vivemos num mundo homogéneo nem igualitário. Vivemos num mundo onde há diferentes culturas a conviver em simultâneo num mesmo espaço e, nem todas têm o mesmo reconhecimento e poder. Os contactos entre diferentes povos e culturas revelaram ser, desde cedo, um dos motores da evolução das sociedades.

Em todas as épocas, existiram sociedades multiculturais, pois o homem desde sempre procurou conhecer outros continentes, outros modos de vida e outras culturas diferentes da sua. Desde os primórdios da humanidade que as populações pastoris se moviam em busca de melhores pastagens e alimento de modo a assegurar a sua sobrevivência e os povos e as culturas espalharam-se pelo Mundo, influenciando e influenciando-se pelas culturas autóctones com as quais contactaram e se relacionam.

Não obstante, a mobilidade das populações interna ou externa sempre ter existido, foi mais acentuada em certos períodos da história do que noutros. Durante a época da expansão e dos Descobrimentos, este fenómeno foi desencadeado em larga escala e muitos países foram emigrantes e imigrantes, invasores e conquistadores, dando origem a novas sociedades e hierarquias. O aparecimento de novas mestiçagens e o cruzamento de culturas, a partir das descobertas, da colonização e descolonização, das correntes migratórias diversas e actualmente,

de forma mais intensa com a globalização, contribuiu para que se desenvolvessem diferentes culturas na América, na Europa e, mais tarde, em todo o mundo.

Pode dizer-se que a Europa germinou a partir de deslocações massivas de povos intra e extra-europeus e cresceu demograficamente nas últimas décadas (ainda que muito ligeiramente) por via do saldo migratório.

As sociedades modernas são estruturas sociais cada vez mais complexas e caracterizam-se pela coexistência de culturas diferentes e pela mobilidade de grande parte das suas populações.

Às migrações contemporâneas, coloca-se o desafio das relações sociais dentro de cada sociedade, nas cidades, nos bairros, entre vizinhos, a uma escala microsocial, não se regendo, obrigatoriamente, pelo conteúdo das Declarações Universais ou dos textos constitucionais.

Falar de *Multiculturalismo* obriga a questionar diferentes e heterogêneas formas de dominação que operam nas nossas sociedades e que são mantidas e reproduzidas como o resultado de estruturas económicas, de discursos e práticas que contribuem para a construção e definição das diferenças entre as culturas coexistentes.

O termo *Multiculturalismo* designa tanto um facto (sociedades compostas de grupos culturalmente distintos), quanto uma política (colocada em funcionamento em níveis diferentes) visando a coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes.

O Multiculturalismo, na visão de alguns autores, combate a visão de mundo da sociedade branca dominante – desde que a ideia de raça nasceu no processo de expansão europeia – por mais importante do que as demais. A política multiculturalista visa, com efeito, resistir à homogeneidade cultural, sobretudo quando esta homogeneidade se afirma como única e legítima, reduzindo outras culturas a particularismos e dependência. De acordo com Santomé:

“Nem todas as diferenças têm o mesmo valor, e algumas formas de vida e de convivência são eticamente superiores a outras; no entanto, não existe nenhuma forma de as distinguir a não ser que se dêem as mesmas oportunidades a todos para se defender e provar a sua causa.” (Bauman, 2003 cit. por Santomé, 2008, pág. 19).

Muitos pensadores entre eles, Charles Taylor¹, acreditam que toda a política identitária não deveria ultrapassar a liberdade individual. Os indivíduos em geral são, no seu entender, únicos e não poderiam ser categorizados: “A nossa identidade é construída a partir do reconhecimento dos outros. O não reconhecimento ou o reconhecimento não adequado pode ser uma ofensa ou uma injustiça [...]”. Esta ideia traduz o princípio de que as diferenças culturais não podem colocar em causa os direitos do homem e do cidadão. Na opinião de Charles Taylor (1998), a nossa identidade é construída a partir do reconhecimento dos outros. O não reconhecimento ou o reconhecimento não adequado pode ser uma ofensa ou uma injustiça. A política do reconhecimento igual, afirma Taylor, surgiu com dois significados diferentes: Por um lado, o reconhecimento igual é assegurado “por um idêntico cabaz de direitos e imunidades” para todos, assente nas universais características humanas. Por outro lado, o reconhecimento igual requer direitos e autorizações especiais para grupos cuja cultura se encontra limitada. Esta “política de diferença” equivale a negligenciar e fazer desaparecer gente “diferente”. Estes dois pontos de vista, diz Taylor, têm raízes na dignidade igual. Este é, segundo Taylor, um multiculturalismo liberal, uma contribuição original para a definição do conceito.

Sendo o Multiculturalismo um fenómeno resultante do contacto contínuo e directo entre grupos de culturas diferentes, “o termo não implica a ideia de interacção entre as culturas, mas simplesmente a constatação da sua justaposição numa mesma sociedade.” (Carreira, 2008).

Em consonância, para Boaventura de Sousa Santos (2001), a expressão *Multiculturalismo* designa a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades “modernas”. O termo é utilizado pelo autor para descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. O Multiculturalismo:

“(...) é a pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemónica de direitos humanos no nosso tempo.” (Sousa Santos, 2001, pág. 16).

¹ Taylor, Charles (1998). *Multiculturalismo, Diferença e Democracia*, 1.ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.

A ideia de que a cultura pode englobar diferenças, dentro do próprio grupo é também defendida pelo Conselho da Europa (2001)², segundo o qual:

“Le Multiculturalisme est presque toujours associé à des groupes plus ou moins homogènes aux cultures différentes, alors que le terme “diversité” permet de traiter les différences culturelles selon les régions, les zones urbaines et rurales, les religions, etc. En outre (...) le terme recouvre les variations dans les valeurs, les modes de vie, les langues et dialectes au sein des groupes, jusqu’au niveau de l’individu.” (pág.4).

Na classificação de McLaren (1997), é possível identificar quatro possíveis tendências de multiculturalismo: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência ou multiculturalismo revolucionário.

O multiculturalismo conservador defende a construção de uma cultura comum, unitária e nacional, privilegiando a assimilação da cultura tradicional ou majoritária pelas minorias como mecanismo de integração. Esta concepção afirma a superioridade da cultura tradicional branca diante das demais culturas.

O multiculturalismo humanista liberal parte do pressuposto da igualdade entre os seres humanos, afirmando que uma cultura não é superior à outra, mas que todas devem conviver de forma harmoniosa, cada uma podendo manifestar a sua diferença. Enfim, acreditam numa humanidade comum, universal e neutra, em que as pessoas conquistam os seus espaços em função de seus próprios méritos.

O multiculturalismo liberal de esquerda encontra-se mais atento aos modos de operar o poder e enfatiza as diferenças culturais ditadas por questões relacionadas à classe, ao género e à sexualidade. Acredita que o discurso da igualdade serve para mascarar as diferenças culturais existentes.

Finalmente, o multiculturalismo crítico ou de resistência, afirma que as representações de classe, género e raça são o resultado das lutas sociais ampliadas. Além disso, defende a transformação das próprias condições sociais e históricas que naturalizam os sentidos cultu-

² Boletim electrónico – número 1 especial *Cohésion et Diversité*, Conselho da Europa, Maio de 2001, p. 4.

rais. Noutras palavras, esse modelo de multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento de lutas e movimentos sociais contra as sociedades racistas, sexistas ou classistas.

O Multiculturalismo crítico e os movimentos sociais procuram assegurar que cada cultura tenha identidade própria, evitando, assim, uma homogeneização cultural. Sob essa análise, o Multiculturalismo crítico surgiu como fundamento de muitas políticas sociais, visando à protecção da diversidade cultural, bem como ao amparo e ao reconhecimento de grupos minoritários. A definição desses grupos depende muito da sociedade e da época histórica em que se contextualiza, uma vez que é um conceito intimamente ligado à cultura de cada povo.

Tradicionalmente, o conceito de Cultura (do latim *cultura*, cultivar o solo, cuidar) foi desenvolvido, inicialmente, pelo antropólogo Edward Burnett Tylor³ para designar o todo complexo metabiológico criado pelo homem, os “conhecimentos; crenças; artes; moral; leis; costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.”.

Na acepção da Sociologia, o conceito de *Cultura* simboliza tudo o que é aprendido e partilhado pelos indivíduos de um determinado grupo e que confere uma identidade dentro do seu grupo que pertença e que é transmitido de geração em geração. Na Sociologia não existem culturas superiores, nem culturas inferiores, pois a cultura é relativa, o que se designa em sociologia por *Relativismo Cultural*.

As sociedades mais desenvolvidas são compostas, cada vez mais, por pessoas de diversas origens culturais. Nestes contextos, cultura já não pode ser defendida como um conjunto de características mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas. As diversas etnias têm, evidentemente, características culturais próprias que as identificam e as distinguem, mas as pessoas das diferentes culturas, interagem, diariamente entre si, com base em elementos culturais que lhes são comuns (Ford e Harris, 2000 cit. por Pereira, 2004).

Numa perspectiva multicultural, cultura deve ser entendida como “uma elaboração colectiva em transformação constante em que as culturas dos imigrantes e das minorias são

³ A sua importância na Antropologia deve-se sobretudo à obra *Primitive Culture*, publicada em 1871. Nesta obra, Tylor utilizou pela primeira vez um conceito que ficou célebre - o conceito de "sobrevivências" bem como uma noção bastante abrangente de cultura que é hoje considerada clássica: «A cultura ou civilização, entendida no seu sentido etnográfico mais amplo, é o conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, o costume e toda a demais capacidade ou hábito adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade» (Tylor, *Primitive Culture*, 1871).

aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos.” (Cardoso, 1996 cit. por Pereira 2004).

Este novo conceito de cultura apoia-se nos princípios e elementos comuns às diversas culturas que interagem na sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem os determinismos baseados na tradição e na autoridade. Segundo a perspectiva relativista, cada cultura tem especificidades próprias, resultantes de factores históricos que definem a identidade dos seus detentores, não sendo admissível a existência de culturas inferiores ou superiores; o conhecimento real do todo ou de elementos de cada cultura, só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprias, sem a imposição de padrões externos. (Cardoso, 1995; Perroti, 1997 cit. por Pereira, 2004).

A cultura tornou-se, assim, um conceito estratégico central para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições.

A socialização é a transmissora da cultura e a transmissão dá-se através da educação, por esse processo de *aculturação* e aprendizagem ao longo da vida e *endoculturação* do ser social.

A *Socialização* é o processo pelo qual o indivíduo integra o colectivo, ou seja, através da socialização é que as ideias e valores estabelecidos pelo colectivo passam o constituir o indivíduo e pela apreensão destas é que ele se adapta aos grupos que faz parte. A socialização é um processo dinâmico e é ferramenta de formação da personalidade e por sua vez o indivíduo também passa a ser ferramenta de manutenção e transformação da socialização, pois quem é socializado é também socializador, e tal interacção e integração estará sempre presente, pois enquanto houver relação humana haverá socialização. Esta, tal como a educação, é para Carreira (2008) “um processo contínuo que funciona como um sistema aberto e se desenvolve ao longo da vida, em interacção com o meio” e “um processo de aquisição, de transformação e de adaptação do indivíduo à sociedade.” (*ibidem*).

Algumas abordagens dos sociólogos da educação focalizam-se nos diferentes sistemas que desenvolvem a socialização dos indivíduos. Durkheim⁴ chamou de "Socialização", a consciência colectiva que seria formada durante a nossa socialização e seria composta por

⁴ Émile Durkheim (Épinal, 15 de Abril de 1858 — Paris, 15 de Novembro de 1917) é considerado um dos pais da sociologia moderna. Durkheim foi o fundador da escola francesa de sociologia, posterior a Marx, que combinava a pesquisa empírica com a teoria sociológica. É amplamente reconhecido como um dos melhores teóricos do conceito da coesão social.

tudo aquilo que habita nas nossas mentes e que serve para nos orientar como devemos ser, sentir e nos comportar. No seu entender, a educação consiste numa socialização metódica, pois o homem só o é, de facto, quando inserido numa sociedade. (Durkheim, 2001).

Segundo este autor, o ser humano quando nasce traz consigo uma consciência individual, como se de uma “tábua rasa” se tratasse, sobre a qual é necessário actuar. Para tal, é necessário conhecer-se o contexto no qual o indivíduo está inserido, as suas origens, aspectos que já existem antes do seu nascimento e que lhe são transmitidos pela educação que recebe do meio envolvente. Tal como nos refere o autor: “Para compreender a maneira como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares que devemos conceber. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com o que ela é.” (Durkheim, 1984, p. 18).

Émile Durkheim não exclui, no entanto, totalmente a liberdade individual, considerando a existência de circunstâncias e de motivações pessoais dos indivíduos que se reflectem nos modos de agir e pensar da colectividade.

Jean Piaget⁵ foi outro dos muitos estudiosos que se debruçou sobre o desenvolvimento dos processos de socialização. Piaget (1964) acentuava a capacidade da criança para entender activamente o mundo. Afirmava que as crianças não observam de uma forma passiva a informação, mas seleccionam e interpretam o que vêem, ouvem e sentem acerca do mundo que as rodeia.

Assim sendo e, na concepção de Piaget, a família é o lugar privilegiado para uma parte da socialização primária da infância que é continuada pela escola. No entanto, a socialização acontece um pouco por toda a vida, à medida que cada um de nós vai-se moldando à sociedade, reconstruindo e assumindo diferentes papéis ao longo da vida.

Contemporâneo de Piaget, Lev Vygotsky⁶ demonstrou diferenças profundas na concepção do desenvolvimento humano. Estando ambos os autores, fundamentalmente, interessados em toda a gama de desenvolvimento mental desde a infância até à adolescência, o conceito biológico de desenvolvimento de Piaget, como sendo uma questão de maturação e desdobramento foi rejeitado por Vygotsky. Segundo este último autor, a adaptação da criança é

⁵ Jean Piaget (1896-1980) foi um dos investigadores mais influentes do séc. XX na área da Psicologia do Desenvolvimento. Piaget acreditava que o que distingue o ser humano dos outros animais é a sua capacidade de ter um pensamento simbólico e abstracto.

⁶ Lev Semenovitch Vygotsky (Orsha, 5 de Novembro de 1896 - Moscú, 11 de Junho de 1934), foi um psicólogo e pensador pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interacções sociais e condições de vida.

bastante mais activa e menos determinista, ou seja, é dada uma maior ênfase à cultura do que à herança biológica para o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, e apesar de viver num determinado meio que é uma estruturação social, o homem tem a sua própria identidade e liberdade, tal como refere Giddens (1997):

“O facto de estarmos envolvidos em interacções com outros, do nascimento à morte, condiciona certamente as nossas personalidades, os nossos valores e o comportamento que adquirimos. No entanto, a socialização está também na origem da nossa própria individualidade e liberdade. No decurso da socialização, cada um de nós desenvolve um sentido de identidade própria e a capacidade de agir e pensar independentemente.” (Giddens, 1997 cit. por Carreira, 2002, pág. 46).

A socialização é, portanto, uma ferramenta de interacção entre a sociedade e o indivíduo e a primeira molda a personalidade do segundo e é também um agente condicionador do comportamento do indivíduo e, estando inserido neste contexto, qualquer acção do indivíduo no seu meio é a realização da socialização.

Este fenómeno da socialização é o que acontece nas sociedades multiculturais onde existe uma relação entre os papéis sociais e os indivíduos: o indivíduo precisa e depende da sociedade e esta só existe em razão dos indivíduos; nesta relação surgem as regras e normas como meios de coerção social para manter o equilíbrio desta relação, e estas afectam o indivíduo que passa a ter uma liberdade condicionada, e ele ora as atende e ora as transgride, gerando conflitos com o seu meio por este não exercer satisfatoriamente o seu papel social.

A socialização é um processo permanente na vida dos indivíduos – tanto no momento em que esses adquirem novos papéis na vida social como quando eles se ajustam à perda de papéis sociais antigos.

Pierre Bourdieu⁷, sociólogo francês, por outro lado, analisou em várias das suas obras a dicotomia das forças e relações do indivíduo com a sociedade, associa a socialização aos conceitos de *habitus* e de reprodução. Do seu ponto de vista, o *habitus* engloba estruturas e práticas que são o resultado de uma aprendizagem social, que permite também construir uma identidade social. O “*habitus* designa o conjunto de disposições que conduzem o indivíduo a agir e a reagir de determinada forma. O *habitus* fornece, igualmente aos indivíduos o sentido que atribuem às suas acções e comportamentos no quotidiano.” (Carreira, 2008). Sendo o *habitus*, simultaneamente um laço de pertença a uma classe e um dos factores de reprodução das normas do grupo, das suas representações e estruturas, fala-se em *violência simbólica* quando a interiorização passa a ser imposta pelas normas do grupo.

Com efeito, o fenómeno de mobilidade das populações, acarreta segundo Hannoun (1998, cit. por Carreira, 2008) diversas consequências que podem ser positivas ou negativas. “Tanto pode provocar fascínio como inquietação”. Daí que a socialização e integração das populações nem sempre seja pacífica. Segundo Carreira (2008), o cruzamento de culturas apela as instituições e a sociedade a efectuarem adaptações tendo em conta a complexidade e o significado social, cultural e educacional do fenómeno e das múltiplas facetas sobre o que motivo o deslocamento das populações e os laços que tecem: “O indivíduo é o que for a sua possibilidade de se relacionar com o mundo que o rodeia. A sua identidade é uma história de confronto entre o “Eu e os outros”.

Por outro lado, a influência da cultura hospedeira, raramente, é uniforme. Mas porque a cultura se desenvolve no decurso na interacção social, grupos sociais ou étnicos pode dar origem a diferentes formas e padrões de comportamento, dando origem a novas subculturas (Fontoura, 2005).

Algumas abordagens defendem a inserção dos imigrantes por via da assimilação, outros por via da integração e pela educação inter e multicultural, uma vez que propicia o desenvolvimento de duas ou mais culturas lado a lado. Esta ideia está enraizada no conceito

⁷ Pierre Félix Bourdieu (Denguin, 1 de Agosto de 1930 — Paris, 23 de Janeiro de 2002) foi um importante sociólogo francês. Centralizou-se, ao longo de sua obra, na tarefa de desvendar os mecanismos da reprodução social que legitimam as diversas formas de dominação. Para empreender esta tarefa, Bourdieu desenvolve conceitos específicos, retirando os factores económicos do epicentro das análises da sociedade, a partir de um conceito concebido por ele como violência simbólica, no qual Bourdieu advoga acerca da não arbitrariedade da produção simbólica na vida social, advertindo para seu carácter efectivamente legitimador das forças dominantes, que expressam por meio delas seus gostos de classe e estilos de vida, gerando o que ele pretende ser uma distinção social. O mundo social, para Bourdieu, deve ser compreendido à luz de três conceitos fundamentais:

campo, habitus e capital.

de *aculturação*, cujas culturas distintas ou parecidas são absorvidas uma pela outra formando uma nova cultura diferente. Além disso, *aculturação* pode ser também a absorção de uma cultura pela outra, onde essa nova cultura terá aspectos da cultura inicial e da cultura absorvida.

No entender de Tomé⁸ (2005), os mitos e a cultura de um povo como o foco central da socialização ao afirmar que:

“Tanto os orientais como os ocidentais possuem os seus mitos e são estes que alimentam o imaginário social e cultural dos povos. O emigrante constrói o seu imaginário com múltiplas representações nacionais e universais. A identidade individual assenta no pensamento e na maneira de ser da identidade colectiva. O enraizamento identitário numa comunidade não é uma herança que o indivíduo recebe ao nascimento, mas sim o reflexo da mentalidade, dos vícios e das virtudes próprias ao grupo. Socializar, educar, é um acto moral e global; é construir valores individuais, colectivos e societários.” (Tomé, pág. 1).

Os estudos sobre fenómenos de *aculturação*, questionam o valor afectivo atribuído à identidade cultural que tanto pode integrar elementos da cultura de origem, como da cultura de acolhimento. Esta integração deve ser, de acordo com a *Declaração Universal da Diversidade Cultural*, pacífica e harmoniosa, tendente para um pluralismo cultural:

“Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa e uma vontade de conviver entre pessoas e grupos com identidades culturais ao mesmo tempo plurais, variadas e dinâmicas. As políticas que favorecem a integração e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício para os intercâmbios culturais e o desen-

⁸ Tema apresentado, por Alice Tomé com o tema: Emigração, Educação e Mitos recentes na paisagem portuguesa e por Teresa Carreira com o tema: Identidade, emigração, educação. Mitos e símbolos lusitanos, no IV Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia (APS) – *Sociedade Portuguesa: passados recentes e futuros próximos*, realizado na Universidade de Coimbra, 17 a 19 de Abril de 2000.

volvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.” (*Artigo 2.º - UNESCO, Declaração Universal da Diversidade Cultural, 2001*).

O aparecimento do conceito de *Multiculturalismo* responde, desta forma, às estratégias que as sociedades desenvolvem para responder à pluralidade e evitar a rivalidade e o conflito entre comunidades culturais e políticas que partilham um determinado território. Em conformidade, as instituições escolares, juntamente com os meios de comunicação de massas desempenham um papel muito importante, através dos processos educativos e dos diferentes programas de entretenimento e informação realizados pelos mais influentes meios de comunicação; deste modo, as novas gerações assimilam a cultura da comunidade a que pertencem e/ou na que vivem e interiorizam valorações sobre os mesmos ganhos e carências. Aqui, a educação multicultural assume uma grande responsabilidade, tal como assinala o Comissário dos Direitos Humanos no Conselho da Europa sobre Cohésion et Diversité (2009): “*Le système scolaire est essentiel pour construire des ponts entre les cultures. Il faut une éducation inclusive, sans ségrégation et qui enseigne le respect de la différence*”.

Os estudos desenvolvidos no âmbito das ciências humanas, particularmente no domínio da antropologia, da sociologia e da psicologia, nomeadamente da psicologia construtivista, conduziram a abordagens da educação de uma perspectiva psicossocial (Vigotsky, 1930) e psicocultural (Bruner, 1960) que situam a educação entre o indivíduo, a mente e a cultura passando, necessariamente por um processo de identidade cultural.

De acordo com Erikson (1968), o processo de construção da identidade pessoal inicia-se nos primeiros anos de vida e adquire especial relevo na adolescência. Os adolescentes que pertencem a grupos étnico-culturais minoritários, examinam, aprendem e desenvolvem uma compreensão do significado e das implicações da sua própria etnicidade e dos outros, assumindo, geralmente, com segurança a pertença ao seu grupo.

A identidade vai-se construindo a partir das interações sociais que se estabelecem entre os naturais e os imigrantes. Muitas vezes,

“(…) os traumas sofridos com o afastamento do país de origem, o facto de, na maior parte dos casos, falarem pouco ou nada da língua do país de acolhimento e o facto de, geralmente, viverem em áreas periféricas em alojamentos temporários, frequentemente, em condições de grande precariedade, assume uma

faceta particular que se torna o suporte para a sua afirmação identitária.” (Fontoura, pág. 52, 2005).

A escola é um espaço precioso de inter-relações, de aprendizagens e de socializações múltiplas. Não só pela relação que se estabelece com o outro, quer pela formação que se vai adquirindo, a escola ocupa um lugar privilegiado na formação do processo de identidade pessoal. Não só os alunos, como também os professores e os demais agentes escolares têm que gerir e negociar conflitos no espaço escolar. Tanto aquele que ensina, como aquele que aprende, precisa de aceitar os valores e as crenças do outro. Neste sentido, Durkheim no seu livro *Éducation et Sociologie* (1992) atribui à educação e à socialização os objectivos de desenvolver os estados físicos, mentais, morais e intelectuais, que a sociedade e o meio ao qual o indivíduo se destina e dele reclamam.

A educação multicultural é, segundo Banks (2001), um dos conceitos mais utilizados para descrever a diversidade em educação nos EUA, na Austrália, no Canadá e no Reino Unido, sendo o termo mais usado na Europa o de educação intercultural.

O termo *educação multicultural* é para alguns autores, em sentido restrito, o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de turma, 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 de estilos de vida. (Cardoso 1996; May, 1999; Banks e Banks, 2003 cits. por Pereira, 2004: p. 17).

Banks (2001) conceptualiza a educação multicultural como um campo constituído por cinco dimensões, conceptualmente distintas, mas indissociáveis: integração de conteúdo, construção do processo de conhecimento, redução dos preconceitos, pedagogia para a equidade e aumento de poder da cultura escolar e das estruturas sociais. Na sua opinião, não deve existir um currículo para as minorias étnico-culturais, paralelo ao currículo oficial, uma vez que a cultura destas minorias acontece na escola, junto de todos os seus intervenientes. Contudo, Banks preconiza a alteração dos conteúdos e processos de construção do conhecimento e uma reestruturação do currículo, das práticas e das relações da organização escolar e entre esta e o mundo exterior.

Concomitantemente, segundo Pereira (2004), *Educação multicultural* pode ser definida como “o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, da escola e da turma, cujo objectivo é promover a igualdade racial e eliminar formas

de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais”. Desta forma, a educação multicultural promove a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas existentes nas turmas, na escola e na comunidade, passando a ser uma educação intercultural.

Segundo Cardoso (1996 cit. por Pereira, 2004), a educação multicultural implica, ainda, outros níveis e actores exteriores ao cenário da sala de aula. Implica um clima de escola favorável à diversidade. Aceita, defende e afirma o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e a comunidade envolvente. Implica, por isso, ajustamentos de currículo, ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre professores e alunos, de modo a proporcionar, a todos os alunos, igualdade de oportunidades educativas. Exige que a escola, como um todo, isto é, o seu ambiente, a sua organização administrativa e pedagógica, se estruture de modo a reflectir e a acolher a diversidade dos seus alunos. Tomé (2000) destaca o papel da comunidade de acolhimento para a construção da identidade do imigrante:

“O emigrante transporta consigo os seus mitos e costumes. São estes, misturados com novos hábitos e saberes que o transformam num ser diferente, multicultural (...) O enraizamento identitário numa comunidade não é uma herança que o indivíduo recebe ao nascimento, mas sim o reflexo da mentalidade, dos vícios e das virtudes próprias aos diferentes grupos com quem se convive.” (Tomé, pág. 186, 2000).

No entanto, também o acto pedagógico exerce *violência simbólica* de acordo com Bourdieu, “ao reproduzir formas de identidades sociais dos grupos mais fortes, tornando o processo de interiorização, socialização e de inculcação quase irreversível.” (Carreira, 2008). É neste contexto que a educação multicultural acontece, numa dualidade de formas e de reproduções de identidades sociais.

Daí que, para Fontoura (2005), a educação multicultural se assuma como “um movimento de reforma desenhado para realizar mudanças curriculares e estruturais na educação dos estudantes, em todas as escolas”, assumindo a diversidade de etnias, culturas e linguagens como um elemento positivo, enriquecedor das sociedades, com o objectivo de lhes fornecer experiências procedentes de diferentes culturas para os tornar capazes de enfrentar novas situações. Assim, se o primeiro objectivo da educação multicultural é o de ajudar os indivíduos a ganhar uma maior consciência de si para uma maior compreensão dos outros, o segun-

do é pô-los em contacto com diferentes opções culturais para lhes propiciar alternativas. Porém, tudo será insuficiente se os estudantes não adquirirem as perícias, atitudes e conhecimentos de que necessitam para funcionar e intervir tanto dentro da sua comunidade cultural, como dentro e/ou sobre culturas étnicas (Banks, 1997).

A educação multicultural é, pois, um conceito inclusivo muito amplo e deve ser conceptualizada como uma estratégia que terá como resultados a consciencialização das lacunas da escola e da sociedade face à diversidade sócio-cultural e a exploração de caminhos para a reconstrução da própria sociedade.

1.2. O fenómeno do Multiculturalismo: perspetivação histórica e contexto actual

O período histórico relativo às lutas a favor do multiculturalismo, um dos mais significativos frutos dos movimentos de direitos civis das décadas de 50 e 70, aconteceu primeiramente nos Estados Unidos e Reino Unido e, posteriormente, em todos os países que detinham minorias étnicas.

O desenvolvimento do conceito multicultural deve-se, particularmente, à literatura americana e anglo-saxónica, enquanto a abordagem intercultural se desenvolve mais a nível da literatura europeia ligada ao ensino, a partir dos anos setenta do século XX.

No início, o termo *Multiculturalismo* aparece associado a lutas por uma maior democratização da sociedade, de reivindicação de uma maior justiça social e ideais de igualdade de oportunidades. Todavia, à medida que este conceito revela o seu potencial revolucionário, os movimentos conservadores tratam de reformular e recontextualizar o seu significado, tornando-o compatível com as ideias conservadoras. O debate sobre multiculturalismo foi crescendo de intensidade e, a partir dos anos 90, difundiu-se na Europa e América do Sul.

Nos EUA, o mito do *melting-pot*, ou seja, à adopção da “american way of life” (forma de vida americana) sucedeu o modelo do mosaico, ou da “salada”: uma justaposição um pouco heterogénea de grupos étnicos e minorias culturais a coabitar num mundo de concordância.

Na Europa, as práticas multiculturais são ainda pouco desenvolvidas. O modelo do Estado-Nação afirmou-se no século XIX, praticando uma política de redução de diferenças culturais e de assimilação de populações imigradas.

No último quartel do século XX, tem sido evidente a acentuação das desigualdades sociais e económicas e a emergência de novas formas de exclusão social associadas aos pro-

cessos de desindustrialização e de reestruturação das economias capitalistas. Estas novas realidades têm acentuado a marginalização e a exclusão de muitos sectores da população, sobretudo os mais vulneráveis, nomeadamente, os migrantes.

Com a 2.^a Guerra Mundial e o aumento do fluxo migratório para a Europa, aumenta também o interesse por estas questões ligadas às minorias étnicas e à aculturação. Todavia, enquanto para alguns autores a etnicidade devia ser uma parte importante do currículo escolar, outros levantavam a preocupação de que se poderia correr o risco de uma polarização étnica e as orientações teóricas nem sempre foram convergentes.

O Conselho da Europa procurou desde o princípio (1970) acompanhar esta questão, mantendo como uma das suas prioridades culturais o reconhecimento das minorias. Os estados membros são convidados a promover a integração das crianças emigrantes no sistema educativo do país hospedeiro e a manter ligações culturais e linguísticas com o país de origem. Nas conferências dos anos seguintes abordaram-se sempre os problemas ligados à educação de emigrantes e das suas famílias. Em 1982, são dadas recomendações sobre as mulheres emigrantes e, no ano seguinte em Dublin, é sublinhada a importância de uma dimensão intercultural na educação. O multiculturalismo apresenta-se, pois, como um desafio fundamental para a consolidação da União Europeia, sobretudo, quando uma das principais preocupações é a de uniformizar cada vez mais a Europa.

Destas últimas recomendações desaparece o termo multicultural e opta-se pelo termo intercultural, que traduz uma evolução no entendimento da problemática, ou seja, em vez de um acumulado de vivências culturais (multicultural), propõe-se uma interacção entre os grupos (intercultural).

Além do Canadá (desde 1982), vários países têm constituições multiculturais: Austrália, África do Sul, Colômbia, Paraguai. Porém, foram os EUA que, antes de qualquer outro país, colocaram a luta contra a discriminação no centro das suas preocupações. No prolongamento da luta dos afro-americanos por direitos cívicos, militantes e intelectuais consideraram uma injustiça que as culturas minoritárias não acessem a um mesmo patamar de reconhecimento do que a cultura dominante branca, saxónica e protestante.

A partir da década de 70, a crise do Estado e das suas instituições sociais e políticas traduziu-se na redução das despesas públicas, privatização de serviços públicos, e no consequente enfraquecimento do seu papel social. Este processo foi acompanhado de profundas transformações nas relações entre o Estado e os cidadãos, que tendeu a valorizar o activismo económico desenfreado e o individualismo em detrimento do interesse público. Por outro

lado, tem-se vindo, igualmente, a assistir à emergência de novas formas de mobilização por parte de grupos de cidadãos e de indivíduos que se constituem como novos protagonistas sociais, trazendo para o topo das agendas políticas as questões dos direitos humanos, das migrações, do género, da pobreza, da discriminação e da opressão. Estes movimentos sociais têm vindo a questionar a lógica liberal de atribuição de direitos, introduzindo novas interpretações de cidadania, que vão ao encontro do pluralismo social e cultural, que caracteriza as sociedades contemporâneas. As populações migrantes, através das suas associações têm desempenhado um papel fundamental no alargamento de direitos de cidadania. Para além das reivindicações centradas em torno da atribuição de mais direitos cívicos, sociais e políticos aos migrantes, a luta pela atribuição de direitos de cidadania, independentemente da nacionalidade dos indivíduos, tem suscitado um intenso debate na sociedade civil, assim como no campo político europeu. Um outro aspecto não menos importante, e que está directamente relacionado com o anterior, é a reivindicação do reconhecimento de identidades culturais como um direito fundamental para o progresso das liberdades humanas e da democracia. O respeito pela diferença e pela liberdade cultural tem sido objecto de grande controvérsia e têm gerado inúmeras tensões sociais e políticas.

A UNESCO contribuiu em 2001 para a clarificação do que entende ser o valor patrimonial da diversidade cultural⁹, em benefício da coesão social, do desenvolvimento e da paz:

“A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Esta diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a Humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o género humano como a diversidade biológica para os organismos vivos. Neste sentido, constitui o património comum da Humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.”
(Artigo 1.º – *Declaração Universal da Diversidade Cultural, 2001*).

Mais recentemente, o reconhecimento da identidade cultural e da diversidade ganhou uma grande centralidade na agenda das organizações migrantes em todo o mundo, assim

⁹ UNESCO, *Declaração Universal da Diversidade Cultural* (2001).

como nas esferas política e académica. Tanto assim que o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2004¹⁰ do Programa das Nações Unidas foi, inteiramente, dedicado à liberdade cultural e à sua expansão e legitimação num mundo globalizado. Segundo o Relatório a “liberdade cultural é uma parte vital do desenvolvimento humano” e, como tal, os Estados deverão promover não só “a tolerância e o entendimento cultural, mas também a aceitação de práticas religiosas, de vestuário, e do estatuto de dupla cidadania”. A ideia central é de que as pessoas têm múltiplas identidades que são complementares. O Relatório considera, ainda, fundamental a implementação de políticas multiculturais que visam a incorporação de migrantes, reconhecendo o valor da diversidade como um direito humano. Isto não implica a ausência de um “compromisso social” relativamente a valores considerados nucleares, os quais não devem ser objecto de negociação, designadamente os direitos humanos, o Estado de Direito, a igualdade entre os sexos, a diversidade e a tolerância. Esta questão é particularmente importante no que respeita às comunidades migrantes, pois traz para o centro do debate os modelos de regulação social do Estado e as políticas de migração, sobretudo quando o novo paradigma da cidadania europeia constitui, presentemente, uma das principais prioridades da União.

O projecto político em que se traduz a União Europeia, com o reconhecimento das diferenças e acentuação dos interesses comuns – que a proposta do texto constitucional reforça –, é uma realidade histórica sem precedentes para os povos que a integram.

Os europeus têm vindo a perder a sua capacidade de renovação geracional, facto que, conjugadamente com o envelhecimento populacional, torna a imigração imperativa para a economia e desafiadora para a sociedade.

De acordo com os relatórios da OCDE, no final do século XX, mais de 20 milhões de estrangeiros viviam nos países da área económica europeia (OCDE, 2001). A média de residentes não nacionais nos países da União Europeia é, neste início de século, de aproximadamente 5%, mas nalguns países essa percentagem é francamente superior (no Luxemburgo atinge os 36%; na Áustria, Alemanha, Bélgica, Irlanda, Reino Unido os valores aproximam-se ou superam já os 10%). Por outro lado, em resultado de diferenças significativas entre os Estados-membros, sobretudo em fases anteriores do seu desenvolvimento, quase 2/3 dos cidadãos europeus que vivem na UE, mas fora do seu país de origem, residem na Alemanha, França ou no Reino Unido. Não menos importante é a proximidade geográfica das comunida-

¹⁰ Relatório do desenvolvimento humano (2004). Liberdade cultural num mundo diversificado, publicado para o programa das Nações Unidas. Disponível em http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_po_complete.pdf

des imigrantes: a comunidade finlandesa na Suécia; a irlandesa no Reino Unido; a espanhola em França. Outro dado importante é que hoje, menos de 10% dos países do planeta podem ser considerados como culturalmente homogêneos.¹¹

Os próximos anos serão decisivos para se avaliar da capacidade para afirmar os valores da multiculturalidade na Europa e no mundo.

