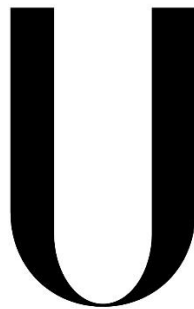


UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**NA MIRA DO SUCESSO –
Estratégias de combate ao insucesso escolar de alunos
estrangeiros**

Sandra Catarina Ribeiro Martins

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade Formação de Adultos

Trabalho de Projeto orientado
pela Prof.^a Doutora Natália Alves

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**NA MIRA DO SUCESSO –
Estratégias de combate ao insucesso escolar de alunos
estrangeiros**

Sandra Catarina Ribeiro Martins

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Formação de Adultos

Trabalho de Projeto orientado
pela Prof.^a Doutora Natália Alves

2017

DEDICATÓRIA

Para a Laura, que mesmo sem saber, esteve sempre presente.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Natália Alves, por me orientar ao longo deste percurso e me fazer pensar e crescer sempre um bocadinho mais.

Página | 5

À Direção do Agrupamento de Escolas João de Barros e a todos os professores e alunos que sempre me ajudaram no meu dia-a-dia e que acreditam em mim. É por vocês que trabalho todos os dias, para fazer mais e melhor.

À minha família, que me incentivou e apoiou a alcançar mais esta meta. Sem a vossa ajuda não teria chegado aqui.

Aos amigos que acreditaram que eu iria conseguir, mesmo quando eu própria duvidava.

A todos aqueles que de forma direta ou indireta mudam o meu mundo e me arrancam sorrisos diariamente.

RESUMO

Considerando a importância da integração no contexto escolar e conseqüentemente no sucesso educativo, o presente trabalho projeto, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialidade em Formação de Adultos, centra-se na integração de alunos estrangeiros no ensino português, assim como na dinamização de atividades de promoção do seu sucesso escolar. Deste modo, o relatório apresenta como principais temáticas a integração de estrangeiros em Portugal, o insucesso escolar dos alunos estrangeiros e as políticas educativas de combate a este fenómeno, culminando na definição e desenvolvimento de um projeto de combate ao insucesso escolar destinado a este público.

O trabalho desenvolvido junto destes jovens nos últimos nove anos e o diagnóstico elaborado no Agrupamento de Escolas João de Barros permitiu compreender a importância de intervir junto da população estrangeira, fomentando o sucesso educativo e a integração no país de acolhimento, uma vez que a taxa de retenção destes jovens está muito acima dos seus colegas autóctones.

Palavras-chave: sucesso escolar, integração, imigrantes, políticas educativas

ABSTRACT

Considering the importance of integration in the school context, and consequently in educational success, this project, developed in the scope of the master's degree in Educational Sciences, specialization in Adult Education, focuses on foreign students' integration at the Portuguese educational system and activities that could be developed to promote their school success. Therefore, the main themes of the report are the integration of foreigners in Portugal, the lack of academic experience from foreign students and educational policies to reduce this barrier, in order to define and develop a project to combat school failure among this cases.

The work developed for the last nine years with this students, the diagnostic elaborated in João de Barros Group of Schools, allowed me to understand the importance of an intervention among foreign students, to foment educational success and integration in the host country, bearing in mind that the retention rate in those cases is far above the native students' average.

Key words: school success, integration, immigrants, educational policies

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
1. IMIGRANTES E A MULTICULTURALIDADE	17
1.1. HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO EM PORTUGAL	17
1.2. INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES.....	18
2. DESEMPENHO ESCOLAR DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES.....	22
2.1. INFLUÊNCIA SOCIOECONÓMICA, CULTURAL E ÉTNICA NO DESEMPENHO ESCOLAR	22
2.2. NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS E O SUCESSO ESCOLAR.....	24
2.3. INFLUÊNCIA DAS EXPECTATIVAS, PERCEÇÕES E INTERAÇÕES DOS OUTROS	25
2.4. COMPOSIÇÃO ÉTNICA DA TURMA E ESCOLA.....	26
2.5. PROFICIÊNCIA DA LÍNGUA.....	27
3. POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR E DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR DAS MINORIAS ÉTNICAS E ALUNOS ESTRANGEIROS	28
3.1. EVOLUÇÃO DAS MEDIDAS POLÍTICAS EM RESPOSTA À DIVERSIDADE CULTURAL EM PORTUGAL.....	28
3.2. POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO DE ESTRANGEIROS A NÍVEL MUNDIAL	32
3.2.1. COMUNICAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS E FAMÍLIAS IMIGRANTES	32
3.2.2. ENSINO DA LÍNGUA MATERNA AOS ALUNOS IMIGRANTES.....	34
3.2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
3.2.4. OUTRAS MEDIDAS DE INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES.....	36
CAPÍTULO II – DIAGNÓSTICO.....	39
1.1. MIRATEJO E MEIO ENVOLVENTE	41
1.2. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO DE BARROS.....	42
1.2.1. ESCOLA SECUNDÁRIA JOÃO DE BARROS.....	43
1.2.2. ESCOLA BÁSICA 2,3 DE CORROIOS.....	43
1.2.3. ESCOLA BÁSICA 1/JI DO MIRATEJO	44
1.2.4. EB1 JOSÉ AFONSO	44
1.2.5. EB1 D. NUNO ÁLVARES PEREIRA.....	44
2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E DIAGNÓSTICO	45
2.1. PRIMEIRA APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA	45
2.2. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	46
2.3. INSUCESSO ESCOLAR E MINORIAS ÉTNICAS	47
2.3.1. NACIONALIDADES DOS ALUNOS E PROGENITORES	47
2.3.2. INSUCESSO ESCOLAR.....	50
2.3.2.1. SUCESSO ESCOLAR POR NACIONALIDADE.....	51
2.3.2.2. SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS INSCRITOS EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (PLNM).....	52
2.4. VISÃO DOS DOCENTES E ALUNOS ESTRANGEIROS SOBRE O INSUCESSO ESCOLAR	59
2.4.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	60
2.4.1.1. SUCESSO ESCOLAR.....	60
2.4.1.2. SUCESSO ESCOLAR E ORIGEM ÉTNICA.....	62
2.4.1.3. CAUSAS DO INSUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS ESTRANGEIROS.....	64
2.4.1.4. SUCESSO ESCOLAR E DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA	65
2.4.1.5. ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS ESTRANGEIROS.....	67

2.5. SÍNTESE DO DIAGNÓSTICO.....	70
CAPÍTULO III – PROJETO NA MIRA DO SUCESSO.....	73
1. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS	75
1.1. FINALIDADE	75
1.2. OBJETIVOS GERAIS.....	75
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	75
2. DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS	76
3. POPULAÇÃO-ALVO	78
4. PLANO DE ATIVIDADES	78
4.1. BOAS-VINDAS.....	79
4.2. + PORTUGUÊS	81
4.3. NA REDE.....	83
4.4. CULTURA DE SABORES	84
4.5. NA ESCOLA JUNTAM-SE CULTURAS – FEIRA DA MULTICULTURALIDADE.....	87
4.6. TERTÚLIAS	89
4.7. PORTUGAL ACOLHE.....	90
4.8. CRUZAMENTO ENTRE AS ATIVIDADES E OS RESULTADOS	92
5. AVALIAÇÃO	92
6. ORÇAMENTO	98
CONCLUSÃO.....	101
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	111
ANEXO 1 – INQUÉRITO AOS ALUNOS	112
ANEXO 2 – INQUÉRITO AOS PROFESSORES	114
ANEXO 3 – MODELO DE GUIÃO DE BOAS-VINDAS	117

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1 - Número de Alunos Estrangeiros a frequentar o Agrupamento (2013/2014 e 2014/2015).....	48
Tabela 2 - Nacionalidade dos alunos do Agrupamento (anos letivos 2013/2014 e 2014/2015) 49	
Tabela 3 - Naturalidade dos Progenitores (anos letivos 2013/2014 e 2014/2015)	49
Tabela 4 - Sucesso Escolar por Ciclo (anos letivos 2013/2014 e 2014/2015)	50
Tabela 5 - Sucesso Escolar por Nacionalidade (2014/2015)	51
Tabela 6 - Sucesso Escolar por Origem Portuguesa e Estrangeira (2014/2015)	51
Tabela 7 - Alunos inscritos na disciplina de PLNM (2014/2015)	53
Tabela 8 - Sucesso escolar dos alunos inscritos em PLNM, por nacionalidade (2014/2015)	54
Tabela 9 - Sucesso escolar por origem e capital económico (2014/2015).....	55
Tabela 10 - Sucesso escolar por origem e género (2014/2015).....	56
Tabela 11 - Sucesso escolar por origem e habilitações literárias do pai (2014/2015).....	57
Tabela 12 - Sucesso escolar por origem e habilitações literárias da mãe (2014/2015).....	58
Tabela 13 - Sucesso escolar por género e origem étnica dos alunos que frequentam a disciplina de PLNM	61
Tabela 14 - Sucesso escolar por idade e anos de permanência em Portugal dos alunos que frequentam a disciplina de PLNM	62
Tabela 15 - Prioridades de intervenção	70
Tabela 16 - Cruzamento entre problemas, atividades e objetivos	92
Tabela 17 - Dispositivo de Avaliação	95
Tabela 18 - Orçamento do Projeto.....	98

INTRODUÇÃO

As sociedades multiculturais são, hoje em dia, uma realidade. Vivemos em comunidades que são caracterizadas pela existência de uma diversidade de povos, com culturas diferentes, gerada pela imigração e a procura de melhores condições de vida e, muito recentemente, pelo acolhimento de refugiados, que fogem dos países em guerra.

Portugal é, desde o século XV, caracterizado por um país de migrações. Ao longo dos anos, foram muitos os estrangeiros que procuraram Portugal para viver e recomeçar uma nova vida. Mas desde 2010 que a população estrangeira residente em Portugal tem vindo a decrescer, tendência confirmada em 2015 (diminuição de 1,6%). Segundo os dados de Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, em 2015 eram 388.731 os cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência¹.

As migrações, sejam elas transcontinentais, nacionais, europeias, asiáticas, dão-se pelos mais variados motivos, entre os quais a procura de trabalho, ou de melhores condições de vida, e envolvem na maioria dos casos a migração em família. Os filhos viajam com os pais para um novo país, o que implica a integração destes numa nova escola.

O sistema de ensino traduz o fluxo de imigração sentido em Portugal. No ano letivo 2014/2015, 4,4% da população estudante em Portugal era estrangeira².

Os alunos estrangeiros, para além de enfrentarem a integração numa nova escola, com um novo grupo de colegas, têm ainda de lidar com questões de origem cultural, como a adaptação aos novos costumes, cultura, língua do país de chegada, estabelecimento de novas relações com amigos, vizinhos e sociedade.

Apesar dos sistemas de ensino tentarem garantir a igualdade de oportunidades, com sucessivas reformas e implementação de políticas e estratégias para a integração de alunos imigrantes, estes continuam a apresentar maiores taxas de retenção escolar, comparativamente aos seus colegas autóctones.

O trabalho desenvolvido ao longo dos últimos nove anos como Coordenadora de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), no Agrupamento de Escolas João de Barros, levou a que tivesse contacto com o problema do insucesso escolar, nomeadamente dos alunos estrangeiros. Neste agrupamento, muitos alunos, recém-chegados ao país, são inseridos no sistema

¹ Dados do Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2015, do Serviço de Estrangeiro e Fronteiras

² Dados do Relatório Perfil do aluno 2014/2015 da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

educativo, mas não conseguem progredir, acabando por abandonar o ensino quando atingem a idade da escolaridade obrigatória.

Neste sentido, o presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialidade em Formação de Adultos, pretende conhecer os fatores que levam ao insucesso escolar dos alunos estrangeiros do Agrupamento de Escolas João de Barros e apresentar um projeto de combate ao insucesso escolar destes alunos. Optei pela metodologia de projeto, visto trabalhar no terreno há alguns anos e ter como pretensão a conceção de um instrumento de trabalho que se mostrasse útil no combate a esta problemática.

Este relatório é composto por três capítulos e uma conclusão. No primeiro capítulo abordam-se as temáticas da imigração, da integração, do desempenho escolar dos alunos estrangeiros e das políticas de integração escolar e de combate ao insucesso, através da revisão da literatura. No segundo capítulo é elaborado um diagnóstico do Agrupamento de Escolas João de Barros, nomeadamente no que diz respeito ao insucesso escolar, dando enfoque aos diferentes fatores que podem estar na origem dos resultados escolares dos alunos estrangeiros (nacionalidade, habilitações literárias dos progenitores, sexo, fatores económicos, domínio da língua). Para a análise do fenómeno do insucesso escolar foi ainda tida em conta a perspetiva dos próprios alunos e dos professores que lecionam nessas turmas, com base num inquérito realizado.

O terceiro capítulo refere-se à elaboração do projeto “Na Mira do Sucesso”, que consiste num conjunto de estratégias de combate ao insucesso escolar dos alunos estrangeiros. Este projeto foi elaborado tendo por base as políticas educativas adaptadas pelos países com melhores resultados escolares ao nível da integração de imigrantes e as sugestões dos próprios alunos e professores.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. IMIGRANTES E A MULTICULTURALIDADE

1.1. HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO EM PORTUGAL

Portugal é desde o século XV um país de emigração, altura em que os descobrimentos de novos continentes e países levaram à fixação de portugueses nos novos territórios.

Segundo Matos (1997), a partir da descoberta do Brasil, foi para esse continente que se orientaram as novas vagas de emigrantes, situação que se manteve até meados do século XX. De acordo com Arroiteia (1983), a partir dos anos 60, o movimento migratório sofre uma mudança radical, pois a corrente transoceânica que visava as colónias e ex-colónias vê-se substituída por uma corrente intraeuropeia, com a movimentação da população para os países europeus, como a França e a Alemanha, que se encontravam em situação de crise de mão-de-obra, devido à devastação causada pela 2ª Guerra Mundial.