1.3. O Multiculturalismo e a globalização

O mundo que hoje percorremos e habitamos proporciona-nos uma vivência cada vez mais singular com as coisas, as pessoas e as culturas.

Hoje, como sempre na nossa história, experimentamos o mundo de muitos modos. Mas, mais do que nunca, fazemo-lo a uma escala e a uma velocidade que não encontram precedentes, porque é uma escala global, em que as fronteiras se diluem e as referências identitárias se perdem ou se multiplicam ao infinito. Hoje não se mora, viaja-se e viaja-se num tempo e num espaço globais.

Um pouco por toda a parte, estão a emergir identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram os seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais, e que são produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado.

O fenómeno da globalização não é, contudo, recente. E também não há consenso do que seja a globalização e quando esta realmente começou. Alguns autores apontam até que ela é inerente à evolução humana, ou seja, desde que o homem surgiu na terra, procurou globalizar-se.

Inicialmente, a chamada globalização ou mundialização era sustentada pelas teorias de Marshall MacLuhan sobre a “Aldeia Global” e cuja expansão se limitaria à cultura e a uma unificação do mundo, através dos meios de comunicação social de massas assente num desenvolvimento acelerado das novas tecnologias de informação.

No entanto, a globalização caracteriza inúmeras áreas, não somente a cultural ou económica. Trata-se de um fenómeno abrangendo as dimensões económicas, sociais, políticas e culturais. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2002), nos debates acerca da globalização,

¹¹ Segundo o Serviço de Estatística da UE Eurostat disponível em: *epp.eurostat.ec.europa.eu*

há uma forte tendência para reduzi-la às suas dimensões económicas, ou seja, à denominada globalização hegemónica. *Globalização* é, na opinião de Sousa Santos (2001) “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”.

Torres (2001)¹², defende a mesma ideia ao afirmar que a globalização é a intensificação das relações sociais a nível mundial, ligando localidades distantes, de tal maneira que acontecimentos locais são marcados por eventos ocorridos a milhas de distância e vice-versa.

Ao analisar-se o conceito de globalização, na visão dos referidos autores, nota-se a importância de tratar o impacto da globalização numa sociedade multicultural, ou melhor, abordar as políticas multiculturais como forma de combate à globalização hegemónica. No entanto, a relação entre multiculturalismo e globalização é, de certa forma, ambígua.

De acordo com Sousa Santos (2003)¹³, aquilo que habitualmente é chamado de globalização constitui, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais. Com a existência dessas relações sociais, a globalização gera conflitos e, como resultado, haverá povos ou culturas vencedoras e vencidas. Aqui entra a questão do multiculturalismo, que tem por função defender as minorias discriminadas.

A globalização é mal vista por alguns teóricos multiculturalistas, pois produz consequências negativas para a diversidade cultural, tais como o desencadeamento das desigualdades sociais e dos grupos minoritários, provocando transformações mais ou menos radicais nos modos de vida e no trabalho, formas de sociabilidade e ideais, hábitos, expectativas e ilusões.

A globalização hegemónica, que teve sua origem no Ocidente, baseou-se numa ideologia capitalista, que buscava uma fusão mundial dos mercados. Muitas vezes, essa ideologia coloca em conflito várias culturas, que cada vez mais se tornam homogêneas, contrariando, dessa forma, as políticas multiculturais.

As sociedades capitalistas exigem representações diferenciadas em poder e política, e favorecem a iniquidade por meio de hierarquias e interesse competitivo, e a desigualdade, por intermédio de um sistema em busca do lucro. Observa-se, assim, uma relação entre multicult-

¹² TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 85.

¹³ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 558.

turalismo, globalização e capitalismo, pois o capitalismo propicia a globalização, e esta influencia as políticas multiculturais, porém num aspecto negativo, na medida em que cria classes dominantes.

As classes dominantes oprimem grupos menos favorecidos, o que acarreta exclusão social, económica e política de pequenos trabalhadores. Como consequência, haverá vários grupos em condições financeiras precárias e uma concentração de rendas e riquezas nas mãos de poucas pessoas. Dessa maneira, a globalização vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões.

De acordo com Paulo Freire¹⁴, os oprimidos, muitas vezes, possuem a seu favor unicamente os direitos humanos.

Hoje, a chamada globalização capitalista, iniciada a partir do século XV, com a chegada das sociedades industriais, promove uma fragmentação cultural.

Por um longo período, devido à globalização capitalista, o multiculturalismo foi esquecido. Na época, não interessava compreender o outro e reconhecer as suas diferenças; o verdadeiro interesse era obter o lucro, nem que para isso fosse necessário travarem-se lutas entre os povos. Assim, a sociedade era dominada pela economia. Dessa forma, as globalizações do capitalismo acarretaram sérias implicações para as culturas. Kellner (cit. por Torres, 2001) argumenta:

“Cultura é hoje um terreno particularmente complexo e contestado, à medida que as culturas globais invadem as locais e que surgem novas configurações unindo os dois pólos, pondo em acção forças contraditórias de colonização e resistência, de homogeneização global e de formas e identidades locais híbridas. No entanto, com essas mudanças culturais causadas pelo processo de globalização, que se pode denominar globalismo localizado, altamente criticadas pelos adeptos do multiculturalismo, o mundo está, isto sim, a caminho de uma única cultura predominante, embora existindo outras culturas, porém sobrepostas a estas.” (pág. 85).

¹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 25.

Pierre Bourdieu¹⁵ foi um dos grandes ideólogos e símbolos dos protestos contra a globalização económica e cultural. Bourdieu lutou contra os meios de comunicação, que acusava de renderem-se à lógica do comércio e produzirem “lixo cultural” em larga escala. Na sua obra *Questions aux vrais maîtres du monde* (1998)¹⁶, Bourdieu afirmou que o poder simbólico, na maioria das sociedades, é distinto do poder político ou económico, estando concentrado nas mãos das mesmas pessoas que detêm o controlo dos grandes grupos de comunicação e que controlam o conjunto dos instrumentos de produção e de difusão dos bens culturais.

Em consonância com este pensamento, Freire considera todo o avanço tecnológico como um desafio que podia pôr em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres.

Sendo o primordial objectivo das políticas multiculturais o impor barreiras à propagação da globalização hegemónica, de forma a propiciar diálogos entre as diferentes culturas, o respeito e a protecção das identidades culturais, bem como buscar um modelo de globalização que se adapte à diversidade cultural, incorporando os cidadãos às vantagens que a sociedade global pode representar (maior crescimento e desenvolvimento socioeconómico), deverá ocorrer uma adaptabilidade nos sistemas, para que todos os grupos sociais aproveitem os benefícios da realidade actual, visando a encontrar um comércio justo e igualitário, onde não ocorram classes vencedoras e vencidas.

Por ora, o desafio é promover uma igualdade material entre os diversos grupos por meio do reconhecimento das suas diferenças, de forma a evitar grupos oprimidos. Deste modo, o multiculturalismo passa a ser o grande instrumento teórico dos desfavorecidos, que procuram ver assegurada a sua dignidade por meio da igualdade de oportunidades e do respeito pela sua identidade. A tarefa não é fácil e ainda há um longo caminho pela frente.

1.4. Síntese

¹⁵ Pierre Félix Bourdieu (Denguin, 1 de Agosto de 1930 — Paris, 23 de Janeiro de 2002) foi um importante sociólogo francês. De origem campesina, filósofo de formação, chegou a docente na *École de Sociologie du Collège de France*, instituição que o consagrou como um dos maiores intelectuais de seu tempo. Desenvolveu, ao longo de sua vida, mais de 300 trabalhos abordando a questão da dominação e é, sem dúvida, um dos autores mais lidos, em todo o mundo, nos campos da Antropologia e Sociologia, cuja contribuição alcança as mais variadas áreas do conhecimento humano, discutindo na sua obra temas como educação, cultura, literatura, arte, média, linguística e política.

¹⁶ Bourdieu, Pierre (1998). *Questions aux vrais maîtres du monde*, Libération and L'Humanité, 13 October.

Nas décadas de 50 e 70, nos Estados Unidos e Reino Unido e, posteriormente, em todos os países que detinham minorias étnicas, o fenómeno do Multiculturalismo desenvolveu-se acentuadamente. Para isso, em muito tem contribuído a crescente globalização a nível mundial.

A intensificação da globalização tem conduzido a uma acentuada desterritorialização das relações, ultrapassando as fronteiras até agora mantidas pelos costumes e ideologias. As mudanças centradas na vida económica, são acompanhadas por mudanças profundas na organização do conhecimento e da informação, no crescimento e diversificação das minorias étnicas e culturais e na acentuação das assimetrias sociais e na reconstrução das identidades nacionais e culturais, transformando, sem precedentes, a sociedade em que vivemos.

Num mundo em que as pessoas são cada vez mais diferentes, todos experimentamos a diversidade. A escola é um dos espaços privilegiados para a socialização, um espaço onde as culturas se misturam e interpenetram, gerando subculturas, muitas vezes numa relação de tensão e de conflitos, apesar de se assistir, cada vez mais, a uma maior consciencialização dos direitos humanos.

Um dos grandes objectivos da educação multicultural é o de criar escolas em que os alunos das diferentes minorias étnico-culturais possam experimentar a igualdade de oportunidades para o sucesso em educação, fazendo da educação multicultural, uma educação intercultural.

CAPÍTULO II – O Sistema de Ensino português e o Multiculturalismo

“Por mares nunca dantes navegados/...Em perigos e guerra esforçados, mais do que prometia a força humana/ E entre gente remota edificaram/ Novo reino, que tanto sublimaram.”

Luís de Camões -Os Lusíadas, Canto I, 1572.

2.1. Génese do Multiculturalismo em Portugal

A sociedade portuguesa tem vindo a sofrer grandes transformações nos últimos anos, nomeadamente, ao nível da sua composição demográfica.

Desde as suas origens, cruzaram-se, no nosso país, as mais diversas culturas. Portugal formou-se a partir do cruzamento de povos muito diversos: celtas, iberos, romanos, judeus, muçulmanos. Na sequência dos Descobrimentos, estabeleceram-se em Portugal, especialmente, em Lisboa diferentes culturas que influenciaram, inclusive, a toponímia da cidade.

No século XVI, fixaram-se, no nosso país, diversos estrangeiros de origem europeia (flamengos, espanhóis, franceses, alemães, florentinos, genoveses) e uma multidão de indivíduos de várias raças, provenientes das terras recém-descobertas que, entrando no país sob a forma de escravos, tiveram grande peso quantitativo na sociedade portuguesa, levando a grandes alterações sociais, étnicas e económicas na nossa sociedade. Estas comunidades acabaram por participar na vida doméstica dos lares portugueses, influenciando costumes e acabando por se fundir com as populações locais.

O século XVIII trouxe para Portugal cidadãos britânicos que se radicaram principalmente no norte do país, tendo influenciado os costumes e a literatura da época.

No entanto, foi a partir do século XX, mais precisamente nos finais dos anos 80, que o fenómeno da imigração começou a ganhar uma maior expressão entre nós, representando uma

viragem inédita nas tendências migratórias tradicionais no espaço nacional e, consequentemente, no tipo de questões que vem colocar à sociedade portuguesa.

Até essa data, Portugal, como país economicamente periférico, insere-se na corrente de exportação de mão-de-obra que, então, assola os países do sul da Europa no sentido dos florescentes mercados de trabalho do Norte. Quer pela via legal quer, sobretudo, de forma clandestina, esta corrente emigratória vai esvaziando aceleradamente todo o interior do país, conduzindo à desertificação de inúmeras zonas rurais e à transformação sensível da estrutura económica, social e demográfica do país.

A independência das antigas colónias portuguesas em África, em 1975, por um lado, e as políticas de apoio ao retorno dos imigrantes, desenvolvidas pelos países europeus mais desenvolvidos na sequência da crise económica associada à crise petrolífera, por outro, irão originar uma drástica viragem nos movimentos populacionais ocorridos em Portugal na segunda metade da década de setenta.

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, conferiu ao país um desenvolvimento económico e a pertença a um espaço económico, social e politicamente privilegiado, tornando-o mais atractivo à mão-de-obra. Portugal passou a receber imigrantes de outros países, principalmente dos países africanos de língua oficial portuguesa, da Europa Central, da Europa de Leste e do Brasil.

De acordo com Rocha Trindade (2004, cit. por Ançã e Grosso, 2009), o percurso imigratório português pode-se estruturar em quatro momentos distintos: um primeiro momento, intrinsecamente relacionado com o início do processo de independência das ex-colónias portuguesas em África (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe), em meados dos anos 70 que originou a entrada em Portugal de um milhão de indivíduos de origem portuguesa e africana; um segundo momento, até finais dos anos 80, período ao longo do qual se acentuaram os fluxos provenientes das ex-colónias em consequência da guerra civil instaurada em algumas dessas nações, dando-se em simultâneo o aparecimento de uma vaga de imigrantes provenientes do Brasil; um terceiro momento, na década de 90, que se pautou pela acentuação e diversificação de fluxos migratórios das ex-colónias e do aumento de imigrantes provenientes da China; um quarto momento, que corresponde aos fluxos migratórios verificados já nos primeiros anos do século XXI, caracterizando-se por um aumento e diversificação de imigrantes oriundos do Leste e Centro da Europa (Ucrânia, Rússia, Roménia, Moldávia, entre outros), como também do processo de regularização de imigrantes através da concessão de Autorizações de Permanência (efectuado entre 2001 e 2002).

O *Serviço de Estrangeiros e Fronteiras* (2009) dá-nos conta do aumento significativo da população imigrante legalmente residente em Portugal durante as últimas décadas, número total que já correspondia em 2007 a quase meio milhão de indivíduos. De acordo com o Relatório do SEF de 2009¹⁷, constata-se que, de 2008 para 2009, se registou um crescimento positivo de cerca de 3% da população estrangeira residente em Portugal, que contabiliza um universo de 454.191 estrangeiros residentes. Quanto à distribuição territorial da população estrangeira, por distrito, verifica-se que esta se concentra predominantemente na zona litoral do país, com destaque para os distritos de Lisboa (196.798), Faro (73.277) e Setúbal (49.309), coincidindo com as áreas onde se concentra também, parte significativa da actividade económica nacional. O somatório da população residente nestes três distritos (Lisboa, Faro e Setúbal) representa cerca de 70,3% do valor total do país (319.384 cidadãos, face ao universo de 454.191), espelhando a assimetria na distribuição da população estrangeira pelo território nacional. Segundo o mesmo relatório, as nacionalidades estrangeiras mais representativas em Portugal são o Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola, Guiné-Bissau e Moldávia, as quais, conjuntamente, representam cerca de 71% da população estrangeira com permanência regular em território nacional. O Brasil representa actualmente cerca de 25% da comunidade estrangeira. A Ucrânia mantém-se como a segunda comunidade estrangeira mais representativa em Portugal, representando 12% do universo de residentes. Segue-se Cabo Verde com uma representatividade de 11%. A Roménia manteve em 2009 um crescimento expressivo, representando 7% dos residentes estrangeiros. Angola mantém-se na posição subsequente (6%), seguida da Guiné-Bissau, com 22.945 residentes (5%). Em sétimo lugar, entre as comunidades mais representativas, encontra-se a Moldávia, com um total de 20.773 residentes (21.147 em 2008), representando 5% dos estrangeiros em Portugal.

Os números provam que Portugal é hoje, um país de acolhimento de populações oriundas de diferentes países, com propósitos e expectativas distintas, com todas as consequências económicas e sociais que daí advieram. As causas prenderam-se, sobretudo, com motivações de ordem económica, política ou social (a miséria, o desemprego, os conflitos político-militares, a internacionalização da produção) são factores primordiais no que respeita ao aumento dos fluxos migratórios internacionais.

Recentemente, a OCDE, no sentido de promover um melhor conhecimento acerca das tendências migratórias internacionais e das experiências de outros países de acolhimento em

¹⁷ Dados disponíveis em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2009.pdf

matéria de políticas de integração de imigrantes, apresentou o relatório "Perspectivas das Migrações Internacionais" (2008), da Organização para a Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE)¹⁸ que vem confirmar os dados anunciados pelo SEF. O documento refere que vivem em Portugal cerca de 500 mil estrangeiros, sendo a maioria oriunda do Brasil (66.700), seguida da Ucrânia (65.800) e de Cabo Verde (64.300), que representam 4,5 por cento da população total portuguesa.

O relatório sublinha que 1346 estrangeiros adquiriram a nacionalidade portuguesa em 2004, sendo em maior número os cidadãos brasileiros (307), venezuelanos (301) e cabo-verdianos (274). Ainda de acordo com este relatório, em 2004 registou-se uma ligeira diminuição do número de aquisição de nacionalidade relativamente a 2003, quando foram atribuídas 1747. O mesmo documento destaca, igualmente, que Portugal continua a utilizar o trabalho de imigrantes ilegais que exercem sobretudo profissões nas áreas da construção e das limpezas.

Ainda segundo Souta (1999), na década de 1986-96 o número de estrangeiros em Portugal aumentou 97%. Essa diversidade étnico-cultural é, facilmente, constatável nas escolas públicas.

A presença de grupos étnico-culturais era mais acentuada no 1.º ciclo (onde quase duplicou em termos percentuais, no período de cinco anos), diminuindo ligeiramente na transição de cada um dos níveis de escolaridade subsequentes.

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

- § **Princípio da integração** – educar pela e para a igualdade, em conformidade com o direito à educação e no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem. A escola assume-se como um espaço de excelência para a prática do convívio e da cooperação;
- § **Princípio da igualdade** – promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades. A Escola assume-se como um espaço privilegiado para o combate às desigualdades sociais e às atitudes discriminatórias;

¹⁸ Disponível em http://www.gep.mtss.gov.pt/edicoes/revistasociedade/r35_1.pdf

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

- § **Princípio da qualidade** – prosseguir a consecução dos objectivos a que a Escola se propõe, no que se refere ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais, éticas e intelectuais.

A *Constituição da República Portuguesa* desde 1976 nos artigos 13.º, 15.º e 16.º debate-se com preocupações de índole multicultural, ao afirmar:

Artigo 13.º

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Artigo 15.º

1. Os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residam em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português.

Artigo 16.º

2. Os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem.”

Constituição da República Portuguesa (revisão de 2005)¹⁹

¹⁹ Disponível em

http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Portugal/SistemaPolitico/Constituicao/Pages/constituicao_p02.aspx

2.2. A educação multicultural em Portugal e a Lei de Bases do Sistema Educativo

A questão do Multiculturalismo no espaço escolar fez o seu aparecimento em força em Portugal durante as últimas décadas. Para o seu surgimento terá contribuído não apenas o aumento numérico da população escolar multiétnica portuguesa, mas sobretudo o carácter "problemático" de que se reveste a sua inserção escolar.

Nos anos 60, a relação da generalidade da população portuguesa com a escola era, ainda, extremamente incipiente, fruto de inúmeros factores, entre os quais se contam a manutenção de uma estrutura económica e social ainda fortemente ancorada numa agricultura tradicional pouco exigente em competências escolares, e uma explícita contenção do acesso massificado da população à escola, manifestada em políticas educativas restritivas. Tal relação expressa-se na persistência de elevadas taxas de analfabetismo entre os adultos, nos baixos níveis de qualificação da generalidade dos portugueses, na grande percentagem de abandonos precoces e de insucesso escolar nos níveis elementares de escolaridade. Pelo contrário, os níveis superiores de ensino são reservados a uma população escolar recrutada maioritariamente entre as várias fracções de uma classe média em lento crescimento e nas classes superiores, perpetuando uma estrutura escolar elitista.

A década de 70, particularmente a instauração da democracia em Portugal em 1974, vem abrir as possibilidades de um questionamento sobre a educação. Tratada de uma forma subtil durante o regime ditatorial, a questão da democratização escolar assume-se, então, como questão central em torno da qual gravitam todos os debates no campo educativo.

A primeira abordagem à educação multicultural em Portugal surgiu publicada em 21 de Dezembro de 1965, altura em que os Estados aderem à *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*²⁰ na qual condenam “a discriminação racial e obrigam-se a prosseguir por todos os meios apropriados, e sem demora, uma política tendente a eliminar todas as formas de discriminação racial e a favorecer a harmonia entre todas as raças”.

Portugal só adere a esta Convenção dezassete anos mais tarde. Só com a institucionalização do regime democrático, o princípio da igualdade começa a ter força constitucional. Na Constituição da República de 1976, o princípio da igualdade vem expresso e, revisões poste-

²⁰ Disponível em <http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1968.htm>

riores, reforçaram alguns aspectos desse princípio, sendo os mais recentes, resultantes da revisão de 1997.

Ao longo de muitos anos, surgiram inúmeros documentos legais definidores de um quadro de igualdade, tolerância e respeito pela pessoa. Esses diplomas, emanados da Comissão Europeia, do Conselho da Europa e da ONU, preconizam o combate ao racismo e à xenofobia, defendendo a eliminação de todas as formas de discriminação contra qualquer indivíduo, incentivam a integração dos deficientes, propõem medidas de apoio aos emigrantes e às minorias étnicas e recomendam o ensino da língua e da cultura das minorias étnicas.

Essa tendência fez-se sentir, em Portugal com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), que estabelece o direito de todos os portugueses à educação e à cultura. Determina como princípio básico da educação a “abertura dos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem”.

Em 1991, com o Despacho Normativo n.º 63/91 de 18 de Fevereiro, é criado na dependência do Ministro da Educação, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, para garantir os direitos das minorias étnicas no sistema de ensino português. O seu preâmbulo, começa por fazer uma referência à cultura portuguesa marcada pelo universalismo e pelos múltiplos encontros civilizacionais. Defende a necessidade de incentivar a educação cívica e contribuir para um clima de aceitação, solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença.

Em 2001 este despacho é revogado pelo Despacho Normativo n.º 5/2001 de 1 de Fevereiro. Segundo o mesmo Despacho, devem ser criadas condições de plena integração e participação social e cívica contra todos os particularismos exclusivistas que negam a liberdade e ameaçam integridade social e física dos indivíduos. Reconhece, ainda, a interculturalidade como uma realidade que não pode ser somente preocupação do Ministério da Educação, transcendendo, por isso o próprio sistema educativo e ser assumida por toda a sociedade. Para tanto, compete ao Alto-Comissário para a Imigração e as Minorias Étnicas “colaborar e assegurar o acompanhamento e dinamização de políticas activas de combate à exclusão. Por este despacho, é criado o Secretariado *Entreculturas* que substitui o Secretariado dos Programas de Educação Multicultural e que passa a estar na dependência directa do membro do Governo que tiver a seu cargo as questões da igualdade e do Ministro da Educação.

A figura do Alto-Comissário para a imigração e as minorias étnicas é criada pelo Decreto-Lei n.º 296-A/95, de 17 de Novembro. A aprovação do Despacho 113/ME/93, que

aprova o sistema de incentivos à qualidade da educação, propondo nove medidas e com a coordenação do Instituto de Inovação Educacional. Nesse despacho são evidentes as preocupações com a partilha de saberes e experiências educativas, a renovação das dinâmicas organizacionais, bem como o apoio ao desenvolvimento de projectos educativos em escolas carenciadas e edição de publicações para professores sobre a educação multicultural e a gestão curricular.

O Despacho n.º 170/ME/93 cria o Projecto de Educação Intercultural (PREDI), no ano lectivo de 1993-94 (começou com 30 escolas, posteriormente alargado a 52 escolas públicas dos três ciclos do ensino básico e prolongado por mais dois anos, na sua segunda fase). Encerrou com um seminário em 4/7/97, no qual esteve presente James Banks. Passados esses dois anos, o Despacho n.º 78/ME/95 de 8 de Agosto, reformula a rede de escolas abrangidas por estes projectos e coloca a possibilidade de o Projecto ser alargado a todo o sistema educativo, passando a designar-se por segunda fase do Projecto de Educação Intercultural. Este Projecto tem como principais objectivos o proporcionar um melhor acolhimento dos alunos de origem estrangeira e facultar o ensino da língua portuguesa.

Para além destas medidas, surgiram outras de carácter institucional, ao nível dos órgãos do poder, promotoras da educação multicultural e de apoio a minorias étnico-linguísticas²¹.

Ao nível do poder central implementou-se o programa *Entreculturas* nas escolas da rede pública. Criou-se a fundação da *Associação de Professores para a Educação Intercultural*, em Setembro de 1993. Promoveu-se a formação de mediadores culturais para apoio à escolarização de crianças da comunidade cigana - *Projecto Ir à Escola* - da responsabilidade do Departamento de Educação Básica do ME (curso de formação implementado entre 1994-97). Consagrou-se, por iniciativa da Assembleia da República, a *diversidade linguística*, através do reconhecimento de duas línguas minoritárias, uma de âmbito nacional e outra de âmbito regional, pondo-se assim fim ao tabu do país monolíngue. Lançou-se o Projecto *Pelas Minorias*, integrado no programa Cidades Digitais, apoiado num protocolo conjunto, assinado em Outubro de 1998, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnica, que possibilita o acesso dos jovens de comunidades imigrantes

²¹ Luís Souta, A Página da Educação, N.º 77 > *Educação Multicultural - do imperativo social à ausência de políticas*.

às novas tecnologias da informação, permitindo também a comunicação entre as associações lusófonas, através de um espaço próprio na Internet.

Ao nível do poder autárquico, criaram-se *Conselhos Municipais das Comunidades Étnicas e Imigrantes*, como órgão de consulta, em câmaras como as de Lisboa, Amadora e Cascais.

Ao nível do ensino superior, colocou-se em funcionamento cursos de mestrado na área da educação multicultural: Universidade Aberta - *Relações Interculturais* (1991); Universidade Católica Portuguesa/ Faculdade de Ciências Humanas - *Ciências da Educação, área de especialização em Educação Multicultural* (1995); Universidade do Porto/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - *Ciências da Educação, área de Educação e Diversidade Cultural* (1996).

Ao nível das escolas do ensino básico e secundário deu-se o lançamento de Projectos/Clubes tendentes à promoção da educação multicultural (muitos deles divulgados, em Lisboa, na "Mostra de Projectos Entreculturas", em Março de 1992, e no seminário "Um Olhar sobre o Outro", em Novembro de 1997) e a gemação de diversas escolas portuguesas e africanas, com intercâmbio de estudantes e professores de diferentes países (com incidência nos europeus e africanos).

Mais recentemente, o *Programa Escolhas*²² que integra diversos projectos no âmbito da integração de crianças e jovens provenientes de minorias culturais e étnicas por todo o país tem sido um dos principais incentivos do Estado e um indicador da importância recente do multiculturalismo na educação.

2.3. Igualdade/Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino

A problemática multicultural coloca-se com uma enorme actualidade no sistema escolar português, uma vez que as minorias étnicas e/ou linguísticas têm vindo a ganhar uma presença cada vez mais forte.

²² O *Programa Escolhas* é um programa de âmbito nacional, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros, e fundido no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP, que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Disponível em <http://www.programaescolhas.pt/>

Ao longo desta década o Estado português tem-se preocupado com a questão da diversidade cultural e publicou legislação e normativos que apelam para as vantagens da modernização do sistema escolar português com base em políticas educativas multiculturais.

De facto, a questão das desigualdades sociais perante a escola, no acesso das diferentes classes sociais aos vários níveis do sistema educativo é, cada vez mais, objecto de atenção.

Num contexto marcado por rápidas mudanças estruturais tendentes à construção de uma sociedade mais igualitária, sucedeu-se o trabalho de uma reforma exaustiva, em todos os níveis de ensino do sistema, dos mecanismos e factores responsáveis pela produção das desigualdades das diferentes classes sociais face à cultura escolar, com vista à sua denúncia e (desejável) erradicação da sociedade mais justa e igualitária que, então, se pretende construir.

Prosseguindo esse objectivo, todo o sistema de ensino foi analisado. Desde a comparação entre ensino liceal e ensino técnico até à identificação e contabilização do insucesso escolar das crianças das classes populares, passando, afinal, pelo questionamento do próprio lugar da escola numa sociedade de classes e de economia capitalista, a educação passou, agora, a revelar muito mais potencialidades, aos olhos dos cientistas sociais da época, do que a mera equidade social ou a condição necessária para o desenvolvimento económico. Para alguns destes autores, a escola constitui o espaço privilegiado para a emancipação dos oprimidos.

Na década de 80 estava em marcha o processo de massificação do ensino em Portugal. A questão da democratização do ensino como sinónimo de uma igualdade de oportunidades de acesso das várias classes sociais e étnicas ao ensino, assenta na teoria do capital humano (Gary Becker, 1993) a que tem assistido a educação nos últimos 40 anos. Segundo esta teoria, “as despesas familiares ou nacionais na escolarização das crianças passaram a ser vistas como um investimento que, a prazo, iria ter retornos aumentados, tanto para os seus beneficiários directos, como para o conjunto da sociedade.” (Freire, 2008, pág. 159). Esta teoria tenta comprovar, pela via da Economia, as vantagens inequívocas de uma forte aposta política na democratização escolar para o desenvolvimento económico e social do país.

É, pois, num contexto de acesso formal de todos ao mesmo ensino que se passa a colocar o questionamento da relação que as diferentes classes sociais e étnicas estabelecem com a escola. Neste caso, torna-se bastante claro que a concessão de uma igualdade de oportunidades de acesso ao sistema constitui condição necessária, mas de modo algum suficiente, para o sucesso na obtenção do privilégio cultural que a escola pretende fornecer doravante a todos os cidadãos.

A *Constituição da República Portuguesa* consagra, nos artigos 73.º e 74.º do Capítulo III (Educação, Cultura e Ciência) o igual acesso de todos à educação:

- “1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.” (Art.º 73 da *Constituição da República Portuguesa*).

- “1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
 - i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
 - j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.” (Art.º 74 da *Constituição da República Portuguesa*).

É no interior da escola onde, formalmente, todas as classes sociais se encontram, que se vai procurar entender os processos sociais responsáveis pela manutenção das desigualdades de sucesso escolar, ou seja, compreender a produção dos "excluídos do interior" do sistema. (Bourdieu e Champagne, 1993 cit. por Freire, 2001).

Até ao início da década de 90, esta perspectiva continua a ser gerada pelas novas políticas educativas consagradas pelo regime democrático em vigor. Com efeito, a insistente denúncia do carácter desigual do sistema herdado do regime anterior, ao orientar precocemente os alunos para uma de duas trajectórias escolares relativamente estanques – uma via técnica e uma via liceal - levava o poder político a promover a unificação do sistema escolar. Com

esta medida, acreditava-se poder dotar o sistema das condições necessárias para a promoção da plena igualdade de oportunidades.

Algumas teorias sobre a desigualdade na escola, o capital e a reprodução procuraram demonstrar que a origem social e familiar são as influências mais importantes sobre o desempenho escolar.

Em França, nos Estados Unidos da América, em Inglaterra várias obras de sociólogos debruçaram-se sobre a escola. São bem conhecidos os contributos dos pensadores Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet, Bowles e Gintis e outros que alertam para os mecanismos escolares que tendem a assegurar a reprodução, legitimando as diferenças nos percursos, quer através de causas internas quer externas à escola. As suas teorias da desigualdade alimentaram o debate da sociologia da educação quase durante duas décadas entre os anos de 1960 e 1980. As linhas comuns aos diferentes autores situam-se no facto de que todos procuram explicar a deficiência do sistema escolar para encontrar respostas para a diferença de classes. Neste contexto, as teorias da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron consideram a articulação entre os resultados escolares e a origem social dos alunos como factor de influência no seu sucesso e integração, uma vez que as culturas escola e família são determinantes que transmitem o *capital cultural* ao indivíduo. Por outro lado, também a escola pode influenciar as aprendizagens de valores, atitudes e hábitos através do *currículo escondido*. (Carreira, 2008).

É neste quadro que se desenham e se cruzam hoje as múltiplas interpretações do mundo e, por isso, faz sentido que em contexto educativo se aborde a problemática do multiculturalismo, das interpretações do mundo e do diálogo intercultural, os seus modos de fazer cultura e mundo e de fazer o mundo da cultura, confrontando e aprofundando conceitos como liberdade, igualdade e fraternidade. Assim o define a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*:

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos são dotados de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” (Art.º 1 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 10 de Dezembro de 1948).

2.4. Perspectivas, modelos e programas de educação multicultural

A problemática multicultural coloca-se com uma enorme actualidade no sistema escolar português, sendo os professores confrontados com a estimulação do processo educativo e social de uma população escolar cada vez mais multifacetada.

Muito embora a nossa Constituição garanta a igualdade aos seus cidadãos, face à política educativa, o racismo continua a existir como uma realidade escolar.

Em Portugal, onde o sistema educativo continua a ser administrado de forma muito centralizada, é o Estado que se apresenta como garante de uma certa igualdade e justiça social. De acordo com Fontoura (2005) o controlo do Estado exerce-se mediante uma “regulamentação cerrada” que se traduz, por exemplo num currículo nacional aplicado, obrigatoriamente, em todo o território nas escolas públicas e privadas. Apesar da criação de algumas medidas no sentido de proporcionar mais autonomia às escolas, incitadas a desenvolver o seu próprio projecto educativo e aos professores a possibilidade de adaptarem o currículo às diferentes turmas, estas não têm tido o sucesso esperado. Como nota Correia (1998, cit. por Fontoura, 2005), a intervenção do Estado qualifica-se através da atenção que este presta à criação de condições facilitadoras para a construção de políticas educativas locais.

Uma educação multicultural tem de começar por reconhecer os erros cometidos no passado. Os programas de combate à pobreza e os Projectos de Educação Multicultural ajudaram, sem dúvida, a dar visibilidade pública a esta causa. Segundo Luís Capucha, "o Terceiro Programa Europeu de Luta contra a Pobreza definia como um dos seus objectivos centrais dar visibilidade pública aos problemas da pobreza e da exclusão social e sensibilizar os responsáveis políticos, a comunicação social e a população em geral" (Capucha, 1998 cit. por Resende e Vieira, 2000) para enfrentar esta questão, tão delicada quanto problemática.

Estas são acções que denotam algum voluntarismo, empenhamento e desejo de mudar em certos sectores, mas estão longe de serem consistentes com o que se poderia chamar de política multicultural estruturante. Apesar de todas estas medidas e acções, a educação multicultural tarda em deixar de ser uma quimera pedagógica.

A escola, que desempenharia um papel insubstituível na integração social dos alunos imigrantes, não se encontra preparada para esta realidade. Muito frequentemente, estes alunos passam a ser vistos como um “problema”, com dificuldades que vão desde a aprendizagem até aos comportamentos desadequados e às condutas anti-sociais.

Alguns autores rejeitam que as diferenças verificadas no rendimento escolar, têm origem em diferenças biológicas, mas sim em diferenças culturais e na não integração da nova cultura. As principais linhas da educação intercultural requerem, segundo o Centro de Estudos Multiculturais²³, para a sua implementação, suportes oficiais efectivos e um envolvimento de todos os membros da comunidade educativa. Em suma, deve reconhecer-se a igualdade de direitos a todas as culturas de modo a que, através desta interacção, a sociedade e todos os seus membros saiam mais completos e enriquecidos.

Para Jesus e Neves (s.d.), para além dos suportes oficiais, a escola tem de aceitar ser o centro do seu próprio desenvolvimento, conceber-se como sistema autónomo e, como tal, responsável pela execução e pelos efeitos das suas opções. Implica repensar-se, pôr-se em causa, mudar estratégias e gerir resistências desencadeadas no próprio processo de auto-conhecimento. É no seu interior que deve encontrar, não só as respostas, como as formas diferenciadas de lidar com as situações problemáticas. É, também, no seu interior que se constroem os instrumentos estratégicos de resolução dos problemas reais e particulares com que se confrontam encontrando, ou não, a força mobilizadora da acção e a capacidade criativa para a sua transformação. Para além disto, a vantagem da educação intercultural ser entendida de uma forma sistémica, é a possibilidade de responsabilizar todos os cidadãos pelo desenvolvimento de uma sociedade mais livre de preconceitos e ideias pré-formadas.

Na sequência das ideias defendidas por estes autores, Fontoura (2005) salienta alguns dos objectivos da escola:

“A escola é, enquanto sistema aberto, um espaço onde nascem todos os compromissos e onde se jogam quase todos os jogos entre os actores colocados nos diferentes níveis do sistema educativo: compromisso com uma educação que garanta a oportunidade, a mobilidade, a igualdade e a participação democrática; compromisso com o desenvolvimento da solidariedade entre os povos, etnias, classes, sexos e culturas; compromisso com o progresso tecnológico e a modernização necessária a uma economia competitiva; compromisso directo com as famílias, no sentido da inserção social e profissional e com a sociedade

²³ Disponível em www.multiculturas.com

que espera que a escola lhe forneça trabalhadores bem treinados, possuidores das competências e das atitudes exigidas para que se mantenha ou torne uma sociedade competitiva à escala mundial.” (pág. 35).

De acordo com Banks (1984 cit. por Jesus e Neves, s.d.) a educação intercultural destina-se a todos os alunos, todas as escolas e todas as famílias. É uma educação para a liberdade, visto que deve ajudar os alunos a desenvolver o conhecimento, as atitudes e as capacidades necessárias a uma participação plena numa sociedade livre e democrática. Ajuda também os indivíduos a ter uma maior compreensão de si próprios, olhando-se sob as perspectivas de outras culturas.

E se a educação é uma tarefa eminentemente social, nela reside também a responsabilidade de criar cidadãos intelectualmente válidos, mas nem por isso acríticos às noções de justiça social e de respeito pelos valores fundamentais de uma sociedade democrática. Só a aposta e o reforço nas capacidades dos indivíduos, nas noções de cooperação e de solidariedade poderão combater as desigualdades. A escola necessita mesmo de encontrar alternativas para que os seus alunos nela se possam sentir e viver bem e não terem que passivamente se acomodar a um sistema que repetidamente afirma que quer diferenciar, mas que na prática continua a gerar um vasto número de desadaptados e posteriormente de excluídos. Os alunos devem ser capazes de se adaptar rapidamente às mudanças sociais, tecnológicas e profissionais que, certamente, terão de enfrentar durante toda a sua vida. Embora nada disto seja fácil, já se começa a assistir a um esforço para colocar em prática os recursos que as entidades competentes nesta matéria colocam à disposição. Felizmente, algumas escolas reclamam as suas dificuldades e não têm receio de ensaiar outras formas de funcionar, com o objectivo máximo de otimizar o bem-estar de todos os intervenientes no processo educativo.

De acordo com Pereira (2004), existem três paradigmas englobantes de inovação curricular no ensino multicultural que estão na base de diferentes modelos de escola: o paradigma técnico-burocrático, o paradigma técnico científico e o paradigma sociopolítico.

O paradigma técnico-burocrático é da responsabilidade da instituição educativa e pretende desenvolver novos métodos de ensino e produzir materiais que facilitem uma maior aprendizagem, mas o professor limita-se, passivamente, a aceitar esta metodologia e a promover os meios de a aplicar.

O paradigma técnico científico baseia-se no desenvolvimento teórico e tecnológico, no qual o professor deverá ter uma formação com vista a dominar os objectivos pretendidos bem como os meios para os alcançar. O que importa são os processos e não tanto os fins.

O paradigma sociopolítico pretende conjugar os diferentes actores sociais e o currículo deve ser negociado com todos os agentes educativos e contextualizado nas dimensões social, cultural e económica.

A estes paradigmas correspondem diferentes modelos de escola: a escola transmissora, a escola tecnicista e a escola sociocrítica. No primeiro modelo, a escola é uma importante transmissora de saber de forma a preservar herança cultural, enquanto no segundo pressupõe um ensino mais técnico instrumental, virado para a prática, sendo o terceiro modelo aquele que vê o ensino como um acto social, sendo relevante não só o que é ensinado como o modo, o motivo e o objectivo do que se ensina. (Leite *et al.*, 2001 cit. por Pereira, 2004).

Em função destes pressupostos e da opinião de alguns autores, surgem alguns dos princípios básicos que devem contribuir para a validação de um currículo para a diversidade curricular: as políticas escolares devem implementar programas interculturais sistemáticos, contínuos e com carácter de obrigatoriedade para a formação de pessoal; a escola deve admitir pessoal (docentes, pessoal auxiliar...) multiétnico e multi-racial. A escola deve fomentar interacções positivas e intercâmbios entre os diferentes grupos conducentes à partida; o currículo deve promover valores, atitudes e comportamentos que apoiem a diversidade cultural e étnica; o currículo deve também fomentar a melhoria das identidades e dos auto-conceitos dos alunos, ao mesmo que tempo que deve permitir abordagens inter e multidisciplinares na sua elaboração e implementação contribuindo para os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e contemplar processos de avaliação diferenciada; o currículo multicultural deve ser abrangente e explorar os recursos da comunidade local. À escola cabe o dever e a responsabilidade de avaliar de forma sistemática e controlada quer o currículo quer a sua forma de implementação, através dos conteúdos, objectivos, métodos, matéria e eficácia dos programas. Quando estamos a falar de uma educação multicultural que é exigente porque obriga a repensar a sociedade, a desafiar mentalidades, a perspectivar o diferente e a habituar-se aquilo que não era a norma têm de ser, necessariamente, feitos vários tipos de investimentos sobretudo ao nível da formação dos seus profissionais. Os profissionais da educação devem possuir programas exequíveis, currículos adaptados e abertos, liberdade para eles próprios serem agentes de mudança na realização de projectos locais, poder para implementar em currículos alternativos e a autonomia para se sentirem comprometidos com todo o processo. Todos estes desíg-

nios têm de ser acompanhados de liberdade de execução e meios financeiros condignos e legislação própria. Só assim teremos uma verdadeira educação multicultural (Pereira, 2004).

No entanto, apesar da maior ou menor abertura dos currículos à crescente diversidade étnico-cultural nas escolas, a verdade é que os objectivos e os conteúdos do currículo escolar formal são, ainda, “uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dominante dessa sociedade”, o que implica que as desvantagens dos alunos das minorias e subculturas se mantenham. Se as escolas e os professores não souberem usar a margem de manobra que têm para adequar o currículo à diversidade dos alunos que têm, estes problemas tardarão em resolver-se.

Qualquer currículo deverá ter sentido e justificação, quer na fase de elaboração, quer na fase de implementação, assentando em três tipos de pressupostos, de acordo com Ribeiro (1993, cit. por Pereira, 2004): pressupostos socioculturais que têm por base a realidade social e cultural dos alunos; pressupostos psicopedagógicos que se referem às características reais do aluno e do processo de aprendizagem e pressupostos epistemológicos e disciplinares que dizem respeito à natureza e ao valor formativo de conhecimento e cultura a ensinar.

Segundo Pereira (2004), “a educação multicultural não precisa de se assumir como uma disciplina, uma vez que resulta da forma como se gere o currículo, cabendo a cada professor dar um tratamento multicultural aos conteúdos das suas disciplinas.”

A mesma autora defende, para além do currículo oficial da escola, a existência de um currículo informal que não decorre directamente dos programas oficiais, mas resulta da própria organização do ensino e da vida da instituição escolar. São exemplos de currículos informais, os clubes escolares e as actividades de complemento curricular.

Para além do currículo informal, a autora fala, ainda, em currículo oculto que se identifica com um conjunto de aprendizagens colaterais ou como subproduto do currículo formal, sendo resultantes da organização escolar e das relações sociais que nela ocorrem, ou seja, do processo de socialização escolar, tais como as atitudes, os sentimentos e os valores.

2.5. Síntese

País de emigrantes durante séculos, Portugal passou, recentemente, em virtude da reconfiguração do seu lugar no mundo, a ser também um país de imigração. Espaço natural de encontro de culturas, a sociedade portuguesa passou a ser cada vez mais como um espaço

complexo de contrastes e contradições, onde se colocam os diversos problemas relacionados com os direitos e deveres dos que chegam de outros países e dos que os acolhem.

Num contexto de acesso de todos ao mesmo ensino, tornando efectiva uma igualdade de oportunidades de acesso ao sistema, a escola tem um papel privilegiado na educação que fornece doravante a todos os cidadãos. Uma vez que as minorias étnicas e/ou linguísticas têm vindo a ganhar uma presença cada vez mais forte, a problemática multicultural tem vindo a ganhar uma crescente preocupação no sistema escolar português. O Estado português tem revelado fortes preocupações com a questão da diversidade cultural, que se materializaram na publicação de legislação e normativos que apelam para as vantagens da modernização do sistema escolar português com base em políticas educativas multiculturais. Essa tendência fez-se sentir, em Portugal com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), que estabelece o direito de todos os portugueses à educação e à cultura. Esse diploma, emanado da Comissão Europeia, do Conselho da Europa e da ONU, preconiza o combate ao racismo e à xenofobia, defendendo a eliminação de todas as formas de discriminação contra qualquer indivíduo, incentiva a integração dos deficientes, propõem medidas de apoio aos emigrantes e às minorias étnicas e recomendam o ensino da língua e da cultura das minorias étnicas.

CAPÍTULO III – O Sistema de Ensino do Português Língua Não Materna

“Eu somos tristes. Não me engano, digo bem. Ou talvez: nós sou triste? Porque dentro de mim não sou sozinho. Sou muitos. E esses todos disputam minha única vida. Vamos tendo nossas mortes. Mas parto foi só um. Aí, o problema. Por isso, quando conto a minha história me misturo, mulato não de raças, mas de existências.”

Mia Couto, *Vozes Anotadas* (1987, pág. 23)

3.1. Da educação multicultural ao ensino de Português Língua Não Materna

Em Portugal o ensino tem, hoje, aspectos que há poucos anos estavam longe das nossas preocupações. O problema só adquiriu dimensão nacional e preocupante como o aumento da população escolar imigrante vinda de diversos países, nomeadamente do Leste Europeu e da Ásia.

O desenvolvimento dos estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas não maternas desenvolveu-se, paralelamente, ao alargamento do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras (LE) que adquiriu uma especial importância a partir de meados do século XX. Desde os anos 20, mas particularmente a partir dos anos 50, as concepções estruturalistas no campo da linguística e da psicologia, assim como os avanços tecnológicos deram origem a uma alteração radical da didáctica das línguas estrangeiras.

Em Portugal, o fenómeno da presença do Português como língua estrangeira na escola adquiriu expressão somente a partir dos anos 90. Na perspectiva institucional, no quadro das instituições europeias, mais concretamente, desde a publicação da *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* em 2000²⁴ e da celebração do “Ano Europeu da Línguas” em 2001, o discurso oficial das instâncias políticas é, militantemente, multilingue.

²⁴ A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia foi proclamada e assinada pelos Presidentes do Parlamento Europeu, do Conselho da União Europeia e da Comissão Europeia, por ocasião do Conselho Europeu de Nice a 7 de Dezembro de 2000. Reúne num documento único e de referência todos os direitos dos cidadãos europeus dispersos pelos Tratados e outros documentos legais da União Europeia. Assim, a Carta, ao tornar esses direitos mais visíveis, coloca os cidadãos europeus numa posição privilegiada para tirar o melhor partido da União Europeia. Disponível em http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf

Desde 1975, por altura da descolonização dos territórios africanos, têm afluído a Portugal, em número considerável, cidadãos de outras nações, de outras raças, de outras culturas. O afluxo inicial foi constituído por indivíduos dos chamados Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), ou seja, cidadãos provenientes de países em que o Português é língua oficial. No entanto, nesses países o idioma de Camões não é a única língua usada na comunicação oral e escrita e, em alguns desses Estados, aqueles para quem o português é a língua materna, são uma minoria. Tal significa que a vivência familiar, escolar e social de muitos daqueles que chegam a Portugal para aqui viverem não se processava antes, predominantemente, em Português. Consequentemente, o domínio do idioma destes povos é limitado e deficitário e, ao imigrar para Portugal, as dificuldades de integração far-se-ão sentir, como é o caso de imigrantes moçambicanos, angolanos, guineenses, cabo-verdianos e timorenses, cuja língua materna não é o Português.

Por situação semelhante passam os cidadãos que, oriundos de países que emergem da desintegração da antiga União Soviética, entraram em Portugal (e no sistema escolar público) sem dominar a língua portuguesa. Como aconteceu a alguns indivíduos oriundos dos PALOP, também estes se debatem com acrescidos problemas de integração e de exercício da cidadania enquanto não alcançarem um domínio satisfatório da língua portuguesa.

O último relatório da Rede Eurydice-União Europeia (2004)²⁵ sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa revela que existe um total de 89.540 crianças, jovens e adultos imigrantes no sistema de ensino (os dados reportam-se a 2000). O 1.º ciclo registava o maior número de indivíduos, contando com 36.730 alunos; o 2.º ciclo 14.056 e o 3.º ciclo do ensino básico contava com 19.065 imigrantes. No ensino recorrente (nocturno) o número de alunos era pouco significativo: o 1.º ciclo registava 2.839 imigrantes; 2.º ciclo 1.503 e o 3.º ciclo 4.232 imigrantes. O 1.º ciclo é muito procurado pelos imigrantes da Roménia, enquanto os níveis superiores são mais frequentados por imigrantes de Angola e Cabo Verde. No conjunto, os angolanos registavam o maior número de estudantes (14.081), seguidos dos cabo-verdianos (12.501), romenos (8.784), guineenses (4.507), brasileiros (3.057). Os alunos imigrantes oriundos de países da União Europeia eram 12.563. Na globalidade, existem, nas escolas públicas portuguesas, alunos de 120 nacionalidades, conforme apuramento dos dados do questionário aplicado no ano lectivo 2004-2005 (Perdigão, 2005).

²⁵ Criada em 1980, por iniciativa da Comissão Europeia, a Eurydice é uma rede institucional que recolhe, actualiza, analisa e difunde informações fidedignas e susceptíveis de comparação sobre as políticas e sistemas educativos em toda a Europa.

Numa sociedade multicultural como a nossa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos em contexto de diversidade e pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidas como princípio fundamental na construção de projectos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola. (Perdigão, 2005).

Existe uma necessidade (sobretudo de ordem social) de se ensinar a língua portuguesa àqueles que, sendo oriundos de outros países, vêm residir para e trabalhar no nosso país. Para que a integração desses cidadãos seja bem sucedida, para que possam exercer satisfatoriamente a cidadania e para se garantir a estabilidade social, é importante que se lhes proporcione um ensino eficaz da língua portuguesa, com meios e metodologias próprias e de qualidade.

Se a primeira vertente é social e cultural, a segunda é uma missão cultural e política (ou geoestratégica): trata-se de divulgar a língua e a cultura portuguesas internacionalmente e de afirmar a posição de Portugal no mundo.

O acompanhamento e a integração dos alunos dizem respeito, não só aos professores, mas a toda a comunidade educativa. Considera-se que a acção dos alunos, pais e funcionários é fundamental para a construção de uma cultura de escola aberta à diversidade, cujos Projectos Educativos e Curriculares devem conter objectivos e estratégias de acolhimento e de inclusão.

Criar condições optimizadas para a aprendizagem e domínio da língua portuguesa, oral e escrita, é factor determinante para o sucesso escolar de todos os alunos. Estas condições e recursos passam pela implementação de um modelo curricular adaptado.

Para o bem desses cidadãos que chegam ao nosso país e em prol da estabilização e da consolidação do tecido social, é primordial ensinar-lhes a língua portuguesa e familiarizá-los com a nossa cultura, sem lhes pedir que abduquem da sua língua e da sua cultura. Esta é a justificação sociológica para a necessidade de se disseminar o ensino/aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM)²⁶ no território nacional. A par dela, e intimamente ligadas a ela,

²⁶ A expressão Português Língua Não Materna ou língua segunda é, geralmente, utilizada para designar uma língua não materna que, sendo uma das línguas da comunidade em que o aprendente se encontra integrado, é

existem as razões humanitárias e humanistas: é o dever de um Estado proporcionar as condições necessárias que levem a uma integração harmoniosa e satisfatória daqueles que nele vivem e trabalham.

Os currículos, na grande maioria dos países, obrigam os alunos a aprender, no mínimo, duas línguas estrangeiras, durante, pelo menos, um ano da escolaridade obrigatória, ou permitem-lhes fazê-lo, ao obrigar as escolas a oferecer a todos os seus alunos pelo menos duas línguas. Assim, a inclusão desta oferta educativa no currículo cumpre as recomendações do Chefes de Governo da União Europeia, no que respeita à importância de um esforço sustentado para “melhorar a proficiência nas competências básicas, em particular pelo ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras em idades muito precoces” (Conselho Europeu de Barcelona, 2002).

Foi já neste século que o Ministério da Educação reconheceu oficialmente que a língua portuguesa tinha de ser ensinada enquanto idioma não materno aos alunos estrangeiros que chegavam ao nosso país; e que havia que recorrer a metodologias e instrumentos próprios da didáctica das línguas não maternas para esse fim. Até então, era deixada a cada escola a iniciativa de encontrar soluções para estes alunos.

O Português como língua não materna é uma criação recente nos meios escolares portugueses. De forma mais sistemática, começou a estruturar-se, em Portugal no ano de 1986 aquando da autorização para a leccionação do primeiro curso de língua materna, para além do Português, ao nível do Ensino Básico e Secundário. No ano da adesão de Portugal à então CEE, a língua mirandesa adquiria o estatuto de disciplina opcional nas escolas de Miranda do Douro. Passados quatro anos, a DGEBS (Direcção-geral do Ensino Básico e Secundário) implementa, na região de Lisboa, outro projecto tendo como público-alvo alunos de origem cabo-verdiana e cigana que frequentavam o 1.º ano de escolaridade. Era um projecto de educação intercultural associado a uma componente linguística. No mesmo ano, e ainda destinado a crianças de origem cabo-verdiana, tem início em Miraflores (Oeiras), por iniciativa da Paróquia católica local e da Fundação Calouste Gulbenkian, o primeiro projecto de educação

tipicamente adquirida em contexto de aprendizagem informal. O termo língua estrangeira refere-se a uma língua que não é falada na comunidade do aprendente, sendo igualmente aprendida em contexto de sala de aula (Ançã e Grosso, 2009). Para Maria Helena Mira Mateus, a distinção entre aprendizagem de uma língua estrangeira e a aquisição de uma língua não materna (ou língua segunda) passa “pela afirmação de que uma língua estrangeira é aprendida apenas em contexto formal, enquanto uma língua segunda implica que o aprendente seja imerso num contexto em que a língua é utilizada no seu dia-a-dia”. Para informação mais detalhada sobre os conceitos de língua materna, língua não materna, língua segunda e língua estrangeira cf. (Leira *et al.* 2006); (Pinto 2002) e Amendoeira & Ribeiro (2000).

bilingue ao nível do pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico. Em Março de 1991, o Ministério da Educação cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), substituído, em 2001, pelo Secretariado *Entreculturas*, que ficou na dupla tutela da Presidência do Conselho de Ministros e do Ministério da Educação, e cuja produção de materiais veio colmatar uma lacuna sentida no domínio intercultural. Todavia, as primeiras iniciativas públicas orientadas, especificamente, para o ensino do Português Língua Não Materna apenas surgem passados três anos, através do Departamento de Educação Básica e do Projecto “O ensino da Língua Portuguesa como 2.ª língua”, co-financiado pelo Programa Língua da União Europeia. Em 1994, é acreditado pela primeira vez, pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), um curso de formação sobre PLNLM, para falantes cabo-verdianos. Destinado a professores do Ensino Básico e Secundário, foi proposto pela Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI). Finalmente, a Associação de Professores de Português (APP) incluiu nos seus estatutos o PLNLM. Os primeiros materiais didácticos de apoio ao ensino do PLNLM foram publicados em 1996, pelo projecto do DEB, um ano antes da 4.ª revisão de Constituição da República consagrar entre os deveres culturais do Estado a obrigação de “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa”. O ano de 1998 vê nascer o primeiro projecto de educação bilingue português – cabo-verdiano, e no mesmo ano o CCPFC acredita, por solicitação da Universidade Aberta (UA), o primeiro curso de formação contínua sobre o cabo-verdiano.

Entre 1992 e 2002, num conjunto de milhares de acções de formação acreditadas pelo CCPFC, apenas foi acreditada uma relativa à intervenção intercultural junto dos portugueses ciganos, e outra sobre educação bilingue. Na perspectiva de estabelecer algum equilíbrio em termos de oferta/procura ao nível e materiais didácticos de apoio ao ensino de Português Língua Não Materna, em 2000, a APP e o Instituto de Inovação Educacional (IIE) editaram o catálogo PL2 – *Guia Anotado de Recursos*.

Chegados a 2001, o Decreto-Lei 6/2001, no seu art.º 8 estipula que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas de aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” e o art. 11.º, 3.º institui o Português como língua oficial de Portugal. Datam ainda deste ano a acreditação das primeiras acções sobre o Português Língua Não Materna a entidades não sediadas na região de Lisboa; e em 2002, ascendem a 13 o número de acções propostas por entidades de Lisboa, Alentejo e Norte. Ainda em 2002, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos publica o primeiro método de ensino/aprendizagem de PLNLM. Na tentativa de responder, por um lado,

a compromissos que decorrem da nossa inserção europeia (Commission Européenne, 2001) e, por outro, da própria realidade sociocultural e linguística, o Ministério da tutela tem vindo a produzir não só materiais que visam a resposta a esta problemática, como também a promover a adequação da legislação portuguesa de acordo com as directrizes europeias. Confirmam este propósito o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, produzido em Julho de 2005 pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação, em que é apresentado o diagnóstico da situação actual, se traçam princípios básicos e objectivos estratégicos e se estabelecem medidas de acolhimento e de escolarização.

Constitui, igualmente, documento importante neste processo, o Despacho Normativo n.º 7/2006, do mesmo Ministério. De acordo com os princípios da reorganização e gestão curricular, estipulados no art.º 8º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (ensino básico) e no art.º 5º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (ensino secundário), foram criados em 2006, com os Despachos Normativos n.º 7 de 2006 de 6 de Fevereiro²⁷ e o Despacho Normativo n.º 30 de 2007 de 10 de Agosto²⁸ do Ministério da Educação, oficializa-se a presença do Português Língua Não Materna no currículo dos Ensinos Básico e Secundário, respectivamente. Assim sendo, reconhece-se, por um lado, “as mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas em resultado de sucessivos movimentos migratórios” e, por outro, a “heterogeneidade sócio-cultural e a diversidade linguística” da população escolar, se estabelece, “no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de actuação e normas orientadoras, para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas, no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna”. O Despacho sublinha a importância do apoio ao nível da língua para a integração dos filhos dos imigrantes que frequentam o ensino básico e secundário das escolas portuguesas:

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

²⁷ Disponível em http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1227&fileName=despacho_normativo_7_2006.pdf

²⁸ Disponível em http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1226&fileName=despacho_normativo_30_2007.pdf

currículo e ao sucesso educativo (...). Incumbe, pois, às escolas e agrupamentos de escolas, no domínio da sua autonomia e no respeito pelos princípios consagrados no citado diploma legal, encontrar respostas adequadas para que estes alunos usufruam de actividades que lhes garantam um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto veículo dos saberes escolares, permitindo a sua integração no sistema educativo nacional.” (Despacho Normativo n.º 7 de 2006 de 6 de Fevereiro).

De acordo com esta legislação, são criados, com base no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)*²⁹, os seguintes grupos de nível de proficiência linguística: Iniciação (A1, A2); Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1).

Segundo a mesma legislação, os grupos de nível de proficiência linguística são organizados em função dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação diagnóstica em língua portuguesa, realizada nos termos dos números seguintes, cabendo ao estabelecimento de ensino proceder a uma avaliação diagnóstica do aluno, com vista a determinar o seu nível de proficiência linguística em língua portuguesa nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita. O teste diagnóstico é realizado e avaliado na escola, sob a coordenação de um professor de Português, de acordo com os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

A coordenação de cada grupo de nível de proficiência linguística a que se refere o presente despacho normativo é da responsabilidade de um professor de Português, que se deve articular sistematicamente com os restantes elementos do Conselho de Turma. A planificação do trabalho para cada grupo de nível de proficiência linguística é efectuada tendo em conta as características individuais dos alunos e do grupo que integram, bem como as orientações nacionais para o ensino do Português Língua Não Materna.

Cabe à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) a elaboração de orientações programáticas para o ensino básico e secundário destinadas aos alunos cuja língua materna não é o português que se encontrem posicionados nos níveis de iniciação ou intermédio. Os professores de cada Conselho de Turma devem contribuir para a construção de materiais didácticos e para a construção de glossários temáticos para as áreas curriculares.

²⁹ Disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf

As actividades curriculares a desenvolver no âmbito dos presentes despachos normativos atendem às necessidades do aluno ou do grupo de alunos e são de frequência obrigatória. As actividades são desenvolvidas no âmbito do Português Língua Não Materna, que corresponde à disciplina de Português, no caso dos alunos do nível de iniciação ou intermédio. As actividades de Português Língua Não Materna devem ser planeadas, realizadas e avaliadas de acordo com os órgãos de gestão pedagógica da escola e, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos. No decurso do ano lectivo, o aluno, de acordo com a sua progressão, pode transitar de grupo de nível de proficiência linguística. A direcção executiva de cada escola ou agrupamento de escolas pode, ainda, se considerar necessário, desenvolver actividades de enriquecimento no âmbito do Português Língua Não Materna. Os alunos que, em função dos resultados obtidos no teste diagnóstico, foram inseridos no nível de iniciação ou no nível intermédio têm Português Língua Não Materna equivalente à disciplina de Português, com uma carga horária semanal de três unidades lectivas de noventa minutos, de carácter obrigatório, a constar quer do horário do professor quer do horário dos alunos. Das três unidades lectivas referidas, uma deverá ser destinada ao trabalho da língua portuguesa enquanto língua veicular de conhecimento para as outras disciplinas do currículo. Os alunos que, em função dos resultados obtidos no teste diagnóstico, foram inseridos no nível avançado, consideram-se aptos a acompanhar o currículo nacional. Tendo em conta que o programa da disciplina de Português prevê a leitura integral e o estudo de obras do cânone literário nacional, para além do desenvolvimento da competência linguística, os alunos inseridos num nível de proficiência linguística avançado devem beneficiar de mais uma unidade lectiva semanal de noventa minutos, de carácter obrigatório, a constar quer do horário do professor quer do horário dos alunos.

A avaliação no âmbito do ensino do Português Língua Não Materna, estrutura-se da seguinte forma: *a)* Aplicação de um teste diagnóstico de língua portuguesa, no início do ano lectivo ou no momento em que o aluno iniciar as actividades escolares; *b)* Definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, para os alunos que forem posicionados nos níveis de iniciação ou intermédio, de forma a adaptar o projecto curricular de turma às necessidades dos alunos; *c)* Aplicação de testes intermédios para avaliar continuamente a progressão dos alunos em língua portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita, tendo em vista a transição de grupo de nível de proficiência, a qual pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo. A avaliação em Português Língua Não Materna dos alunos posicionados nos grupos de nível

de iniciação e de nível intermédio é da responsabilidade do professor de Português que acompanha o respectivo grupo de nível. A avaliação na disciplina de Português dos alunos posicionados no nível avançado é da responsabilidade do professor da disciplina. Na avaliação deve privilegiar-se o uso do portfólio enquanto instrumento que permite o registo inicial, bem como o registo das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados.

A certificação em Português Língua Não Materna pode ser também obtida mediante a realização de um teste de língua portuguesa, no âmbito do Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira, no final dos ciclos em que existe avaliação externa: os alunos, dependendo do nível de proficiência alcançado, deverão ser ou não submetidos a exame nacional. Os alunos que cheguem ao final do 9.º ou do 12.º anos completamente integrados no currículo regular, poderão realizar exame nacional.

Por Protocolo assinado entre o Ministério da Educação, a Universidade de Lisboa e o Ministério dos Negócios Estrangeiros através do Instituto Camões, reconhece-se um Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (SACPLE). O Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) tem a seu cargo a avaliação e a certificação de Português para falantes de outras línguas. As escolas/agrupamento de escolas podem recorrer ao material elaborado pelo CAPLE, a fim de diagnosticar/avaliar o nível de proficiência linguística dos alunos em Língua Portuguesa nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita. Os testes são disponibilizados pela DGIDC, sendo realizados e avaliados na escola, sob a coordenação do professor tutor em colaboração com os professores de Língua Portuguesa/Português que lhes concederá um certificado em português língua não materna. Todos os interessados em obter um certificado ou diploma que certifique os seus conhecimentos da língua portuguesa, quer para efeitos laborais quer de estudos, poderá obter essa certificação através da realização de um exame do CAPLE. Os exames do CAPLE destinam-se a qualquer pessoa maior de 14 anos que tenha o português como língua estrangeira, incluindo todos os luso-descendentes cuja língua materna - a língua que fala normalmente em casa - não seja a portuguesa. Os certificados e diplomas do CAPLE são o equivalente aos certificados e diplomas outorgados pelo *British Council*, pela *Aliance Française*, pelo *Instituto Italiano* ou pelo *Goethe Institut*. Estes certificados e diplomas são, actualmente, solicitados por empresas portuguesas aos seus candidatos que não têm o português como língua materna. Da mesma forma, as universidades portuguesas exigem estes diplomas aos seus estudantes de pós-graduação cuja língua materna não é a portuguesa.

Aqueles que, de acordo com a avaliação interna, se situem, ainda, nos níveis de Iniciação ou Intermédio, poderão ser dispensados de exame nacional. Em alguns casos específicos, na impossibilidade de atribuir uma classificação ou menção no final dos 1.º e 2.º períodos, a avaliação dos alunos (excepto os alunos do ensino recorrente), deverá traduzir-se numa apreciação descritiva das competências, em língua portuguesa, tendo como referência o ponto de partida. Além de consagrar este novo espaço lectivo, o Ministério da Educação promoveu a elaboração de dois documentos onde se definem objectivos, conteúdos e metodologias a seguir no ensino/aprendizagem de PLNM. Esses documentos intitulam-se *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador* (Perdigão, 2005)³⁰ e *Linhas Orientadoras para o Trabalho Inicial em Português Língua Não Materna Ensino Secundário* (2007)³¹ nos quais constam as orientações para o ensino de Português Língua Não Materna nas escolas portuguesas:

“Este documento apresenta orientações para os alunos a frequentar o ensino básico, secundário e recorrente cuja língua materna não é o português. São igualmente abrangidos pelas medidas constantes deste documento os alunos filhos de cidadãos nacionais em situação de retorno a Portugal, bem como os alunos inseridos no sistema educativo provenientes de diferentes grupos minoritários, e os filhos de pais de origem africana, brasileira, timorense ou outra, nascidos em Portugal, sempre que se verifique que a sua competência linguística não lhes permita uma integração total no currículo regular.” (*Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*. Perdigão, 2005, pág. 5).

³⁰ Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf. O documento foi submetido a parecer de entidades oficiais, como as Direcções Regionais de Educação e o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), e não oficiais, com responsabilidade e experiência de intervenção nestas matérias, nomeadamente a Associação de Professores de Português (APP), a Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI) e a OIKOS, bem como da Doutora Isabel Maria Caetano Leiria, professora de linguística da Faculdade de Letras, da Universidade de Lisboa, na qualidade de consultora, e da Dr.ª Maria da Luz Correia, da Escola Superior de Educação João de Deus.

³¹ Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=61&fileName=linhas_orientadoras_pt.pdf

Segundo o mesmo documento, o desconhecimento da língua portuguesa é um dos obstáculos à integração dos alunos e ao acesso ao currículo. De acordo com o referido documento, os alunos podem apresentar as seguintes necessidades:

- § **Necessidades linguísticas** – resultantes do desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa (e dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados), com consequências tanto para as relações interpessoais e sociais, como para a aprendizagem nas restantes disciplinas;
- § **Necessidades curriculares** – resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, podem constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens. Essas necessidades curriculares são, essencialmente, de dois tipos: conteúdos declarativos (sobretudo os relacionados com História, Geografia e Cultura do país de acolhimento) e aprendizagens instrumentais essenciais;
- § **Necessidades de integração** – resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país. A estas necessidades acrescem, muitas vezes, condições sócio-familiares desfavorecidas.

De acordo com o documento *Linhas Orientadoras para o Trabalho Inicial em Português Língua Não Materna Ensino Secundário* (2007), o diagnóstico dos alunos do nível secundário deverá permitir: identificar a sua língua materna e o nível de proficiência em outras que eventualmente conheça; conhecer o seu historial de aprendizagem; detectar outros aspectos importantes para o seu desenvolvimento sociolinguístico; identificar situações de uso da língua portuguesa, pelo aluno; tomar conhecimento do seu nível de proficiência em português; posicionar o aluno no grupo de nível adequado ao seu desenvolvimento linguístico, identificando pontos fortes e fracos do seu desempenho oral e escrito, em situações de compreensão e de expressão.

Estes objectivos são alcançados através de uma entrevista oral inicial que permite ao professor de Português Língua Não Materna aferir o nível de compreensão, interacção e produção orais do aluno, conhecer aspectos da sua identidade cultural, assim como estabelecer o elo de ligação entre aquele e a restante comunidade escolar. Para além destes aspectos, a

entrevista inicial permite identificar o tipo de teste diagnóstico adequado ao aluno. Seguir-se-á um teste diagnóstico para posicionamento em grupo de nível e um teste oral específico para detectar fenómenos de compreensão e desencadear a interacção e produção orais. Este, consiste num exercício de escuta de uma gravação áudio, a ser seleccionada para o efeito, pelo professor de Português Língua Não Materna. Em alternativa, o professor poderá ler pequenos textos para verificar a compreensão oral e desencadear a interacção. Finalmente, aplicar-se-á ao aluno um teste escrito, a elaborar pelos professores responsáveis pelo Português Língua Não Materna da escola. Estes testes devem ter como base *os descritores do QECR* que apresentam níveis de referência para as competências de compreensão e produção oral e escrita, constituindo um instrumento fundamental de trabalho para o professor, uma vez que facilitam a formação de grupos com os alunos diagnosticados. Estes testes poderão conter os seguintes tipos de exercícios: descrição de imagens, leitura e interpretação de pequenos textos; produção de texto; ordenação de um texto segmentado; exercícios de resposta aberta e fechada (escolha múltipla, verdadeiro/falso), entre outros. Poderá partir-se, por exemplo, de um teste e elaborar várias versões do mesmo com grau de complexidade cada vez maior. Para além disso, é essencial que cada teste seja construído com um grau de complexidade crescente, para cada competência a avaliar. Assim, considera-se que os alunos posicionados no nível de Iniciação são os que ainda não possuem as competências linguísticas nos domínios da compreensão, expressão e interacção orais e da compreensão e expressão escritas que caracterizam os níveis A1 e A2, necessitando, portanto, de as desenvolver, antes de transitarem para o nível seguinte. Os alunos posicionados no nível Intermédio são os que já apresentam níveis de desempenho nos domínios da compreensão, expressão e interacção orais e da compreensão e expressão escritas, descritos em A2, necessitando de desenvolver as competências referidas em B1. Os alunos posicionados no nível Avançado são os que já apresentam níveis de desempenho nos diferentes domínios descritos em B1, necessitando de desenvolver as competências próprias de B2 e C1.

No entanto, a combinação de todos os factores referidos, conduz não só a distintos ritmos de aprendizagem entre os alunos, mas também a diferentes níveis de desempenho nos vários domínios num mesmo sujeito. Assim, é muito provável que um aluno no momento do teste diagnóstico evidencie, por exemplo, uma competência na produção escrita correspondente ao nível A1 enquanto a compreensão e produção orais são correspondentes a A2; do mesmo modo que um outro poderá apresentar o quadro inverso: uma compreensão e produção orais correspondentes a A1 e um desempenho na produção escrita correspondente ao nível

A2. Tanto no acto do posicionamento em grupos de nível como na transição de nível, aconselha-se uma ponderação que tenha em conta este facto.