Ao contrário da emigração que é um fenómeno de longa data e bem enraizado, a imigração em Portugal apresenta uma história bastante recente.

A imigração em Portugal inicia-se depois da descolonização e do fim da presença portuguesa em África, altura em que as comunidades de imigrantes provenientes essencialmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) se instalam em Portugal à procura de melhores condições de trabalho e de vida. Segundo Tolentino, Rocha, & Tolentino, (2008) a década de 1975-1985 corresponde ao período de imigração pós-colonial, durante a qual os maiores fluxos tinham origem em Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Angola.

Os anos 80 corresponderam a uma segunda fase do ciclo de imigração. A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia-CEE, a queda do muro de Berlim e desmoronamento da União Soviética levou à forte migração de cidadãos brasileiros e provenientes do Leste europeu, contribuindo para a diversificação da origem nacional dos imigrantes em Portugal.

No início dos anos 90 e com a adesão de Portugal ao acordo de Schengen este passa a ser um país de imigração, sobretudo de indivíduos provenientes da Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia, servindo de placa giratória de acesso a outros países do norte.

Esta nova realidade do aumento da população estrangeira em Portugal tem conduzido a uma elevada diversidade de modos de vida, comportamentos, de valores diversos e de grupos demográficos e culturais heterogéneos, levantando-se assim um conjunto de problemas relacionados com a integração dos imigrantes em Portugal.

1.2. INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES

A chegada dos imigrantes ao novo país de acolhimento, muitas vezes em busca de melhores condições laborais e de vida, implica a necessidade de se integrarem a si e aos seus filhos numa sociedade económica, cultural, social, educacional e politicamente diferente. Estes indivíduos acabam por ser condicionados pelos valores sociais e normas que orientam a sociedade portuguesa, pela necessidade de se adaptarem, sendo forçados à mudança.

Para Sciallo Di Luca (2008), a integração dos imigrantes reveste-se de um carácter ambíguo, por ser um fenómeno complexo e multidimensional, que afeta diversas áreas da vida do imigrante. O processo de integração tem em conta vários intervenientes que vão desde o próprio indivíduo até aos governos, instituições e comunidades locais. A integração refere-se a uma característica de um sistema social. Para Entzinger e Biezeveld (2003, cit in Linares, 2011), a integração apresenta várias dimensões: a dimensão da incidência, que inclui a frequência e a intensidade e a dimensão que tem a ver com a identificação. A frequência refere-se aos vínculos com o meio que o indivíduo ou grupo mantém, assim como o número de contatos reais com outra pessoa. A intensidade está relacionada com a natureza desses contatos, ou seja, com os sentimentos de pertença e de familiaridade. A identificação sugere que quanto mais nos identificamos com os outros, mais próximos tendem a ser os laços, embora nem sempre a forte identificação pressuponha contatos mais frequentes e intensos.

Para Mirotshnik (2008), existem duas perspetivas de integração. A primeira é influenciada pela visão clássica, abordando a integração sob o ângulo da manutenção da ordem, da unidade, da homogeneidade e do equilíbrio da sociedade recetora. A integração é encarada como um processo de adaptação, onde os imigrantes devem assimilar os valores, normas e regras da sociedade de acolhimento. Esta perspetiva tem em conta a unidirecionalidade, onde a sociedade se mantém inalterada, apesar da presença de indivíduos de diferentes culturas no seu seio.

A segunda perspetiva tem em conta uma abordagem sistémica, que valoriza a complexidade social, onde se rejeita a existência de uma única visão que se apresente como um princípio unificador que assegure a homogeneidade da realidade. Segundo esta perspetiva, o indivíduo define-se pelas suas pertenças e participa no funcionamento da sociedade de acolhimento que o considera como parte de um todo. Segundo Linares (2011), a integração pode fazer-se através de um processo de assimilação, que implica que as partes envolvidas tenham de abandonar alguns elementos da sua cultura e identidade e manter outros, que depois se fundem com os elementos de outras culturas; ou pode ser um processo mais unilateral, onde têm de ser reproduzidos os padrões culturais dominantes. Assim, a assimilação implica uma decisão

individual de um indivíduo se adaptar e nem sempre a sociedade de acolhimento está disposta a aceitá-lo, negando-lhe a sua integração plena.

Para o mesmo autor, a assimilação acaba por apresentar duas dimensões: a estrutural e a cultural. A dimensão estrutural assenta no aumento da participação social dos indivíduos e grupos na sociedade, ao nível institucional como mercado de trabalho, educação e sistema de saúde, enquanto a dimensão cultural ou aculturação aponta para alterações na orientação cultural e de identificação dos imigrantes. A aculturação é assim um fenómeno de interação social que resulta do contato entre duas culturas, e não somente da sobreposição de uma cultura a outra. Trata-se de aculturação quando duas culturas distintas ou parecidas são absorvidas uma pela outra, formando uma nova cultura diferente. Além disso, a aculturação pode ser também entendida como a absorção de uma cultura pela outra, onde essa nova cultura terá aspetos da cultura inicial e da cultura absorvida.

Durante bastante tempo a adaptação dos imigrantes ao país de acolhimento foi encarada e resolvida tendo por base a teoria clássica da assimilação, preservando a unidade, a ordem e o equilíbrio da sociedade de acolhimento.

Segundo Berry (1992), a integração era considerada um processo através do qual os imigrantes e os seus descendentes se adaptavam à sociedade de destino, o que implicava a assimilação de valores, normas, regras e comportamentos característicos dessa sociedade de acolhimento. Nesta altura a sociedade era encarada num quadro Estado-Nação, onde o Estado nacional era visto como um quadro político da sociedade moderna que assegurava a integração de uma cultura, de uma economia e das instituições à volta de uma soberania. Para Dubet (1996), neste modelo a ideia de indivíduo surge fortemente ligada à sociedade, em que os indivíduos são vistos como redutíveis a uma lógica única e a uma programação cultural das condutas. Segundo esta lógica, o indivíduo para se adaptar e ser aceite na sociedade de acolhimento tinha de interiorizar os valores, normas e costumes dessa sociedade, perdendo os seus valores e passando a adaptar as características culturais do país de destino.

Para Eisenstadt (1991), o sucesso deste processo de integração dependeria da vontade dos imigrantes em abandonar o seu estilo de vida e costumes e adquirir os da sociedade que os acolhe. Mas este processo pode ser complexo, porque nem sempre os imigrantes desejam assimilar a cultura do país onde se encontram, preferindo defender os costumes próprios de seu lugar de origem. Isto pode originar dificuldades na integração na sociedade, tendo como consequência a marginalização e a rejeição por parte da população do país que os recebe. Existem ainda outros indivíduos que realizam o processo de assimilação de maneira parcial e

pragmática, ou seja, assumem os elementos culturais dominantes na sociedade e conservam as suas manifestações próprias no âmbito privado.

Albuquerque (2000) defende que a adaptação não implica uma reciprocidade de trocas entre imigrantes e a sociedade de acolhimento. Segundo Berry (1994), os imigrantes podem conservar certas diferenças culturais e ao mesmo tempo adotar valores da sociedade de acolhimento, mantendo-se um certo grau de individualidade. Estas perspetivas focam-se na unidirecionalidade do processo de adaptação, pois a minoria tem de se adaptar à maioria, não havendo qualquer mudança na sociedade de acolhimento.

Com os crescentes movimentos migratórios, a necessidade de reconhecimento das novas culturas e a perda de autonomia do Estado na organização do espaço social e económico torna-se cada vez mais difícil acreditar na unidade nacional, levando a um declínio da teoria clássica da assimilação. Para Dubet (1996), a sociedade deixa de ser definida como um sistema unificado cujo centro são as relações de produção e dimensão económica.

Segundo Mirotshnik (2008), conscientes da dificuldade de conciliar a essência unificadora e a diversidade da realidade social e cultural da teoria clássica da assimilação, vários estudos de diversos autores introduziram fatores como o tempo (Alba & Nee, 1997, Gans, 1997 e Rumbaut, 1997), o espaço (Piore, 1979 e Portes, 1999) e a especificidade das características dos imigrantes como formas de integração (Menezes, 1999 e Machado, 2002).

Segundo Portes (1999), estudos que analisaram a relação entre o tempo de permanência das famílias imigrantes e a assimilação, mostraram que entre famílias de imigrantes existem tendências para resistir à assimilação e preservar as características e valores do país de origem. Os mesmos estudos revelaram ainda situações em que a assimilação dos valores e normas da sociedade de acolhimento, pelos filhos dos imigrantes, não conduzia nem ao sucesso escolar nem à mobilidade socioeconómica.

A influência do espaço na integração dos imigrantes deu origem à teoria da assimilação segmentada, reconhecendo a existência de diferentes segmentos segregados na sociedade recetora e procurando identificar os fatores que determinam a integração dos imigrantes nesses segmentos. Para Piore (1979), os imigrantes seriam incorporados pelo segmento secundário do mercado de trabalho, caracterizado pela baixa remuneração estabelecida não em função dos fatores de formação, mas da sua origem, etnia e idade. Estes segmentos caracterizados pela insegurança e condições instáveis oferecem situações de mobilidade limitadas, conservando a segregação.

Os estudos realizados tendo em conta o fator das características socioculturais dos imigrantes tentaram mostrar que o sucesso da integração está relacionado com a capacidade de uma minoria se ajustar à sociedade de destino. Glazer & Moynihan (1975) mostraram que apesar deste fator, a separação significativa entre grupos culturais diferentes permaneceu. Para Liebkind (1989), as minorias, culturalmente muito diferentes dos padrões dominantes, são pouco influenciáveis, sendo mais difícil a assimilação quando as diferenças culturais são marcantes.

A questão da integração dos imigrantes, de forma a promover uma sociedade mais coesa na qual todos possam conviver com base da igualdade de direitos e deveres, tornou-se numa questão importante para os países da União Europeia. Em Junho de 2003 foi dado o primeiro passo a nível europeu em direção ao desenvolvimento de uma definição de integração, com a Comunicação sobre a Imigração, Integração e Emprego, da Comissão Europeia. Contudo, Linares (2011) sublinha a dificuldade de elaboração de modelos de integração de imigrantes que contemplem os seus diferentes domínios em virtude da complexa dinâmica dessa integração.

Segundo a autora, a integração não passa só pelos indivíduos imigrantes, mas também por todos os elementos que representam a sociedade de acolhimento. É preciso ter em conta um conjunto de instrumentos como a questão da língua e a promoção de cursos para a aprendizagem da mesma, um esforço no empenho da sociedade de acolhimento através da sensibilização do público e das instituições, a igualdade de tratamento e medidas de oposição contra a discriminação e a participação ativa dos imigrantes na vida coletiva que visem facilitar o acesso aos serviços sociais e a possibilidade de terem um emprego que corresponda às suas competências e qualificações académicas. O conhecimento da língua e da cultura da sociedade de acolhimento são vistos como condições básicas para uma participação na sociedade de acolhimento.

Segundo Entzinger e Biezeveld (2003, citados por Linares, 2011), as políticas de integração de imigrantes dos países da União Europeia destacam a importância da igualdade de acesso às instituições estatais como condição fundamental para a integração desses indivíduos; vários Estados Membros dão importância à Cidadania e Nacionalidade como elementos importantes das políticas de integração, mas há diferenças substanciais nas medidas práticas de realização das mesmas. Os países do Norte da Europa defendem a promoção de competências linguísticas, a participação nas políticas e na sociedade e incentivam os contatos com a população local, enquanto os países do Sul Europeu se centram na importância da nacionalidade.

Se o aumento da escolaridade afeta positivamente a integração é importante perceber quais os fatores que influenciam o desempenho escolar dos jovens descendentes de imigrantes.

2. DESEMPENHO ESCOLAR DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES

Com o aumento de imigrantes em Portugal, aumenta também o número de alunos estrangeiros ou descendentes de imigrantes nas escolas portuguesas.

Segundo a teoria de Allport (1954), o meio escolar é aquele que mais influencia, a par do meio familiar, o desenvolvimento da criança, pois é neste que decorrem as interações sociais do processo de socialização com pares.

Associadas às questões da imigração estão as questões de origem cultural, como a compatibilização de costumes, a adaptação à nova cultura e língua do país de chegada, e estabelecimento de novas relações com amigos, vizinhos e pessoas da sociedade. Segundo Roff, Sells & Golden (1972, in Santrock, 2004), as fracas relações com os colegas, nomeadamente se os pares os discriminam, ou negligenciam, poderão estar associadas ao abandono escolar.

Como já vimos anteriormente, o desafio político dos países europeus é a integração bem-sucedida destes jovens, mas será que estes têm igualdade de oportunidades de sucesso educativo?

Segundo Fitoussi & Rosanvallon (1997), o princípio da igualdade é um movimento através do qual a sociedade procura libertar os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia.

O sucesso escolar do aluno pode estar dependente de múltiplos fatores, como o estatuto socioeconómico da família, a escolaridade dos pais, o desenvolvimento cognitivo e sensório-motor da criança, a sua capacidade de relacionamento, o seu processo de aculturação, assim como as expectativas dos professores, dos alunos e da própria família em relação à escola.

2.1. INFLUÊNCIA SOCIOECONÓMICA, CULTURAL E ÉTNICA NO DESEMPENHO ESCOLAR

Têm sido feitos vários estudos que analisam os resultados escolares dos jovens, nomeadamente os descendentes de imigrantes. Segundo Linares (2011), tendencialmente constata-se que as

crianças de famílias económica e socialmente favorecidas tendem a superar as que provêm de meios mais desfavorecidos.

Para Formosinho (1987), a posição social tem influência no sucesso escolar, pois os alunos não vivem nas escolas, mas sim agrupados em famílias e com os seus pares. A família é o primeiro agente de socialização da criança, mal esta nasce, sendo fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e comportamental.

Bourdieu (1979) defende que as famílias com maior capital cultural, ou seja, na posse de um maior conjunto de conhecimentos e relações como gostos, atividades culturais, estilos e valores com a cultura e a língua, tendem a investir mais na educação dos seus filhos. Segundo o mesmo autor, a escola reproduz os capitais culturais das classes sociais mais favorecidas, levando a que o sucesso escolar esteja associado à origem social dos alunos, isto é, ao contexto socioeconómico e às desigualdades que nele se estabelecem. A posse de capital cultural facilita a aprendizagem de conteúdos e códigos aprovados pela escola.

Segundo Bourdieu & Passeron (1964, 1970), a apropriação da cultura escolar pressupõe instrumentos próprios que as classes populares não possuem, o que as condena ao fracasso. O sistema escolar adapta normas linguísticas e culturais aproximadas das famílias com maior capital cultural, afastando-se dos jovens mais desfavorecidos e pertencentes a minorias étnicas.

Segundo estes autores, para as classes mais desfavorecidas a escola representa uma instituição cheia de promessas incumpridas, sendo uma ocupação passageira que confirma a sua posição social e conduz a profissões desqualificadas e desfavorecidas. Os alunos de origem social mais favorecida acabam por ser os que mais beneficiam da cultura escolar e o êxito e fracasso das crianças na escola explica-se pela distância da sua cultura ou língua em relação à cultura e língua da escola.

Estes autores explicam o insucesso escolar através da teoria da reprodução, que refere que são as diferenças culturais entre a escola e os grupos sociais mais desfavorecidos que explicam o seu insucesso escolar. Segundo esta teoria os filhos destes grupos sociais sentem uma descontinuidade ou mesmo rutura entre o seu universo cultural e o da escola, enquanto os filhos dos grupos sociais mais favorecidos vivem a escolaridade como um prolongamento da sua cultura familiar, uma vez que são estes grupos que definem o que é valorizado pela escola. A escola ao adotar a cultura das classes dominantes e ao não reconhecer a legitimidade a modelos culturais diferentes dos que adota penaliza os alunos portadores de uma cultura familiar diferente da cultura escolar.

Muitos estudos realizados em diversos países vieram também constatar que a etnicidade influencia fortemente os resultados escolares dos alunos.

Segundo um estudo de Vallet & Caille (1996), na comparação entre os resultados escolares dos jovens oriundos da imigração e os autóctones, verifica-se que, regra geral, os primeiros apresentam piores resultados. Os mesmos autores também verificaram que apesar dos alunos estrangeiros ou descendentes de imigrantes apresentarem piores resultados escolares, estas diferenças eram atenuadas quando se uniformizava as condições sociais da família.

Segundo um estudo de Demack, Drew, & Grimsley (2000), se tivermos em conta apenas fatores relacionados com a etnicidade, verifica-se que os melhores resultados escolares são os dos jovens de origem chinesa, indiana e dos brancos. Os negros são os que apresentam pior desempenho escolar. Estes autores verificaram ainda que existe uma igualdade de desempenho quando se controla a condição social dos alunos, uma vez que os resultados escolares tendem a aproximar-se.

Estudos referidos em Seabra (2012), realizados por Hirschman e Fálcon (1985) e Portes e Macleod (1996 e 1999) comprovam os efeitos da etnicidade no desempenho escolar, uma vez que defendem que este fator tem algum poder na estruturação das trajetórias escolares.

Smith & Tomlinson (1989) revelam que há uma superioridade no desempenho escolar dos jovens de “segunda geração”, especialmente ao nível dos testes de língua. Moudon (1984) refere que os jovens que não nascem no país de acolhimento se encontram em desvantagem relativamente aos descendentes de imigrantes e aos colegas autóctones, uma vez que são penalizados sobretudo no domínio da língua.

2.2. NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS E O SUCESSO ESCOLAR

Hirschman e Falcón (1985, cit in Seabra, 2008) detetam que o nível de escolaridade dos pais, particularmente da mãe, assim como as suas características profissionais também podem estar na origem das desigualdades escolares. Para Epstein (1990), as atitudes dos pais face ao trabalho dos seus filhos na escola e ao interesse que manifestam exercem uma influência sobre as suas aprendizagens e resultados. Os pais com níveis de escolarização mais elevados preocupam-se mais em relação ao sucesso escolar e integração dos seus filhos e constroem projetos mais ambiciosos para a sua escolaridade.

Portes & MacLeod (1999) defendem que os pais que são membros de grupos bem integrados e de sucesso possuem mais autoconfiança e assumem que a escolaridade dos seus filhos é um objetivo a atingir.

Zérroulou (1989) refere que as expectativas das famílias em relação à escola e o seu grau de mobilização variam segundo a história do trajeto migratório da família. O investimento na escolaridade dos filhos está diretamente relacionado com a experiência anterior à emigração, os projetos futuros e a posição social em que se encontram. Familiares que conseguiram melhores empregos devido ao seu grau de escolarização tendem a inculcar isso nos seus filhos e a ver a escola como forma de alcançar melhores postos de trabalho, valorizando a escolarização.

2.3. INFLUÊNCIA DAS EXPECTATIVAS, PERCEÇÕES E INTERAÇÕES DOS OUTROS

Machado (2002) defende que as expectativas, percepções e interações construídas entre diferentes grupos socioculturais influenciam o lugar que cada um ocupa na sociedade.

As expectativas podem provocar uma pressão elevada sobre o jovem, mas a falta delas pode levar à falta de estímulo para melhorar a sua performance (Delgado, 2013).

Para esta autora é fundamental ter referências na família e uma estrutura de apoio e suporte de forma a existir um maior acompanhamento nos percursos dos seus filhos.

Goodnow (1993) realizou um estudo onde verificou que o sucesso escolar estava associado ao sentimento de pertença e de amizade.

Santrock (2004) mostrou que a relação aluno-professor também estava positivamente associada ao sucesso escolar.

O contexto onde cada um está inserido influencia o seu processo de aprendizagem. Para Matos (2007), a determinação social do aluno no desempenho escolar é influenciada pelo contexto territorial e pelo funcionamento e/ou organização da própria escola. A dimensão escolar engloba diferentes contextos e cada um deles pode constituir um fator inibidor ou promotor das competências dos jovens.

O bairro é outro contexto vital para o desenvolvimento das competências dos jovens, pois é nele que se aprende a interagir com os pares e se desenvolve o sentimento de pertença.

Coll & Szalacha (2004) defendem que os bairros bem organizados e com boas infraestruturas, como bibliotecas, centros de estudo, ateliers de tempos livres, fornecem oportunidades de enriquecimento das aprendizagens. Os jovens aí residentes têm menos hipóteses de ter comportamentos antissociais.

A discriminação e a forma como vemos o outro também pode ser um fator decisivo no sucesso escolar dos alunos. Segundo Verkuyten (2002), os grupos minoritários são alvo de maior discriminação comparativamente aos grupos majoritários e essa elevada percepção da discriminação deverá estar associada a um menor sucesso escolar.

2.4. COMPOSIÇÃO ÉTNICA DA TURMA E ESCOLA

Duru-Bellat (2002) refere que o funcionamento das escolas pode ter influência nas performances dos alunos. Para Good & Weinstein (1992), para que uma escola seja de sucesso tem de ter uma gestão centrada no ensino, dar importância às aprendizagens académicas, tem de ter um clima tranquilo e bem organizado, o comportamento dos professores tem de transmitir expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competências e os programas e currículos devem ser avaliados com base nos resultados dos alunos.

Segundo Ball (1986, cit in Seabra, 2009) a heterogeneidade social da turma e da escola beneficia os alunos com origem nas classes populares e o sucesso escolar é potenciado pelas expectativas positivas que os professores têm sobre os alunos. Segundo Van-Zanten (1996), os alunos progredem melhor nas turmas “boas” do que em turmas “fracas”, isto porque os professores modelam, de forma consciente ou não, os conteúdos em função do suposto nível dos alunos.

Segundo Caldas & Bankston (1996, 1997, 1998) a composição étnica da escola (percentagem de indivíduos de diferentes origens étnicas numa escola), tem efeitos na manifestação do preconceito e no desempenho escolar. Segundo estudos destes autores, as escolas etnicamente equilibradas conduzem a resultados mais positivos para os alunos de origem étnica nacional e as escolas com percentagem maioritária de alunos de minorias étnicas não são favoráveis ao sucesso escolar dessas minorias. Os mesmos defendem que os jovens caucasianos são menos negativamente afetados, relativamente aos jovens negros, pela proporção de jovens negros na escola.

Lee (2007) afirma que a composição étnica da escola está positivamente correlacionada com o sucesso académico, sendo os alunos africanos os que mais beneficiam de um contexto multicultural equilibrado.

Os estudos pioneiros de Coleman (1966, cit in Seabra 2008) já davam conta da vantagem que os alunos das minorias étnicas tinham em frequentar turmas onde a proporção de alunos brancos era maior. Para além da composição étnica da escola ou da turma, a influência das atitudes dos professores, das suas representações das minorias, das oportunidades proporcionadas pelas

escolas aos alunos de diferentes origens nacionais também podem influenciar os resultados escolares.

Ogbu (1978); verifica que os alunos negros sofrem de um nível de expectativas mais baixo por parte dos professores e são mais orientados para o ensino especializado e para as fileiras mais desfavorecidas.

2.5. PROFICIÊNCIA DA LÍNGUA

Os relatórios da OCDE (2015) enfatizam a importância das competências linguísticas no sucesso escolar dos alunos e conseqüentemente na integração dos imigrantes no país de origem. A falta de proficiência na língua do país de acolhimento pode tornar-se um obstáculo para a integração no sistema de ensino e no mercado de trabalho.

Segundo Gouveia & Solla (2004), muitas crianças que frequentam as escolas do ensino básico têm dificuldade de integração e de aprendizagem justificadas pelo fraco domínio do Português, língua em que são feitas todas as outras aprendizagens e que não é a língua materna.

Para Matos (1997) e Barata (2012) é inquestionável o papel a atribuir à língua portuguesa, pois o Português não é só uma das disciplinas do currículo, mas também a língua de ensino e o meio através do qual os conhecimentos são transmitidos. Possuir um domínio deficiente da língua afetará as aprendizagens, assim como o processo de integração. Segundo a autora (Matos, 1997), não basta ser lusodescendente ou originário de um país africano de língua oficial portuguesa para ser lusófono, pois a maioria dos filhos dos emigrantes que nasceu e viveu no estrangeiro, têm um conhecimento parcial da língua, quando comparada com os alunos que sempre viveram em Portugal.

Pásztor (2008) menciona que o problema da proficiência da língua de ensino pode ser melhorado através de estratégias adequadas de apoio a implementar pela própria escola, uma vez que as diferenças no desempenho escolar dos alunos de escolas onde esses tipos de programas são desenvolvidos são menores.

Mantovani & Martini (2008) consideram que a integração linguística pode ser favorecida com a colocação dos alunos em turmas com pares mais novos, uma vez que as suas competências na segunda língua podem melhorar pelo facto dos alunos abordarem conteúdos programáticos com os quais já estão familiarizados.

Segundo o Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia (EUMC, 2004) o ensino da língua a alunos de minorias étnicas levanta alguns problemas, uma vez que existe uma limitação da oferta da língua nacional a apenas determinados grupos étnicos. A carência de formação de professores em programas de lecionação da língua materna e da cultura do país de origem dos

imigrantes e a falta de referência à forma como é feita avaliação da eficiência destes programas são outras das limitações sentidas.

Em Portugal também se considera que o ensino da língua portuguesa a alunos estrangeiros é uma forma de colmatar as dificuldades sentidas por estes na chegada ao país de acolhimento.

Em 1997, o Decreto-Lei nº 219/1997 de 20 de Agosto, definia que os candidatos que ingressem no sistema educativo nacional através do processo de equivalência de habilitações deviam beneficiar de um esquema de apoio pedagógico, adequado à sua situação e compatível com as possibilidades do estabelecimento de ensino. Esse apoio pedagógico devia centrar-se na eliminação das dificuldades sentidas pelo estudante, designadamente no domínio da língua portuguesa. Para tal, o estabelecimento de ensino devia proceder a uma avaliação diagnóstica do aluno, elaborando um plano individual de apoio pedagógico.

De acordo com o artigo 8º do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.

3. POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR E DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR DAS MINORIAS ÉTNICAS E ALUNOS ESTRANGEIROS

3.1. EVOLUÇÃO DAS MEDIDAS POLÍTICAS EM RESPOSTA À DIVERSIDADE CULTURAL EM PORTUGAL

Segundo Barata (2012), a maioria das políticas educativas em Portugal não tem em consideração a diversidade de origem étnicas e culturais dos alunos, oferecendo a todos o mesmo. A escola portuguesa tem sido tradicionalmente monocultural e monolíngue, mas tem existido uma procura para responder ao desafio da importância da língua como instrumento de integração e transversalidade no acesso aos saberes.

Foi no início dos anos 90 que Portugal desencadeou diversas políticas governamentais, que levaram à criação de organismos sob tutelas ministeriais, com o objetivo de trabalhar com a diversidade cultural, procurando resolver e prevenir problemas resultantes da integração das minorias na sociedade.

Nesse sentido, em 1991 foi criado pelo Governo o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Despacho Normativo nº63/91, de 13 de Março), com competência para *“coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”*. O seu objetivo consistia em compreender e diminuir

as causas do insucesso escolar que determinadas minorias apresentavam ao nível do 1º ciclo do ensino básico.