O registo do perfil sociolinguístico do aluno deve ser efectuado através de formulário a elaborar pelo professor de Português Língua Não Materna, deverá fazer parte do Processo Individual do aluno e conter informação acerca da sua língua materna; do conhecimento de outras línguas; da(s) língua(s) falada(s) pelo aluno (na escola; com os seus pares); de aspectos sociolinguísticos do agregado familiar; de datas (de chegada a Portugal, de entrada na escola); do percurso de aprendizagem anterior; de dificuldades de aprendizagem identificadas e de hábitos de estudo, entre outros.

O Portefólio Europeu de Línguas, embora seja um documento do aluno, poderá também ser preenchido, gradualmente, nas aulas de Português Língua Não Materna. O registo de algumas aprendizagens e aquisições linguísticas poderá ser autenticado pela escola.

De acordo com o Relatório da Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa, da Comissão Europeia (2009)³²:

“A proficiência na língua de origem é geralmente considerada como tendo grande importância para os alunos imigrantes. Ela pode facilitar a sua aprendizagem da língua em que o ensino é ministrado e estimular, assim, o seu desenvolvimento em todos os domínios. Além disso, a forma como a sua língua materna é encarada na comunidade de acolhimento ajuda a fortalecer a autoestima e a identidade das crianças imigrantes e das suas famílias.” (pág. 19).

Na maioria dos países europeus, existem medidas de apoio educativo para que os alunos imigrantes possam aprender a sua língua materna. Algumas delas são especificamente destinadas aos alunos imigrantes, enquanto outras se destinam a diversas categorias de alunos (minorias étnicas nacionais) ou mesmo, em alguns casos, a todos os alunos (aulas de línguas estrangeiras ou formas de ensino bilingue).

Segundo um relatório elaborado pelo Parlamento Europeu sobre a integração de alunos imigrantes, o ensino ministrado fora do horário normal aumenta o tempo que os alunos passam na escola e pode suscitar sentimentos de rejeição, sobretudo devido à estigmatização

³² Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101PT.pdf

eventualmente gerada pela frequência dessas aulas. As informações recolhidas referem-se principalmente aos níveis básico e secundário do ensino geral, uma vez que, até à data, poucos países tomaram medidas no sentido de introduzir o ensino da língua de origem ao nível da educação pré-escolar.

Por outro lado, a selecção e seriação de conteúdos com vista à aquisição e ao desenvolvimento de competências apoiar-se-ão em orientações programáticas definidas pelo professor da disciplina de Português Língua Não Materna, cabendo-lhe a tarefa de seleccionar com pragmatismo os conteúdos desta fase lectiva inicial, tentando prever os domínios nos quais os seus alunos vão operar e as situações com as quais terão de lidar. A escolha dos temas a abordar deverá estar de acordo com as áreas de interesse e com os universos experienciais dos jovens e adultos.

Atendendo à necessidade de dotar os alunos de Português Língua Não Materna de uma competência transversal que garanta a sua integração plena no sistema educativo português, um dos três blocos semanais de 90 minutos deverá ser consagrado ao estudo da língua portuguesa enquanto língua veicular de conhecimento para as outras disciplinas do currículo. A inventariação dos conteúdos, conceitos e termos a abordar neste âmbito pressupõe uma estreita colaboração com todos os professores do Conselho de Turma.

O professor deverá adoptar modalidades de avaliação que permitam valorizar as competências parciais bem como a competência plurilingue e pluricultural dos seus alunos. Para construir os instrumentos de avaliação sumativa, o professor deverá usar como referência os descritores estabelecidos pelo QEQR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)³³, dado que o desenvolvimento dos vários domínios é desigual, é muito provável que um aluno no momento da avaliação evidencie competências de nível diferente nos vários domínios. De qualquer modo, usando critérios de rigor semelhantes aos adoptados para os alunos falantes de Português como língua materna, a avaliação deve ser cuidadosamente ponderada na sua vertente formativa. As provas de avaliação das aprendizagens seguirão as indicações dadas para a construção dos testes de diagnóstico.

A decisão de criar o espaço lectivo de Português Língua Não Materna nos ensinos básico e secundário é uma medida justa e fundamental, que só peca por tardia. Já há muito ela

³³ Os níveis de proficiência linguística são divididos em 6 ou 7 etapas, de acordo com o QEQR. Este quadro foi desenvolvido em vários grupos de trabalho em 1971 e os resultados foram consolidados pelo Conselho Europeu para ter um padrão para todos os exames de idiomas, com o propósito de permitir uma comparação entre os diferentes idiomas existentes. Este quadro se aplica para exames de inglês, alemão, francês e espanhol e é utilizado em todas as partes do mundo. Disponível em http://area.dgide.min-edu.pt/GramaTICA/qecr_competencia_linguistica.htm

devia ter sido iniciada, tendo em conta que, ao longo de vários anos, milhares de alunos chegaram ao sistema de ensino português sem falar uma única palavra da nossa língua e eram incorporados em turmas do ensino regular para seguir aulas das diversas disciplinas leccionadas numa língua que lhes era de todo desconhecida. O número elevado de situações como esta e as injustiças que se geraram, forçaram o Ministério da Educação a introduzir a disciplina de Português Língua Não Materna nas escolas. No entanto, é necessário continuar a investir-se nesta área, pois somente um maior investimento por parte de todos os agentes educativos, começando pelo Estado, permite criar as condições necessárias para que o ensino multicultural seja, de facto, uma realidade nas nossas escolas e não uma utopia.

3.2. A educação multicultural e os condicionalismos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna

A língua é o passaporte que nos permite o ingresso e a integração numa comunidade, quer sejamos cidadãos autóctones quer sejamos oriundos de outro Estado. Se não dominarmos bem o idioma, essa integração não será plena. Concomitantemente, só através do bom uso da língua conseguimos um exercício satisfatório da nossa cidadania. Para nos relacionarmos com os outros, para sabermos fazer valer os nossos direitos e os nossos interesses e para negociarmos as nossas posições necessitamos de usar com correcção e destreza o código linguístico. Também necessitamos dessa competência para compreendermos e para desmontarmos criticamente os discursos que circulam na sociedade e que, tantas vezes, abrem “armadilhas” diante dos nossos olhos.

No entanto, sendo um dos mais belos pilares da cultura de um povo, a língua pode também ser, por outro lado, um elemento gerador de injustiça e de privação de direitos cívicos. Esta é uma ambivalência que tem de sensibilizar aqueles que amam o seu idioma materno. O uso pouco proficiente (aos níveis pragmático, lexical, sintáctico, etc.) do idioma pode minar ou debilitar o exercício satisfatório da cidadania. A falta de destreza na manipulação do código linguístico conduz, na vivência quotidiana, a uma perda de direitos. A língua pode tornar-se um factor de despromoção social e privar um cidadão de um direito ou incapacitá-lo para negociar ou reivindicar a sua posição e os seus interesses. Além disso, a língua é também

um factor de discriminação e de segregação do estrangeiro ou daquele que é diferente. E pode mesmo constituir um factor ainda mais determinante que o da cor da pele ou da religião.

A aprendizagem da língua assume uma grande importância em virtude da sua conexão com o problema do sucesso na escola multicultural. Há já bastante tempo que se reconhece que a língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto. Neste aspecto, a língua não é um instrumento neutro como é, por exemplo, a matemática. A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação.

Cada acto de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos *domínios* (esferas de acção ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência, é útil distinguir para as finalidades da aprendizagem e ensino das línguas, pelo menos, os seguintes domínios:

- § o domínio ***privado***, no qual o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em actividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de actividades lúdicas (passatempos, por exemplo), a dedicação a outros interesses pessoais;
- § o domínio ***público***, no qual o indivíduo actua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transacções com várias finalidades;
- § o domínio ***profissional***, no qual o indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão;
- § o domínio ***educativo***, no qual o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino.

É preciso notar que, em muitas situações, pode estar envolvido mais do que um domínio. O aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e, simplesmente, dois modos de

actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e, também, uma maior abertura a novas experiências culturais.

Num sentido muito lato, a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem.

O Conselho da Europa (2001) refere que os termos *aquisição* e *aprendizagem* podem ser usados quer em termos gerais quer de uma forma mais específica. A aquisição relaciona-se, todavia, com um conhecimento não orientado e com a utilização de uma língua não materna pela exposição directa à língua e participação directa em actos comunicativos. Por outro lado, a aprendizagem relaciona-se com a competência linguística resultante de um ensino formal em contexto escolar, resultando de um processo conscientemente planeado.

Apesar das concepções provenientes do Conselho da Europa que afastam os termos aquisição e aprendizagem, a Didáctica das Línguas utiliza os dois termos como expressões sinónimas, até porque em alguns dicionários gerais de Língua Portuguesa são apresentadas como termos sinónimos. No entanto, ao longo dos tempos, vários autores se debruçaram sobre a concepção teórica destes dois termos.

Vigotsky (1979) associa o termo *aquisição* à língua materna. De acordo com este autor, a criança adquire inconscientemente os aspectos mais simples da fala e os aspectos gramaticais mais complexos, sem se aperceber dos aspectos formais presentes no discurso produzido. O termo *aprendizagem* é associado à apropriação consciente de uma língua. O recurso ao ensino de uma língua estrangeira é anteriormente planeado e propositado. É feito de forma consciente, exigindo por parte do aprendente um esforço na aprendizagem, quer dos aspectos mais simples da fala, quer dos aspectos gramaticais. Segundo o mesmo autor, o sucesso na aprendizagem de uma língua depende ligeiramente da competência linguística (*aquisição*) do falante na língua materna.

Se, para Piaget, a linguagem não exerceria primordialmente papel cognitivo em novas explorações feitas pela criança, para Vigotsky, é ela quem abre caminhos para a da Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, ajuda a criança a avançar de um nível de desenvolvimento

real para uma área de potencialidades, através da mediação realizada pelo "outro". Na perspectiva construtivista de Piaget, as pressões sociais e linguísticas não se dão em bloco e vão sendo exercitadas sempre em interação com as possibilidades de cada indivíduo, ao longo do processo de desenvolvimento. Neste sentido, a linguagem transmite ao indivíduo um sistema que contém classificações, relações, conceitos produzidos pelas gerações anteriores, porém a criança utiliza este sistema segundo sua estrutura intelectual. Desta forma, se a criança não tiver construído uma operação de classificação, uma palavra relativa a um conceito geral será apropriada de forma indevida. No entanto, ainda que mantendo uma certa divergência no papel da linguagem e da mediação do "outro" na construção do conhecimento, ambos os autores (Piaget e Vigotsky) reconhecem o papel activo da criança na construção do conhecimento.

Na mesma linha de pensamento, Ringhom (1987, cit. por Ançã e Grosso, 2009), relaciona *aquisição* com a apreensão natural de uma língua no meio em que a língua é falada e a *aprendizagem* com a apreensão resultante do estudo formal em contexto de sala de aula.

Krashen (1981, cit. por Anção e Grosso, 2009), aproxima-se de Vigotsky, considerando a *aquisição* da língua como um processo subconsciente, por exposição natural do falante. O autor associa, também, a *aprendizagem* à apropriação consciente e dependente de um estudo formal. A aprendizagem poderá ter maior ou menor sucesso, dependendo do empenho do falante e todo o discurso produzido é consciente, pois é baseado numa anterior assimilação consciente com recurso à memorização do léxico em contextos produzidos para o efeito. Segundo o autor, é importante que na sala de aula se faça uma aproximação entre o ensino da língua e a aquisição natural, na medida em que o conhecimento formal da língua condiciona o discurso produzido, impedindo a aprendizagem de se tornar em verdadeira aquisição.

Ellis (1990, cit. por Ançã e Grosso, 2009) atribui à *aquisição*, os conhecimentos implícitos e à *aprendizagem* os conhecimentos explícitos, dando a estes uma grande importância, na medida em que contribuem para uma melhor consciencialização dos aspectos linguísticos aprendidos pelo falante, que se reflectirão positivamente na assimilação da língua.

Apesar das diferentes opiniões dos autores, pode-se verificar um ligeiro consenso ao considerar a *aquisição* e a *aprendizagem* como processos distintos, sendo o primeiro, um processo inconsciente, implícito e intuitivo, por exposição natural à língua, em contexto social e familiar. O segundo é um processo consciente, explícito e reflexivo, por existência do esforço do falante, com recurso ao ensino formal, em contexto escolar.

Os sistemas linguísticos são de uma enorme complexidade e a língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores. Nem isso seria possível, já que as línguas se encontram sempre em constante evolução para responder às exigências do seu uso na comunicação. A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais acima apresentadas e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes competências linguísticas (competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica, ortoépica), sociolinguísticas e pragmáticas.

A progressão na capacidade de um aprendente consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.

Alguns teóricos acreditam que as capacidades humanas do processamento de informação são suficientemente fortes para que a exposição a uma língua compreensível seja o bastante para a sua aquisição e capacidade de utilização quer no que toca à compreensão quer no que toca à produção. Acreditam eles que o processo de aquisição é inacessível à observação ou intuição e que não pode ser facilitado por uma manipulação consciente, feita pelo ensino ou pelos métodos de estudo. Para eles, o mais importante que um professor pode fazer é fornecer um ambiente linguístico tão rico que permita que a aprendizagem aconteça sem um ensino formal.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), a abordagem da metodologia de aprendizagem e de ensino tem que ser abrangente e apresentar todas as opções de um modo explícito e transparente, evitando o dogmatismo e a parcialidade:

“Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido.” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, pág. 19).

O QECR responde ao objectivo geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações do Conselho de Ministros: “conseguir maior unidade entre todos os seus membros”, atingindo-se este objectivo “com a adopção de uma acção comum na área da cultura”, tendo como base três princípios básicos enunciados no Conselho de Ministros do Conselho da Europa:

- § “que o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;
- § que apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação;
- § que os Estados-membros, ao adoptarem ou desenvolverem uma política nacional no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas, poderiam atingir uma maior concertação a nível europeu, graças a acordos adequados que visem uma cooperação e uma coordenação constantes das suas políticas.” (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, 2001, pág. 20).

A especificidade do trabalho com alunos que têm o Português Língua Não Materna deve-se também ao facto de estes alunos constituírem um grupo heterogéneo sob diversos pontos de vista. De acordo com o documento *Linhas Orientadoras para o Trabalho Inicial em Português Língua não Materna no Ensino Secundário* (2007), o público-alvo nas escolas, varia muito consoante os níveis:

§ **Etário:** ao contrário do que acontece com a LM³⁴, em que o desenvolvimento cognitivo se faz a par do linguístico, no caso da aquisição de LNM³⁵, em geral, assim não acontece. Em conformidade, a selecção das actividades lectivas deve ter em consideração, tal como no caso da LM, não só a adequação destas à proficiência linguística do aluno, mas também à sua idade. Dito de outro modo: o professor deve assegurar-se de que as actividades propostas estão de acordo com o nível etário e linguístico do aluno.

§ **Linguístico:** a população que tem o Português Língua Não Materna abrange alunos:

- a. falantes de diferentes línguas maternas, umas mais próximas, outras mais afastadas do Português, propiciando diferentes graus de transferência de conhecimentos linguísticos e de experiências comunicativas;
- b. em diferentes estádios de aquisição;
- c. que, fora da escola, o usam em maior ou menor número de contextos e com um grau de frequência desigual;
- d. que dispõem de diferentes capacidades individuais para discriminar, segmentar e produzir sequências linguísticas.

§ **Cultural:** diferentes hábitos de aprendizagem, bem como diferentes representações e expectativas face à escola.

A combinação de todos estes factores conduz a ritmos de progressão distintos.³⁶ As tarefas da sala de aula quer sejam “autênticas”, quer essencialmente “pedagógicas”, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem e exprimam sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo.

³⁴ Língua Materna.

³⁵ Língua Não Materna.

³⁶ A este propósito, consultar documento Leiria, Isabel *et al* (s.d.) Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: *Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*.

De acordo com Ançã e Grosso (2009) no seu livro intitulado *Educação em Português e Migrações*, as correntes mais actuais para a aquisição da segunda língua dividem-se em dois grupos: a corrente naturalista e a corrente empírica. A primeira atribui o desenvolvimento da linguagem a uma apetência linguística, inata e universal e geneticamente controlada (Thomas, 1991; Gregg, 1989 e outros). Muitos investigadores que seguem a corrente naturalista defendem que a aprendizagem da primeira e da segunda língua é determinada por princípios subjacentes à gramática universal. Por outro lado, a corrente empírica enfatiza o papel do *input* na aprendizagem da primeira e da segunda língua e o papel do *transfer* e da generalização da aprendizagem da segunda língua.

Gardner (1979; 1983 e 1985 cit. por Ançã e Grosso, 2009), no seu modelo refere o background social e cultural da aprendizagem da língua segunda, ou seja, a influência das crenças, dos valores e das culturas da comunidade em que se está inserido, nomeadamente, as influências exercidas pelo lar, pelos vizinhos e pelos amigos. Gardner refere-se, ainda, às diferenças individuais como a inteligência, a aptidão para as línguas e a motivação e sugere que estes factores afectam os efeitos da aprendizagem da segunda língua. O contexto (formal ou informal) em que a língua é adquirida é outro aspecto importante na aquisição de uma língua segunda. Estes diversos factores actuam sobre a competência bilingue e são responsáveis por efeitos não-linguísticos, como a mudança de atitudes, o auto-conceito, os valores culturais e as crenças.

Gilles e Byrne (1982, cit. por Ançã, 2009) tentaram explicar a aquisição da segunda língua em situações de grupo ou de inter-grupo. Neste caso, o factor mais importante revestiu-se do elemento social, da diferença entre o grupo linguístico do falante e o da comunidade linguística. As relações entre ambos os grupos são, normalmente, vistas como fluidas e constantemente negociáveis. Para estes autores, o perfil do falante menos apto para adquirir a segunda língua é caracterizado por ter uma forte identificação com o seu próprio grupo, por realizar comparações inseguras relativamente aos outros grupos linguísticos, por sentir a sua comunidade que possui muita vitalidade e que tem um bom suporte institucional.

Krashen (1977, 1981, 1982, 1985 cit. por Ançã, 2009) criou um modelo linguístico explicativo da aquisição da segunda língua assente em alguns aspectos como o facto de a aquisição/aprendizagem fazer uma distinção entre o que na segunda língua, é considerada aquisição natural e o que é considerado aprendizagem formal. A aquisição natural é para Krashen um processo subconsciente que resulta de uma comunicação informal entre pessoas cuja língua é usada como um meio e não como um fim. A aquisição formal é um processo cons-

ciente, normalmente, circunscrito a uma sala de aula. A distinção entre estas duas formas de aquisição é um aspecto crucial da educação das línguas. Permite diferenciar os métodos indutivos dos dedutivos, a aprendizagem da sala de aula da aprendizagem natural, a aprendizagem formal da língua da aprendizagem informal. Esta ideia defendida pelo autor valoriza a utilização do método comunicativo e o papel da aquisição informal das línguas em sala de aula. Outro dos aspectos inerentes, segundo o mesmo autor, a aprendizagem da língua segunda é a ordem natural que se refere à estrutura gramatical que é adquirida numa ordem prevista por adultos e crianças, independentemente da língua que aprendem. Quando o falante começa uma situação de comunicação, a ordem-padrão aparece espontaneamente. A monitorização é outro aspecto a ter em conta na aquisição de uma segunda língua e ocorre quando há tempo suficiente, quando as regras de fala apropriadas são conhecidas e quando há pressão para comunicar apressadamente e não só pelo sentido; Outro factor é o input que pressupõe que os falantes adquiram regras gramaticais de um nível superior se forem expostos a elas, que é o resultado de um compreensível input linguístico e não de uma produção linguística; outro factor ainda, a considerar é o filtro afectivo que se refere à existência de um filtro que determina o quanto uma pessoa aprende num ambiente linguístico formal ou informal.

Uma questão, igualmente, importante na aquisição da segunda língua é, para muitos autores, a da relação que se estabelece entre o conhecimento consciente da língua e o seu desempenho. Esta relação pode estabelecer-se de cinco formas: por *skill-building*, em que as regras são primeiro aprendidas conscientemente e só de seguida são gradualmente automatizadas através da prática (McLaughlin, 1987, 1990a, 1990b; Sharwood Smith, 1981); por *simple output*, em que a linguagem é adquirida como resultado da prática do *output* entre a fala e a escrita (Chaudron, 1988); *output plus correction*, em que a aquisição da linguagem é feita por tentativas relativamente a novas regras ou novos itens de vocabulário na produção. Assim, se se receber feedback negativo, muda-se a hipótese consciente sobre a regra ou a nova palavra (Lightbown, 1991; Lightbown & Spada, 1990); por *comprehensible output*, em que se adquire uma nova língua quando se quer produzir uma mensagem, mas não se é compreendido em termos conversacionais e então ajusta-se o *output* tentando uma nova versão da regra que está a ser aprendida (Pica, 1988; Swain, 1985). Pressupõe-se que a aquisição da segunda língua provém da prática de produção. Os dois primeiros aspectos têm um papel na aprendizagem explícita consciente da segunda língua; os dois últimos implicam uma informação negativa (implícita ou explícita) nas representações da língua do falante; por *input processing*, em que o importante, pelo contrário, são as estratégias e os mecanismos desenvolvidos pelos

falantes para processar o *input*. Os falantes concentram-se nos itens lexicais e no modo como processam o *input* do significado, antes de processarem a forma.

Relativamente ao processamento do léxico, os modelos explicativos conexionistas de Hancin-Bhatt (1994) e Flege (1987), referem que o falante da segunda língua começa a aprender com um léxico uma fonologia e um conjunto de construções gramaticais parasitas. Com o tempo, a segunda língua torna-se uma língua de direito próprio. Para os bilíngues, que durante a infância adquirem ambas as línguas, esta passagem não se efectua, não havendo a necessidade de atravessar um processo de conexões iniciais realizado através do *transfer*.

Os utilizadores de uma língua não materna utilizam, inconscientemente, estratégias de compreensão baseadas na língua materna e não na língua estrangeira, criando construções fráscas incorrectas e muitas vezes sem lógica.

Do ponto de vista da sociedade de acolhimento de um migrante, pode correr-se o risco de este ser considerado um não-falante por não estar habilitado a falar a língua desse país. Contudo, grande parte dos migrantes fala mais do que uma língua por virem de países multilíngues (ex.: países de África, Ásia ou dos Balcãs) ou porque, devido ao seu processo de migração tiveram contacto com outras línguas. E justamente devido às suas experiências pessoais de multilinguismo, a maior parte está mais receptiva às diferenças linguísticas, às similaridades entre línguas e aos diferentes contextos comunicativos existentes. O modo como desenvolvem o seu plurilinguismo num contexto de integração depende de muitos e variados factores que podem ser devidos à situação psicossocial, as oportunidades de aprendizagem da língua, à qualidade de um contacto com a língua em relação à complexidade linguística e ao nível afectivo.

Do ponto de vista psicolinguístico, é importante enfatizar o facto de que a língua materna é uma base muito importante para que a aprendizagem de qualquer uma outra língua se realize com êxito, quer para as crianças, quer para os adultos. Ao adquirir a primeira língua, desenvolvem-se importantes competências cognitivas que serão de grande utilidade na aprendizagem da segunda língua. Cummins (1991, cit. por Ançã e Grosso, 2009) diferencia *skills* da base da interacção comunicativa com os quais os migrantes, geralmente adoptam rápido a segunda língua e a capacidade cognitiva da linguagem em termos académicos que exige um modo mais complexo de comunicação (com leitura e escrita). Há um impacto da primeira língua na aquisição da segunda, que se verifica nas estratégias privilegiadas, utilizando mais ou menos estruturas de comparação entre línguas. Aprendentes que já possuam um background linguístico considerável (o domínio de várias línguas) são potenciais “bons

falantes” da língua a aprender. Neste contexto de migração e integração, os factores sociopsicológicos desempenham um papel tanto ou mais importante do que o desenvolvimento psicolinguístico. Na maior parte dos casos, os adultos migrantes, perdem o estatuto social e as redes sociais que tinham e o ambiente familiar. Enfrentam a experiência de um declínio social, a discriminação e o racismo na nova sociedade.

O estatuto linguístico do migrante pode ser descrito como o de uma pessoa com uma identidade pluricultural e plurilingue, vivendo sob constrangimentos legais e sociais, condições e, muitas vezes, enfrentando problemas económicos. Será óbvio considerar que os factores linguísticos não podem ser vistos nem tratados isoladamente dada a inter-relação de todos eles.

A língua é vista como factor de integração: o conhecimento da língua da sociedade de acolhimento é uma espécie de garantia para a integração com sucesso. A psicolinguística que cruza a “anulação” da língua de origem para uma maior e total integração, através da segunda língua, do país de acolhimento. A língua materna é uma base muito importante para que a aprendizagem de qualquer uma língua se realize com sucesso, quer para crianças quer para adultos.

Os programas de aquisição da segunda língua, sobretudo no caso de alunos adultos, devem ter em conta as necessidades da língua de origem e a situação mental e psicossocial do migrante. É óbvio que o ensino de uma segunda língua em contexto migrante difere profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua. Ançã e Grosso (2009) defendem a existência de três ideias-chave do ensino/aprendizagem da segunda língua e dos níveis a atingir:

- § A aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio envolvente. Dependendo dos diferentes contactos linguísticos efectuados e das consequentes solicitações fora do contexto de aula, quer da prática da escrita, quer a prática da leitura, quer ainda a prática da escuta podem ser requeridas;
- § A aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica etc., do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão inseridos. Por este motivo, há que

ter em conta, no ensino da língua segunda, as situações comunicativas específicas nos vários contextos psicossociais e psicolinguísticos;

- § A natureza multilingue em situação de sala de aula com grupos de migrantes cuja base linguística é uma ou mais línguas (nem sempre adquiridas correctamente, com eventuais iliteracias), o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. (Ançã e Grosso, 2009).

Para Maria Helena Mira Mateus (2007), dificilmente se pode estudar criticamente uma produção linguística se desconhecermos em absoluto o que lhe está subjacente, neste caso, as línguas maternas dos alunos informantes. Esta convicção pressupõe o estudo das características gramaticais das línguas em análise, das características sociolinguísticas das escolas nos países de origem e das características socioculturais das respectivas comunidades imigrantes. Só esse conhecimento poderá avançar com as dificuldades que os alunos das diferentes comunidades linguísticas apresentam na aquisição da língua não materna e, simultaneamente, propor estratégias que permitam superá-las.

Em Portugal, o Português é língua materna para a maioria dos falantes e, portanto, os aprendentes estrangeiros encontram-se em contexto de imersão linguística, combinando ou não como aprendizagem formal. Muitos imigrantes aprendem-no em situação informal; os seus filhos vão à escola, bem como os jovens estrangeiros a frequentarem cursos nas nossas universidades ou em escolas particulares. Daí que, entre outros factores, em função da relação genética e tipológica entre a língua materna e a língua segunda, da idade e do contexto de aquisição formal, informal ou misto, os produtos da aprendizagem podem ter características muito diversas. (Leiria, 2007).

Por outro lado, as oportunidades de aprendizagem e de uso que cada indivíduo tem ao longo da vida, são segundo Isabel Leiria, determinantes no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem de uma língua e variam bastante de indivíduo para indivíduo. O facto de certos alunos viverem num mesmo contexto não significa que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e de uso. O facto de viverem em contexto de imersão não significa que todos tenham o mesmo grau de exposição a material linguístico (*input*) rico e variado da língua segunda. Por outro lado, essas oportunidades estão também relacionadas

com a distância linguística entre a língua materna e a língua segunda (quanto mais afastadas forem as duas línguas, mais os falantes da língua segunda se refugiam na sua língua materna) e também com hábitos culturais da comunidade e da família. É conhecido que os falantes de chinês, por exemplo, mantêm muito vivas as suas línguas e tradições no seio da sua família e comunidade, restringindo, deste modo o uso da língua segunda. Em contrapartida, africanos e eslavos, por exemplo, embora sem perderem a sua identidade, parecem mais disponíveis para contactos propiciadores de oportunidades de aprendizagem e uso da segunda língua.

3.3. A formação e o perfil de professores de Português Língua Não Materna

O fenómeno do contacto das línguas é tão universal e tão antigo como os movimentos que as populações tiveram ao longo da história. Contudo, quando esse fenómeno se verifica no interior de uma sala de aula, quase invariavelmente, suscita preocupações e perplexidades nos professores que têm de lhe fazer face.

A escola de hoje é uma instituição normativa que tende a propor um modelo homogéneo. A presença de eventuais desvios, originados pela coexistência de outras línguas maternas sobre a língua da escolaridade, deixa muitas dúvidas aos professores por não conhecerem suficientemente a construção das línguas maternas dos seus alunos. Estas preocupações já foram vividas por professores de outros países relativamente às crianças portuguesas que, nos anos 60 e início dos anos 70, ingressaram em escolas de países como a França, a Alemanha, os Estados Unidos, o Canadá ou outros países, sem qualquer iniciação prévia às línguas da escolaridade desses países.

A escola e os professores confrontam-se, com a responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade da população escolar e de para ela preparar os cidadãos, reconhecendo o direito à identidade linguística e cultural.

Nos sistemas escolares, questões de diversidades culturais, muitas vezes, não são levadas em consideração nas práticas pedagógicas. Vários olhares no espaço intra-escolar poderão demonstrar por que motivos tais questões têm sido negligenciadas.

O professor, muitas vezes, munido apenas de quadro e giz, torna-se o interlocutor de um discurso dominante que nem mesmo ele se deu conta ou nem mesmo percebeu. Porém, estas questões encontram-se fortemente enraizadas na formação inicial dos professores.

Na sua formação inicial, tal como refere Fernandes (1996, cit. por Pereira, 2004), não há uma preocupação explícita de preparar os alunos para a diversidade de público escolar que vão encontrar. Pelo contrário, a formação que é dada nas universidades é uma formação monocultural.

Para Banks (1991, cit. por Pereira, 2004), a formação básica e contínua de professores deve promover a compreensão de culturas diferentes e ajudar os alunos a valorizarem a sua experiência cultural. Precisam também de passar por experiências que lhes permitam tomar consciência dos valores e atitudes que têm para com os outros grupos culturais e étnicos.

Outro aspecto importante na formação de professores passa segundo Fernandes (1996, cit. por Pereira, 2004) pela introdução de uma componente de estudos étnicos, pois através desta, seria possível superar o desconhecimento que os futuros professores têm da história dos diferentes grupos e do contributo que deram para a história mundial. Esse estudo proporcionará aos professores um melhor conhecimento dos seus alunos, ajudando-os a reflectir melhor na sua prática numa perspectiva multicultural. Os professores devem passar por diversas experiências interculturais directas ao longo da sua formação inicial, contactando directamente com crianças de diferentes grupos, da realização de práticas pedagógicas intensivas em contextos multiculturais diversos. Aliada a estas experiências, a autora preconiza a importância da complementação da prática com seminários de reflexão e a realização de trabalho comunitário (*ibidem*).

De acordo com Alarcão (1996, cit. por Pereira 2004), o perfil de um professor deve ser o de um professor reflexivo com três atitudes básicas: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento.

Também Cardoso (1996, cit. por Pereira, 2004), destaca a convicção e a reflexão dos professores que considera serem duas atitudes fundamentais para a mudança das práticas multiculturais. A reflexão acerca do que se fez e do que se vai fazendo permite avançar para níveis cada vez mais avançados de igualdade de oportunidades educativas. O professor reflexivo está mais preparado para desempenhar adequadamente as suas funções enquanto agente promotor da integração escolar. Contudo, para que desempenhe bem essas funções, terá de saber gerir bem o currículo multicultural.

De acordo com o *Documento Orientador do Português Língua Não Materna* (Perdigão, 2005), existe um perfil próprio para o professor de Português Língua não Materna. Neste documento, é defendido o ensino intercultural e a consciencialização da sua urgência dizem

respeito à sociedade e a todas as escolas, possibilitando a todos os alunos uma formação consistente para viverem num mundo plural.

A língua e a cultura portuguesas integram inúmeros contributos de outras línguas e são, por isso, um exemplo de riqueza sociocultural. Tendo em conta que a língua assume um papel importante na construção da própria identidade e que o relacionamento humano pressupõe a interpretação de comportamentos, ensinar uma língua, para além dos seus conteúdos lexicais e gramaticais, é ensinar também: a comunicar adequadamente tendo em consideração a situação de comunicação e características pessoais, nomeadamente etárias e culturais, dos interlocutores; a ser receptivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas e a relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva.

Os professores são, geralmente, obrigados a respeitar as linhas de orientação oficiais, a utilizar livros de textos e materiais pedagógicos (que poderão estar ou não em posição de analisar, avaliar, seleccionar ou complementar), a conceber e a fazer testes, a preparar alunos e estudantes para exames. Têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reacções dos alunos/estudantes. Espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem. É-lhes necessário compreender os processos de aprendizagem na sua grande variedade, embora a sua compreensão possa ser mais um produto inconsciente da experiência do que um produto claramente formulado da reflexão teórica, o que acaba por ser uma contribuição adequada para a parceria sobre a aprendizagem que deve ser estabelecida entre os investigadores da educação e os formadores de docentes.

Dado o elevado número de crianças, jovens e adultos chegados às escolas/agrupamentos de escola que requerem um acompanhamento especializado e com carácter intensivo na aprendizagem da língua portuguesa, é imprescindível investir na formação inicial e contínua dos docentes, através de multiplicadores regionais. As instituições de ensino superior terão que ser envolvidas na concepção de ofertas de formação complementar. Os planos de estudo da formação inicial e as acções de formação contínua para professores de Português Língua Não Materna deverão ser reforçados em quatro grandes áreas, desdobráveis numa série de conteúdos: formação em Educação Inter/Multicultural; formação em Linguística do Português; formação em Aprendizagem e Ensino de Português como Língua Não Materna e Avaliação das Aprendizagens dos Alunos.

Se o ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna exige saberes, metodologias e abordagens específicos, o professor mais competente para o leccionar será um docente formado de raiz para o efeito. Tradicionalmente, os professores de Português Língua Materna, licenciados em Línguas e Literaturas Modernas ou Clássicas, asseguravam o ensino destas aulas. Sem preparação específica para leccionar Português Língua Não Materna, e com poucos materiais dirigidos para o fazer, apoiavam-se sobretudo nos seus conhecimentos e na sua experiência de professores de língua materna para esta nova tarefa, o mesmo acontecendo, ainda, em muitas escolas portuguesas na actualidade. No entanto, as metodologias de Didáctica da Língua Materna não são as mesmas usadas para ensinar essa língua a estrangeiros. Ou seja, o professor de Português Língua Não Materna deve ter uma formação específica para estar preparado para exercer a sua função. Para além dos sólidos conhecimentos linguísticos e culturais, deve ter conhecimentos de metodologias e estratégias de didáctica das línguas estrangeiras.