Este Secretariado, em 1993, criou o Projeto de Educação Intercultural, tendo sido selecionadas escolas frequentadas por uma grande percentagem de alunos de minorias étnicas e com elevado insucesso escolar, para receberem informação e formação para professores sobre questões da educação intercultural, atuação de equipas multidisciplinares para reflexão e atuação sobre os problemas encontrados e construção de materiais pedagógicos específicos como forma de facilitar a inclusão destes alunos no sistema educativo português. Em 2001, este Secretariado foi substituído pelo Secretariado EntreCulturas, verificando-se um alargamento de competências, nomeadamente ao nível da colaboração na definição e dinamização de políticas ativas de combate à exclusão. Em 2004 este Secretariado foi incorporado no Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). O ACIME foi criado no final de 1995, depois convertido em ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (2001) e recente em ACM - Alto Comissariado para as Migrações e tem como missão acolher e integrar os imigrantes, através do desenvolvimento de políticas transversais, de centros e gabinetes de apoio aos migrantes, proporcionando uma resposta integrada dos serviços públicos e a inclusão de novos cidadãos portugueses, bem como a ligação e o apoio aos cidadãos portugueses não residentes que estão espalhados pelo mundo, assim como combater todas as formas de discriminação em função da cor, nacionalidade, origem étnica ou religião, desenvolver programas de inclusão social dos descendentes de imigrantes e promover, acompanhar e apoiar o regresso de emigrantes portugueses e o reforço dos seus laços a Portugal.

Em 1996, o Despacho Normativo 147/B/ME/96 cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que tem por base de uma política de discriminação positiva, privilegiando a luta contra o insucesso escolar. Inspirados na política das ZEP, em França, nas experiências de educação compensatória desenvolvidas nos EUA, no quadro dos programas de guerra à pobreza e nas experiências britânicas da mesma época, pretendiam combater o reduzido sucesso educativo em zonas com número significativo de aluno de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou filhos de populações itinerantes.

Em 2001, foi ainda criado o Programa Escolhas, com uma ação de extrema importância na integração de minorias étnicas, que tem como objetivo promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, nomeadamente descendentes de imigrantes, comunidades ciganas e emigrantes portugueses, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. É um programa governamental de âmbito nacional, promovido pela

Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações – ACM, IP.

Segundo o Despacho Normativo nº 30/2007, as mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, em resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um fator de coesão e de integração. A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da respetiva população escolar representam uma riqueza singular que implica a criação de condições pedagógicas e didáticas inovadoras capazes de proporcionar a adequada aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência. É fundamental o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional.

De acordo com o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, compete às escolas proporcionar actividades curriculares específicas, com o objetivo de reforçar a aprendizagem do Português, bem como a sua aprendizagem como segunda língua por alunos com outra língua materna. Já no Decreto-Lei nº 227/2005 de 28 de Dezembro, é definido o regime de concessão de equivalência de habilitações aos alunos que ingressam no sistema educativo nacional. Estes devem beneficiar de apoio pedagógico adequado à sua situação e enquadrados no projeto educativo do estabelecimento de ensino, apoio que se deve centrar na superação de dificuldades verificadas, designadamente no domínio da língua portuguesa. Segundo este decreto, cabe às escolas 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.

Em 2005, os Serviços Centrais do Ministério da Educação elaboraram um Documento Orientador de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional do Ensino Básico³, onde são definidos os princípios básicos e objetivos estratégicos e onde é sublinhada 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. Em 2006 e 2007, através do Despacho Normativo nº 7/2006 de 6 de Fevereiro e do Despacho Normativo nº 30/2007 de 10 de Agosto, foi oficializada a presença do Português Língua Não Materna no currículo dos Ensinos Básico e Secundário. De acordo com esta legislação, são criados, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL), três grupos de nível de proficiência linguística, sendo estes: Iniciação (A1, A2); Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1). Estes grupos são organizados em função dos

³ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf

resultados obtidos pelos alunos na avaliação diagnóstica em língua portuguesa, realizada nos termos da lei, 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. Este professor deve articular sistematicamente com os restantes elementos do Conselho de Turma.

A planificação do trabalho para cada grupo de nível de proficiência linguística é efetuada 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 Direção-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 didáticos e para a construção de glossários temáticos para as áreas curriculares.

Segundo o relatório de 2014 do MIPEX (Migrant Integration Policy Index), Portugal encontra-se em 6º lugar do ranking relativamente à implementação de políticas educativas para alunos imigrantes. Conforme estes dados, Portugal continua a ser um país de integração, com 3% de cidadãos não comunitários e um grande número de encontros familiares e de naturalizações. Apesar da crise, dos períodos de austeridade e das mudanças de Governo, manteve-se o investimento em políticas de integração, trabalhando-se para aumentar o seu alcance e eficácia. Entre 2007 e 2014 os imigrantes beneficiaram de requisitos mais realistas relativamente ao reagrupamento familiar e aos processos de legalização, assim como um apoio mais orientado para a prossecução de postos de trabalho, formação e procedimentos de reconhecimento; mais imigrantes podem ter acesso a proteções contra a violência doméstica e expandir programas de emprego específicos. Estas novas políticas de imigração e o modelo de reforma da cidadania, em 2006, levam a que Portugal esteja bem posicionado no que diz respeito à integração de imigrantes.

Para Delgado (2013), Portugal é um dos países europeus com mais instrumentos legais de apoio à integração de imigrantes, mas, na prática, ainda há falhas nos procedimentos administrativos de cada serviço, que levam a uma grande morosidade na resolução dos problemas. Apesar das práticas, descritas anteriormente, que se tem tentado implementar em Portugal para a integração dos imigrantes e consequentemente para aumentar o seu sucesso escolar, a maioria

parece não estar a produzir o efeito esperado. Segundo o relatório de 2014 do MIPEX podem ser necessárias políticas mais eficazes e orientadas, para que seja possível identificar e chegar aos potenciais beneficiários, especialmente em áreas mais desfavorecidas.

3.2. POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO DE ESTRANGEIROS A NÍVEL MUNDIAL

Com os crescentes fluxos migratórios característicos do mundo atual, a maioria dos países tenta responder aos baixos resultados escolares dos alunos imigrantes com implementação de novas políticas educativas, mas muitas dessas políticas nem sempre são bem implementadas ou eficazes na prática.

Segundo o MIPEX (Migrant Integration Policy Index), as políticas de educação são geralmente mais orientadas em países com um grande número de alunos de origem imigrante. Países como a Suécia, Austrália, Nova Zelândia, Noruega e Canadá têm desenvolvido múltiplas políticas de educação direcionadas para o multiculturalismo, o que os coloca à frente de Portugal no ranking da implementação de políticas educativas de integração de imigrantes. Em todos estes países o acesso ao ensino obrigatório é universal, independentemente da nacionalidade, permitindo o acesso à educação de alunos que se apresentem em situação irregular no país. No entanto, no Canadá as crianças portadoras de vistos de visitantes não estão autorizadas a estudar.

É importante conhecer as estratégias que os países com melhores índices de integração de imigrantes utilizam. Estes países normalmente apostam na comunicação entre a escola e a família, no ensino da língua materna e na formação de professores.

3.2.1. COMUNICAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS E FAMÍLIAS IMIGRANTES

Segundo o relatório da Eurydice (2009), o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos é importante para o sucesso escolar das crianças. Mas muitos pais imigrantes apresentam dificuldades de natureza linguística ou cultural o que torna essencial a utilização de medidas para garantir uma circulação eficiente da informação entre as escolas e as famílias imigrantes, como a publicação de informação escrita sobre o sistema educativo na língua de origem dessas famílias; o recurso a intérpretes em diversas situações da vida escolar e a nomeação de mediadores especificamente responsáveis por assegurarem a ligação entre os alunos imigrantes, as suas famílias e a escola.

Segundo a Eurydice (2009), em cerca de dois terços dos países europeus as informações escritas sobre o sistema educativo são publicadas em várias línguas de origem das famílias imigrantes

presentes no país ou na região em causa. No Luxemburgo, para além das publicações referentes ao sistema de ensino, os convites e/ou cartas informativas enviadas aos pais são traduzidas, a pedido, por mediadores interculturais e tradutores que trabalham para o serviço de escolarização dos alunos estrangeiros do Ministério da Educação. No Reino Unido foi criado um *website* multilingue para as crianças recém-chegadas e respetivos pais. Em alguns países, para além das iniciativas tomadas pelo ministério responsável pela educação, há outras entidades que também produzem publicações deste tipo. Em Portugal, é o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural que publica brochuras de interesse geral, regularmente atualizadas, que estão disponíveis no seu sítio Web⁴ em diferentes línguas.

O acesso a serviços de interpretação é um direito legal em seis países da Europa (Estónia, Lituânia, Finlândia, Suécia, Noruega e Hungria). Segundo os dados disponíveis no site do MIPEX 2015, na Suécia, as autoridades municipais têm a responsabilidade de informar as famílias recém-chegadas dos seus direitos no que se refere à educação escolar, recorrendo a serviços de interpretação, se necessário. Estas famílias participam em reuniões especiais de boas vindas e têm direito a um intérprete para permitir que possam participar na “discussão de desenvolvimento pessoal” realizada com todos os pais duas vezes por ano.

Em vários países que recomendam a utilização de intérpretes nas comunicações com as famílias imigrantes, as autoridades públicas nacionais ou regionais fornecem às escolas serviços ou recursos específicos para o efeito. Na Grécia, o Ministério da Educação criou 26 escolas transculturais em zonas com uma taxa de imigração elevada, privilegiando o recrutamento de professores que falassem as línguas maternas dos alunos. Em Espanha, as escolas costumam solicitar aos estudantes imigrantes ou às famílias que já vivem no país há algum tempo, para servirem de intérpretes aos novos estudantes e suas famílias. Também em Portugal, as escolas podem solicitar os serviços de interpretação de mediadores socioculturais, financiados pelo Estado ou pelas autoridades locais, para comunicarem com as famílias com outra língua de origem.

Países como a República Checa, Espanha, Irlanda, Itália, Lituânia, Luxemburgo, Hungria, Portugal e Reino Unido publicaram regulamentação ou recomendações relativas à nomeação de mediadores pelas escolas ou pelas autoridades locais, para facilitar o acolhimento e a integração dos alunos imigrantes na escola. Na Noruega, a associação nacional de pais para o ensino básico e o primeiro ciclo do ensino secundário criou uma rede de pais de diversas origens linguísticas,

⁴ <http://www.acm.gov.pt/acm>

que aconselha os pais e as escolas a respeito da educação das crianças imigrantes e fornecem informações na sua própria língua.

Os relatórios disponíveis no site do MIPEX 2015, dos diferentes países, concluem que apesar de existir a possibilidade de recorrer a serviços de interpretação, estes não são obrigatórios e nem sempre estão disponíveis.

3.2.2. ENSINO DA LÍNGUA MATERNA AOS ALUNOS IMIGRANTES

Para a Eurydice (2009), a proficiência na língua de origem tem grande importância para os alunos imigrantes, uma vez que pode facilitar a aprendizagem da língua em que o ensino é ministrado e estimular o seu desenvolvimento em todos os domínios. A forma como a língua materna é encarada na comunidade de acolhimento pode ajudar a fortalecer a autoestima e a identidade das crianças imigrantes e das suas famílias.

Segundo Mesquita (1986), dever-se-ia proporcionar aos alunos estrangeiros que não têm a língua portuguesa como língua materna um verdadeiro ensino bilingue como proposta de integração. Isabel Matos (1997) refere que os programas que caracterizam o ensino da língua, na maioria dos sistemas escolares em todo o mundo são os de submersão, onde a língua de ensino não é a língua materna, mas a da maioria dos alunos. Se o aluno não fala e/ou compreende a língua usada na escola, poderá estar condenado ao insucesso escolar.

Em várias escolas americanas que integram um número significativo de alunos pertencentes a minorias linguísticas foram criados programas bilingues de transição. Estes programas tinham como objetivo passar os alunos da língua do grupo minoritário para a língua do grupo majoritário, através da utilização da língua da escola em simultâneo com a língua do país de origem. Neste programa, inicialmente o aluno é escolarizado em 80% ou 90% do tempo letivo na sua língua materna e à medida que progride, passa a ser utilizada também a língua da escola até que as aulas da língua do país de origem cessem completamente.

Para Matos (1997), existem dois programas (programas de manutenção e programas de imersão) que visam promover uma verdadeira educação bilingue. Nos programas de manutenção dos EUA, utilizados nas reservas índias, as crianças utilizam a língua materna para a aprendizagem de disciplinas de domínios culturais (história, arte, crenças e tradições) e o inglês para as disciplinas científicas.

Nos programas de imersão pretende-se transformar as crianças monolingues em bilingues perfeitos das duas línguas. As crianças são escolarizadas exclusivamente na segunda língua

desde a entrada para a escola. A língua materna é introduzida gradualmente como segunda língua de ensino ao longo do programa. Este tipo de ensino foi utilizado nos anos 60 na escola canadiana de St. Lambert, onde se pretendia que os alunos aprendessem o inglês e o francês.

Segundo a Eurydice (2009), nos países europeus, há dois tipos principais de políticas relativas ao ensino da língua materna para alunos imigrantes. A primeira consiste em organizar a oferta do ensino no âmbito de acordos bilaterais celebrados entre o país de acolhimento e os países de onde provêm as principais comunidades imigrantes presentes no seu território. A segunda, e mais comum, consiste em adotar o princípio de que todos os alunos imigrantes têm direito ao ensino da sua língua materna. Exemplo de uma boa prática ao nível do ensino da língua materna é o caso da Noruega, que determina que as escolas devem apoiar as crianças, cuja língua materna não é a língua de ensino na utilização da sua língua de origem, fomentando simultaneamente, de forma ativa, o desenvolvimento do seu domínio do norueguês. O Governo concedeu uma subvenção para a melhoria das competências linguísticas destes alunos na educação pré-escolar, que pode ser especificamente utilizada para contratar pessoal de origem imigrante. Na maioria dos países europeus, o ensino da língua materna é organizado e financiado pelo país de acolhimento. Na maioria dos casos, os documentos oficiais recomendam às escolas que ofereçam aulas de língua materna a todos os alunos oriundos da imigração, independentemente da sua situação e da sua nacionalidade.

Em alguns países como França e Portugal, as aulas de língua e cultura de origem podem ser transformadas em aulas de uma língua estrangeira viva e, deste modo, integradas no currículo e nos horários escolares normais. No caso de Portugal, a disciplina de Português Língua Não Materna é integrada no currículo e no horário escolar e os alunos estrangeiros frequentam as aulas de PLNM em substituição às aulas de Língua Portuguesa. Contudo, este processo tem algumas limitações, nomeadamente devido aos sistemas nacionais de formação e qualificação dos professores de línguas estrangeiras, uma vez que muitos dos professores não tem formação suficiente para ensinarem os alunos na sua língua de origem, acabando por haver uma dificuldade acrescida na comunicação professor-aluno. Na Irlanda, um grupo de trabalho criado pelo Departamento da Educação e da Ciência está a examinar a possibilidade de aplicar as recomendações do Conselho da Europa relativas a uma abordagem multilingue do ensino. No caso de Portugal, o Ministério da Educação apoia um projeto de investigação de ensino bilingue de português-mandarim e português-crioulo de Cabo-Verde (Eurydice, 2009).

3.2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como foi referido anteriormente, o ensino da língua materna é de extrema importância, não só ao nível da aprendizagem escolar, mas também como forma de acolhimento e integração na comunidade.

Em muitos países, o ensino da língua materna está limitado pois nem sempre se encontram professores habilitados para ensinar a língua do país de origem do aluno imigrante.

O Jornal Independent (2016) relata que na Suécia são precisos mais professores formados na língua nativa das crianças imigrantes. Segundo dados do MIPEx 2014, na maioria dos países que desenvolvem boas políticas educativas para integração de imigrantes não há nenhuma exigência relativa à formação profissional de docentes para incorporar componentes de aprendizagem segundo um idioma específico. No entanto, países como a Suécia, Canadá ou Portugal oferecem programas de formação de professores, nomeadamente ao nível da educação intercultural. Na Austrália, a formação de professores de nível avançado prevê a aquisição de competências nos contextos dos alunos com diversas origens linguísticas, culturais, religiosas e socioeconómicas. Na Noruega, em 2013, foi introduzido pelo Governo um plano de 5 anos que prevê o desenvolvimento de competências multiculturais, multilinguismo e educação de adultos, entre os professores e funcionários dos jardins-de-infância.

Segundo um relatório da OCDE (2015), alguns países como a Dinamarca e Alemanha defendem que as estratégias e pedagogias utilizadas para desenvolver a aprendizagem da língua devem ser fomentadas, tanto na formação inicial, como na formação contínua de professores que trabalham com alunos imigrantes.

3.2.4. OUTRAS MEDIDAS DE INTEGRAÇÃO DE IMIGRANTES

Como descrito anteriormente, existem vários autores e estudos que indicam que os alunos de origem socioeconómica mais desfavorecida tendem a apresentar piores resultados escolares. Para colmatar esta problemática muitos países adotam medidas para resolver a situação educacional deste grupo de alunos mais desfavorecidos. Por exemplo, na Suécia (MIPEx 2014), está em vigor desde 2005 um sistema de equalização das finanças dos municípios, com o objetivo de colocar todos os municípios do país em pé de igualdade financeira para fornecer níveis iguais de serviços aos seus residentes. É dada também uma verba adicional a escolas em áreas habitacionais desfavorecidas. Na Nova Zelândia e Noruega os alunos com maiores

necessidades linguísticas têm direito a um financiamento que pode ser usado para fornecer suporte inicial em sala de aula ou ensino da língua em pequenos grupos.

Na Austrália existe o “Intercâmbio Cultural NSW” que liga os alunos com diferentes origens culturais, religiosas, geográficas e socioeconômicas, através da criação de ligações entre duas escolas diferentes ou utilizando visitas de grupos. O Canadá também desenvolve este tipo de intercâmbios entre as escolas e as comunidades. Já em Portugal, uma das formas que o Ministério da Educação encontrou para combater a segregação dos alunos imigrantes e promover a integração foi recomendando a composição de turmas heterógenas, que devem respeitar a diversidade dos alunos.

CAPÍTULO II – DIAGNÓSTICO

1. INSTITUIÇÃO E MEIO ENVOLVENTE

1.1. MIRATEJO E MEIO ENVOLVENTE

A maioria das escolas do Agrupamento de Escolas João de Barros situa-se no Miratejo, freguesia de Corroios, concelho do Seixal. Este concelho é constituído por seis freguesias (Seixal, Amora, Arrentela, Corroios, Paio Pires e Fernão Ferro) na margem sul do estuário do Tejo. Integra-se na península de Setúbal e na Área Metropolitana de Lisboa, estando limitado pelos concelhos de Sesimbra, Almada e Barreiro.

Segundo o Diagnóstico Social do Concelho do Seixal, elaborado pela Câmara Municipal do Seixal (2012), o concelho apresentou um forte crescimento populacional nos últimos trinta anos, induzido do exterior e diretamente relacionado com a dinâmica demográfica da Área Metropolitana de Lisboa. A sua população é predominantemente migratória (deslocações pendulares), desenraizada e vulnerável aos diversos tipos de pressões, caracterizando-se, ainda, por uma marcada multiculturalidade.

A freguesia de Corroios é uma das com maior densidade populacional do concelho do Seixal, permanecendo como a segunda vila mais populosa de Portugal, após Algueirão-Mem Martins. Compreende localidades como Miratejo, Vale de Milhaços, Alto do Moinho, Santa Marta do Pinhal, Pinhal do Vidal e Verdizela.

Segundo o mesmo relatório (CMS, 2012), Corroios apresenta-se como uma freguesia de crescentes movimentos migratórios, nomeadamente no lugar de Miratejo, com um aglomerado populacional oriundo de diferentes regiões do país, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe), assim como de outros países como a China, Senegal, Brasil, Paquistão, Índia, Moldávia. Entre a população estrangeira, predominam os indivíduos provenientes dos PALOP. Os cabo-verdianos são o grupo mais representativo entre os estrangeiros, seguindo-se os indivíduos com nacionalidade Angolana e Brasileira. Estes fluxos migratórios têm sofrido alterações nos últimos anos. A chegada de imigrantes ao Miratejo, característica desta zona, tem dado agora lugar a um aumento da emigração, com a saída de indivíduos em busca de melhores condições de emprego/vida, havendo uma diminuição da população estrangeira a residir no distrito de Setúbal. Segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, em 2013, a população estrangeira era de 41711 indivíduos, tendo diminuído para 39763 em 2014.

Segundo Diagnóstico Social do Concelho do Seixal, (CMS, 2012), no que diz respeito à situação socioeconómica, existe um número significativo de famílias de Miratejo, que se situa num quadro económico médio-baixo, situação que tem vindo a degradar-se nos últimos anos e que

origina situações socialmente vulneráveis. É também notório o aumento de famílias apoiadas com RSI (Rendimento Social de Inserção), sendo que um número significativo destas são monoparentais do sexo feminino. Segundo dados da Segurança Social de Setúbal, em Janeiro de 2016, no distrito de Setúbal, foram contabilizadas 8122 famílias beneficiárias do rendimento social de inserção, o que equivale a 17746 indivíduos beneficiários desta prestação. As dificuldades económicas são visíveis também na escola, verificando-se um aumento do número de alunos que recorre aos Serviços de Apoio Social Escolares. No ano letivo 2013/2014 beneficiaram do Escalão A do ASE 470 alunos, tendo aumentado para 530 em 2014/2015, o que equivale a 65% dos alunos com direito a este subsídio. As dificuldades de integração socioprofissional de jovens é outro problema que afeta a população do Miratejo. No Diagnóstico Social do Concelho do Seixal, da Câmara Municipal do Seixal (2012), é possível verificar que na última década, ao nível da educação, a população do Miratejo melhorou o grau de ensino atingido, embora de forma pouco significativa, sendo ainda preocupante a presença de população iletrada e o aumento de famílias com dificuldades de compreensão e expressão em Língua Portuguesa. A baixa escolaridade e qualificação profissional levam, muitas vezes, à dificuldade de integração no mercado de trabalho. Embora a taxa de desempregados jovens, com idades compreendidas entre 18 e os 25 anos, do concelho do Seixal tenha diminuído (599 em Novembro de 2015 e 519 em Dezembro do mesmo ano, segundo o Instituto de Emprego e Formação Profissional do Seixal), as taxas de desemprego continuam a ser bastante expressivas. Segundo o Diagnóstico Social do Concelho do Seixal, da Câmara Municipal do Seixal (2012), grande parte da população desempregada é pouco escolarizada, possuindo habilitações escolares inferiores ao ensino básico.

1.2. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO DE BARROS

O Agrupamento de Escolas João de Barros encontra-se numa zona de fronteira entre os concelhos do Seixal (Miratejo) e de Almada (Laranjeiro).

Foi criado no ano letivo 2013/2014, altura em que a Escola Secundária João de Barros se juntou ao Agrupamento de Escolas O Rouxinol. O Agrupamento de Escolas O Rouxinol formou-se em 2004/2005, sendo constituído, então, por cinco escolas. Uma delas era a EB1 (Escola Básica do 1º Ciclo) do Laranjeiro que, com a criação do Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes, no Laranjeiro, em 2006/2007, passou a integrar esse Agrupamento.

O atual Agrupamento de Escolas é constituído por três Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1), uma das quais com Jardim-de-Infância (JI) integrado, uma dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico

(EB23) e uma escola Secundária com 3º ciclo integrado. É frequentado, no ano letivo 2015/2016, por um total de 2176 alunos (70 no pré-escolar, 380 no 1º ciclo, 253 no 2º ciclo, 882 no 3º ciclo, 443 no ensino secundário e 139 no ensino profissional).

1.2.1. ESCOLA SECUNDÁRIA JOÃO DE BARROS

Segundo dados recolhidos no sítio do Agrupamento de Escolas João de Barros, a Escola Secundária João de Barros foi criada em novembro de 1986. É a única escola do agrupamento situada em Corroios, uma vez que as quatro restantes se encontram no Miratejo.

A requalificação da Escola, no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, teve início em outubro de 2010, mas encontra-se suspensa desde então. Frequentam a escola 499 alunos no 3.º ciclo do ensino básico regular (19 turmas), 45 em cursos vocacionais de equivalência ao 9º ano (2 turma), 443 no ensino secundário regular (17 turmas) e 139 nos cursos profissionais (6 turmas), num total de 1126 alunos e formandos.

A Escola é frequentada por 9% de alunos de outras nacionalidades, sendo provenientes de Cabo Verde, Brasil, São Tomé e Príncipe, Angola, Guiné, Bolívia, Cuba e França.

Exercem funções na organização educativa 96 professores, dos quais 93% pertencem aos quadros, o que mostra um nível de estabilidade muito elevado, e 88% lecionam há 10 ou mais anos, apontando para uma experiência profissional significativa. O pessoal não docente totaliza 36 elementos (incluindo uma psicóloga) e 89% destes têm 10 ou mais anos de serviço.

1.2.2. ESCOLA BÁSICA 2,3 DE CORROIOS

Esta escola tem vinte e quatro turmas a funcionar em regime duplo, num total de 591 alunos.

Frequentam o 2º ciclo do ensino básico 253 alunos distribuídos por 10 turmas (5 turmas de 5º ano, 4 turmas de 6º ano e uma turma de ensino vocacional).

O 3º ciclo é frequentado por 338 alunos distribuídos por 14 turmas (5 de 7º ano, 5 de 8º ano e 4 de 9º ano).

Nesta escola, 19% da população é estrangeira (111 alunos), proveniente de Cabo Verde, Angola, Brasil, Guiné, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Paquistão, Ucrânia, Espanha, Egipto, China, Belize, Estados Unidos da América e Estónia.

O corpo docente e não docente do agrupamento é constituído por 63 professores, 24 assistentes operacionais, 4 assistentes técnicos. Exercem funções nesta escola 2 técnicas superiores que não pertencem aos quadros da administração pública.

1.2.3. ESCOLA BÁSICA 1/ JI DO MIRATEJO

Esta escola tem três turmas de Ensino Pré-escolar a funcionar em regime normal e nove turmas do 1º Ciclo a funcionar em regime duplo. É frequentada por 261 alunos, 70 do Pré-escolar e 191 no 1º ciclo.

Na escola EB1/JI do Miratejo 9% da população é estrangeira (24 alunos), proveniente de países como Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe, Brasil, Angola, Paquistão e Espanha.

Nesta escola exercem funções 15 docentes (educadoras e professores de apoio ao estudo) e 7 assistentes operacionais.

1.2.4. EB1 JOSÉ AFONSO

A EB1 José Afonso tem três turmas em regime normal. É frequentada por 71 alunos. Possui uma turma de 2º ano, uma de 3º ano e outra de 3º e 4º ano.

Nesta escola existe uma Unidade de Multideficiência que dá apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Esta escola é frequentada por 5 alunos estrangeiros (7% da população), provenientes do Paquistão, Angola, Moçambique e França.

Existem 7 professores a desempenhar funções nesta escola, incluindo os professores que dão apoio à Unidade de Multideficiência e 5 assistentes operacionais.

1.2.5. EB1 D. NUNO ÁLVARES PEREIRA

Nesta escola funcionam cinco turmas em regime normal e é frequentada por 118 alunos do 1º ciclo.

A EB1 Nuno Álvares Pereira é frequentada por 10% de alunos estrangeiros (12), provenientes do Brasil, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola, Egito, Espanha, Guiné e Senegal.

Nesta escola exercem funções 7 professores e 5 assistentes operacionais.

2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E DIAGNÓSTICO

No âmbito da realização deste trabalho optou-se pela metodologia de projeto, a qual consiste na elaboração de um projeto orientado para a resolução de problemas pertinentes e reais, tendo em conta o tempo, as pessoas e os recursos disponíveis.

Para Guerra (2002), um projeto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas também a expressão de uma necessidade, de uma situação que se pretende resolver.

Segundo esta autora, a construção de um projeto incorpora 4 fases, sendo estas a emergência da vontade coletiva de mudança, a análise da situação e realização do diagnóstico, o desenho do plano de ação e a concretização, acompanhamento e avaliação do projeto.