Têm pouco mais de uma década de existência as licenciaturas que habilitam os seus formandos para a docência do Português Língua Não Materna. As Faculdades de Letras de Lisboa, Porto e Coimbra leccionam licenciaturas em Língua e Cultura Portuguesas ou em Estudos Portugueses com variante ou especialização em Ensino de Português Língua Não Materna. Por outro lado, numa tentativa de preparar um maior número de professores de Língua Materna para o ensino do Português Língua Não Materna, estas e outras faculdades criaram cursos de especialização e de pós-graduação nesta área. É já hoje possível fazer uma Pós-graduação, Mestrado ou Doutoramento em Português Língua Não Materna em algumas universidades do país (Universidade Aberta, Universidade de Lisboa, Coimbra, Porto, entre outras). Os cursos de especialização e de pós-graduação são uma forma de capitalizar os conhecimentos dos licenciados em Línguas e Literaturas Modernas para os pôr ao serviço do ensino de Português para estrangeiros.³⁷

³⁷ O ensino do PLNM em universidades estrangeiras é uma prática lectiva muito anterior ao início da institucionalização do PLNM, na década de oitenta do século XX. No entanto, porque os professores que levavam a língua e a cultura portuguesas aos quatro cantos do mundo estavam geograficamente separados e não partilhavam experiência, estudos e materiais, essa prática docente (e de investigação/acção) dispersa não teceu entre si as ligações que permitissem a sistematização e a conjugação de saberes que originasse a institucionalização de uma área de estudos. Não ignoremos, porém, o valioso contributo dos docentes de Português no estrangeiro. Se é verdade que a consolidação do PLNM se deu em pólos em que se centralizavam e conjugavam esforços – em Portugal e no Brasil –, a experiência dos leitores de língua portuguesa bem como os estudos e materiais que produziram na sua prática docente foram seiva que alimentou o crescimento do PLNM. Até porque alguns dos investigadores e estudiosos que hoje trabalham em Portugal desenvolveram também o seu trabalho enquanto leitores de Português em universidades estrangeiras. Dessa prática nasceram alguns dos materiais existentes para o ensino do PLNM: manuais, dicionários de verbos ou livros de exercícios.

Com o intuito de oferecer uma preparação menos exaustiva nesta área, algumas universidades, a Associação de Professores de Português e o Instituto Camões organizam, também, um pouco por todo o país acções de formação de ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna. Oferecem cursos de formação de curta duração, procurando transmitir a quem ensina nesta área os conhecimentos e as metodologias fundamentais para o ensino de Português Língua Não Materna. Espera-se, muitas vezes, que o formando complemente por sua iniciativa essa formação.

Com vista à sua consolidação como área de estudos e área de ensino, o Português Língua Não Materna tem-se desenvolvido, gradualmente, e de forma segura nos últimos vinte e cinco anos. A investigação tem avançado e o número de estudos teórico-práticos vai crescendo. Os professores e investigadores têm produzido instrumentos e materiais didácticos para aqueles que querem aprender o Português como língua estrangeira. A acompanhar este processo está uma prática docente que se tem expandido nas últimas duas décadas, muito por força das necessidades: a procura fez com que a oferta aumentasse. No entanto, o Português Língua Não Materna debateu-se com uma dificuldade inicial, que entretanto ultrapassou. Para marcar a sua autonomia e a sua identidade, começou por ter de se diferenciar da Didáctica do Português Língua Materna. O Português Língua Não Materna tem procurado afirmar uma natureza e uma vocação próprias bem como reivindicar metodologias e um objecto de estudo especificamente seus. As duas áreas partilham um vasto campo do grande território da didáctica das línguas, da linguística e da psicolinguística. Partilham também domínios teóricos comuns; mas as teorias aprofundam-se depois em objectos de estudo e em metodologias diferentes.

Grande parte da teoria que estrutura o Português Língua Não Materna provém de outras áreas, tendo a linguística, a psicolinguística e a didáctica das línguas um papel de destaque. A didáctica das línguas é a grande esfera em que o Português Língua Não Materna se inscreve e as propostas teóricas em que este se inspira são, fundamentalmente, avançadas por autores estrangeiros. Tal facto não nos deve surpreender, tendo em conta que as didácticas das línguas inglesa e francesa (como línguas não maternas) têm uma tradição mais antiga do que a sua congénere portuguesa. No entanto, são os autores nacionais que têm elaborado os estudos de caso e os trabalhos de investigação/acção aplicados ao ensino/aprendizagem do Português.

Em Portugal, os estudos teórico-práticos de Português Língua Não Materna têm sido desenvolvidos essencialmente em dois terrenos: na universidade e nas escolas e, sobretudo, na colaboração entre ambos os terrenos. Como nota muito positiva, destaque-se que a investiga-

ção se tem revelado importante para a construção de materiais. No entanto, muitos dos instrumentos didácticos são, ainda, elaborados com base na experiência empírica, ignorando o conhecimento teórico, a investigação que se faz e as mais recentes propostas metodológicas. E isso é ainda uma prova da falta de maturidade da área.

Quanto ao enquadramento institucional, o facto de as Faculdades de Letras (ou de Ciências Sociais e Humanas) das mais prestigiadas universidades portuguesas terem desenvolvido investigação em Português Língua Não Materna significa que o meio académico reconheceu a importância deste campo de estudo e lhe conferiu validade científica. De instituições como a Faculdade de Letras de Lisboa, de Coimbra, do Porto e também da Universidade do Algarve têm saído teses de Mestrado e Doutoramento que, mais directamente ou de forma mais lateral, se inscrevem no âmbito do Português Língua Não Materna; mas o seu número ainda é reduzido em comparação com o de outras áreas da Didáctica e da Linguística. A par destes trabalhos académicos, desenvolvem-se, nos meios universitários, projectos de diferentes tipos e com enquadramentos diversificados, alguns em estreita ligação com as escolas. Outros estudos são de iniciativa individual de docentes e de investigadores.

Tendo em conta o interesse crescente que esta área de estudos tem despertado no meio universitário e entre os alunos de pós-graduação, temos que concluir que, no âmbito da investigação, o Português Língua Não Materna é uma área em crescimento, mas que necessita de multiplicar os seus estudos e projectos. Necessita, também, de cativar mais investigadores para trabalharem em projectos deste domínio didáctico. A ligação entre trabalho de investigação e a prática lectiva é comprovada pelo facto de grande parte dos trabalhos académicos serem estudos de investigação/acção, estudos em que se analisam os meios usados, a articulação entre o ensino do Português Língua Não Materna e a linguística ou que se debruçam sobre metodologias de ensino. No entanto, se a investigação, em articulação mais ou menos próxima com a prática lectiva, gera estudos, resultados e produtos, o número de fóruns científicos e de encontros académicos onde a comunidade de investigadores e de professores de Português Língua Não Materna possa debater e divulgar os seus estudos e a sua experiência lectiva é reduzido. Numa base regular, existe apenas um congresso bienal dedicado ao PLNM, que é organizado pela Associação de Professores de Português. Ainda assim, como o Português Língua Não Materna se cruza com a linguística e a didáctica, outros encontros científicos integram painéis e comunicações de Didáctica do Português para alunos estrangeiros – o mais importante é o encontro anual da Associação Portuguesa de Linguística. Em 1983, organizou-se em Lisboa o importante Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mun-

do, onde a questão do ensino do português foi discutida. Já em Maio de 1991, decorreu em Macau um encontro de três dias intitulado Português como Língua Estrangeira, para seis anos depois se realizar, no mesmo território, o Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira.

Existem também periódicos académicos que, de forma mais ou menos específica, se debruçam sobre o Português língua não materna; mas também aqui o número é escasso. De periodicidade irregular, *O Idiomático* (com o subtítulo de *Revista Digital de Didáctica do PLNM*) é publicado *on-line* pelo Instituto Camões³⁸. Outras revistas científicas vão também divulgando estudos no âmbito do Português Língua Não Materna sem ter uma vocação exclusiva para esta área: o *Boletim de Filologia*, o periódico *Palavras* (da Associação de Professores de Português), a revista *Noesis*, do Ministério da Educação e a *Revista Internacional da Língua Portuguesa*. Noutras publicações periódicas de universidades e dos institutos politécnicos portugueses vão aparecendo artigos de investigação realizados no âmbito do Português ensinado como língua estrangeira.

Nesta escassez de materiais, de fóruns de divulgação de conhecimentos e experiências, a Internet tem sido o grande pólo aglutinador do trabalho e da atenção dos investigadores e docentes. À medida que tem crescido, o Português Língua Não Materna tem sabido tirar partido deste poderoso instrumento de comunicação. Assim, em Portugal, o Centro Virtual Camões (do Instituto Camões) e o sítio da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação disponibilizam para alunos e professores informação, instrumentos didácticos e até formação de Português Língua Não Materna.

Se por um lado, os docentes têm um papel fundamental para o êxito de uma acção que se pretende transformadora, uma vez que são concebidos como intelectuais-transformadores, por outro lado, cabe ao Estado apoiar o seu trabalho através da implementação de programas de formação pedagógico-organizacional financiada e apoiada pelo Estado sobre as diferentes vertentes dos modelos socioculturais:

“Uma vez que a Educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode desinteressar-se dela. Pelo contrário, tudo o que seja educação, deve ser, de alguma forma, submetido à sua acção. Não quer dizer com isto que deva necessariamente monopolizar o ensino” (Durkeim, pág. 45, 2001)

³⁸ Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/06/index.html>

3.4. Estratégias de trabalho, recursos pedagógicos e projectos no âmbito da aprendizagem da língua não materna

De acordo com o documento *Linhas Orientadoras para o Trabalho Inicial em Português Língua não Materna do Ensino Secundário*, “o ensino a alunos que têm o Português como língua não materna exige uma abordagem diferenciada relativamente ao trabalho realizado com alunos que têm o Português como língua materna (LM)”.

Enquanto língua segunda e ainda que, em alguns casos, o Português seja usado pela comunidade em que o aluno se insere, ele é primordialmente usado na escola e veículo de escolarização. Esta é uma diferença fundamental que deve nortear práticas metodológicas e avaliação. Assim, enquanto os objectivos do ensino a falantes de língua materna, logo desde os anos iniciais, estão centrados na reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias, os objectivos do ensino de Português língua não materna devem centrar-se na compreensão e produção de unidades comunicativas.

As aulas de Português Língua Não Materna exigem metodologias, estratégias e instrumentos didácticos específicos, muitos dos quais são distintos dos usados no ensino/aprendizagem do Português Língua Materna. A esmagadora maioria dos professores que hoje lecciona Português Língua Não Materna está ciente desse facto. Assim, os docentes estarão, na sua esmagadora maioria, a seguir uma abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem da língua que coloca a ênfase no desenvolvimento das competências linguísticas do aprendente e que se centra no trabalho do aluno. Esta metodologia é advogada nos principais manuais de Português Língua Não Materna, embora surja em alguns casos combinada com outras perspectivas didácticas. Assim, apesar de os manuais abraçarem o método comunicativo demarcam-se das posições extremas que este teve numa fase inicial, em que recusava a reflexão formal sobre a língua. Ao invés, o estudo do funcionamento da língua nunca é descartado nesses manuais, embora funcione em articulação com e ao serviço do desenvolvimento das competências linguísticas e nunca como finalidade em si mesma.

Como resultado do recente investimento em estudos de pendor teórico-prático e em projectos de investigação/acção ou como produto da prática docente, tem surgido uma considerável variedade de ferramentas e materiais de apoio ao ensino/aprendizagem do Português Língua Não Materna. Neste conjunto de instrumentos didácticos, destacam-se os manuais, que são obras fundamentais por apresentarem percursos de aprendizagem estruturados. Os

principais manuais que foram publicados em Portugal estão maioritariamente vocacionados para alunos adultos, em alguns casos para alunos universitários que aprendem português em Portugal ou no estrangeiro. Dos manuais que existem no mercado, uma percentagem considerável foi elaborada há alguns anos, não acompanhando as novas propostas metodológicas do PLNM. Destacam-se os títulos dos manuais mais divulgados: *Lusofonia* (Avelar *et al*, 1989, 1995), *Português sem Fronteiras* (Leite e Coimbra, 1991), *Nível Limiar* (Casteleiro *et al*, 1998), *Ver, ouvir e falar português* (Cascalho *et al*, 1995), *Bem-vindo* (Cunha *et al*, 1998), *Portuguesíssimo* (Matos, 2000), *Falas Português?* (Rui Vaz, 2009)³⁹. De imediato se diagnostica uma lacuna editorial no mercado para manuais de Português Língua Não Materna destinados aos aprendentes dos Ensinos Básico e Secundário (crianças e adolescentes, portanto). *Aprender Português* (Oliveira *et al*, 2006) parece ser uma das exceções. A lacuna editorial é facilmente explicável: só recentemente o Ministério da Educação consagrou, oficialmente, o Português Língua Não Materna como uma disciplina do currículo dos alunos, daí a ausência de materiais e o fraco investimento das editoras.

Para além dos manuais, outros tipos de instrumentos didáticos vocacionados para o ensino/aprendizagem do Português Língua Não Materna têm surgido nas últimas duas décadas. Por um lado, encontramos os livros didáticos em papel: livros de exercícios, livros de leitura, dicionários conceptuais, dicionários de verbos, vocabulários multilingues e gramáticas. Tradicionalmente (antes de o Português Língua Não Materna encontrar o seu espaço próprio), utilizavam-se as obras de referências e os livros de Didáctica da Língua Materna no ensino/aprendizagem da língua portuguesa a alunos estrangeiros. Era uma solução de recurso face à quase inexistência de instrumentos didáticos específicos. No entanto, presentemente já se editam ferramentas didáticas concebidas na perspectiva do Português Língua Não Materna. Assinalam-se, como exemplo, duas gramáticas da língua portuguesa concebidas nessa perspectiva: a *Gramática de Português para Estrangeiros* (Arruda, 2004) e a *Gramática Aplicada : Português Língua Estrangeira* (Oliveira, 2007). É ainda significativo que os dois mais importantes dicionários que foram publicados nas últimas décadas, o *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências* e o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, incluam a transcrição fonética das palavras, uma informação que não costumava figurar nos dicionários de língua portuguesa e que é sobretudo útil (se não mesmo primordialmente pensada) para aprendentes cuja língua materna não é o português. Há que constatar

³⁹ Para uma análise crítica dos manuais de PLNM, ver Ribeiro, 2007.

que os instrumentos e materiais didáticos de Português Língua Não Materna existentes no mercado são de índole variada, embora não sejam em quantidade suficiente. Nos últimos vinte anos surgiram dicionários de verbos, livros de leitura, livros de exercícios, livros para ditados, mas também obras de cariz teórico destinadas a professores. Mas o número de títulos em cada uma destas tipologias é, ainda, escasso.

Quando se trata de conceber as ferramentas de ensino mais eficazes, motivantes e diversificadas, os investigadores e professores de Português Língua Não Materna têm de produzir instrumentos didáticos em formatos tecnologicamente avançados. O manual continua a ser usado e parece ser ainda um material insubstituível para certas funções. A par dele, e muitas vezes como complemento, apareceram os vídeos, os DVD, os CD didáticos e os exercícios *on-line*. Trata-se de materiais didáticos multimédia, informáticos, interactivos, que combinam linguagem com imagem, som e música e articulam o lúdico com o didático. No plano da edição (de materiais em papel ou em suporte digital), as editoras têm, recentemente, encontrado na publicação de instrumentos para o ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna uma das suas especializações e têm prestado um bom serviço a esta área.

Devemos, também, reconhecer o papel do Ministério da Educação (sobretudo através do Instituto de Inovação Educacional e, mais recentemente, da DGIDC) na publicação de obras para o ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna, destinadas quer a professores quer a alunos. No que diz respeito aos materiais disponibilizados *on-line*, destaca-se o sítio na Internet do Centro Virtual Camões – mantido pelo Instituto Camões –, que alberga um acervo considerável de ferramentas e materiais didáticos e que estabelece um conjunto de ligações com outros recursos importantes para o ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna que se encontram na Internet. É de acrescentar, ainda, a existência de plataformas de aprendizagem virtual (*e-learning*), como a plataforma *Moodle* das escolas, que têm sido usadas para este fim e estão, recentemente, a ganhar bastantes adeptos.

Como balanço deste elenco de materiais e ferramentas de Português Língua Não Materna, é de salientar que o conjunto de instrumentos didáticos está a aumentar e a diversificar-se. No entanto, o número de produtos existentes ainda não é suficiente. Está muito longe da quantidade e da variedade de recursos didáticos existentes para o ensino/aprendizagem da língua materna. E há sectores, como o dos instrumentos didáticos destinados ao ensino básico, em que a oferta é bastante deficitária. Para dar resposta a públicos diversificados – desde os alunos do primeiro ano do ensino básico e mesmo do pré-escolar até a alunos universitários e ao demais público adulto – é necessário disponibilizar no mercado um conjunto mais eleva-

do e mais diversificado de materiais e de ferramentas didácticas. É deste modo que se conquista a institucionalização de um domínio didáctico e científico.

Não existe um programa oficial para Português Língua Não Materna, mas unicamente orientações. De acordo com o *Quadro Comum de Referência para as Línguas*, dentro dos vários domínios podem-se distinguir temas, tópicos que constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da composição, como centro dos actos comunicativos:

1. Identificação e caracterização pessoal;
2. Casa, lar, ambiente;
3. Vida quotidiana;
4. Tempo livre e diversões;
5. Viagens;
6. Relações com os outros;
7. Saúde e cuidados pessoais;
8. Educação;
9. Compras;
10. Comida e bebida;
11. Serviços;
12. Lugares;
13. Língua;
14. Meteorologia

Dentro de cada uma destas áreas temáticas estabelecem-se subcategorias. É claro que esta selecção específica e a organização dos temas, subtemas e noções específicas, não é definitiva, resultando antes das decisões dos autores em função da sua avaliação das necessidades comunicativas dos aprendentes. Cabe aos professores de Português Língua Não Materna encontrar as estratégias, as metodologias e as actividades que considerem importantes para os seus interesses e úteis para a definição dos seus objectivos e para a transparência dos seus métodos, de acordo com os seus alunos.

Nas actividades de *produção oral (falar)*, podem ser desenvolvidas algumas destas actividades: ler um texto em voz alta; falar com base em notas ou comentar dados visuais

(diagramas, imagens, quadros, etc.); desempenhar um papel estudado; falar espontaneamente; cantar.

Nas actividades de **produção escrita (escrever)**, o utilizador como “escritor” produz um texto escrito. Entre as actividades da escrita, encontram-se: o preenchimento de formulários e questionários; redacção de artigos para revistas, jornais, boletins informativos, produção de cartazes para afixação, registo de notas para uso futuro; anotação de mensagens ditadas, escrita imaginativa e criativa, redacção de cartas pessoais ou de negócios, entre outras.

Nas actividades de **compreensão do oral (ouvir)**, o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores. As actividades de audição incluem: ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.), ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema), ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espectáculos, etc.); ouvir uma conversa lateral, entre outras.

Nas actividades de **interpretação (compreensão)**, o utilizador lê e interpreta um enunciado escrito. Entre as actividades da interpretação, encontram-se: a leitura silenciosa e resposta a questões sobre o texto lido, preenchimento lacunar com base no texto lido, entre outras.

Os estudantes do ensino secundário podem explorar temas científicos, tecnológicos, económicos, etc., com alguma profundidade. O uso de uma língua estrangeira como meio de instrução implica, necessariamente, uma atenção ao conteúdo temático da área ensinada.

O uso da língua como jogo desempenha, frequentemente, um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua, mas não está apenas confinado ao domínio educativo. Dão-se os seguintes exemplos de actividades lúdicas:

Jogos sociais de linguagem:

- § orais (histórias erradas ou “encontrar o erro”; como, quando, onde, etc.);
- § escritos (verdade e consequência, a força, etc.);
- § audiovisuais (loto de imagens, etc.);
- § de cartas e de tabuleiro (canasta, monopólio, xadrez, damas, etc.);
- § charadas, mímica, pequenas representações, etc.;
- § outros.

Actividades individuais:

- § adivinhas e enigmas (palavras cruzadas, anagramas, sopas de letras, charadas);
- § jogos mediáticos (TV e rádio: “Quebra-cabeças”, “Palavra Puxa Palavra”);
- § trocadilhos, jogos de palavras;
- § publicidade (explorar as imagens e os slogans);
- § jornais (leitura, recorte e interpretação de notícias);
- § pesquisa de imagens e palavras alusivas a uma celebração (Ex. Natal);
- § descrição de pinturas, desenhos, fotos ou imagens;
- § textos lacunares, de completação e de selecção de palavras;
- § leitura em voz alta em grande grupo, leitura dramatizada e audição de textos;
- § exercícios de funcionamento da língua com imagens ou palavras para colar;
- § outras.

Os usos artísticos e criativos da língua são muito importantes do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação e podem ser orais ou escritas. Alguns exemplos são:

- § o canto (canções de embalar, cancionero popular, canções *pop*, etc.);
- § a reescrita ou o reconto de histórias, etc.;
- § a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, novelas, etc.;
- § a representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc.;
- § a produção, a recepção e a representação de textos literários, por ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/assistir a recitais, peças, ópera, etc.

As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas.

As *estratégias* são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. As estratégias de comunicação *não* devem, portanto, ser entendidas apenas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma deficiência linguística ou de um erro de comunicação. Os falantes nativos empregam regularmente estratégias de comunicação de todas as espécies, quando adequadas às exigências comunicativas com que devem lidar.

O falante de uma segunda língua pode dispor de competências parciais, isso é de níveis de desenvolvimento muito diferentes nas diferentes competências (compreensão oral, interacção oral, produção oral, compreensão escrita e expressão escrita). No caso destes alunos, o que é preciso para a sua integração e participação nas tarefas de sala de aula é, sobretudo, a sua capacidade de compreensão do discurso oral. O que é preciso assegurar é que o aluno poderá seguir e participar nas interacções que vierem a ter lugar em sala de aula. Inicialmente, é particularmente no nível de compreensão oral que o trabalho do professor deve incidir.

Outro aspecto importante é o facto de o professor ser capaz de conhecer e identificar os fenómenos linguísticos que ocorrem tipicamente em situações de aquisição e aprendizagem de uma língua não materna, consoante a idade do aluno e a sua motivação, em contexto formal e informal que é o mais comum entre os jovens filhos de imigrantes que frequentam as nossas escolas e, ao mesmo tempo, que partilham o quotidiano da nossa comunidade. Tem de saber também, quais os efeitos do tipo de relações existentes entre a língua materna do aluno e a língua portuguesa. A proximidade lexical e estrutural entre as línguas, por exemplo, é factor de facilidade nas primeiras etapas.

O professor que tem alunos de outras línguas e de outras culturas na sua sala de aula, vocacionada para o ensino em Português como língua não materna, tem de se obrigar a uma atitude constante – a de criar na sala de aula um clima de dúvida metódica e de constante questionar por parte de professores e alunos. Antecipar os percursos e as dificuldades dos alunos e orientar de forma programada, seguindo critérios de ordem estrutural e pragmática, perguntar, inquirir sobre o percurso dos alunos recém-chegados, em particular sobre a sua histó-

ria sociolinguística e sobre os seus conhecimentos linguísticos, diagnosticando a cada momento, pois os diagnósticos nunca são de mais, tal como nos refere Dulce Pereira (2007)⁴⁰:

“Toda a avaliação deveria ser mesmo um constante diagnóstico, com valor prospectivo. Ao professor de Português não importa tanto saber se um aluno está no estágio inicial, intermédio ou avançado de conhecimento da língua portuguesa, que é uma coisa que, com a sua experiência naturalmente intui, como saber exactamente de que ponto é que deve partir e que passos deve dar para cumprir, com estes alunos, os mesmos objectivos linguísticos que se propôs para os alunos de língua materna portuguesa.” (pág. 103).

De facto, o ensino do Português no contexto multicultural exige uma reflexão teórica e metodológica, o conhecimento dos vários factores que intervêm no contexto actual. A realização de experiências inovadoras é, muito recentemente, fruto do consciente desenvolvimento do Português Língua Não Materna nas escolas portuguesas.

Alguns projectos do foro do Português Língua Não Materna foram ou continuam a ser desenvolvidos em diversas universidades, institutos politécnicos portugueses ou escolas dos ensinos básico e secundário e são um importante veículo de transmissão e troca de cultura.

O projecto de investigação levado a cabo pelo ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional) com a colaboração da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), intitulado *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* contou com o apoio e financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian e teve a duração de quatro anos, iniciando com um levantamento das línguas faladas pelos alunos dos dois primeiros ciclos nas escolas da área da grande Lisboa.

Para além destes, outros projectos têm sido levados a cabo: *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, (Instituto de Linguística Teórica e Computacional, FLUL, coordenado por Maria Helena Mira Mateus); *Transversalidade da Língua Segunda* (ESE de Lisboa e APP; coordenado por Paulo Feytor Pinto); *Educação Intercultural e Apetrechamento Linguístico* (Universidade de Aveiro, coordenado por Ana Isabel Oliveira); e *Línguas, Arte, Cidadania*

⁴⁰ No livro DGIDC – Direcção-Geral de Inovação para o Desenvolvimento Cultural (2007). *Actas – Conferência Internacional sobre o ensino de Português*, Lisboa: Ministério da Educação, p. 103.

(Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa, coordenado por Alexandre Dias Pinto – cf. Pinto, 2005).

Estes projectos são uma mais-valia para o conhecimento da didáctica da língua mãe materna, no que respeita ao ensino/aprendizagem por parte de alunos de origem estrangeira nas nossas escolas e um forte contributo para a consolidação do Português Língua Não Materna como uma disciplina curricular no sistema de ensino português que se quer cada vez mais aberto à multi e interculturalidade. É este o maior dos desafios que se coloca à escola e aos agentes educativos.

3.5. Síntese

A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, está intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa como é o factor essencial desta integração. Enquanto língua segunda e ainda que, em alguns casos, o português seja usado pela comunidade em que o aluno se insere, ele é primordialmente usado na escola e veículo de escolarização.

O acompanhamento e a integração dos alunos dizem respeito não só aos professores, mas a toda a comunidade educativa. Considera-se que a acção dos alunos, pais e funcionários é fundamental para a construção de uma Cultura de Escola aberta à diversidade, cujos Projectos Educativos e Curriculares devem conter objectivos e estratégias de acolhimento e de inclusão.

Criar condições optimizadas para a aprendizagem e domínio da língua portuguesa, oral e escrita, é factor determinante para o sucesso escolar de todos os alunos. Estas condições e recursos passam pela implementação de um modelo curricular adaptado.

O ensino/aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM) no território nacional é algo recente nas escolas portuguesas. O ensino do Português no contexto multicultural exige uma reflexão teórica e metodológica, o conhecimento dos vários factores que intervêm no contexto actual e a realização de experiências inovadoras.

Recentemente, e fruto do consciente desenvolvimento do Português Língua Não Materna nas escolas portuguesas, alguns projectos foram ou continuam a ser desenvolvidos em diversas universidades, institutos politécnicos portugueses ou escolas dos ensinos básico e secundário.

No entanto e, apesar dos esforços do Estado português, a igualdade de oportunidades de acesso dos alunos imigrantes de origem estrangeira, expressos como princípios orientadores do sistema educativo português, está ainda longe de ser cumprida, continuando a justificar-se, por isso, a necessidade de orientações no quadro de uma política da diferença e acções que permitam reconstruir a formação de professores, de modo a capacitá-los para a configuração de currículos estruturados numa e para uma educação intercultural.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – Opções Metodológicas

Feita a abordagem teórica que enquadra e sustenta este estudo, para o qual se mobilizaram as diferentes perspectivas dos autores considerados, este capítulo tem como objectivo clarificar os procedimentos empíricos no âmbito da problemática a investigar.

Começar-se-á por descrever as motivações que levaram à definição da problemática, a delimitação da amostra para, de seguida, se fundamentar o método e técnicas adoptadas na recolha e tratamento da informação, fazendo alusão aos instrumentos utilizados para a recolha dos dados. No final, será apresentada uma reflexão sobre alguns aspectos tidos como importantes durante o processo desta pesquisa.

4.1. Justificação do Estudo

O trabalho realizado surgiu do convívio e do ensino a crianças, jovens e adultos estrangeiros, de diferentes nacionalidades em diferentes escolas nas quais a investigadora teve experiência como docente de Português Língua Não Materna (PLNM), tendo advindo daí o desejo compreender melhor a sua realidade.

Ao longo de cinco anos a exercer a sua actividade como docente de Português em escolas da região algarvia, a investigadora trabalhou em escolas que integravam alunos pertencentes a diferentes culturas, em algumas das quais ficou bastante sensibilizada com o trabalho aí realizado pelos colegas, com o seu envolvimento e implicação nos vários projectos que tinham como finalidades a melhoria da qualidade da acção educativa e uma consequente melhoria na socialização, estimulação e integração dos alunos provenientes dos grupos minoritários.

Como docente de Português, a sua actividade pauta-se pelo contacto directo com diferentes realidades de alunos de origem estrangeira, assim como com os respectivos pais desses alunos, com os quais tem de contactar, em muitas situações.

O elevado número de crianças e jovens estrangeiros com níveis preocupantes de insucesso escolar, fez com que, desde logo, a investigadora se apercebesse que os alunos não formam um grupo homogéneo e, como agente de educação, de procurar explicar, analisar as ocorrências e as realidades dos alunos de origem multicultural, produzindo a partir daí, um conhecimento mais aprofundado da realidade complexa onde a socialização, a integração e a aprendizagem da língua não materna se cruzam.

Esta investigação foi realizada com base num método de pesquisa, orientado por objectivos de natureza descritiva e interpretativa, inspirando-se na Sociologia da Educação e numa abordagem quantitativa e qualitativa.

4.2. Delimitação do campo de observação

A compreensão, interpretação e análise científica do fenómeno do multiculturalismo nas escolas do Algarve, a socialização e integração destes alunos, assim como o modo como se opera o seu ensino/aprendizagem na escola, constitui o cenário desta investigação. Com esse objectivo, focalizou-se o estudo para os docentes que leccionaram no ano lectivo 2009/2010 o Português Língua Não Materna em escolas do Algarve, no âmbito de Projectos, em regime regular ou de apoio, mas sempre numa perspectiva multicultural.

4.3. Objectivos gerais

Os objectivos gerais inerentes a este estudo foram os seguintes:

- § Contribuir para a percepção e aprofundamento de práticas de educação multicultural;

- § Conhecer os factores educativos implícitos e explícitos que facilitam a integração e socialização de alunos de origem estrangeira na escola e na comunidade;
- § Avaliar a relação existente entre o ensino/aprendizagem de uma língua não materna e a integração e socialização dos alunos de origem estrangeira.

4.4. Objectivos específicos

Decorrentes dos objectivos gerais foram definidos os seguintes objectivos específicos:

- § Identificar métodos de trabalho e práticas utilizadas pelos professores na educação multicultural;
- § Perceber se a maneira como os professores gerem as diferentes culturas no currículo é importante para que os alunos estrangeiros obtenham mais sucesso e uma maior integração na escola.
- § Compreender de que modo é que os professores participam na valorização e na compreensão das diferenças multiculturais da escola.
- § Identificar práticas de valorização multi e intercultural promovidas pela escola como organização e perceber qual a sua influência na cultura docente.
- § Estabelecer uma relação entre o ensino/aprendizagem de PLNМ com a integração e socialização dos alunos para com a comunidade envolvente;
- § Identificar mecanismos de ensino/aprendizagem em PLNМ.

Estes objectivos constituíram os eixos estruturantes dos questionários realizados aos professores (**Anexo 1**).

4.5. Questões de pesquisa

Os objectivos definidos foram a base de todo o fio condutor do trabalho de pesquisa e constituíram o ponto de partida para a formulação das principais questões de partida:

- ∅ Quais as metodologias e práticas docentes de educação multicultural postos em prática nas nossas escolas?
- ∅ Que factores contribuem para a socialização, integração dos alunos estrangeiros na escola e na comunidade?
- ∅ Que efeitos são reconhecidos no ensino/aprendizagem do Português como língua não materna no sucesso escolar dos alunos?

4.6. Técnicas, instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados

No sentido de uma validação e triangulação da informação, os dados desta investigação foram recolhidos através da:

- § Observação não participante;
- § Inquérito por questionário aos actores sociais agentes no ensino a alunos estrangeiros (professores).

4.6.1. Observação e investigação documental

A observação é uma técnica eleita por muitos investigadores. Para López (2004) “Observar es mirar una cosa, con detalle, desde distintos ángulos, y recoger información detallada y precisa de la misma” (p.83). A autora refere que em investigação, a observação é uma técnica vital para analisar um fenómeno, vendo como se configura, recolhendo informação, etc.

No caso concreto desta investigação, foi realizado o tipo de observação não participante ou indirecta. A observação diz-se indirecta quando o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida directamente, sendo, portanto, menos objectiva. Na observação indirecta, o instrumento de observação é um questionário ou um guião de entrevista (Quivy, 1992).

O processo de observação foi indirecto dados os objectivos implícitos nesta investigação. No nosso entender, este estudo exigiu, sobretudo, dados fornecidos pelos professores.

4.6.2. Inquérito por Questionário: Construção e Aplicação

a. Construção:

Com o objectivo de seleccionar o tipo de questões que melhor se adequariam aos objectivos da investigação, foi elaborada uma primeira versão do questionário que, após sofrer algumas reformulações resultou uma versão final, a qual foi aplicada à população em causa. Foram, ainda, efectuados os procedimentos para a preparação de uma base de dados para posterior análise qualitativa e quantitativa da informação recolhida. Com essa finalidade, foi construído o quadro-síntese de identificação das variáveis do inquérito por questionário (**Anexo 2**) e um quadro-síntese dos respectivos indicadores (**Anexo 3**).

b. Aplicação:

O inquérito por questionário foi aplicado à população de docentes de Português Língua Não Materna (PLNM) de todos os níveis de ensino e em diferentes escolas do Algarve. Foi seleccionada uma amostra de 30 professores de PLNM do total do universo dos docentes a leccionar a disciplina no ano lectivo 2009/2010 das escolas algarvias. Os questionários foram entregues e recolhidos via e-mail junto de todas as sedes de agrupamento das escolas do Algarve e alguns distribuídos em mão.

4.6.3. Tratamento de dados

Os dados recolhidos foram tratados através de uma abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem de natureza qualitativa verificou-se na análise de conteúdo, sobretudo das questões abertas do questionário.

Ressalvam-se os seguintes pontos prévios relevantes ou passíveis de afectar a leitura dos dados:

- § A recolha de dados ocorreu em Maio/Junho de 2010;
- § O inquérito foi veiculado, exclusivamente, através das escolas, logo segundo a óptica dos professores.
- § Todos os casos de leitura dúbia foram tratados por defeito.

Alguns dados foram fornecidos pela Direcção Regional de Educação que se prontificou a colaborar nesta investigação, designadamente através da mediação da Dr.^a Conceição Rua e da Dr.^a Laureta Basto.

Os dados quantitativos recolhidos foram processados através de software de tratamento de dados estatísticos, designadamente através do programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 18.0.

CAPÍTULO V - Apresentação e Interpretação de Dados

5.1. Caracterização da população inquirida

A população inquirida corresponde a professores de Português do ensino básico e secundário, a leccionar a disciplina de Português Língua Não Materna no ano lectivo 2009/2010 em estabelecimentos de ensino públicos no Algarve.

5.1.1. História e localização geográfica

O termo "Algarve" provém de "*al-Gharb al-Ândalus*" nome dado ao actual Algarve e baixo Alentejo durante o domínio muçulmano, significando "Andaluz Ocidental", pois era a parte ocidental da Andaluzia muçulmana. As regiões espanholas e portuguesas outrora conhecidas por *al-gharb al-Andalus* eram o mais importante centro muçulmano da época da "Hispania Islâmica", sendo assim o centro islâmico da cultura, ciência e tecnologia.

Durante séculos, o Algarve foi ponto de passagem para vários povos. Os primeiros ocupantes do Algarve foram comerciantes e intendentos do Estado que estabeleceram as suas colónias na costa: os Fenícios e os Cartagineses que viveram durante muito tempo apenas dos recursos da costa algarvia. Os Conios, influenciados pelos Tartessos, estabeleceram-se no Algarve no século VI a.C. Os Celtas seriam também uma forte influência. Os Fenícios tinham estabelecido portos de comércio ao longo da costa em cerca de 1000 a.C. Os Cartagineses fundaram Portus Hanibalis – hoje conhecida com Portimão – em cerca de 550 a.C.

Os Romanos espalharam-se pela Península Ibérica no Século II a.C. e muitos vestígios ainda se encontram na região, nomeadamente na zona de Lagos e perto de Faro. O Algarve fez parte do vasto Império Romano, ostentando cidades relevantes como Balsa (Tavira) e Ossónoba (Faro).