2.1. PRIMEIRA APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

O Agrupamento de Escolas João de Barros atendendo às especificidades de cada aluno, focaliza a sua ação na diferenciação pedagógica, evidenciando uma preocupação constante no desenvolvimento global e harmonioso da criança e jovem. Como tal, tem desenvolvido diversas ações de promoção do sucesso escolar, tais como, tutorias pedagógicas, dinamização de atividades na sala do aluno, criação de uma turma com PCA (Percurso Curricular Alternativo), orientação vocacional, criação de CEF (Curso de Educação e Formação para Jovens) tipo I-B, em parceria com o IEF do Seixal e encaminhamento para CEF tipo II. Foram criados cursos vocacionais de equivalência ao 2º e 3º ciclos, dinamizado o projeto Mais Sentidos, de combate ao abandono e insucesso escolares, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, assim como os projetos EMA e DIMA. Foram ainda implementados o GMP (Gabinete de Mediação Pedagógica) e o GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família). Os Projetos financiados pela Fundação Calouste Gulbenkian (Mais Sentidos, EMA e DIMA) têm como objetivo o aumento do sucesso educativo, através da melhoria das aprendizagens. Estes projetos recorrem a um conjunto de atividades, destinadas a alunos, familiares e comunidade educativa, através de momentos de formação formal e informal.

O Gabinete de Mediação Pedagógica e o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família são dois espaços de mediação de conflitos, que pretendem fomentar a melhoria da comunicação professor-aluno; aluno-aluno; aluno-família; família-escola.

Embora a implementação de boas práticas educativas no Agrupamento tenha dado resposta a algumas problemáticas, o insucesso escolar continua a ser um problema com que o

Agrupamento se debate sem que se saiba, com precisão a sua incidência junto das minorias étnicas e alunos estrangeiros.

No sentido de quantificar a dimensão do insucesso junto das minorias étnicas e identificar as causas que estão na sua origem, foi elaborado um diagnóstico. Este diagnóstico teve por base, numa primeira fase, a análise documental e a recolha de informação estatística, através da análise dos processos individuais dos alunos, das pautas de avaliação escolares, e dos dados cedidos por diferentes serviços em funcionamento nesta instituição.

2.2. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Para Guerra (2002), na fase de pré – diagnóstico existem dois tipos de recolha de informação, sendo estes a análise documental e entrevistas a informadores privilegiados. Segundo a autora, no diagnóstico podemos utilizar métodos clássicos como entrevistas e questionários ou técnicas centradas na procura das causalidades dos fenómenos sociais. A escolha das técnicas a utilizar depende do contexto, das informações já recolhidas e das características do grupo alvo.

Para a realização deste estudo, numa primeira fase, foi feita a análise documental dos processos individuais dos alunos e dos instrumentos de avaliação escolar (Pautas do 3º Período do ano letivo 2014/2015). Com base nestes documentos foi realizado um estudo, no sentido de verificar quais as variáveis que influenciavam o sucesso escolar. Tentou-se averiguar qual a relação entre as variáveis independentes como a nacionalidade, sexo, situação económica da família, através do Subsídio de Ação Social Escolar, a naturalidade e as habilitações literárias dos pais e a variável dependente sucesso escolar, quer nos alunos portugueses, quer nos estrangeiros e nos descendentes de imigrantes.

Consideraram-se alunos portugueses os que nasceram em Portugal e têm nacionalidade portuguesa. Por alunos estrangeiros, consideraram-se todos os alunos nascidos fora do país, que possuem nacionalidade estrangeira e por alunos descendentes de imigrantes, consideraram-se todos os alunos nascidos em Portugal, com nacionalidade portuguesa, mas em que pelo menos um dos progenitores tem naturalidade estrangeira, ou seja, nasceu fora do país.

Numa segunda fase, no sentido de auscultar, junto dos participantes interessados, quais as variáveis independentes que afetam o sucesso escolar destes jovens, procedeu-se à aplicação de um questionário aos alunos que frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna na Escola Básica 2,3 de Corroios, no ano letivo 2015/2016. A recolha destes dados teve como

objetivo a caracterização socioeducativa destes alunos e compreender quais as explicações que eles atribuem ao seu desempenho escolar, assim como as estratégias que gostavam de ver implementadas na escola para a melhoria dos resultados académicos. Este questionário⁵ foi aplicado pelas professoras da disciplina de PLNM que o explicaram e ajudaram os alunos no seu preenchimento.

Foi também aplicado um questionário⁶ aos diferentes professores do Agrupamento, com o objetivo de identificar possíveis necessidades sentidas na lecionação de disciplinas a alunos de origem imigrante e possíveis estratégias a utilizar para a melhoria dos resultados escolares desta população. Este questionário era online e foi enviado a todos os professores do Agrupamento de Escolas João de Barros, independentemente da disciplina ou ciclo que lecionavam.

2.3. INSUCESSO ESCOLAR E MINORIAS ÉTNICAS

Uma vez que neste estudo se pretende analisar o sucesso escolar dos alunos estrangeiros do Agrupamento de Escolas João de Barros, considerou-se pertinente iniciar o mesmo com a análise da distribuição das nacionalidades dos alunos matriculados nas escolas do Agrupamento, assim como a naturalidade dos seus progenitores.

2.3.1. NACIONALIDADES DOS ALUNOS E PROGENITORES

No Agrupamento de escolas refletem-se os fortes movimentos migratórios característicos do meio envolvente, o que se traduz no elevado número de alunos estrangeiros a frequentar as escolas (195 no ano letivo 2013/2014 e 190 no ano letivo seguinte).

Como referido anteriormente, ao estudar as nacionalidades dos alunos, considerou-se por portugueses todos aqueles que nasceram em Portugal e tem nacionalidade portuguesa; alunos estrangeiros, todos os nascidos fora do país, que possuem nacionalidade estrangeira e por alunos descendentes de imigrantes, todos os nascidos em Portugal, com nacionalidade portuguesa, mas em que pelo menos um dos progenitores tem naturalidade estrangeira, ou seja, nasceu fora do país.

⁵ Ver Anexo 1 – Inquérito aos Alunos

⁶ Ver Anexo 2 – Inquérito aos Professores

TABELA 1 - NÚMERO DE ALUNOS ESTRANGEIROS A FREQUENTAR O AGRUPAMENTO (2013/2014 E 2014/2015)

País	2013/2014						2014/2015					
	Jl	1ºC	2ºC	3ºC	Sec.	Total	Jl	1ºC	2ºC	3ºC	Sec.	Total
Angola	0	3	10	11	1	25	0	4	6	13	4	27
Bélgica	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Belize	0	0	0	2	0	2	0	0	0	1	0	1
Bolívia	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
Brasil	1	4	7	13	9	34	1	4	7	13	4	29
Cabo Verde	2	10	17	28	9	66	4	10	14	27	9	64
China	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Cuba	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
Egipto	0	1	1	1	0	3	0	1	0	2	0	3
Espanha	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	4
EUA	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
Estónia	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
França	0	1	0	0	1	2	0	1	0	0	1	2
Guiné	0	5	7	8	2	22	0	4	4	9	3	20
Moldávia	0	0	0	0	1	1		0	0	0	0	0
Moçambique	0	1	3	0	0	4	0	1	2	3	0	6
Paquistão	0	3	2	1	0	6	1	3	1	1	0	6
Portugal	72	389	244	809	540	2054	64	389	199	834	542	2028
S. Tomé e P.	0	5	6	8	1	20	1	4	4	7	3	19
Senegal	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
Ucrânia	0	1	1	2	0	4	0	0	0	2	0	2
Total	75	425	299	886	564	2249	72	423	240	915	568	2218

Os alunos que frequentam as escolas do Agrupamento pertencem a mais de 20 nacionalidades distintas. No ano letivo 2013/2014 estavam matriculados no agrupamento 195 alunos estrangeiros, passando para 190 no ano letivo seguinte, o que significa que 9% da população é estrangeira. Existe uma clara predominância de alunos provenientes dos PALOP, nomeadamente de Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. O Brasil começa também a ser um país de grande expressão nos alunos do Agrupamento.

Verifica-se que os alunos estrangeiros se encontram, maioritariamente, a frequentar o 2º e 3º ciclo, sendo o pré-escolar e o ensino secundário aqueles em que existe um menor número de alunos estrangeiros.

TABELA 2 - NACIONALIDADE DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTO (ANOS LETIVOS 2013/2014 E 2014/2015)

Nacionalidade (Alunos)	2013/2014		2014/2015	
	Nº	%	Nº	%
PALOP	137	6	136	6
Outras	58	3	54	3
Portugal	2054	91	2028	91
Total	2249	100	2218	100

Confirma-se que tanto no ano letivo 2013/2014, como em 2014/2015, 9% dos alunos que se matricularam nas escolas do Agrupamento são de origem estrangeira. Dos alunos estrangeiros a maioria (6%) é proveniente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e os restantes 3% são oriundos de outros países estrangeiros. As escolas deste Agrupamento estão sedeadas em duas localidades distintas: Corroios e Miratejo, com realidades bastante diferentes tanto a nível socioeconómico, como ao nível da população residente em cada uma delas. Se tivermos em conta a localidade de Miratejo (onde se situam 4 das escolas do Agrupamento), no ano letivo 2013/2014, a taxa de alunos estrangeiros era de 14% (10% oriundos dos PALOP e 4% de outros países estrangeiros). No ano 2014/2015, a taxa de alunos estrangeiros era de 13% (9% dos alunos são provenientes dos PALOP e 4% de outros países estrangeiros), sofrendo uma ligeira queda relativamente ao ano letivo anterior.

Como referido acima na caracterização das diferentes escolas, e contabilizando a percentagem de alunos estrangeiros matriculados por escola, verifica-se que na EB 2,3 de Corroios 19% da população é estrangeira, seguida da EB1 Nuno Álvares Pereira com 10% de alunos estrangeiros, a EB1/JI do Miratejo e Escola Secundária João de Barros com 9% e a EB1 José Afonso com 7%.

Muitos dos progenitores dos alunos que frequentam o agrupamento, embora já possuam nacionalidade portuguesa, não são naturais de Portugal, tendo imigrado para o nosso país. Considerou-se pertinente analisar a naturalidade dos pais dos alunos. Estes dados também permitiram estudar o número de alunos descendentes de imigrantes a frequentar o agrupamento.

TABELA 3 - NATURALIDADE DOS PROGENITORES (ANOS LETIVOS 2013/2014 E 2014/2015)

Naturalidade (Pais)	2013/2014		2014/2015	
	Nº	%	Nº	%
PALOP	562	25	550	25
Outras	161	7	154	7
Portugal	1495	67	1492	67
Total	2218	99	2196	99

Para analisar a naturalidade dos pais foi tido em conta o país de origem dos mesmos. Considerou-se natural de Portugal quando ambos os progenitores nasceram no país. No caso de pelo menos um dos progenitores ter nascido fora do território nacional, foi considerado como sendo estrangeiro. Não foi possível recolher a naturalidade de todos os pais, uma vez que não existiam dados para tal. No ano letivo 2013/2014 não foi possível contabilizar a naturalidade de 31 progenitores e no ano letivo seguinte foram 22 os que não dispunham de dados sobre o seu país de origem. Relativamente à naturalidade dos pais verifica-se que a maioria é de origem portuguesa, existindo 32% estrangeiros. Dos pais com naturalidade estrangeira, 25% são oriundos dos PALOP, sendo os restantes 7% de outros países estrangeiros.

2.3.2. INSUCESSO ESCOLAR

O insucesso escolar é um dos motivos de preocupação do Agrupamento, nomeadamente no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Para comparar os resultados escolares anuais dos alunos, foram analisadas as pautas de avaliação do 3º Período dos diferentes anos de escolaridade do Agrupamento, relativas aos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015. Entendeu-se por insucesso escolar todos os alunos que ficaram retidos nesse ano, quer por terem um número significativo de negativas a diversas disciplinas, quer por terem atingido excesso grave de faltas.

TABELA 4 - SUCESSO ESCOLAR POR CICLO (ANOS LETIVOS 2013/2014 E 2014/2015)

	Ano Letivo	Total	Retidos	%	Aprovados	%
1º Ciclo	2013/2014	409	32	8	377	92
	2014/2015	405	30	7	375	93
2º Ciclo	2013/2014	268	62	23	206	77
	2014/2015	218	44	20	174	80
3º Ciclo	2013/2014	367	93	25	274	75
	2014/2015	789	144	18	645	82
Secundário	2013/2014	367	68	19	299	81
	2014/2015	520	82	16	438	84
Global	2013/2014	1411	255	18	1156	82
	2014/2015	1932	300	16	1632	84

A comparação entre os resultados escolares dos alunos, obtidos nos últimos dois anos letivos, indica o aumento da taxa de sucesso escolar de ano para ano, em todos os ciclos. Apesar de o

2º e 3º ciclos serem aqueles onde se verifica um maior número de retenções, a taxa de sucesso escolar aumentou no último ano em ambos os casos.

2.3.2.1. SUCESSO ESCOLAR POR NACIONALIDADE

No ano letivo 2014/2015 foi contabilizado o sucesso escolar dos alunos por nacionalidade, no sentido de perceber se existia alguma relação entre o país de origem e os resultados escolares alcançados. O sucesso escolar foi analisado de duas formas distintas: por nacionalidade e por origem (estrangeira, nacional ou descendente de imigrante).