Desde o Século V até ao início da invasão árabe em 711, o Algarve foi povoado pelos Visigodos. Quando os Árabes conquistaram Lagos em 716, chamava-se Zawaia. Faro, a que

os cristãos tinham dado o nome Santa Maria, foi rebaptizado Faraon, que significa “Povoação de Cavaleiros”.

Devido à ocupação árabe da maior parte da Ibéria, a região foi chamada "Al-Gharb" que significa “o país do Oeste”. Os cinco séculos de ocupação Árabe são visíveis na arquitectura da região (chaminés trabalhadas e azulejos, por exemplo) e no nome de muitas regiões algarvias começadas com “Al”.

Nessa altura, a principal cidade da região era Silves, que, quando foi conquistada pelo rei D. Sancho I, dizia-se ser cerca de 10 vezes maior e mais fortificada que Lisboa. O Algarve foi a última porção de território de Portugal a ser, definitivamente, conquistada aos mouros, no reinado de D. Afonso III, no ano de 1249.

Segundo alguns documentos históricos, a conquista definitiva do Algarve aos mouros neste reinado, nomeadamente a tomada da cidade de Faro, foi feita de forma relativamente pacífica. No entanto, apenas em 1267 - no tratado de Badajoz - foi reconhecida a posse do Algarve como sendo território português, devido a pretensões do Reino de Castela. Curiosamente, o nome oficial do reino resultante seria frequentemente designado de *Reino de Portugal e do Algarve*, mas nunca foram constituídos dois reinos separados.

Mais tarde, no início do Século XV, o início da expansão marítima portuguesa dá novo vigor às terras e gentes algarvias. Cidades como Lagos e Sagres ficaram para sempre ligadas ao Infante D. Henrique e aos Descobrimentos. Ainda hoje, na Ponta de Sagres, um gigantesco dedo de pedra aponta para o oceano Atlântico numa clara alusão à coragem dos navegadores algarvios, como Gil Eanes. O Algarve tornou-se mais importante durante as descobertas, sendo usado como um dos principais portos de partida. Os algarvios foram parte determinante das aventuras marítimas e da ocupação do território africano.

O terramoto de 1755, cujo epicentro se situou muito perto de Lagos, destruiu grande parte do Algarve. Os tremores de destruição sentiram-se em todo o lado e levaram à perda de muitos edifícios importantes. Mas, nem isto parou os algarvios que, apesar de todas as adversidades, reconstruíram o Algarve. Na reconstrução das cidades principais, o centro administrativo mudou-se de Lagos para Faro. A economia algarvia teve sempre uma forte ligação ao mar e a pesca foi desde sempre uma actividade importante. Foi só desde 1960, com o desenvolvimento do turismo, que este tornou-se a sua actividade económica mais importante: o mar à procura de novos mundos para dar ao mundo.

O Algarve era uma região semi-autónoma com governador entre 1595 e 1808, com um sistema de taxação separado até ao final do Século XVIII. Durante esta época, para reflectir o

estatuto único do Algarve, os monarcas portugueses eram conhecidos como “o Rei de Portugal e do Algarve”. Em 1807, quando Junot liderava a primeira invasão napoleónica no norte de Portugal, o Algarve estava sob a ocupação das tropas espanholas de Manuel Godoy. O Algarve tornou-se a primeira região de Portugal a libertar-se da ocupação espanhola, na rebelião olhanense em 1808.

Desde os alvares do reino, constituiu uma região bem delimitada e individualizada, não só em termos geográficos, mas também do ponto de vista identitário, com características históricas, climáticas, etnográficas, arquitectónicas, gastronómicas e económicas muito próprias. Com 4.996Km² de área e uma população residente de cerca de 430.084 habitantes, distribuídos por 16 concelhos, o Algarve localiza-se no extremo ocidental da Europa, a sul de Portugal. Tem uma densidade populacional média de cerca de 80 hab/Km², uma costa com cerca de 150Km e é banhado pelo Oceano Atlântico.

O Algarve confina a norte com a região do Alentejo (Alentejo Litoral e Baixo Alentejo), a sul e oeste com o Oceano Atlântico, e a leste com o Rio Guadiana a marcar a fronteira com Espanha. O ponto mais alto situa-se na serra de Monchique, com uma altitude máxima de 902m - Pico da Fóia (Fig. 1).

Figura 1: Mapa de localização do Algarve



A zona ocidental do Algarve é designada por Barlavento e a oriental por Sotavento. A designação deve-se ao vento predominante na costa sul do Algarve, sendo a origem histórica

desta divisão incerta e bastante remota. Com esta divisão podemos registar um claro efeito de espelho entre as duas zonas. Cada uma destas zonas tem 8 municípios e uma cidade dita principal: Faro está para o Sotavento como Portimão está para o Barlavento. De igual modo, possui cada uma delas, uma serra importante (a Fóia, no Barlavento, e o Caldeirão, no Sotavento). Rios com semelhante importância (o Arade no Barlavento e o Guadiana no Sotavento). Um hospital principal em cada uma das zonas garante os cuidados de saúde em todo o Algarve (Fig. 2).

Figura 2: Mapa com a divisão, por concelhos, do Barlavento e do Sotavento



A região algarvia subdivide-se em 16 concelhos ou municípios: **Aljezur, Vila do Bispo, Lagos, Monchique, Portimão, Lagoa, Silves, Albufeira, Loulé, S. Brás de Alportel, Tavira, Alcoutim, Castro Marim, Vila Real de Santo António e Faro** (Fig. 3).

Além de Faro, têm também categoria de cidade os aglomerados populacionais de Albufeira, Lagoa, Lagos, Loulé, Olhão, Portimão, Quarteira, Silves, Tavira e Vila Real de Santo António. Destas, todas são sede de concelho à exceção de Quarteira.

Figura 3 – Mapa do Algarve com os respectivos concelhos ou municípios



O crescimento da população da região do Algarve acompanhou, grosso modo, o crescimento do país, tendo-se registado uma redução da sua população entre a década de 50 e os primeiros anos da década de 70, fruto do processo simultâneo de emigração para a Europa e da migração para as áreas metropolitanas. Da mesma forma, viu a sua população aumentar consideravelmente com a chegada de importantes contingentes de habitantes das ex-colónias, a partir de 1974, bem como de outras regiões e do estrangeiro. Para o facto também contribuiu a enorme valorização da actividade turística e a forte atracção a partir dos anos 80.

As áreas de baixa densidade populacional da região do Algarve abrangem uma vasta zona geográfica que “recorta” transversalmente o Algarve, pelas zonas da Serra e do Barrocal e nos extremos Oriente e Ocidente se prolonga até ao litoral, numa extensão total superior a 2/3 do território regional.

Segundo o INE, entre 1991 e 2001, a região do Algarve registou uma dinâmica populacional muito elevada. A População Residente da região do Algarve foi quantificada em 392 mil indivíduos, o que significa um aumento de 14,8 por cento relativamente aos Censos realizados em 1991. Esta é uma das principais conclusões dos Censos 2001. No que diz respeito ao crescimento populacional, este foi mais acentuado nos concelhos predominantemente localizados no litoral. Por seu turno, os concelhos localizados predominantemente no interior do Algarve foram os que apresentaram crescimentos negativos, como é o caso de Castro Marim e Tavira. Concretamente e no que diz respeito a concelhos, em termos absolutos, Loulé e Albufeira foram os concelhos da região algarvia onde se verificaram os maiores crescimentos populacionais, com mais 12.088 e 9.964 habitantes, respectivamente. Em termos relativos, Albufeira foi o concelho que mais cresceu a nível nacional (mais 47,6 por cento), seguido de São Brás de Alportel (mais 33,2 por cento), sendo este o terceiro concelho a nível nacional a registar um maior crescimento. Assiste-se portanto a um "acréscimo de povoamento no litoral algarvio", facto que, segundo o INE, "não será certamente alheio à actividade turística predominante nestes concelhos". O concelho de Alcoutim foi onde se registou o maior decréscimo populacional, quer em termos absolutos, quer em termos relativos. Ainda segundo os resultados dos Censos 2001, os concelhos mais populosos da região algarvia são Loulé (com 58.673 habitantes), Faro (com 57.151 habitantes) e Portimão (com 44.391 habitantes). O concelho menos populoso é o de Alcoutim, com 3.772 habitantes. De acordo com os mesmos resultados, o grupo formado pelos concelhos de Faro, Loulé, Olhão e Portimão representa 51,3 por cento de um total populacional de cerca de 392 mil residentes no Algarve.

Os concelhos de Albufeira (34,4 por cento), São Brás de Alportel (32,6 por cento), Vila Real de Santo António (32,4 por cento) e Loulé (27,1 por cento) são assim os concelhos que, nesta última década, apresentam as maiores variações positivas na População Presente. Por outro lado, Alcoutim, Castro Marim e Monchique (com valores negativos de 18,2; 4,1 e 4,1 por cento, respectivamente) são os concelhos algarvios que apresentam um decréscimo da População Presente, nos últimos dez anos.

De acordo com dados fornecidos pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2003)⁴¹, o distrito de Faro conta com 35.830 imigrantes não comunitários, constituindo a segunda região do país com uma maior taxa de imigração. A imigração deu um forte contributo para a expansão populacional da região algarvia. De acordo com uma projecção demográfica publicada em Janeiro pelo organismo europeu de estatística (Eurostat), a população algarvia crescerá mais de 30 por cento até 2030 devido ao aumento do número de imigrantes. Estima-se que nesse ano a região atinja os 564 mil habitantes, contra os actuais 443 mil, o que representa o terceiro maior crescimento regional da União Europeia, depois da Irlanda e de Múrcia, em Espanha. Nos próximos 20 anos, é também expectável que haja um envelhecimento da população algarvia baseado num saldo natural negativo, com uma previsão de 107 mil nascimentos e 118 mil óbitos. Menos nascimentos conduzirão a um envelhecimento da população, pelo que a actual percentagem de 18,8 por cento dos habitantes com mais de 65 anos no Algarve irá subir para 23,2 por cento, prevê, ainda, o Eurostat.

A sociedade algarvia é composta por diversas culturas que convivem no mesmo espaço de mãos dadas com a língua e a cultura portuguesa. Região que desde sempre sofreu ocupações de povos provenientes dos mais variados locais e culturas, o Algarve tem hoje características muito peculiares e transversais a todo o modo de vida da sua gente.

São características expressas em áreas tão distintas como a Arquitectura (de que se destacam as originais chaminés), a Música ou a Gastronomia e, muitas delas, estão ainda tão vivas que constituem uma das atracções para quem visita a região. Desde o artesanato, especialmente rico em artigos de vime e cerâmica colorida, a modos muito próprios de festejar quadras especiais, há todo um património constantemente renovado que os algarvios têm prazer em partilhar com quem os visita.

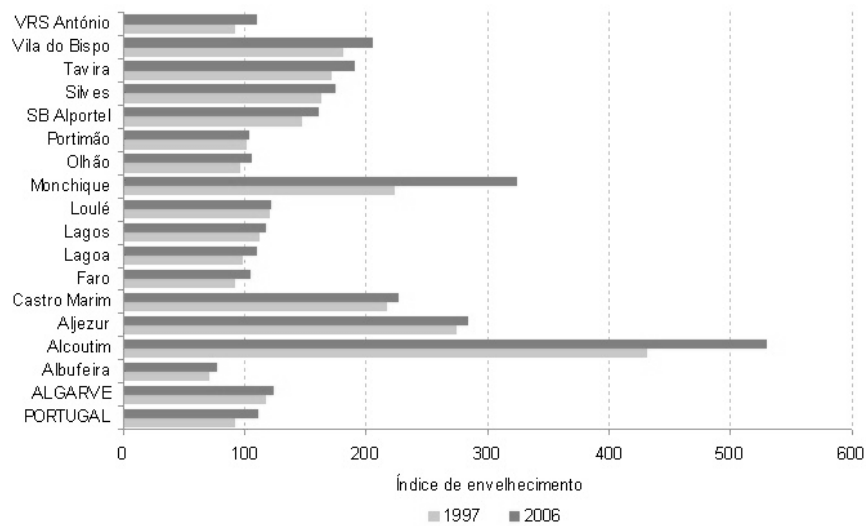
O total da população activa é de 224 milhares e a população empregada ronda os 197,5 milhares. A taxa de desemprego é de 11,8%, tendo sofrido um aumento muito significativo

⁴¹ Disponível em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/estatisticas%20imigracao%20portugal.pdf>

durante o último ano, passando a ser a região do país com a segunda taxa de desemprego mais elevada (a seguir à região Norte) embora sejam de lembrar as características fortemente sazonais do desemprego nesta região. No final de Fevereiro de 2010, estavam inscritos nos Centros de Emprego da região 28.867 desempregados (um aumento de 39% no número de inscritos, face a Fevereiro de 2009), sendo 49,9% homens e 50,1% mulheres.

O índice de envelhecimento é maior nas regiões do interior do Algarve, registando-se uma maior incidência nos concelhos de Alcoutim, Aljezur, Monchique e Vila do Bispo (Gráfico 1).

Gráfico 1: Índice de envelhecimento nos municípios do Algarve

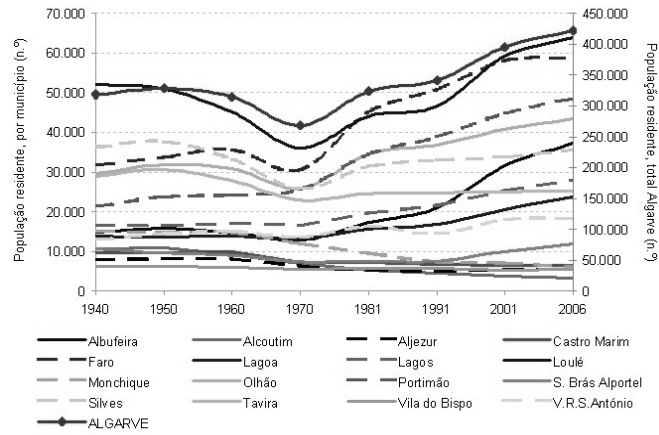


Fonte: INE

Os dados referentes a 1997 dizem respeito à Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS) anterior à estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 244/2002

A população residente no Algarve tem vindo a subir desde a década de 70, sobretudo nos concelhos de Portimão, Faro, Loulé e Albufeira (Gráfico 2).

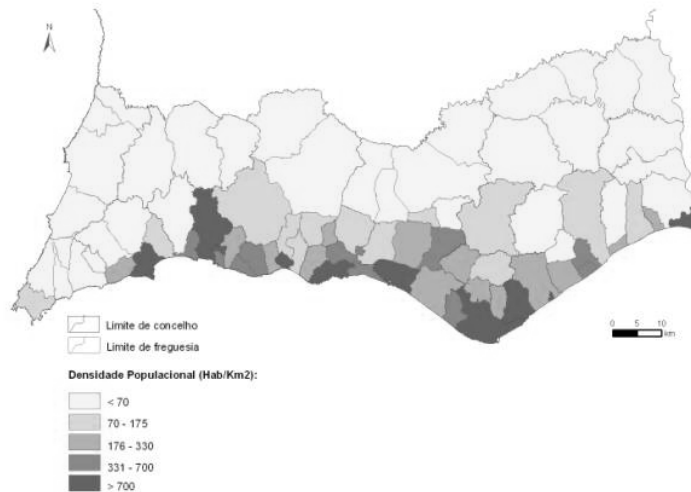
Gráfico 2: População residente no Algarve, por município, de 1940 a 2006



Fonte: INE

O abandono progressivo das zonas rurais e interiores e a migração populacional para as cidades é um fenómeno global, registando-se também na região algarvia que vê o litoral com a maior percentagem de população residente (Fig. 4).

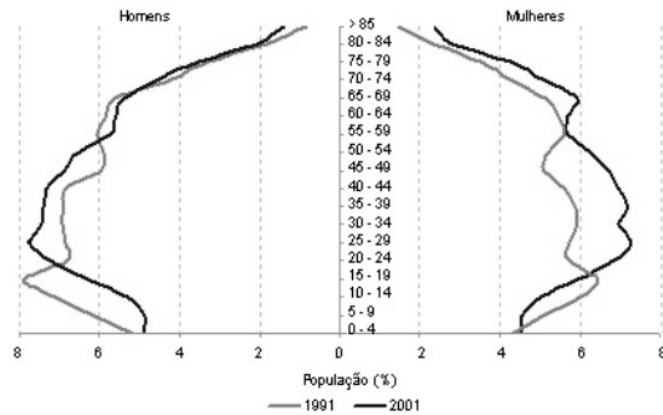
Figura 4: Densidade populacional do Algarve em 2001



Fonte: INE, IGP-CAOP (2003)

A maioria da população residente no Algarve é constituída pela camada dos jovens e adultos até cerca de 65 anos (Gráfico 3).

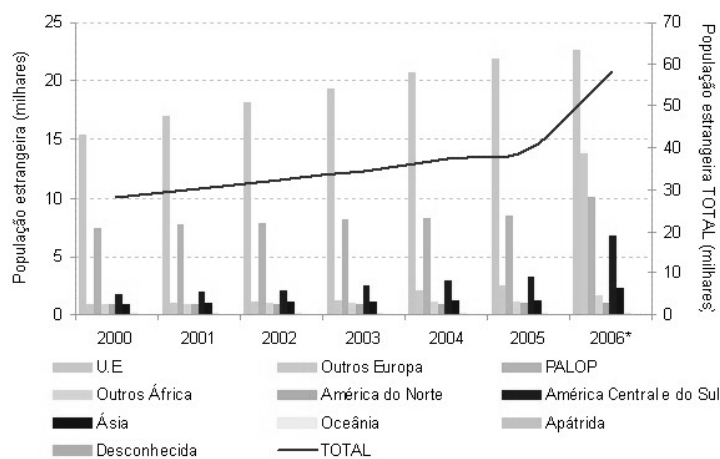
Gráfico 3: Pirâmide etária da população residente no Algarve.



Fonte: INE

No que respeita à população estrangeira residente no Algarve, a maioria é proveniente da EU e dos PALOP. No entanto, tem-se verificado um acréscimo, sobretudo a partir de 2006, de imigrantes de outros países da Europa, maioritariamente das zonas do Leste (Gráficos 4 e 5).

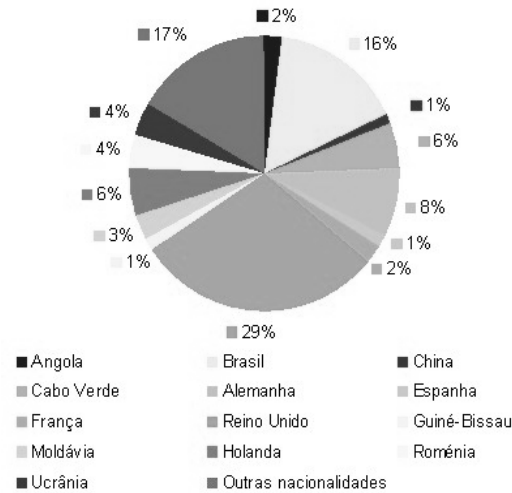
Gráfico 4: População estrangeira residente no Algarve



Fonte:SEF.

* Em 2006 o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras redefiniu o conceito de estrangeiro residente em Portugal. Neste universo foram englobados os estrangeiros detentores de título de residência, os detentores de prorrogação de autorização de permanência e os estrangeiros portadores de prorrogação de permanência de longa duração.

Gráfico 5: População estrangeira que solicitou estatuto de residente em 2005



Fonte: SEF

5.1.2. Educação

5.1.2.1. Direcção Regional de Educação do Algarve

A Direcção Regional de Educação do Algarve (DREAlg) é um serviço desconcentrado da administração directa do Estado, dotado de autonomia administrativa, que integra a orgânica definida em 2006 para o Ministério da Educação, tendo por missão desempenhar, no âmbito da circunscrição territorial respectiva, funções de administração periférica relativas às atribuições do Ministério da Educação e dos seus serviços centrais. Tem como principais missões assegurar a orientação, a coordenação e o acompanhamento de escolas do Algarve e o apoio e informação aos utentes do sistema educativo, cabendo-lhe ainda assegurar a articulação com as autarquias locais no exercício das atribuições destas na área do sistema educativo, bem como assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão.

A Direcção Regional de Educação do Algarve pretende delinear-se como referencial de competência no âmbito da área da sua actuação, assumindo dois compromissos fundamentais: o reforço do papel do Ministério da Educação no desenvolvimento de políticas de proximidade, com as escolas, as autarquias, os pais e encarregados de educação e os restantes

intervenientes e interessados na educação, e o apoio ao desenvolvimento da autonomia pedagógica e de gestão das escolas, tendo por objectivo obter melhores resultados na qualidade das aprendizagens e na organização e gestão dos recursos educativos.

No desenvolvimento da sua actividade a DREALg relaciona-se com diversos agentes que contribuem para prestação de serviços ou são destinatários desse serviço. Os principais destinatários e utentes da DREALg são:

Destinatários e Utes

- § Alunos;
- § Docentes;
- § Pessoal não docente;
- § Técnicos de Educação;
- § Pais e Encarregados de Educação;
- § Autarquias;
- § Gabinetes e Serviços Centrais do Ministério da Educação;
- § Outras Direcções Regionais;
- § Estabelecimentos de ensino e de educação de carácter público, particular, cooperativo, profissional e solidário;
- § Associações sindicais;
- § Serviços da administração directa e indirecta do Estado e serviços da administração regional autónoma;
- § Outros serviços de apoio aos órgãos de soberania, Tribunais, Ministério Público e outros órgãos independentes;
- § Estabelecimentos de Ensino Superior;
- § Pessoas colectivas de utilidade pública;
- § Entidades públicas empresarias;
- § Entidades que desenvolvem acções no domínio da educação e ensino;
- § Órgãos de comunicação social;
- § Cidadãos em geral.

5.1.2.2. Níveis de ensino e oferta educativa

A oferta de ensino no Algarve abrange o sistema de ensino público, ao nível da educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário regular e superior e o subsistema particular e cooperativo.

O ensino pré-escolar, básico e secundário existe em todos os concelhos algarvios. Existem na região 258 estabelecimentos de ensino da rede pública desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, sendo que 49 destas são sede de agrupamento (Tabela 1).

Tabela 1: Dados da Direcção Regional de Educação do Algarve, constantes do Plano de Actividades 2010⁴²

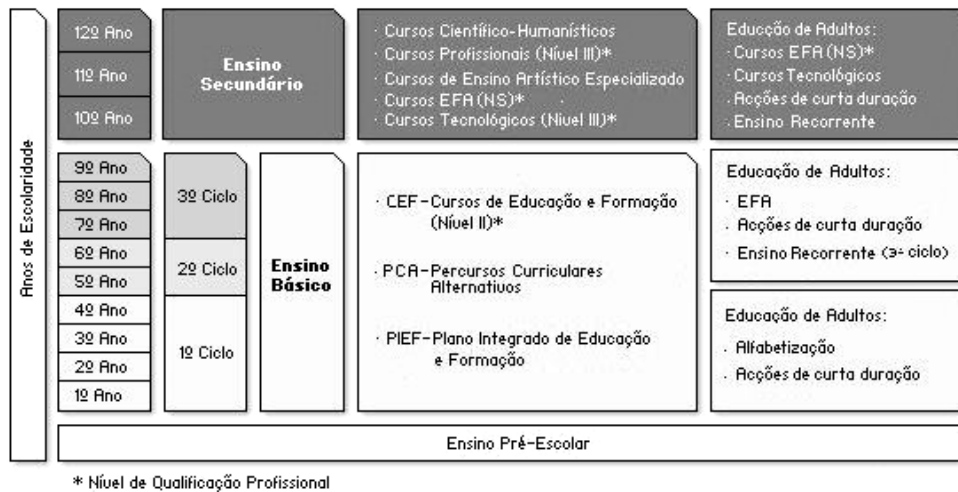
Municípios	
Concelhos	16
Estabelecimentos de Ensino da rede pública	
Jardins-de-infância	34
Escolas do Ensino Básico	207
Escola Básica e Secundária	1
Escolas Secundárias	16
Estabelecimentos de Ensino da rede privada	
Escolas Profissionais	6
Conservatórios e Academias de Música	7
Entidades Privadas de Formação de Adultos	15
Centros de Novas Oportunidades	20
Estabelecimentos Particulares e Cooperativos	52
Instituições Privadas de Solidariedade Social	71
Pessoal	
Docente	7603
Não docente	2607

Fonte Drealg

Nas escolas da rede pública são ministrados os diferentes níveis de ensino, distribuídos por diferentes modalidades (Tabela 2).

⁴² Disponível em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/instr_gestao_plano_actividades_2010.pdf

Tabela 2: Organigrama do Sistema Educativo e Formativo Português



Fonte DREA Ig.

Ensino Básico

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, organizados nos seguintes termos:

- a) No **1.º ciclo**, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
- b) No **2.º ciclo**, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;
- c) No **3.º ciclo**, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

Ensino Secundário

Têm acesso a qualquer curso do ensino secundário os que completarem com aproveitamento o ensino básico. Os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos. O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos. É garantida a permeabilidade entre os cursos predominantemente orientados para a vida activa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos.

A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos cursos predominantemente orientados para a vida activa, a qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas.

Educação Extra-escolar

A Educação Extra-Escolar é constituída por um conjunto de actividades educativas destinadas a maiores de 15 anos que decorrem fora do sistema regular de ensino, através de processos formais e não formais. Visa a aquisição e o desenvolvimento de atitudes, valores, competências e conhecimentos que favorecem o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e a melhoria do desempenho dos seus diferentes papéis na sociedade. Distingue-se de outras modalidades de ensino pela amplitude dos programas e conteúdos e por não constituir um processo dirigido à obtenção de um grau académico.

Oferta no Algarve em 2009/2010 – Domínios:

- § **Português Segunda Língua;**
- § TIC;
- § Cidadania e Ambiente;
- § Inglês;
- § Alemão;
- § Educação para a Saúde;
- § Oficina Leitura e Escrita;
- § Espanhol;
- § Matemática para a Vida;
- § Higiene e Segurança Alimentar;
- § Contabilidade;
- § Francês;
- § Língua e Comunicação;
- § Expressão Física e Motora;
- § Educação Musical;
- § Cidadania Europeia.

Formações Modulares

As formações modulares destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário. As formações modulares, integradas no âmbito da formação contínua de activos, dão a possibilidade aos adultos de adquirir mais competências no sentido de obter mais habilitações escolares e qualificações profissionais, com vista a uma (re) inserção ou progressão no mercado de trabalho. As formações modulares são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, caracterizados pela adaptação a diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de validação.

Na região do Algarve, a rede de oferta formativa tem vindo a ser construída, alargada e consolidada com a colaboração e empenho de um número crescente de entidades públicas e privadas (Escolas, Centros de Emprego, Centro de Formação Profissional, Centros Novas Oportunidades, Empresas, Associações), que têm vindo a aderir a este grande projecto/desafio.

A rede pública de oferta formativa e o apoio a alunos estrangeiros inscritos no âmbito do Português Língua não Materna para jovens e adultos tem vindo a aumentar progressivamente. No ano lectivo 2009/2010, na região do Algarve o ensino de PLNM integrou, para além das modalidades de regime integrado e de Apoio Pedagógico Acrescido, formação de qualificação extra-escolar (**Anexo 4**) e acções formativas aprovadas no ano lectivo 2009/2010, no âmbito do Projecto *Português para Todos* (**Anexo 5**). De acordo com estes documentos e, segundo a Direcção Regional de Educação do Algarve, o número de Acções Aprovadas no âmbito do Projecto *Português para Todos* correspondeu no ano lectivo 2009/2010 a um total de 35 cursos leccionados em 25 Unidades Orgânicas. No que respeita ao ensino extra-escolar (Português segunda língua), este decorreu no ano lectivo 2009/2010 em 19 Unidades Orgânicas, num total de 43 acções formativas (20 de nível de complexidade de Iniciação; 15 de nível de complexidade de Aprofundamento e 8 de nível de complexidade de Consolidação).

5.1.2.3. Docentes de Português

A massificação do ensino, o alargamento progressivo da escolaridade obrigatória e, ainda, as modificações sociais decorrentes de fluxos migratórios cada vez mais intensos têm tornado mais complexa a função do professor de Português, que é chamado a trabalhar com turmas cada vez mais heterogêneas, requerendo estratégias diferenciadas.

Grande parte dos professores de Português do Algarve trabalha nas áreas urbanas do litoral, pois é aí que se distribui maioritariamente a população e, conseqüentemente, a maioria dos estabelecimentos de ensino da rede pública. O mesmo sucede no sector privado, dado que grande parte dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo se concentram nas cidades ou em zonas com maior concentração populacional como Faro, Albufeira, Loulé e Olhão.

Cabe aos docentes de Português o ensino da língua portuguesa e, conseqüentemente, são eles que leccionam o Português Língua Não Materna nas escolas da rede pública e priva-

da, sendo a formação destes profissionais, por excelência, uma licenciatura vocacionada para o ensino e organizada de acordo com as características do respectivo nível de ensino (1.º, 2.º, 3.º ciclos do ensino básico; ensino secundário).

Segundo um estudo do Ministério da Educação, os docentes de Português que leccionaram em estabelecimentos da rede pública do Algarve foram cerca de 417 no ano lectivo 2007/08 (Tabela 3):

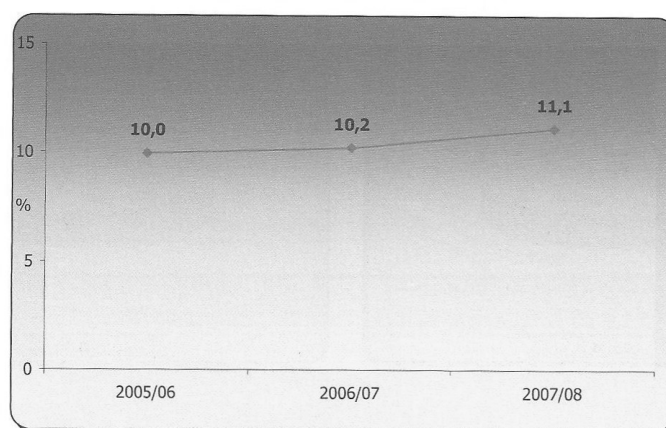
Tabela 3: Distribuição dos professores de Português, segundo a natureza do estabelecimento, por NUTS II (2007/08)

Natureza NUTSII	Público	Privado	Total
Continente	8 431	898	9 329
Norte	3 060	340	3 400
Centro	2 061	267	2 328
Lisboa	2 182	264	2 446
Alentejo	711	17	728
Algarve	417	10	427

Fonte: Ministério da Educação

Nos últimos anos tem-se assistido a um aumento do número de professores de Português no país, mais concretamente na região algarvia, o que permite concluir da crescente importância e do papel destes profissionais de ensino nas escolas portuguesas, facto ao qual que não é alheio ao aumento de alunos estrangeiros no nosso sistema de ensino (Gráfico 6).

Gráfico 6: Evolução da percentagem de professores de Português, face ao total de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário segundo a natureza do estabelecimento (2005/06 - 2007/08)



Nota: Não se apresentam os valores referentes a anos lectivos anteriores porque, no período anterior a 2005/06, os professores de Português encontravam-se agregados às categorias *Latim e Grego e Francês*.

De acordo com os dados do Ministério da Educação, os professores de Português na região do Algarve são, sobretudo, mulheres, tendência geral que se verifica em todo o país (Tabela 4).

Tabela 4: Distribuição dos professores de Português, segundo o sexo, por NUTS II (2007/08)

Sexo	Masculino	Feminino	Total
NUTS II			
Continente	1 446	7 883	9 329
Norte	701	2 699	3 400
Centro	324	2 004	2 328
Lisboa	280	2 166	2 446
Alentejo	80	648	728
Algarve	61	366	427

Segundo a mesma fonte, o número de professores de Português contratados constituem um número muito reduzido, relativamente aos docentes com vínculo contratual a leccionar nas escolas portuguesas. No Algarve, o número de professores de Português do quadro era, no ano lectivo de 2007/08 de 343 docentes do quadro para 74 docentes contratados (Tabela 5).

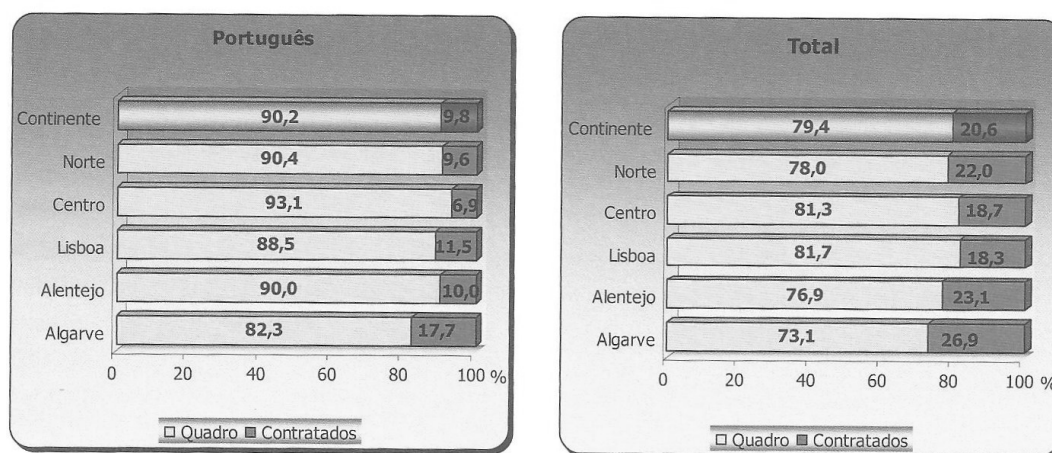
Tabela 5: Distribuição dos professores de Português, segundo o vínculo contratual, por NUTS II (2007/08)

Vínculo	Quadro	Contratados	Total
NUTS II			
Continente	7 553	824	8 377
Norte	2 767	293	3 060
Centro	1 918	142	2 060
Lisboa	1 885	244	2 129
Alentejo	640	71	711
Algarve	343	74	417

Nota: Ensino Público do Ministério da Educação.

A percentagem de docentes de Português do quadro do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário a leccionar no ano lectivo de 2007/08 era de 82,3%, sendo a de contratados cerca de 17,7% (Gráfico 7).

Gráfico 7: Distribuição dos professores de Português e do total de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (%), segundo o vínculo contratual, por NUTS II (2007/08)



Nota: Ensino Público do Ministério da Educação.

Docentes de Português Língua Não Materna

No 1.º ciclo do ensino básico do Algarve, os professores de PLNМ são docentes de Português externos à escola e contratados para o efeito. Abordam de forma integrada e articulada as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares que fazem parte do currículo, contribuindo, assim, para a formação geral dos alunos. Neste sentido, a sua actividade visa, fundamentalmente, proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que lhes permitam desenvolver competências de comunicação ao nível da oralidade, da escrita e da literacia matemática.

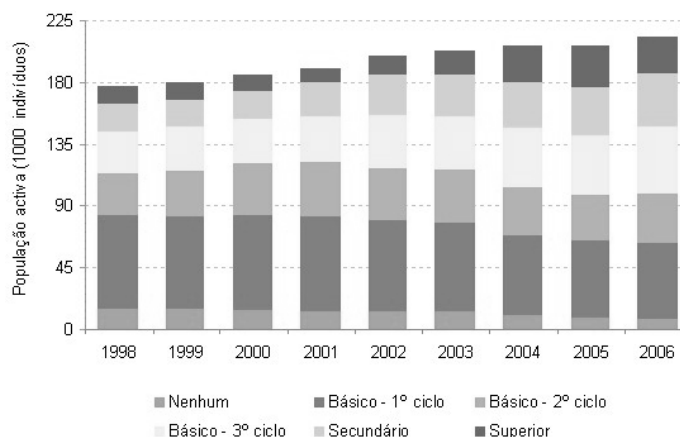
Os professores de PLNМ no ensino básico dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário no Algarve são docentes de Português que leccionam as disciplinas de Português Língua Não Materna, Português para Estrangeiros ou Português Língua Segunda. A sua acção implica um trabalho de planificação em articulação com os restantes professores da turma e do grupo disciplinar. Como tal, acompanham e orientam o processo educativo dos alunos, recorrendo a

diversas modalidades e instrumentos de avaliação que contemplam as várias dimensões da aprendizagem. Nestes ciclos de ensino, o professor de PLNМ continua a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos que conduzam à formação de cidadãos autónomos, participativos e civicamente responsáveis. Tanto ao nível do 3.º ciclo do ensino básico, como do ensino secundário, reveste-se da maior importância o papel de orientação vocacional, em que participam todos os professores e em especial o director de turma, em colaboração com profissionais de orientação vocacional. No ensino secundário, a principal função dos professores de PLNМ consiste em proporcionar aos alunos situações de aprendizagem e aquisição da língua portuguesa que promovam a apropriação de métodos e técnicas de estudo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia na realização das aprendizagens. Destacam-se, de entre os vários objectivos da função docente, o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, o fomento da aquisição de saberes progressivamente mais aprofundados e sua aplicação na resolução de problemas, bem como o desenvolvimento de hábitos de trabalho individual e em grupo.

5.1.2.4. Alunos

O Algarve tem vindo a revelar uma melhoria no nível de educação da sua população activa, tendo-se aproximado dos valores médios nacionais em todos os níveis de escolaridade (Gráfico 8).

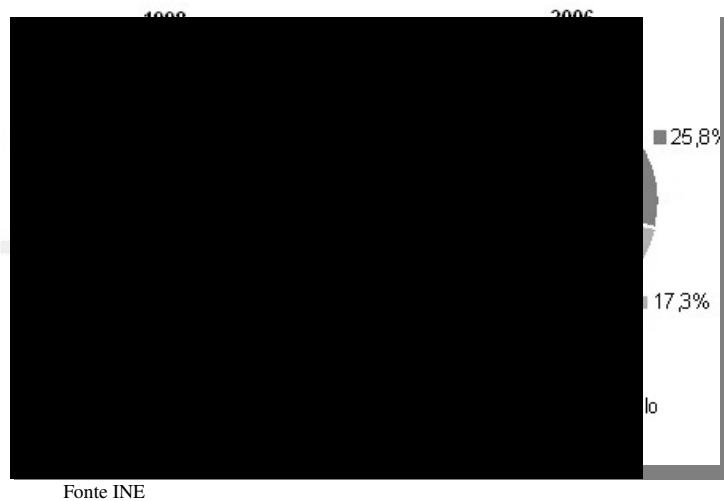
Gráfico 8: População activa segundo o nível de escolaridade completo, no Algarve



Fonte: INE

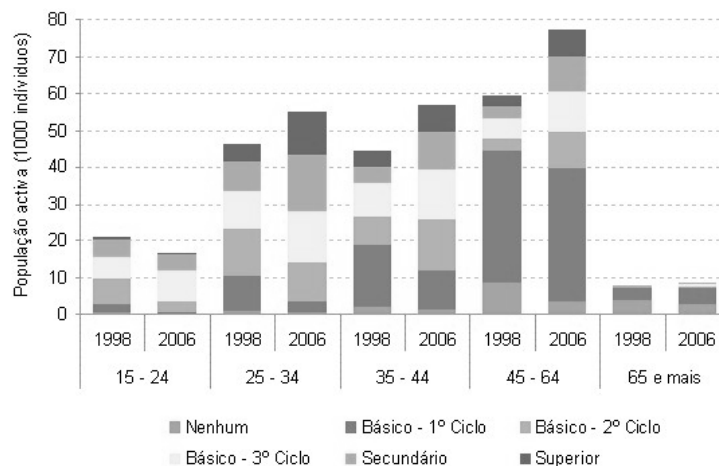
A maioria da população activa no Algarve detém o ensino básico de escolaridade, verificando-se uma diminuição do índice de analfabebismo (Gráfico 9).

Gráfico 9: Distribuição da população activa segundo o nível de escolaridade completo, em 1998 e 2006, no Algarve



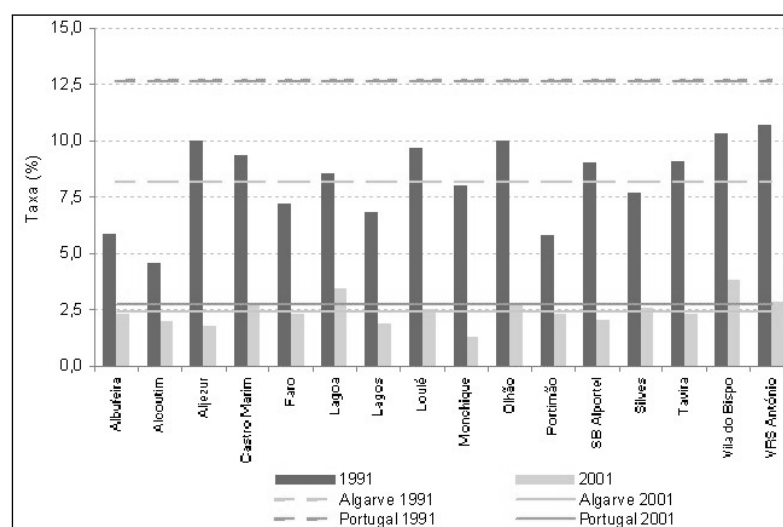
Ao nível do escalão etário, verifica-se um aumento da escolarização da população, sendo a faixa etária correspondente dos 25 aos 34 anos a que apresenta maiores níveis de escolaridade (Gráfico 10).

Gráfico 10: População activa por escalão etário, segundo o nível de escolaridade completo, em 1998 e 2006, no Algarve



O abandono escolar, entendido como a saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória (3.º ciclo do ensino básico), dentro dos limites etários previstos na lei, tem registado uma forte diminuição na região, sendo mais elevado nas regiões de Aljezur, Vila do Bispo e Olhão (Gráfico 11).

Gráfico 11: Taxa de abandono escolar por município



Fonte: INE

A população escolar nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público do Algarve foi, no ano lectivo 2009/2010, cerca de 60.265 alunos, distribuídos pelos vários ciclos e sub-sistemas de ensino: 5720 alunos no Pré-escolar, 19.075 alunos no 1º ciclo, 22.629 alunos no 2º e 3º ciclo e 11.841 no ensino secundário. Os restantes 5439 alunos foram distribuídos pelos Cursos de Educação e Formação, Percursos Alternativos, Cursos PIEF e de Educação e Formação de Adultos (Tabela 6).

Tabela 6: Alunos inscritos no ano lectivo 2009/2010⁴³

Alunos	
Pré-escolar	5720
1º Ciclo	19075
2º e 3º Ciclo	22629
Ensino Secundário (cursos científico -humanísticos e cursos profissionais)	11841
Cursos de Educação e Formação	2015
Percursos Curriculares Alternativos	723
Cursos PIEF	161
Cursos de Educação e Formação de Adultos	2540

Fonte: Drealg

⁴³ Disponível em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/instr_gestao_plano_actividades_2010.pdf

Alunos de Português Língua Não Materna

A heterogeneidade sociocultural dos alunos que integram as nossas escolas ganha dimensão na conjuntura actual do sistema educativo português, assumindo características particularmente pertinentes na região algarvia.

Segundo o Relatório da Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna (2003)⁴⁴, no que concerne ao ano lectivo 2001/02 na região do Algarve, o crioulo ocupava o primeiro lugar da tabela à semelhança da região de Lisboa. O romani ocupava o segundo lugar, seguido pelo inglês e alemão. De salientar a presença do holandês em sétimo lugar na tabela das línguas maternas faladas pela população escolar desta região.

De acordo com a informação constante no *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08* resultante de uma análise de dados provenientes do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação – MISI, em Portugal, o número de alunos no sistema educativo apresenta uma grande diversidade relativamente aos países de origem. As regiões do Algarve e de Lisboa apresentam, em 2007/08, um ligeiro acréscimo do número de alunos do ensino básico de nacionalidade estrangeira.

A Direcção Regional do Algarve (DREALG), salienta que no ano lectivo de 2007/2008, verificou-se um acréscimo significativo do número de alunos estrangeiros inscritos. Mais uma vez sobressaem os países de leste como os principais países de origem dos alunos estrangeiros – Ucrânia, Roménia e Moldávia. Seguem-se a Guiné-Bissau, Cabo Verde e também Angola, ainda que este último com um número inferior. Por fim, destaca-se a presença de um número considerável de alunos oriundos do Reino Unido, que poderá ser explicável pela preferência deste povo pela região do Algarve, quer como destino de férias quer para residência.

⁴⁴ Estudo levado a cabo pelo Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação que correspondeu a um diagnóstico da população escolar portuguesa, que no ano lectivo 2001/02 frequentava o ensino básico, nomeadamente os alunos com português como língua não materna.

5.2. Caracterização da amostra

O estudo foi realizado à população de docentes de Português Língua não Materna que se encontrava a leccionar a língua não materna nos diferentes estabelecimentos de ensino da rede pública existentes no Algarve, no ano lectivo 2009/2010.

Dada a existência de um número reduzido de docentes a leccionar a referida disciplina nas diferentes escolas algarvias, a amostra incidiu num universo de docentes de Português correspondente a 30 professores que leccionaram PLNM nos diferentes níveis de escolaridade (do 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo, nível secundário e recorrente - adultos). Esta amostra prendeu-se com o facto de existirem poucos professores a leccionar a referida disciplina nas escolas públicas do Algarve (cerca de 5 professores, em média por escola, segundo dados fornecidos pela Drealg), por esta ser uma prática ainda recente.

A técnica de amostragem utilizada foi a amostragem aleatória simples, tendo sido seleccionadas algumas escolas de forma aleatória para o estudo. Posteriormente, foram aplicados, em cada um das escolas, os questionários junto dos respectivos professores de PLNM.

5.3. Análise e interpretação de dados

Passada a fase da recolha de informação junto dos informantes, e constituído o corpus documental, procedeu-se à análise dos dados.

Após a recolha dos questionários foi feita uma análise de conteúdo dos mesmos. A análise de conteúdo não é senão uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e mais concretamente dos documentos escritos (Quivy e Campenhondt, 1993:182). Este é um processo que envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (*idem*).

De seguida, passou-se aos procedimentos da análise de dados, começando por constituir o corpus de análise, o sistema de categorização para, finalmente, analisar e interpretar as unidades de registo.

O tratamento do corpus de análise consistiu em transcrever os conteúdos dos questionários. Numa fase seguinte, fez-se um trabalho descritivo de arrumação das respostas e começou-se a criar relações entre a informação, agrupando os dados fornecidos pelos informantes em categorias mais amplas.

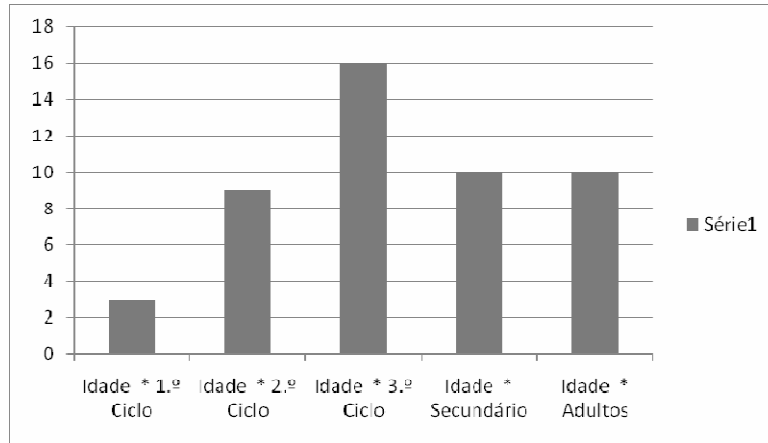
5.4. Interpretação dos resultados

Segundo os dados resultantes do questionário aplicado aos docentes, pode-se constatar que a maioria da população inquirida é constituída por docentes de Português com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade, seguida de docentes com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e uma menor percentagem de professores com idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos. Destes docentes, cerca de 40% é representado pelo sexo feminino, o que conclui da existência de uma maior percentagem de mulheres no cargo de Professores de Português enquanto língua não materna, uma forte tendência no ensino português.

Por outro lado, a quase totalidade dos docentes inquiridos é detentora do grau académico de Licenciatura, havendo uma percentagem mínima de detentores do grau de Mestre. Outro importante factor a salientar é que, a maioria destes docentes, são professores contratados.

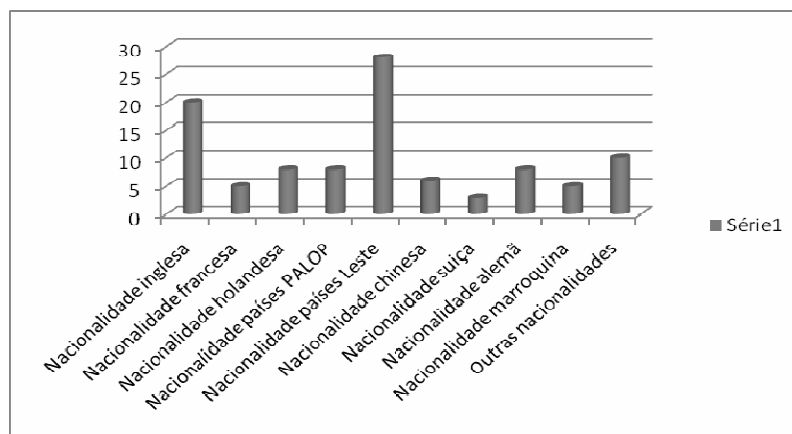
De acordo com o nível de ensino leccionado, a maioria dos docentes inquiridos lecciona ao 3.º ciclo, ministrando aulas a alunos que frequentam o 7.º, 8.º ou 9.º ano de escolaridade. A prática de ensino de uma língua não materna ganha particular relevo no ensino secundário e no ensino recorrente (adultos), onde surge em lugares de destaque, logo a seguir ao 3.º ciclo (Gráfico 12). Estes dados revelam uma tendência para alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos a frequentar estas aulas, que indicia a faixa etária com a maior percentagem de alunos recém-chegados ao nosso país.

Gráfico 12: Nível de escolaridade leccionado pelos docentes de língua não materna.



Dos docentes inquiridos, a maioria lecciona a língua não materna em regime de Apoio Pedagógico Acrescido (APA) e ao abrigo de um programa específico. No que respeita às nacionalidades dos alunos que frequentam este tipo de aulas, estes são, maioritariamente, de países do Leste (Ucrânia, Croácia, Rússia, Roménia) e de nacionalidade inglesa. Existem outras nacionalidades (indiana, paquistanesa ou equatoriana) que não são muito representativas. Estes dados vêm confirmar a informação referida no início deste estudo, segundo a qual a nova vaga de imigrantes de países do Leste Europeu, tem vindo a ganhar particular e crescente relevância na sociedade portuguesa (Gráfico 13).

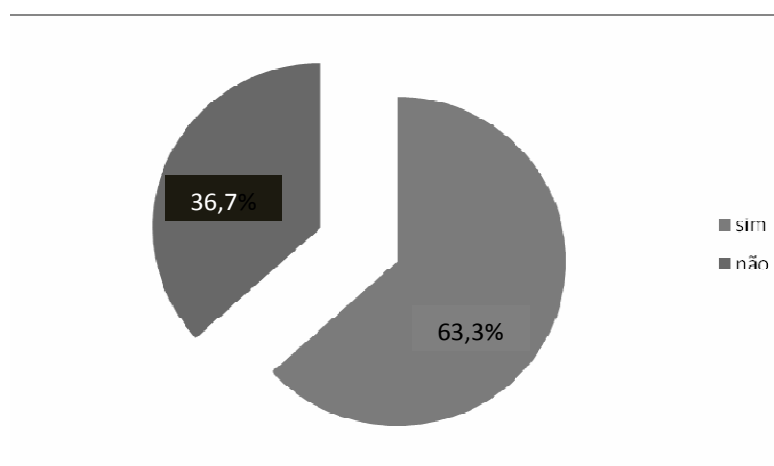
Gráfico 13: Nacionalidades dos alunos de origem estrangeira que frequentam as aulas de língua não materna



A coexistência de diferentes nacionalidades na sala de aula, nem sempre é vista de forma positiva pelos docentes que se vêem forçados a dominar algumas dessas línguas para poderem entender o que os alunos pretendem comunicar. Apesar da riqueza cultural e experiencial diversificada, muitos docentes de Português não dominam algumas línguas estrangeiras, factor que impede em larga escala a comunicação.

Segundo este estudo, a maioria dos docentes (63,3%), afirma utilizar diferentes metodologias em sala de aula, no trabalho com alunos de origem estrangeira, contrastando com 36,7% de docentes que não o fazem (Gráfico 14). Estes valores mostram a necessidade sentida por muitos docentes de trabalhar com recurso a diferentes metodologias para fazer face às dificuldades próprias destes alunos.

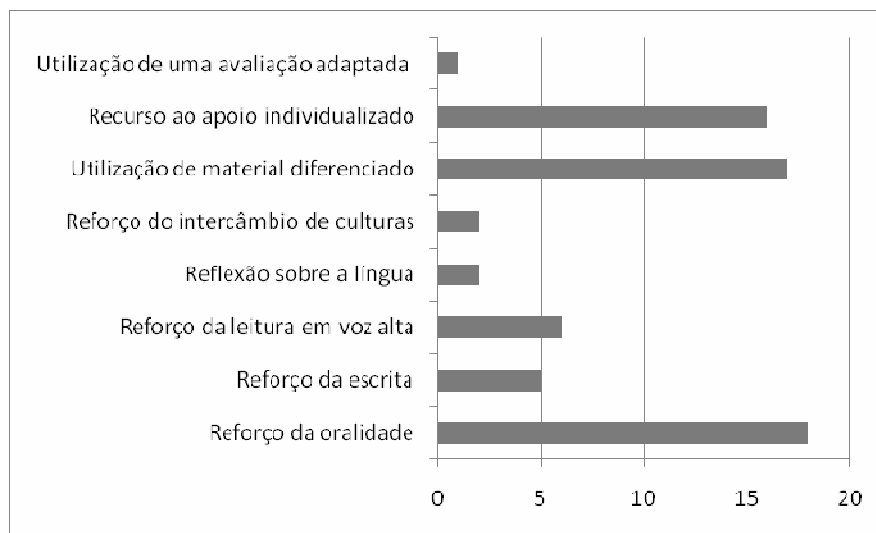
Gráfico 14: Utilização de metodologias diferentes pelos docentes de língua não materna



No que concerne às metodologias utilizadas por estes docentes, destacam-se o reforço de actividades no domínio da oralidade, assim como a utilização de material diferenciado, assim como o apoio individualizado na sala de aula, devidamente ajustado às dificuldades, expectativas e necessidades específicas de cada aluno. A maioria dos docentes salienta a necessidade de incentivar mais a oralidade destes alunos pelo facto de que estes sentem, eles próprios, essa necessidade enquanto necessidade primeira, antes da escrita e das restantes competências. Muitos alunos, de acordo com os inquiridos, pretendem desenvolver a oralidade, pois é a competência que lhes permite comunicar em primeira instância com os elementos do meio envolvente. É-lhes primordial familiarizarem-se com os sons (fonética) de uma lín-

gua que lhes é estranha, para melhor a poderem assimilar de forma crescente. As restantes competências são relegadas para segundo plano, uma vez que tendem para uma complexidade crescente e enquadram-se num nível superior na aquisição da língua. (Gráfico 15)

Gráfico 15: Metodologias utilizadas pelos docentes de língua não materna

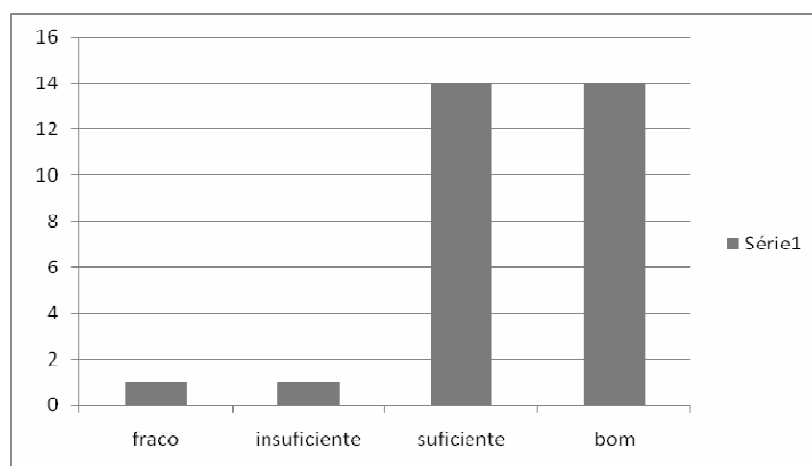


De acordo com os dados recolhidos, a percentagem de docentes que não utiliza metodologias específicas no ensino da língua não materna a alunos de origem estrangeira, estes representam 36,7% de docentes que afirma não o fazer, sobretudo pela existência de insuficiente material publicado e existentes nas escolas para o ensino da língua não materna. Por outro lado, o número elevado de alunos por turma e em diferentes níveis de proficiência linguística, é um factor crucial, segundo a maioria destes docentes que afirma não dispor de tempo suficiente no horário lectivo para poder leccionar aulas dirigidas às dificuldades específicas destes alunos.

De acordo com os docentes, as maiores dificuldades sentidas pelos alunos que aprendem uma língua não materna encontram-se, sobretudo ao nível da expressão e aplicação dos conhecimentos, tanto na oralidade, como na escrita e no funcionamento da língua. Outras dificuldades de aprendizagem da língua apontadas pelos docentes inquiridos prendem-se, sobretudo, com questões fonéticas, ortográficas e sintáticas, próprias da língua portuguesa, o que é sentido por muitos alunos como uma dificuldade que lhes impõe uma barreira na apren-

dizagem, uma vez que tendem a comparar a língua portuguesa com a sua língua de origem em termos ortográficos e sintácticos. Alguns docentes concluem da complexidade própria da língua portuguesa que constitui, na maioria das vezes, um entrave para o ensino e aprendizagem da língua. Destacam, ainda, o factor idade enquanto elemento que interfere na aprendizagem de uma segunda língua, referindo que a dificuldade é proporcional à idade, ou seja, alunos mais velhos têm uma maior dificuldade de aprender a língua não materna, não só pelas questões que foram referidas como as diferenças fonéticas, ortográficas e sintácticas da própria língua portuguesa, como também pelo facto de que estão menos predispostos à aprendizagem de uma língua do que as crianças e os jovens. No entanto, e apesar das muitas dificuldades sentidas, os docentes inquiridos, consideram, na sua maioria que o grau de evolução na aprendizagem da língua não materna é, na maioria dos alunos, suficientemente bom. (Gráfico 16)

Gráfico 16: Grau de evolução na aprendizagem da língua não materna



A maioria dos docentes inquiridos refere que, para além das dificuldades inerentes à aprendizagem da própria língua, factores como a frustração pelas dificuldades sentidas, assim como as dificuldades que estes alunos sentem na integração na escola e na sociedade são, na maioria das vezes, determinantes na aquisição de uma segunda língua. Deste modo, os docentes desvalorizam factores como o desinteresse ou a desconcentração destes alunos por se tratarem, na sua opinião, de factores que não se aplicam na aprendizagem da língua segunda.

Por outro lado, são muitas as dificuldades sentidas pelos docentes que ensinam uma língua segunda. A maioria dos professores inquiridos afirmou concordar com o facto de que a

falta de materiais de apoio, assim como a existência de diferentes níveis de proficiência na mesma sala de aula, é factor impeditivo para que os docentes desenvolvam uma prática de qualidade. Alguns docentes referem, também, a inexistência de meios tecnológicos adequados nas escolas (videoprojector, leitor de cd e dvd, por exemplo), que os impede de poder realizar actividades específicas no âmbito do ensino da língua. Alguns docentes apontam a necessidade de existirem nas escolas laboratórios de língua, nos quais os alunos pudessem realizar experiências e actividades criativas com a língua portuguesa, de forma menos condicionada à que é feita na sala de aula. A coexistência de alunos de diferentes níveis de proficiência dentro da mesma sala de aula, assim como de um programa e métodos de avaliação específicos para estes alunos, foi também apontada como outra dificuldade sentida pelos docentes que sentem muitas dificuldades em “saber o que leccionar”.

No que respeita à participação em projectos multiculturais que envolvam a escola e a comunidade, a maioria dos docentes inquiridos (56%) afirma não ter participado em projectos multiculturais dada a falta de tempo na gestão do currículo, apesar de existirem projectos desse âmbito na escola.

A detenção de especialização para o ensino multicultural, mais concretamente no domínio do ensino de uma segunda língua é condição de somente 3,3% dos docentes inquiridos, sendo a restante percentagem de docentes que ensinam a língua segunda sem qualquer preparação científica para o efeito. Por outro lado, a maioria dos docentes de língua não materna (80%) afirma não frequentar acções de formação específicas para o ensino/aprendizagem da língua não materna, dada a inexistência de acções formativas na área. Alguns destes docentes referem não ter conhecimento de acções formativas nesta área na sua área de residência.

Os benefícios das aulas de aprendizagem da língua não materna são, segundo a maioria dos docentes inquiridos, elevados. A aprendizagem de uma segunda língua, neste caso, a língua portuguesa é vista como determinante factor de socialização e integração na escola e na comunidade pelos docentes que consideram o facto de o aluno aprender a língua não materna o poder beneficiar de um melhor relacionamento com o outro, visto a comunicação dar-se de forma mais plena e consistente. Por outro lado, as aulas beneficiam a expressão e, consequentemente, a resolução de problemas e situações do quotidiano.

As aulas de aprendizagem de uma segunda língua revestem-se de dupla importância, na medida em que permitem, na opinião da maioria dos inquiridos consolidar competências e mobilizar conhecimentos prévios que são posteriormente utilizados em outras áreas do saber,

prestando um forte contributo para a aquisição de métodos de trabalho e estudo que se reflecte nas restantes áreas disciplinares. O conhecimento de determinados termos e expressões relacionados com determinadas áreas do saber, se assimilado, pode constituir uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o domínio das competências escritas e orais, permitem aos alunos transferir conhecimentos para as restantes áreas disciplinares que, a sua carência não possibilitaria. Por outro lado, ainda, só é possível gostar-se daquilo que se aprende, se se compreender esses mesmos conteúdos. Alguns docentes afirmam que a aprendizagem da língua portuguesa enquanto língua não materna permite aos alunos despertarem o interesse e a curiosidade pela própria cultura portuguesa, numa perspectiva de que “quanto mais sei, mais vontade tenho de aprender e de conhecer a língua portuguesa”. Alguns docentes afirmam que a própria vida em sociedade melhora, uma vez que os alunos ganham competências que lhes permitem resolver situações, conflitos e exprimir ideias e vontades no seu quotidiano enquanto cidadãos.

Como sugestões, 73,3% dos docentes inquiridos apontam a carga horária destinada às aulas para estes docentes como claramente insuficiente para uma aprendizagem com êxito na língua. Consideram que o número de aulas destinado a esta disciplina não é suficiente, havendo a necessidade de se criarem programas ajustados a estes alunos de forma que, quando chegam a Portugal, sejam inseridos na cultura e na língua de forma mais intensiva, com uma carga horária intensiva que lhes permita, em primeira instância, adquirir as competências que lhes faltam. Só numa fase posterior, devem ser integrados na turma, ou seja, numa fase em que atinjam um nível de proficiência mais avançado.

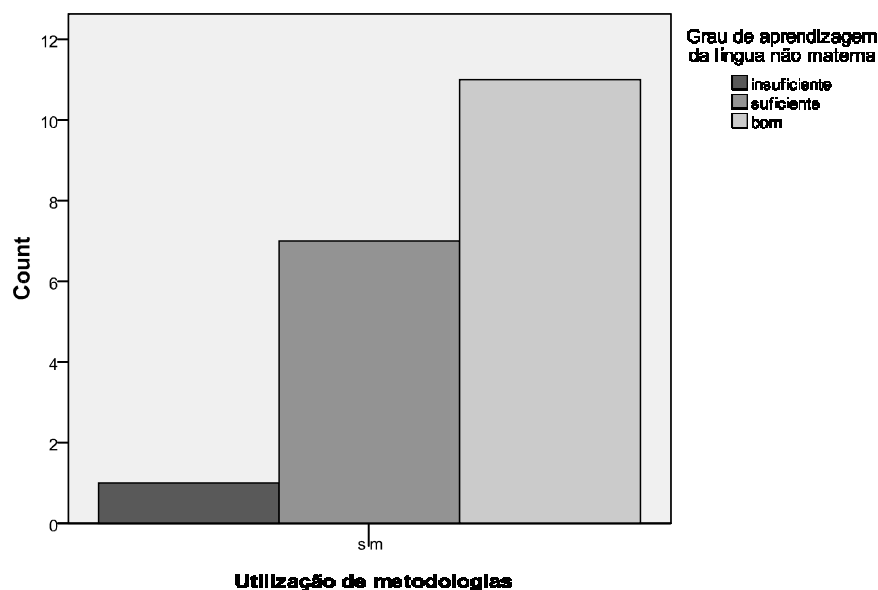
Alguns docentes (cerca de 36,7%) afirmam que a diversidade de línguas dentro da sala de aula deveria ser gerida de forma que se pudessem criar grupos mais homogêneos de alunos por nacionalidades. Este procedimento, permitia, não só auxiliar o professor que passava a dirigir o seu discurso para um único público-alvo, como também teria consequências no nível de aprendizagem do aluno que recebia uma maior quantidade e variedade de informação e instruções. Os docentes afirmam a necessidade de existirem mais projectos multiculturais na escola dirigidos aos alunos das diferentes nacionalidades, assim como um maior investimento do Estado na promoção de programas de apoio e de instrumentos de ensino dedicados a estes alunos e de acções de formação para docentes que trabalham na respectiva área.

A criação de laboratórios de língua portuguesa é uma das sugestões apontada por cerca de 10% da população inquirida, enquanto a existência de uma maior flexibilidade no currículo para estes alunos deveria ser uma realidade. Outro dos aspectos sugeridos pelos docentes

inquiridos foi a necessidade de se elucidarem melhor os docentes e a comunidade em geral sobre a legislação aplicada a estes alunos nos estabelecimentos de ensino. Só conhecendo bem a realidade se pode intervir nela com êxito.

Segundo este estudo, a utilização de diferentes metodologias por parte dos docentes de língua não materna influencia fortemente a evolução da aprendizagem dos alunos na língua. Deste modo, os alunos cuja aprendizagem é feita com métodos específicos e diferenciados, evoluem mais favoravelmente na aprendizagem da língua do que aqueles cujos professores optam por não utilizar metodologias específicas. Dos 19 docentes inquiridos que utilizam diferentes metodologias de ensino nas suas aulas de Português língua não materna, apenas um referiu ser insuficiente o grau de aprendizagem dos alunos, contrastando com 18 que consideraram o grau de evolução na aprendizagem destes alunos como suficiente e bom. (Gráfico 17)

sino da língua não



Dos professores que referiram utilizar metodologias diferenciadas para os alunos estrangeiros que aprendem Português como língua não materna, a maioria referiu que estas obtêm sucesso, uma vez que o grau de aprendizagem dos alunos na língua é considerado suficiente ou bom, à exceção do reforço da oralidade, do apoio individualizado na sala de aula e

do recurso a material diferenciado, onde 6% dos inquiridos referiu que o grau de evolução da língua dos seus alunos era considerado insuficiente. (Tabela 7)

Tabela 7: Relação da utilização das diferentes metodologias para o ensino da língua não materna com o grau de evolução na aprendizagem dos alunos na língua

Grau de aprendizagem na língua não materna	Reforço da oralidade	Reforço da escrita	Reforço da leitura em voz alta	Reflexão sobre a língua	Reforço do intercâmbio de culturas	Utilização de material diferenciado	Recurso ao apoio individualizado na sala de aula	Avaliação adaptada ao nível de proficiência do aluno
Insuficiente	1					1	1	
Suficiente	6	3	3		1	7	6	1
Bom	11	2	3	2	1	9	9	
Muito Bom								
Total	18	5	6	2	2	17	16	1

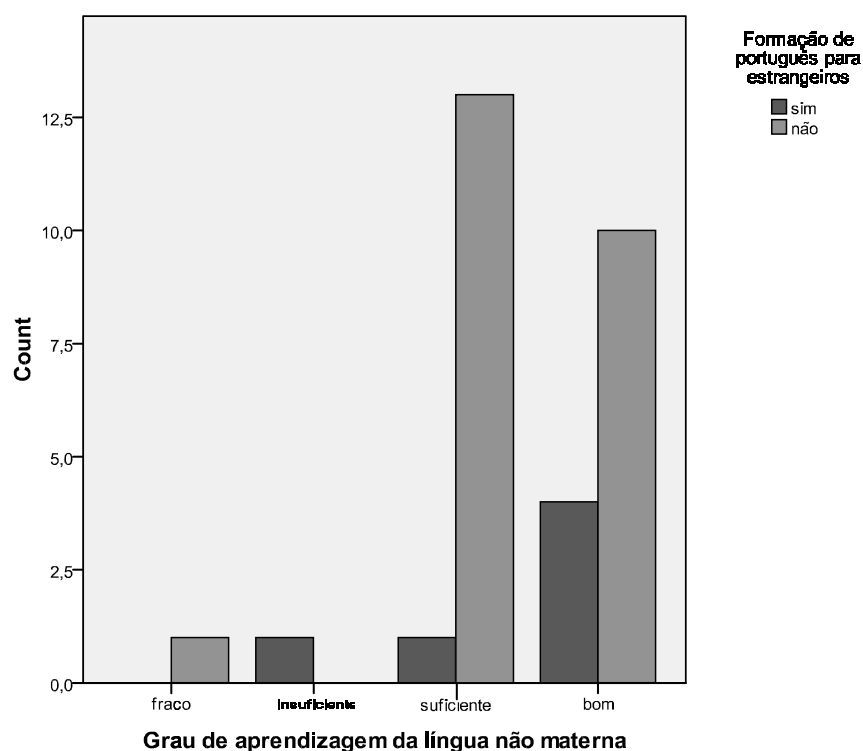
Os docentes inquiridos referiram que, apesar da taxa de sucesso na aprendizagem da língua ser positiva, têm alunos de nacionalidade inglesa e dos países do Leste com um grau de aprendizagem na língua não materna negativo.

Por outro lado, dos 13 docentes que afirmaram participar em projectos multiculturais, 12 consideraram ter alunos cuja evolução na aprendizagem da língua não materna era suficiente e boa. (Gráfico 18)

Este estudo permitiu constatar que existe uma relação entre a formação dos docentes e o grau de aprendizagem dos alunos de origem estrangeira na língua. Assim sendo, o único docente dos inquiridos que referiu possuir uma especialização na área do Português língua não materna, considera que o grau de evolução dos seus alunos na aprendizagem da língua é bom. Por outro lado, os docentes cuja frequência em acções de formação de Português para estrangeiros foi mais significativa, influenciou o grau de aprendizagem dos respectivos alunos na língua não materna. Assim sendo, dos 6 docentes que frequentou acções de formação para

a leccionação de Português para estrangeiros, 4 considerou obter resultados satisfatórios a bons quanto à evolução na aprendizagem dos seus alunos. (Gráfico 18)

Gráfico 18: Relação da participação docente em acções de formação de Português para estrangeiros com o grau de evolução na aprendizagem dos alunos na língua não materna



Pode-se concluir que a aprendizagem da língua não materna de acordo com os inquiridos influencia, na maioria dos casos, a socialização e a inserção dos alunos de origem estrangeira, o que, por sua vez, leva a um aumento no rendimento escolar nas restantes áreas disciplinares e a um aumento da taxa de sucesso escolar do aluno.

Conclusão, limitações e implicações da investigação

Foi intenção deste estudo aprofundar as problemáticas inerentes à aprendizagem, integração e socialização de alunos de origem estrangeira e entender os condicionalismos inerentes à aprendizagem de uma língua não materna, pondo em evidência as respostas do sistema de ensino em Portugal a esta questão.