TABELA 5 - SUCESSO ESCOLAR POR NACIONALIDADE (2014/2015)

Nacionalidade	Total de Alunos	%	Total Avaliados	Total de Reprovados	%
Angola	27	1	25	7	28
Belize	1	0,04	1	1	100
Bolívia	1	0,04	1	0	0
Brasil	29	1	21	6	29
Cabo Verde	64	3	56	25	45
China	2	0,1	2	0	0
Cuba	1	0,04	1	0	0
Egipto	3	0,1	3	0	0
Espanha	4	0,2	2	0	0
EUA	1	0,04	0	0	0
Estónia	1	0,04	1	0	0
França	2	0,1	2	0	0
Guiné-Bissau	20	1	17	7	41
Moçambique	6	0,3	6	0	0
Paquistão	6	0,3	5	3	60
Portugal	2028	91	1842	245	13
São Tomé e Príncipe	19	1	18	6	33
Senegal	1	0,04	1	0	0
Ucrânia	2	0,1	1	0	0
Total	2218	100	2005	300	15

TABELA 6 - SUCESSO ESCOLAR POR ORIGEM PORTUGUESA E ESTRANGEIRA (2014/2015)

Nacionalidade	Total	%	Total Avaliados	Reprovados	%	
Portugueses	Pais Portugueses	1310	59	1196	145	12
	Descendentes Imigrantes	718	32	646	100	16
Estrangeiros	190	9	163	55	34	
Total	2218	100	2005	300	15	

Como foi possível verificar na revisão da literatura, vários estudos realizados em diversos países constataam que etnicidade influencia os resultados escolares dos alunos. Tal como Vallet & Caille (1996) defendiam, ao analisar o quadro 6 do sucesso escolar por origem étnica, verifica-se que os alunos estrangeiros são aqueles que mais reprovam, seguindo-se dos descendentes de imigrantes. Smith e Tomlinson (1989) defendiam que os alunos de “segunda geração” apresentavam resultados escolares superiores aos alunos estrangeiros. Moudon (1984) era da mesma opinião referindo que os jovens que não nascem no país de acolhimento se encontram em desvantagem uma vez que são penalizados sobretudo no domínio da língua. Os dados recolhidos no Agrupamento de Escolas João de Barros confirmam os resultados destes autores, uma vez que os alunos descendentes de imigrantes apresentam uma taxa de insucesso bastante próxima dos seus colegas portugueses, alcançando níveis de sucesso muito superiores aos alunos estrangeiros.

Na análise dos resultados apresentados no quadro 5 do sucesso escolar por nacionalidade, constata-se que os alunos com maiores taxas de insucesso são os oriundos do Belize, Paquistão, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Brasil e Angola, apresentando resultados escolares inferiores aos dos alunos portugueses, o que vem corroborar os estudos de Demark, Drew e Grimsley (2000), que defendem que os negros apresentam pior desempenho escolar que os alunos de outras etnias.

2.3.2.2. SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS INSCRITOS EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (PLNM)

Com vimos anteriormente, 9% dos alunos que frequentam o agrupamento são de origem estrangeira. Com o objetivo de facilitar a integração dos alunos estrangeiros no sistema educativo português e, em sentido mais amplo, na sociedade portuguesa, foi implementado através dos Despacho Normativo nº 7/2006 de 6 de Fevereiro e do Despacho Normativo nº 30/2007 de 10 de Agosto, o ensino do Português Língua Não Materna no currículo dos Ensinos Básico e Secundário. No quadro 7 é apresentado o número de alunos que frequenta o PLNM, por ciclo de escolaridade nos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015.

TABELA 7 - ALUNOS INSCRITOS NA DISCIPLINA DE PLNM (2014/2015)

Nível	2013/2014	2014/2015
1º Ciclo	0	0
2º Ciclo	17	17
3º Ciclo	32	30
Secundário	5	10
Total	54	57

Verifica-se, que no Agrupamento de Escolas João de Barros, o número de alunos com PLNM tem vindo a aumentar nos últimos anos, nomeadamente no ensino secundário. Segundo o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho, os alunos de nacionalidade brasileira, tendo o português como língua materna, não devem ser inseridos na disciplina de PLNM. O Despacho Normativo nº 7/2006 também define que os alunos são organizados por grupos de nível de proficiência linguística, em função dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica em língua portuguesa. Os alunos que foram inseridos no nível de iniciação ou no nível intermédio beneficiaram de atividades em língua portuguesa como língua não materna. Os alunos que foram inseridos no nível avançado consideram-se aptos no domínio da língua portuguesa, o que lhes permite acompanhar o currículo nacional.

No ano letivo 2014/2015, dos 190 alunos estrangeiros matriculados apenas 57 frequentam a disciplina de PLNM, o que poderá indicar que se encontravam no nível de proficiência avançado, frequentando o currículo normal da Língua Portuguesa.

Com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), existem três grupos de nível de proficiência linguística: Iniciação (A1, A2); Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1). Tal como visto anteriormente e segundo o Despacho Normativo nº 7/2006 cabe 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.

TABELA 8 - SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS INSCRITOS EM PLNM, POR NACIONALIDADE (2014/2015)

Nacionalidade	Total	%	Grau proficiência				Retidos	%
			A1	A2	B1	B2		
Angola	4		3	1	0	0	2	50
Cabo Verde	22		10	6	6	0	15	68
Guiné-Bissau	8		4	2	2	0	5	63
Moçambique	2		1	0	1	0	0	0
Paquistão	1		1	0	0	0	1	100
Portugal	10		4	3	2	1	7	70
São Tomé e Príncipe	7		0	4	3	0	3	43
Total	54		23	16	14	1	33	61

Ao analisar o quadro 8, verifica-se que existem 10 alunos portugueses descendentes de imigrantes que frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM). Embora estes alunos tenham nascido em Portugal, pelo menos um dos seus progenitores tem nacionalidade estrangeira. Destes 10 alunos, 6 são descendentes de Cabo Verde, 2 de São Tomé e Príncipe, 1 de Angola e 1 da Guiné.

Verifica-se que mais de 60% dos alunos que frequentam a disciplina de PLNM não transita de ano. Os alunos do Paquistão, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola são os que apresentam maiores taxas de insucesso. Como vimos no capítulo anterior, vários autores como Gouveia e Solla (2004), Matos (1997) e Barata (2012) defendiam que muitas das dificuldades de integração e aprendizagem que os alunos sentiam nas escolas se devia ao fraco domínio do Português.

Pelos dados apresentados no quadro 8, é possível verificar que a maior parte dos alunos que frequenta a disciplina de PLNM se encontra no grau de proficiência de iniciação (A1 ou A2), com domínio básico da língua, o que demonstra que os alunos com maior dificuldade no domínio da língua do país de acolhimento são os que piores resultados escolares apresentam, não conseguindo atingir os objetivos propostos pela escola.

TABELA 9 - SUCESSO ESCOLAR POR ORIGEM E CAPITAL ECONÓMICO (2014/2015)

Nacionalidade		Alunos com SASE				Alunos Reprovados com SASE			
		Com escalão	%	Sem escalão	%	Com Escalão	%	Sem escalão	%
Português	Pais Portugueses	337	28	859	72	54	16	91	11
	Descendentes	306	47	340	53	56	18	44	13
	Imigrantes								
Estrangeiros		108	66	55	34	34	31	21	38
Total		751	37	1254	63	144	48	156	52

Muitos estudos referem que o sucesso escolar dos alunos é influenciado pelo seu capital económico e cultural. Linares (2011) verificou que as crianças pertencentes a famílias social e economicamente favorecidas superavam, a nível escolar, as provenientes de meios mais desfavorecidos. Já Bourdieu e Passeron (1964,1970) defendiam que as famílias das classes populares estavam condenadas ao fracasso, uma vez que a escola reproduzia as normas das famílias com maior capital cultural.

Ao analisar o quadro 9, constata-se, tal como descrito da literatura, que os alunos com maiores dificuldades económicas são os que apresentam maiores taxas de insucesso escolar, à exceção dos alunos estrangeiros onde o insucesso é maior nos alunos que não apresentam qualquer Subsídio de Ação Social Escolar. De focar, que com base na intervenção do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família do Agrupamento, se verifica que muitas vezes os alunos estrangeiros não beneficiam deste apoio, embora apresentem situações graves de carência económica, por não terem a situação regularizada no país, o que os impede de ter acesso a este tipo de auxílios.

Os alunos estrangeiros são os que apresentam piores resultados escolares comparativamente aos alunos autóctones e aos descendentes de imigrantes. Relativamente aos alunos portugueses verifica-se que os descendentes de imigrantes apresentam mais retenções que os autóctones.

TABELA 10 - SUCESSO ESCOLAR POR ORIGEM E GÉNERO (2014/2015)

		Género			
Nacionalidade		Fem.	%	Masc.	%
Português	Pais Portugueses	553	46	643	54
	Descendentes Imigrantes	291	45	355	55
Estrangeiros		66	41	97	59
Total		910	45	1095	55

		Género dos alunos Reprovados			
Nacionalidade		Fem.	%	Masc.	%
Português	Pais Portugueses	59	11	86	13
	Descendentes Imigrantes	43	15	57	16
Estrangeiros		19	29	36	37
Total		121	40	179	60

No agrupamento de escolas João de Barros existem mais rapazes (55%) do que raparigas (45%). As raparigas apresentam melhores resultados que os rapazes independentemente da sua nacionalidade.

Tal como se tem vindo a verificar, os alunos estrangeiros são os que apresentam maiores taxas de insucesso, seguidos dos alunos portugueses descendentes de imigrantes. Os autóctones são os que apresentam melhores resultados escolares. Entre os descendentes de imigrantes, embora as raparigas apresentem melhores taxas de sucesso que os rapazes, a diferença é residual, sendo apenas de 1%. Segundo Sérgio Grácio (1997 cit in Cavaco, Alves, Guimarães, & Feliciano, 2015), a persistência de estereótipos sexuais, leva a que as raparigas procurem o ensino e se esforcem para obter melhores resultados escolares como forma de competir com os rapazes, no acesso ao mercado de trabalho e a posições de topo. Para o autor, a diferença de aproveitamento entre rapazes e raparigas acentua-se quando as famílias pertencem a classes populares e meios socioeconómicos desfavorecidos.

TABELA 11 - SUCESSO ESCOLAR POR ORIGEM E HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DO PAI (2014/2015)

Nacionalidade		Habilitações do Pai											
		Sem Hab.	%	1ºCEB	%	2ºCEB	%	3ºCEB	%	Sec.	%	Ens. Sup.	%
Português	Pais Portugueses	2	0,2	69	6	144	12	313	26	328	27	126	11
	Descendentes Imigrantes	1	0,2	35	5	39	6	141	22	196	30	76	12
Estrangeiros		0	0	21	13	15	9	22	14	22	14	14	9
Total		3	0,2	125	6	198	10	476	24	546	27	216	11

Nacionalidade		Habilitações do pai dos alunos Reprovados											
		Sem Hab.	%	1ºCEB	%	2ºCEB	%	3ºCEB	%	Sec.	%	Ens. Sup.	%
Português	Pais Portugueses	1	50	10	15	22	15	43	14	27	8	6	5
	Descendentes Imigrantes	0	0	7	20	7	18	38	13	19	10	6	8
Estrangeiros		0	0	11	52	4	27	3	14	5	23	4	29
Total		1	33	28	22	33	17	84	18	51	9	16	7

Seabra (2008), recorrendo a um estudo de Hirschman e Falcón (1985), referia que o nível de escolarização dos pais (nomeadamente da mãe) podia estar na origem das desigualdades escolares.

Para Zéroulou (1989), os pais tendem a valorizar a escola e a incutir isso nos seus filhos quando eles próprios têm altos níveis de escolarização, o que lhes permitiu a aquisição de melhores empregos.

Ao analisar a taxa de sucesso escolar dos alunos, segundo a origem e as habilitações literárias dos pais, não foi possível aceder aos dados de todos os alunos, uma vez que não havia registo dos mesmos. Desconhece-se as habilitações literárias de 214 pais de alunos portugueses, dos quais 36 não transitaram de ano. Relativamente aos pais dos alunos portugueses descendentes de imigrantes desconhecem-se as habilitações literárias de 158 deles. Desses jovens 39 tiveram insucesso escolar. Dos alunos estrangeiros desconhece-se as habilitações literárias de 69 pais, dos quais 27 têm insucesso escolar.

A análise do quadro 11 foi realizada com base nos dados disponíveis. Observa-se que continuam a ser os alunos estrangeiros os que apresentam taxas mais elevadas de insucesso escolar, seguidos dos descendentes de imigrantes. Encontram-se exceções quando os pais concluíram o 3º ciclo do ensino básico, onde os descendentes de imigrantes apresentam resultados escolares ligeiramente inferiores (1%) aos estrangeiros e aos autóctones.

Nos alunos portugueses, quer sejam autóctones ou descendentes de imigrantes, quanto mais escolaridade tem o pai, melhores são os resultados dos seus filhos, e conseqüentemente as taxas de insucesso decrescem.

Relativamente aos alunos estrangeiros, verifica-se que o insucesso escolar diminui à medida que as habilitações do pai aumentam, mas apenas até este ter concluído o 3º ciclo. Ao contrário do que é descrito na literatura, existe uma elevada taxa de insucesso escolar junto dos alunos estrangeiros, quando os pais possuem altos níveis de escolarização, como o ensino secundário ou superior, desconhecendo-se a razão para tal facto, mas pode estar relacionado com o domínio do português. O fraco domínio da língua pode anular, pelo menos temporariamente, o efeito positivo da escolaridade dos pais.

TABELA 12 - SUCESSO ESCOLAR POR ORIGEM E HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DA MÃE (2014/2015)

Nacionalidade		Habilitações da Mãe											
		Sem Hab.	%	1ºCEB	%	2ºCEB	%	3ºCEB	%	Sec.	%	Ens. Sup.	%
Português	Pais Portugueses	2	0,2	49	4	113	9	285	24	394	33	213	18
	Descendentes Imigrantes	4	1	42	7	45	7	122	19	229	35	115	18
Estrangeiros		2	1	24	15	32	20	22	14	29	18	6	4
Total		8	0,4	115	6	190	10	429	21	652	33	334	17

Nacionalidade		Habilitações da mãe dos alunos Reprovados											
		Sem Hab.	%	1ºCEB	%	2ºCEB	%	3ºCEB	%	Sec.	%	Ens. Sup.	%
Português	Pais Portugueses	0	0	12	25	17	15	39	14	45	11	9	4
	Descendentes Imigrantes	1	25	15	36	9	20	15	12	24	11	10	9
Estrangeiros		2	100	7	29	15	47	3	14	6	21	1	17
Total		3	38	34	30	41	22	57	13	75	12	20	6

Tal como sucedido durante a recolha do sucesso escolar dos alunos por origem e escolaridade do pai, também não foi possível aceder aos dados de todas as habilitações literárias das mães, uma vez que não havia registo desses dados. Desconhecem-se as habilitações literárias de 140 mães de jovens portugueses autóctones. Desses jovens 23 apresentam insucesso escolar. Nos alunos portugueses descendentes de imigrantes não são conhecidas as habilitações literárias de 89 mães, dos quais 26 reprovaram de ano. Nos alunos estrangeiros, desconhecem-se as habilitações literárias de 48 mães. Desses alunos 21 apresentam insucesso escolar.