Como é sabido, a Europa atravessa um período acelerado de mutação cultural, em que a inovação e o conhecimento delineiam a sociedade e a economia do futuro, num contexto da educação globalizante. No sentido de dar resposta a esta tendência, a escola do futuro deverá ser mais inclusiva, abrangendo os imigrantes e as denominadas minorias étnicas, valorizando os seus saberes, mas, simultaneamente, coesa e plural. Parece existir, neste momento, uma espécie de contradição entre o plano das ideias e o plano dos factos. Muito se planeia, mas pouco se constrói. O encontro de culturas diferentes no espaço da escola é, cada vez mais, uma tendência, a nível mundial, à qual a escola tem de deixar de estar voltada de uma vez por todas. Dada esta inevitabilidade do encontro e da coexistência das culturas no espaço da escola, parece urgente instaurar aquilo que se designa por “alfabetização multicultural” dos cidadãos (Reimão citado em Carvalho e Santos, 1997). É, portanto, necessário, inventar uma escola que seja adequada aos tempos novos e, as formas tradicionais de desenvolvimento curricular estão em contradição com as actuais dinâmicas do conhecimento e da aprendizagem. Mas, para isso, é necessária a intervenção de todos os agentes educativos, a começar pelo Estado.

Não é só para o Estado, mas para toda a sociedade civil que a questão intercultural é importante; daí que passe por um problema económico, que atinge todos. Sendo uma questão transversal à sociedade, há que encontrar plataformas de entendimento. A educação, o desenvolvimento, a democracia, a cidadania, o respeito pela diversidade são questões de direitos e não de deveres.

Era nosso objectivo contribuir para a percepção e aprofundamento de práticas de educação multicultural e conhecer os factores educativos implícitos e explícitos que facilitam a integração e socialização de alunos de origem estrangeira na escola e na comunidade, avaliando a relação existente entre o ensino/aprendizagem de uma língua não materna.

Com este estudo verificou-se que muitos professores utilizam métodos de trabalho e práticas específicas para a educação multicultural, o que conduz a que os alunos estrangeiros obtenham mais sucesso e uma maior integração na escola e na comunidade. Segundo este estudo, existem, em muitas escolas práticas de valorização multi e intercultural promovidas pelos docentes, em que o ensino/aprendizagem de PLNM é considerado como um forte elemento de integração e socialização dos alunos de origem estrangeira.

O ensino da língua não materna, tal como é levado a cabo nas nossas escolas, dá resposta a uma necessidade da sociedade portuguesa: ensinar a língua portuguesa àqueles que vêm viver e trabalhar em Portugal e contribuir para a sua integração na comunidade nacional e local. Enquanto área de estudos, a sua validade já vem sendo reconhecida, graças, em parte, à credibilidade e à importância que as suas congéneres granjearam, mas também ao facto de se ter munido nas teorias e nos progressos de áreas com uma solidez científica reconhecida no meio académico, sobretudo, à linguística e à psicolinguística. A institucionalização do PLNM encontra-se em curso, mas ainda não está concluída. Ao longo deste estudo foram apontadas as principais fragilidades que subsistem e as lacunas que se mantêm no sistema de ensino da língua não materna nas nossas escolas. O sistema tem vindo a estruturar-se, mas a prática lectiva ainda está, em vários casos, a cargo de professores sem formação específica na área. Tal facto explica-se por este ser um domínio novo, mas também porque a formação que se oferece é insuficiente: o número de cursos de licenciatura, pós-graduações e especialização em PLNM é reduzido e as acções de formação são escassas. Ainda assim, quem tem de ensinar português a alunos estrangeiros está hoje ciente de que as metodologias, os materiais e as estratégias devem ser específicos do PLNM e, quase sempre, distintos dos usados no ensino/aprendizagem da língua materna. De acordo com o estudo realizado, a maioria dos professores de língua portuguesa como segunda língua segue uma abordagem comunicativa, centrada no aluno, que aposta no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Falta, no entanto, tanto na prática didáctica como na produção de instrumentos didácticos beneficiem mais da investigação que se realiza nas universidades e das recentes propostas de autores nacionais e estrangeiros.

Quando a articulação entre os três grandes pólos - teoria e investigação, ensino e formação e produção de instrumentos didácticos – for mais estreita e mais bem conseguida e quando se contar com mais recursos humanos (professores e investigadores) a trabalhar na área, então a institucionalização do PLNM consumir-se-á plenamente.

O campo da educação multicultural pode tornar-se um campo bastante favorável para a conquista duma cidadania democrática, se favorecer o desenvolvimento de práticas de cidadania e formar competências e saberes necessários à co-existência num mundo em perpétua mudança. É necessário um maior investimento e investigação neste domínio no sentido de se conhecerem as causas e os caminhos possíveis.

Este estudo provou que o ensino de PLNM, um campo ainda pouco explorado, pode ter “pernas para andar”. São muitos os alunos estrangeiros que chegam às escolas portuguesas e, para os quais a aquisição de uma nova língua, é vista como uma rampa para novas oportunidades de vida. Este trabalho constituiu uma mais-valia para mim, enquanto investigadora sobre o tema, na medida em que há poucos estudos recentes sobre esta temática, por ela própria ser também recente. Assim sendo, creio que pude confirmar aquilo com que me questiono diariamente, no meu trabalho como Professora de Português enquanto língua não materna e me deparo com as dificuldades do ensino/aprendizagem destes alunos. Agora, possuo algumas respostas mais concretas e, apesar de o universo ser tão pequeno e tão pouco representativo da realidade, acredito que se possa estender à maioria dos casos de docentes com alunos estrangeiros no nosso país. Com este trabalho, pude, por fim, consolidar alguns dos conhecimentos já adquiridos sobre este tema, podendo pô-los em prática na minha actividade docente. Por outro lado, este estudo constituiu, também, uma mais-valia para todos aqueles que o queiram consultar e fazer as suas investigações nesta área.

Como limitações deste estudo, consideramos que a amostra é pouco representativa, embora o número de docentes a leccionar a língua não materna nas escolas do Algarve seja, actualmente, muito reduzido. Adicionalmente, consideramos que o facto de termos centrado o estudo na região algarvia, também torna os resultados pouco representativos da realidade do ensino/aprendizagem da língua não materna a nível nacional.

Na agenda de futuras investigações, destacamos o ensino especializado da língua portuguesa ao aluno, nas vertentes multicultural e do ensino especial por se tratar de uma área na qual tenho alguma experiência e da qual nutro especial interesse. Por outro lado, esta é uma área na qual ainda há pouca investigação recente, o que se pode traduzir numa mais-valia para esta área.

Não queremos terminar sem deixar de transmitir a profunda convicção de que é necessário continuar a reflectir, a experimentar e a pôr em comum todos os nossos projectos, os resultados que obtivermos e o progresso para que os alunos que chegam ao nosso país encontrem o êxito social e escolar que lhes é devido, ao mesmo tempo que vão enriquecendo a lín-

gua portuguesa, com as suas próprias identidades culturais, fazendo-a transbordar de palavras, tal olhando-os como os olhos de Miguel Torga:

“E vos digo e conjuro que canteis!
Que sejais menestreis
Duma gesta de amor universal!
Duma epopeia que não tenha reis,
Mas homens de tamanho natural!
Homens de toda a terra sem fronteiras!
De todos os feitios e maneiras,
Da cor que o sol lhes deu à flor da pele!”

(Miguel Torga, 1977, pág.61)

Referências Bibliográficas

- ALBINO, S. e CASTRO, M. (2009). *Falas Português? – Português Língua Não Materna - Nível B1*. Porto: Porto Editora.
- AMOR, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- ANÇÃ, M. e GROSSO, M. José (2010). *Educação em Portugal e Migrações: Ensino e aprendizagem do Português para falantes de outras línguas*. Lisboa: LIDEL
- ARRUDA, L. (2004). *Gramática de Português para Estrangeiros*, Porto: Porto Editora.
- AVELAR, A. et al (1989). *Lusofonia: Curso Básico de Português Língua Estrangeira*, Lisboa, Porto e Coimbra: LIDEL.
- BACELAR, L. e JUNQUEIRA, S. (2009). *Falas Português? – Português Língua Não Materna - Nível A1 e A2*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1998). *Questions aux vrais maîtres du monde*, Libération and L'Humanité, 13 October.
- CARVALHO, A. e SANTOS (1997). *Interação Cultural e Aprendizagem: Correspondência escolar e classes de descoberta*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARREIRA, T. (2008). *Educatio – Novos desafios – Sociologia da Escola*. Lisboa: Editorial Minerva.
- CARREIRA, T. (2002). O Local e o Global em Territórios Educativos Prioritários das ZEP francesas aos TEIP, perspectiva de educação comparada, p. 709-717, in *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar saberes em Educação*, Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri.

CARREIRA, T. e BASTOS, P. (2002). Socialização, Assertividade e Competências. Saberes Plurais para um Melhor Modelo de Professor. *Anais Universitários*. Série de Ciências Sociais e Humanas, 11 e 12, Saberes Plurais: Povos e Culturas. Universidade da Beira Interior.

COMISSÃO EUROPEIA (2000). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, Acedido a 12 de Agosto de 2010 em http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf

COMISSÃO EUROPEIA (2008). Programa relativo ao Ano Europeu do Diálogo Intercultural, Acedido a 31 de Agosto de 2010 em http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l412/l_41220061230pt00440050pdf

COMISSÃO EUROPEIA (2007). Programa para o Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos. Acedido a 25 de Agosto de 2010 em <http://www.igualdades2007.com.pt/>

COMISSÃO EUROPEIA (2009). Relatório da Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa (2009). Acedido em 19 de Agosto de 2010 em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101PT.pdf

Conselho Europeu de Barcelona (2002). Acedido em 25 de Setembro de 2010 em [http://www.google.pt/#hl=ptPT&source=hp&biw=1280&bih=709&q=+Conselho+Europeu+de+Barcelona+\(2002\).+&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=57014fbacf97a8ab](http://www.google.pt/#hl=ptPT&source=hp&biw=1280&bih=709&q=+Conselho+Europeu+de+Barcelona+(2002).+&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=&fp=57014fbacf97a8ab)

CUNHA, C. e CINTRA, L. (1997). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

CUNHA, M. et al (1998). *Bem-vindo, 1.º e 2.º Ano: Livro de Textos: Português Língua Estrangeira*, Lisboa: Lidel.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 10 de Dezembro de 1948.

- DGIDC – Direcção-Geral de Inovação para o Desenvolvimento Cultural (2007). *Actas – Conferência Internacional sobre o ensino de Português*, Lisboa: Ministério da Educação.
- DIAS, H. (1994) *Ler em Português*, 1,2 e 3, Lisboa: Lidel.
- DURKHEIM, E. (2001). *Educação e Sociologia*, Lisboa: Edições 70.
- DURKHEIM, E. (1984). *As regras do método sociológico*, Lisboa: Editorial Presença.
- FONTOURA, M. (2005). *Uns e outros: Da Educação Multicultural à Construção da Cidadania*. Lisboa: Educa.
- FREIRE, J. (2008). *Economia e Sociedade – Contributos para uma Sociologia da Vida económica em Portugal na Viragem do Século*, Lisboa: Celta Editora.
- FREIRE, P. (1991). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – GEPE (2009). *Perfil do Docente de Português 2007/08*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – GEPE (2009). *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*, Lisboa: Ministério da Educação.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- JESUS, H. e NEVES, A. (s.d.). *Relação Escola - Aluno - Família Educação Intercultural – Uma Perspectiva Sistémica*, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, Porto: ACIME.
- LEIRIA, I. et al (s.d.) *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*.

Linhas Orientadoras para o trabalho inicial em Português língua não materna Ensino Secundário (2007), Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido a 18 de Agosto de 2010 em <http://www.min-edu.pt/np3/1145.html>

LÓPEZ, I. (2004). *Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa*. Valencia: Nau Llibres.

MARQUES, R. (2001). Conferência de Encerramento no Seminário “Diversidade e Identidade Nacional na União Europeia: desafios multiculturais ”, Lisboa, 22/23 de Março, Instituto Português de Relações Internacionais, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Acedido a 30 de Janeiro de 2010 em http://www.acidi.gov.pt/docs/Diversidade_e_Identidade_Nacionaldesafiosmulticulturais.pdf

MATEUS, M. H. *et al* (1987). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

MATOS, I. (s.d.) *Diversidade linguística e ensino de português*. Acedido a 10 de Agosto de 2010 em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium33/2.pdf>

Ministério da Educação (2000). *Conselho Nacional de Educação, Educação Intercultural e Cidadania*, Seminários e Colóquios.

Ministério da Educação (2006). “Despacho Normativo n.º 7/2006”, in *Diário da República*, 1.ª Série B, n.º 26, 6 de Fevereiro.

OLIVEIRA, C. *et al*. (2006). *Aprender Português – Manual com CD Áudio*, Nível Inicial, Lisboa: Texto Editora.

OLIVEIRA, C. (2007). *Gramática aplicada: Português Língua Estrangeira: Níveis inicial e elementar A1, A2 e B1*, Lisboa: Texto Editora.

- PERDIGÃO, M. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*, Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*, Porto: Edições Asa.
- PINTO, A. (2005), *Línguas, Arte, Cidadania*, [Apresentação de um projecto didáctico]. Acedido a 10 de Agosto de 2010 em <http://linguascidadania.blogspot.com>
- PINTO, A. (s.d.) *A Institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal*, Centro de Estudos de Comunicação e Cultura, Universidade Católica Portuguesa. Acedido a 12 de Agosto de 2010 em http://www.proformar.org/revista/edicao_21/institucionaliza_portugues.pdf
- PIRES, R. (2003). *Migrações e Integração – Teoria e aplicações à realidade Portuguesa*, Oeiras: Celta Editora.
- PONTES, M. (2006). *A diversidade étnico-cultural na escola: a educação intercultural no ensino básico*. Lisboa.
- Programa Escolhas (Promoção da Inclusão Social para Crianças e Jovens). Acedido a 02 de Setembro de 2010 em <http://programaescolhas.pt/>
- Quadro Europeu Comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001). Porto: Edições ASA.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- RAMOS, N. (2001). *Comunicação, Cultura e Interculturalidade: para uma comunicação intercultural*, Revista Portuguesa de Pedagogia.

Relatório do desenvolvimento humano (2004). *Liberdade cultural num mundo diversificado*, publicado para o programa das Nações Unidas. Acedido a 12 de Julho de 2010 em http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_po_complete.pdf

RESENDE, J. e VIEIRA, M. (s.d.) *As Cores da Escola: Concepções de Justiça nos Discursos sobre a Multiculturalidade na Escola Portuguesa. IV Congresso Português de Sociologia*. Acedido a 30 de Janeiro de 2010 em http://www.cesnova.fcsh.unl.pt/DOCS/mundos/papers%20in%20conference%20proceedings/RESENDE_VIEIRA_2002.pdf

SANTOMÉ, J. (2008). *Multiculturalismo Anti-racista*. 1.^a ed., Porto: Profedições.

SANTOS, B. (2001). *Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos, Contexto Internacional*, 23, 1, 7-34. Acedido a 15 de Março de 2010 em <http://www.ces.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/intromulti.html>

SANTOS, B. (2003). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SOUTA, L. (1999). *Educação Multicultural - do imperativo social à ausência de políticas*, Revista Página da Educação, n.º 77. Acedido a 5 de Fevereiro de 2010 em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=77&doc=7608&mid=2>

TAVARES, A. (2003). *Português XXI – Nível A1*. Lisboa: Lidel.

TAYLOR, C. (1998). *Multiculturalismo, Diferença e Democracia*, 1.^a ed. Lisboa: Instituto Piaget.

TOMÉ, A. (2000). Emigração, educação e lusitanidade, p. 181-193, in *Educação, Indivíduo e Sociedade*, Universidade do Algarve. Lisboa: Editorial Minerva.

TOMÉ, A. e CARREIRA, T. (2000). Identidade, emigração, educação. Mitos e símbolos lusitanos, IV Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia (APS) – *Sociedade Portuguesa: passados recentes e futuros próximos*. Universidade de Coimbra.

TORGA, M. (1977). *Odes*. 4.^a ed., Coimbra.

TORRES, C. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes.

UNESCO, (2001). *Declaração Universal da Diversidade Cultural*.

VIEIRA, M. (2010). *O Ensino do Português*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Artigos, Relatórios e outros documentos na World Wide Web

Agência Nacional para a Qualificação em www.catalogo.anq.gov.pt

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas em
<http://www.tecnetkb.com/portugal/21235.html>

Direcção-Geral de Inovação Curricular em <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/Paginas/default.aspx>

Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve em <http://web.ccdr-alg.pt/sids/indweb/index.asp?idp=1>

Instituto Nacional de Estatística em <http://www.ine.pt>

Instituto de Linguística Teórica e Computacional em <http://www.iltec.pt/divling/index.html>

Instituto Camões em <http://www.instituto-camoes.pt/>

Observatório da Imigração em
<http://www.observatorioemigracao.secomunidades.pt/np4/home.html>

Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação em <http://www.gepe.min-edu.pt>

Legislação Consultada:

- Convenção dos Direitos da Criança – art.º 30º - (1989);
- Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2003);
- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro);
- Apoio pedagógico complementar na língua portuguesa a filhos de migrantes oriundos da UE (Despacho n.º 123/ME/89, de 25 de Julho);
- Princípios orientadores do ensino recorrente e extra - escolar (Decreto - lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro);
- Regulamento dos cursos realizados no âmbito da educação extra-escolar (Despacho n.º 37/SEEBS/93, de 15 de Setembro);
- Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico (Decreto - lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/01, de 28 de Fevereiro);
- Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular da Reforma do Ensino Secundário (Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pelo Decreto-lei n.º 44/2004, de 25 de Maio).

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

*O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação sobre o Multiculturalismo, Integração e Socialização – Os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna. Esta investigação inscreve-se no Mestrado de Ciências da Educação e da Formação, com especialização em Sociologia da Educação e da Formação, ministrado pela Universidade do Algarve. Pretende-se com este questionário analisar as principais dificuldades, metodologias e iniciativas dos docentes que trabalham com alunos estrangeiros, sobretudo no ensino/aprendizagem de Português como língua não materna. Pedimos a sua colaboração para responder de forma rigorosa e clara às questões que lhe são apresentadas, lembrando-lhe que este questionário é **anónimo e confidencial**.*

Data: ____/____/2010

Responda às questões que se seguem, colocando sempre que lhe for solicitado, uma cruz (X) na (s) opção/opções que considerar mais adequada (s).

I. Dados Pessoais

1. **Idade:** ____anos
2. **Sexo:** Masculino Feminino

3. **Situação profissional:**
 - 3.1. Professor contratado
 - 3.2. Professor do quadro de agrupamento
 - 3.3. Professor do quadro de escola
 - 3.4. Outra Qual? _____

4. **Habilitações literárias:**

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento Outra

4.1. Designação _____

II. Práticas de Ensino Multicultural

(Nas questões que se seguem, pode assinalar mais do que uma opção)

1. Refira o nível/níveis de ensino nos quais lecciona/leccionou a alunos de origem estrangeira.

- 1.1. 1.º Ciclo (1.º ao 4.º ano de escolaridade)
- 1.2. 2.º Ciclo (5.º ao 6.º ano de escolaridade)
- 1.3. 3.º Ciclo (7.º ao 9.º ano de escolaridade)
- 1.4. Secundário (10.º ao 12.º ano de escolaridade)
- 1.5. Outro (s). Qual/Quais? _____
-

2. Indique o número de alunos a quem lecciona/ leccionou e as respectivas nacionalidades de origem.

3. Mencione o regime em que lecciona/leccionou a estes alunos.

- 3.1. Regime integrado em turmas diurnas
- 3.2. Regime integrado em turmas nocturnas
- 3.3. Regime de Apoio Pedagógico Acrescido
- 3.4. Ao abrigo de um Programa específico Qual? _____
-

4. Utiliza na sala de aula metodologias específicas para leccionar a estes alunos?

Sim Não

4.1. Se respondeu **afirmativamente** na questão anterior, mencione três metodologias utilizadas com os seus alunos.

(Nas questões que se seguem, assinale unicamente uma resposta)

4.2. Se respondeu **negativamente** na questão anterior, indique **omotivo** da justificação da sua resposta.

- a. For falta de experiência na leccionação multicultural
- b. Dada a inexistência de materiais específicos
- c. Por questões de gestão temporal
- d. Pela dificuldade em estabelecer comunicação com os alunos
- e. Dado o elevado número de alunos por turma
- f. Outro. Qual? _____
-
-

4.3. Em cada par de respostas que seguem, saliente a principal dificuldade de aprendizagem detectada aos seus alunos de origem estrangeira no domínio da aprendizagem do Português como língua não materna.

4.3.1. Domínio da **oralidade** (*Escolha uma das opções*):

- a. compreensão oral
- b. expressão oral

4.3.2. Domínio da **leitura/escrita** (*Escolha uma das opções*):

- a. compreensão da leitura/interpretação
- b. expressão escrita

4.3.3. Domínio do **funcionamento da língua** (*Escolha uma das opções*):

- a. compreensão das regras gramaticais
- b. aplicação das regras gramaticais

4.3.4. Outra. Qual? _____

4.4. Relativamente a outras dificuldades destes alunos, assinale em cada uma das opções o seu grau de concordância.

	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Plenamente	Não tenho opinião
Frustração pelas dificuldades de aprendizagem sentidas.					
Dificuldades de integração na turma e na escola.					
Falta de organização e empenho.					
Desinteresse e desmotivação pelas matérias leccionadas.					
Dificuldades de concentração nas aulas.					

4.5. Mencione as suas dificuldades na leccionação a estes alunos, assinalando em cada uma das opções o seu grau de concordância.

	Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Plenamente	Não tenho opinião
Falta de materiais de apoio.					
Diferenças linguísticas dos alunos na mesma turma.					
Inexistência de meios tecnológicos adequados ao ensino de matérias específicas.					
Insuficiência do número de aulas previstas para estes alunos.					
Ausência de apoio pedagógico acrescido para muitos destes alunos.					
Falta de programas específicos para o ensino multicultural.					
Inexistência de critérios de avaliação específicos para estes alunos.					
Existência de alunos em diferentes níveis de aprendizagem da língua não materna na turma.					
Outra. Qual? _____					

4.6. Considere o grau de evolução na aprendizagem da língua não materna dos seus alunos de 1 a 5.

	1	2	3	4	5
Evolução na aprendizagem da língua não materna					

(1 – Fraco; 2 – Insuficiente; 3 – Satisfatório; 4 – Bom; 5 – Muito Bom)

III. Projectos e Formação Contínua/Especializada

1. Refira se participou e/ou colaborou na dinamização de projectos educativos multiculturais no seu estabelecimento de ensino que tenham envolvido a **escola-comunidade-família** nos últimos dois anos.

Sim Qual (Quais)? _____

Não Por que motivo (s)? _____

2. Refira se possui uma especialização ou formação especializada para o ensino multicultural.

Sim Designação: _____

Não

3. Indique se participou nos últimos dois anos em Acções de Formação destinadas às práticas e metodologias no ensino multicultural.

Sim Qual (Quais)? _____

Não Por que motivo (s)? _____

IV. Outras Informações

1. Avalie os benefícios das aulas de aprendizagem da língua não materna para a socialização e integração dos seus alunos na escola e na comunidade.

2. Refira os benefícios das aulas de língua não materna para a aprendizagem dos seus alunos nas diferentes áreas disciplinares.

3. Formule a sua opinião acerca da organização lectiva destas aulas (carga horária, conteúdos abordados pelo programa, nacionalidades dos alunos das turmas, necessidade dos alunos frequentarem somente aulas de aprendizagem da língua não materna durante os primeiros anos ...).

4. Apresente algumas sugestões de melhoria para a prática do ensino multicultural na sua escola.

5. Outras informações que considera relevantes: _____

FIM

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXO 2

Quadro-síntese das Variáveis do Questionário

GRUPO/ QUESTÃO	NÚMERO DE VARIÁ- VEIS	NOME DA VARIÁVEL	ESCALA DE MEDIDA E GAMA DE VALORES	
I.1.	1	Idade	<i>Rácio</i>	<i>25-30 anos 31-40 anos 41-50 anos 51-60 anos</i>
I.2.	1	Sexo	<i>Nominal</i>	<i>Masculino Feminino</i>
I.3.	1	Situação Profissional	<i>Nominal</i>	<i>Contratado Quadro Agrupamento Quadro Escola Quadro Zona Pedagógica</i>
I.4.	1	Habilitações Literárias	<i>Nominal</i>	<i>Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento</i>
II.1.	1	Nível de ensino leccionado em PLNM	<i>Nominal</i>	<i>1.º ciclo 2.º ciclo 3.º ciclo Secundário Recorrente</i>
II.2.	2	N.º de alunos e respectivas nacionalidades	<i>Nominal</i>	<i>Quantidade de alunos: Ingleses Franceses Holandeses Palop Leste Chineses Suiços Marroquinos Alemães Outras nacionalidades</i>
II.3.	1	Regime de ensino leccionado em PLNM	<i>Nominal</i>	<i>Integrado Diurno Integrado Nocturno Apoio Pedagógico Acrescido Programa Específico</i>
II.4.1	1	Metodologias específicas para leccionar a estes alunos	<i>Nominal</i>	<i>Sim Não</i>
II.4.2.	1	Motivos para a não utilização de metodologias específicas	<i>Nominal</i>	<i>Falta de experiência Inexistência de materiais</i>

				<i>Gestão de tempo</i> <i>Dificuldades de comunicação</i> <i>Elevado número de alunos</i> <i>Outro</i>
II.4.3.	1	Principais dificuldades de aprendizagem detectadas	Nominal	<i>Compreensão oral</i> <i>Expressão oral</i> <i>Compreensão da leitura</i> <i>Expressão escrita</i> <i>Compreensão das regras</i> <i>Aplicação das regras</i> <i>Outra</i>
II.4.4.	1	Outras dificuldades detectadas aos alunos	Nominal	<i>Frustração pelas dificuldades</i> <i>Dificuldades de integração</i> <i>Falta de organização e empenho</i> <i>Desinteresse e desmotivação</i> <i>Dificuldades de concentração</i>
II.4.5.	1	Dificuldades sentidas pelo professor na leccionação de PLNM	Nominal	<i>Falta de materiais de apoio</i> <i>Diferenças linguísticas dos alunos</i> <i>Inexistência de meios tecnológicos</i> <i>Ausência de Apoio Pedagógico</i> <i>Falta de programas específicos</i> <i>Inexistência de critérios de avaliação</i> <i>Existência de alunos de diferentes níveis</i> <i>Outra</i>
II.4.6.	1	Grau de evolução na aprendizagem de PLNM	Ordinal	<i>1 – Fraco</i> <i>2- Insuficiente</i> <i>3 – Satisfatório</i> <i>4 – Bom</i> <i>5 – Muito Bom</i>
III.1.	1	Participação docente em projectos multiculturais	Nominal	<i>Sim - designação</i> <i>Não – motivos</i>
III.2.	1	Detenção de especialização própria para o ensino de PLNM	Nominal	<i>Sim - designação</i> <i>Não</i>
III.3.	1	Participação em acções de formação	Nominal	<i>Sim - designação</i> <i>Não – motivos</i>
IV.1.	1	Benefícios da aprendizagem de PLNM para a integração dos alunos	Nominal	<i>Item de Resposta aberta</i>
IV.2.	1	Benefícios da aprendizagem de PLNM para as outras áreas disciplinares	Nominal	<i>Item de Resposta aberta</i>
IV.3.	1	Opinião sobre a organização das aulas de PLNM	Nominal	<i>Item de Resposta aberta</i>
IV.4.	1	Sugestões para a melhoria do ensino multicultural e PLNM	Nominal	<i>Item de Resposta aberta</i>
IV.5.	1	Outras informações relevantes	Nominal	<i>Item de Resposta aberta</i>

ANEXO 3

Quadro-síntese de Indicadores

Conceitos	Dimensão	Componentes	Sub-componentes	Indicadores	Obs.
Multiculturalismo, Socialização e Integração	Ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna	Ensino (Professores)	Contexto de ensino	Nível de ensino leccionado	Questionário
				Regime/modalidade de ensino	
				Nacionalidades dos alunos	
				Número de alunos	
			Situação profissional	Habilitações literárias	
				Situação face ao emprego	
			Formação multicultural	Investimento em formação em PLNM	
				Participação em Projectos multiculturais	
			Desempenho profissional	Metodologias de ensino utilizadas	
				Motivação e empenho face ao ensino multicultural	
				Utilização de recursos didácticos	
				Factores internos ao ensino de PLNM	
				Factores externos ao ensino de PLNM	
			Aprendizagem (Alunos)	Aquisição de competências linguísticas	
		Dificuldades de aprendizagem na aquisição da língua não materna			
		Taxa de sucesso na aprendizagem da língua não materna			
		Motivação para a aprendizagem de PLNM			
		Socialização		Relacionamento com os professores	
				Relacionamento com os colegas	
				Relacionamento com a comunidade	
		Integração		Benefícios da aprendizagem da língua não materna para as outras áreas disciplinares	
				Benefícios da aprendizagem da língua não materna para o relacionamento com os outros	
				Taxa de sucesso escolar na escola	

ANEXO 4

**Quadro-síntese da Rede de Oferta de Qualificação Extra-escolar na
região do Algarve no ano lectivo 2009/2010**

CONCELHO	ENTIDADE	N.º de Acções/ N.º Formandos - EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR DOMÍNIO: Português 2.ª Língua (P2L) -								
		Iniciação	N.º Início	26 Mar	Aprofundamento	N.º Início	26 Mar	Consolidação	N.º Início	26 Mar
Albufeira	EBI/JI de Paderne	1	10	10				1	10	10
	EB23 de Ferreira									
	EB23 D. Martim Fernandes									
	EB23 Dr. Francisco Cabrita									
	EB23 Prof. Diamantina Negrão									
	EB23/Sec. de Albufeira									
	ES Albufeira									
	Associação Agostinho Roseta - E.P.									
Alcoutim	EBI de Alcoutim									
	EBI de Martinlongo									
Aljezur	EBI/JI de Aljezur									
Castro Marim	EB23 de Castro Marim				2	12	12	2	12	12
Faro	EB23 D. Afonso III									
	EB23 Dr. Joaquim Magalhães									
	EB23 Dr. Neves Júnior									
	EB23 de Santo António									
	EBI/JI de Montenegro									
	EB23 Poeta Emiliano da Costa	1	16	16	1	18	18	1	13	13
		1	16	15						
	ES João de Deus									
	ES Pinheiro e Rosa									
	ES Tomás Cabreira	1	25	17						
	INETESE									
Lagoa	E.P. D. Francisco Gomes de Avelar									
	EB23 Jacinto Correia									
	EB23 Rio Arade									

Multiculturalismo, Socialização e Integração
Os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna

	EB23 Prof. João Cónim									
	ES/3 Padre. António M. Oliveira									
Lagos	EB23 de Lagos	1	22	22	1	20	17			
		1	25	25	1	21	11			
		1	15	15						
	EB23 das Naus									
	ES/3 Gil Eanes									
	ES Júlio Dantas									
Loulé	EBI Prof. Dr. Aníbal Cavaco Silva	1	35	10	1	7	7			
	EBI de Salir									
	EB23 Dr. António Sousa Agostinho									
	EB23 Eng. Duarte Pacheco									
	EB23 Padre João Coelho Cabanita									
	EB23 D. Dinis									
	EB23 de Quarteira									
	ES de Loulé									
	ES/3 Dra. Laura Ayres									
	E.P. Cândido Guerreiro									
Monchique	EB23 de Monchique									
Olhão	EB23 Dr. Alberto Iria	1	7	7	1	6	6	1	6	6
	EB23 José Carlos da Maia									
	EB23 João da Rosa									
	EB23 Prof. Paula Nogueira	1	11	13	1	11	13	1	11	13
	EB23 Dr. João Lúcio	1	9	9	1	13	13			
	EB23 António João Eusébio									
	ES Dr. Francisco Fernandes Lopes									
Portimão	EB23 D. João II									
	EB23 D. Martinho Castelo Branco									
	EB23 Júdice Fialho									
	EB23 Prof. José Buísel	1	25	25	1	22	22			
		2	26	26						
	EB23 de Mexilhoeira Grande	1	17	19						
	EB23 Eng. Nuno Mergulhão									
	ES Manuel Teixeira Gomes									
	ES/3 Poeta António Aleixo									
E.P. Gil Eanes de Portimão										

Multiculturalismo, Socialização e Integração
Os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna

S. Brás de Alportel	EB23 Poeta Bernardo Passos									
	ES José Belchior Viegas	1	24	10	1	12	10			
Silves	EB23 Dr. António Costa Contreiras	2	59	26	2	16	16			
	EB23 Algoz									
	EB23 Garcia Domingues									
	EB23 João de Deus									
	ES Silves									
	E.P. Agricultura do Algarve									
Tavira	EB23 D. Manuel I	1	21	9	1	13	9	1	11	7
	EB23 D. Paio Peres									
	ES/3 Dr. Jorge Augusto Correia									
Vila do Bispo	EB23 de S. Vicente									
Vila Real de Sto. António	EB23 D. José I									
	EB23 de Monte Gordo									
	EB23 Infante D. Fernando	1	14	14	1	17	17	1	12	12
	ES de Vila Real de Sto. António									
Total		20	377	288	15	188	171	8	75	73

Fonte: Drealg, Ministério da Educação

ANEXO 5

Quadro-síntese das Acções Aprovadas no lectivo 2009/2010 no âmbito do Projecto *Português para Todos*

Concelho	Escola/ Agrupamento	Acções Aprovadas	N.º de for- mandos Aprovados	Previsão de Início	Previsão de Conclusão
Albufeira	Prof Diamantina Negrão	1 curso	25	Setembro	31-Jul
Albufeira	Secundária de Albufeira	2 cursos	25 X 2 =50	Setembro	31-Jul
Aljezur	EB/JI de Aljezur	1 curso	22	Setembro	31-Jul
Loulé	Secundária Drª Laura Ayres	2 cursos	25 X 2 =50	Setembro	31-Jul
Loulé	Eng. Duarte Pacheco	2 cursos	25 X 2 =50	Setembro	31-Jul
Loulé	Secundária de Loulé	1 curso	25	Setembro	31-Jul
Faro	Sé - EB23 Santo António	2 cursos	25	Setembro	31-Jul
Faro	Secundária de Tomás Cabreira	1 curso	28	Setembro	31-Jul
Olhão	EB23 António João Eusébio	2 cursos	25 X 2 =50	Setembro	31-Jul
Olhão	EB23 Prof. Paula Nogueira	1 curso	25	Setembro	31-Jul
Portimão	Secundária Manuel Teixeira Gomes	2 cursos	25 X 2 =50	Setembro	31-Jul
Lagos	Secundária Júlio Dantas	1 curso	25	Setembro	31-Jul
S. Brás de Alportel	Secundária José Belchior Viegas	2 cursos	25 X 2 =50	Setembro	31-Jul
Silves	Algoz	2 cursos	25 X 2 =50	Setembro	31-Jul
Silves	Secundária de Silves	1 curso	25	Setembro	31-Jul
Silves	EB23 João de Deus	1 curso	25	Setembro	31-Jul
Lagoa	EB23 Rio Arade	1 curso	25	Setembro	31-Jul
Lagoa	EB23 Jacinto Correia	2 cursos	25 X 2 =50	Setembro	31-Jul
V. do Bispo	V. Bispo - EB 2/3 de S. Vicente	1 curso	25	Setembro	31-Jul
V.Real de St. António	EB23 D. José I	1 curso	25	Setembro	31-Jul
V.Real de St. António	Secundária de V. Real de St. António	1 curso	25	Setembro	31-Jul
V. Real de St. António	V. Nova de Cacela – Infante D. Fernando	2 cursos	25 X 2 =50	Setembro	31-Jul
Olhão	Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes	1 curso	25	Setembro	31-Jul
Tavira	ES/3 Dr. Jorge Augusto Correia	1 curso	25	Setembro	31-Jul
Castro Marim	EB23 de Castro Marim	1 curso	25	Setembro	31-Jul

Fonte: Drealg, Ministério da Educação