A maioria das mães dos alunos do agrupamento possui o 3º ciclo ou o ensino secundário.

Relativamente aos alunos portugueses, tal como referenciado na revisão da literatura, quanto mais escolarizada é a mãe, maior é o sucesso escolar destes alunos. Os descendentes de imigrantes, à exceção dos com progenitoras com o 3º ciclo, têm maiores taxas de retenção que os seus colegas autóctones.

Os alunos estrangeiros continuam a ter maiores taxas de insucesso relativamente aos seus colegas portugueses, à exceção daqueles em que as mães possuem o 1º ciclo do ensino básico. Neste caso, os descendentes de imigrantes reprovam em maior número que os seus colegas estrangeiros. Os alunos estrangeiros apresentam piores resultados escolares quando as mães não possuem habilitações ou são detentoras do 2º ciclo.

Como foi possível verificar no quadro 11, os alunos estrangeiros com pais mais escolarizados apresentavam piores taxas de retenção que nos restantes casos. O mesmo acontece quando as mães possuem habilitações literárias ao nível do ensino secundário ou superior, verificando-se um aumento da taxa de insucesso relativamente aquelas em que a mãe possui apenas o 3º ciclo.

2.4. VISÃO DOS DOCENTES E ALUNOS ESTRANGEIROS SOBRE O INSUCESO ESCOLAR

Como foi referido anteriormente, na descrição da metodologia, e no sentido de caracterizar e identificar quais as causas que os alunos estrangeiros, que frequentam a disciplina de PLNM, identificam para explicar o seu insucesso escolar, foi aplicado um questionário aos mesmos.

Também foi pedido a todos os professores do agrupamento de Escolas João de Barros que respondesse a um questionário online, no sentido de perceber qual a perceção que estes tinham sobre o desempenho escolar de alunos estrangeiros e quais as estratégias que recomendariam, enquanto profissionais da educação, de apoio a esta população.

No questionário aos alunos pedia-se, em primeiro lugar, um conjunto de dados que permitiam caracterizá-los (idade, sexo, nacionalidade, naturalidade, anos de permanência em Portugal). Depois foram colocadas questões relacionadas com o sucesso escolar dos mesmos.

No ano letivo 2015/2016, dos 24 alunos inscritos na disciplina de PLNM na Escola Básica 2,3 de Corroios, responderam ao inquérito 23 jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. A maioria dos alunos encontra-se na faixa etária entre os 16 e 18 anos e pertence ao sexo masculino (61%). A maior parte dos alunos tem nacionalidade estrangeira (20). Os restantes 3 nasceram no estrangeiro, mas já possuem nacionalidade portuguesa. Todos os alunos que frequentam a disciplina de PLNM são provenientes dos PALOP, sendo os oriundos de Cabo Verde

o grupo mais significativo (12), seguido dos Guineenses (3), São-tomenses e Moçambicanos (2) e dos Angolanos (1).

A maioria destes alunos vive em Portugal há 1 ou 2 anos (43,5%); 30,4% reside em Portugal há cerca de 3-5 anos; 8,7% chegou há menos de 1 ano e 17,4% já residem em Portugal há mais de 6 anos (17%).

Tal como no questionário dos alunos, no questionário dos professores as primeiras questões prendiam-se com a caracterização dos inquiridos (idade, sexo, habilitações académicas, disciplinas lecionadas e tempo de serviço). Depois foram colocadas questões relacionadas com o sucesso escolar dos alunos estrangeiros.

Responderam a este inquérito 33 professores das diferentes escolas do Agrupamento de Escolas João de Barros, num universo de 188 docentes, e de diferentes ciclos de ensino e áreas disciplinares variadas como Educação Pré-escolar (1), 1º Ciclo Ensino Básico (3), Português e PLN (3), Português e Francês (1), História e Teatro (2), Inglês (3), Ciências Naturais/ Biologia (3), Matemática/ Ciências da Natureza (2), Matemática (1), Instalação e Manutenção de Equipamentos Informáticos (2), Educação Tecnológica (3), Educação Física (1), Educação Moral e Religiosa Católica (1), Física e Química (1), Educação Especial (1), Biologia e Geologia (1).

Este questionário foi respondido maioritariamente por docentes do sexo feminino (88%). Os inquiridos tem idades compreendidas entre os 26 e os 65 anos, embora a maioria já tenha completado 55 anos ou mais (49%). Relativamente às habilitações académicas, 28 docentes possuem a licenciatura, 3 o mestrado e 2 a Secção Preparatória aos Institutos Industriais. Cerca de 54% dos docentes que responderam a este inquérito trabalha há mais de 25 anos, 21% tem entre 16 e 20 anos de serviço, 12% tem experiência profissional de 11 a 15 anos e 9% tem entre 21 e 25 anos de serviço.

2.4.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS

2.4.1.1. SUCESSO ESCOLAR

Quando se analisa o sucesso escolar dos alunos que frequentam a disciplina de PLN constata-se que 17 já reprovaram de ano (74%), pelo menos uma vez e que os restantes 6 nunca foram alvo de retenções ao longo do seu percurso escolar.

TABELA 13 - SUCESSO ESCOLAR POR GÉNERO E ORIGEM ÉTNICA DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM A DISCIPLINA DE PLNM

Naturalidade	Género				Género dos alunos Reprovados			
	Fem.	%	Masc.	%	Fem.	%	Masc.	%
Angola	1	4	0	0	0	0	0	0
Cabo Verde	5	22	8	35	4	80	8	100
Guiné-Bissau	1	4	4	17	0	0	3	75
Moçambique	1	4	1	4	0	0	1	100
São Tomé e Príncipe	1	4	1	4	1	100	0	0
Total	9	39	14	61	5	56	12	86

Analisando o sucesso escolar por género e origem étnica, verificamos que os rapazes têm maiores índices de insucesso escolar relativamente às raparigas. Segundo Bendit (2007 cit in Pais 2011), os diferentes relatórios nacionais do projeto Up2Youth mostram que na maioria dos países da União Europeia as raparigas pertencentes a minorias étnicas alcançam melhores resultados escolares do que os jovens do sexo masculino. Estudos realizados por Vallet & Caille (1996) também concluem que as raparigas obtêm melhores resultados escolares relativamente aos rapazes. Para Seabra (2008), o sucesso escolar das raparigas deve-se a uma conjugação de dois fatores: as vantagens da socialização familiar no cumprimento do ofício do aluno e o sobre investimento que fazem na escolaridade, como melhor meio de concretizar a sua trajetória de emancipação.

Pela análise do quadro 19 verificamos que as maiores taxas de retenção pertencem aos alunos de origem cabo-verdiana, tanto no que diz respeito às raparigas (80%) como aos rapazes (100%). Um estudo realizado por Casa-Nova, (2005), já ia ao encontro destes resultados, uma vez que ela também verificou que os alunos cabo-verdianos são aqueles que apresentam taxas de insucesso mais elevadas. Para Barata (2012), os alunos provenientes dos PALOP, apesar de na sua maioria não terem problemas com a língua, apresentam grandes dificuldades escolares devido ao baixo nível de preparação escolar que trazem do país de origem.

TABELA 14 - SUCESSO ESCOLAR POR IDADE E ANOS DE PERMANÊNCIA EM PORTUGAL DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM A DISCIPLINA DE PLNM

Permanência em Portugal	Idade						Idade dos alunos Reprovados					
	10-12	%	13-15	%	16-18	%	10-12	%	13-15	%	16-18	%
<1 Ano	1	4	1	4	0	0	1	100	1	100	0	0
1-2 Anos	1	4	5	22	4	17	1	100	3	60	4	100
3-5 Anos	0	0	3	13	4	17	0	0	1	33	4	100
> 5 Anos	2	9	0	0	2	9	0	0	0	0	2	100
Total	4	17	9	39	10	44	2	50	5	56	10	100

Quando analisamos o sucesso escolar dos alunos que frequentam a disciplina de PLNM por idade e pelos anos de permanência em Portugal, concluímos que o insucesso escolar é mais elevado quando os alunos se encontram em Portugal há relativamente pouco tempo (100% dos alunos que chegaram há menos de 1 ano apresentam insucesso escolar). Seabra (2012), num estudo realizado defende que a chegada recente ao país de acolhimento será uma desvantagem relativamente ao sucesso escolar. Laurens, refere que “é preciso que a imigração não seja muito recente de modo a que os pais tenham tido tempo de acumular suficiente estabilidade, e também de aprender a língua, a fim de poderem ajudar as crianças no trabalho escolar” (1992: 217).

Analisando o quadro 20 também se verifica que quando os jovens apresentam idades acima dos 16 anos (todos os jovens com mais de 16 anos já reprovaram pelo menos uma vez, independentemente dos anos de permanência em Portugal), a possibilidade de ser alvo de insucesso escolar também aumenta. Estudos realizados nos Estados Unidos por Kao & Tienda (1995) apontam para a hipótese de o prolongamento da estadia não se traduzir, necessariamente, numa vantagem para o desempenho escolar. Também Portes & Hao (2005), numa pesquisa realizada junto de estudantes filhos de imigrantes a residirem nos estados da Califórnia e da Florida, detetaram que a duração da permanência nos Estados Unidos reduzia as classificações no final da adolescência, indicando uma tendência para o baixo rendimento dos jovens.

2.4.1.2. SUCESSO ESCOLAR E ORIGEM ÉTNICA

No sentido de averiguar se os alunos consideravam que o facto de serem estrangeiros influenciava o seu sucesso escolar, colocou-se a questão: “ Achas que não teres nascido em Portugal prejudica o teu sucesso escolar?”

A maioria dos alunos (14) considerou não haver qualquer ligação entre o país de origem e o sucesso escolar. Estes alunos referem que é o esforço pessoal (*“(...) para ter sucesso depende da nossa própria vontade e com vontade vais ter sucesso em qualquer escola”; “(...) eu só tenho de estudar mais”; “(...) empenho no estudo”*) que influencia o sucesso escolar e não se trata de uma questão de domínio da língua (*“Porque o português é fácil”; “(...) lá onde eu venho falamos português na escola (...)”; “Algumas coisas são comuns com o português. Em Moçambique também se fala português”; “Porque cada vez vou melhorando na linguagem”*).

Para 8 alunos o nascer no estrangeiro prejudica o sucesso escolar, não só por causa das questões do domínio da língua, mas também por causa da discrepância entre os currículos escolares do país de origem e de acolhimento (*“(...) na Guiné nem sabia falar português. Os professores falam crioulo contigo na sala de aula”; “por causa da língua”; “(...) e não é só a base mas a língua influencia um pouco”; “Porque não sei falar muito bem português”; “(...) mas outras coisas que estou a estudar não estudei em Moçambique”; “as escolas são melhores cá em Portugal”; “onde eu nasci não há muita condição escolar como cá em Portugal”; “Porque eu não tenho a base que alguns dos meus colegas têm”; “eu aprendo melhor em Portugal e o ensino é melhor”*).

Os alunos que consideram que o facto de nascer no estrangeiro não afeta o sucesso escolar referem que este depende apenas do empenho e do estudo, reproduzindo integralmente o discurso da responsabilização individual. Quanto à língua, mencionam que o português é fácil e já falavam essa língua no seu país de origem. Por sua vez, os alunos que são da opinião que nascer noutra país influencia o sucesso escolar, atribuem essa responsabilidade à dificuldade de compreensão da língua portuguesa e ao facto dos programas escolares serem bastante diferentes de país para país, considerando que o ensino em Portugal é melhor que nos seus países de origem.

Já os professores têm uma opinião diferente relativamente ao sucesso escolar dos alunos estrangeiros. Quando questionados sobre se consideravam que os alunos estrangeiros apresentavam resultados escolares inferiores aos alunos portugueses, 88% respondeu afirmativamente. A justificação que encontram para estes resultados tem a ver com *“o ensino ministrado nos países de origem não tem nada a ver com o nosso”*, onde existe uma *“diferença metodológica muito significativa (...) nomeadamente no que respeita aos programas”* e em que *“as matérias e o grau de exigência será muito diferente do nosso”*, nomeadamente nos países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Outra das causas que apresentam para o insucesso escolar dos estrangeiros é o fraco domínio da língua portuguesa e o não desenvolvimento de competências essenciais, pois *“ não estão familiarizados com a língua”, “apresentando muitas*

dificuldades (...) que não lhes permitem saber interpretar e por isso são prejudicados em muitas disciplinas”. A adaptação cultural, as baixas expectativas dos pais face à escola, a dificuldade de integração social e dificuldades socioeconómicas das famílias são outros dos fatores que os professores consideram influenciar negativamente o sucesso escolar dos alunos estrangeiros.

Os professores que consideram que os alunos estrangeiros não apresentam piores resultados escolares que os portugueses (12%) referem que é porque estes *“tem mais empenho, referindo Moldavos”,* que *“são mais aplicados”,* apresentam *“melhor atitude e valorização de vida, esforçando-se mais”.* Os professores reconhecem que os alunos provenientes dos PALOP *“apresentam sempre resultados inferiores aos portugueses, já não acontecendo o mesmo com alunos de Leste”.*

2.4.1.3. CAUSAS DO INSUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS ESTRANGEIROS

A análise da perceção que os alunos têm sobre as causas que influenciam o seu sucesso escolar foi realizada através da inquirição de algumas questões:

- “ O que achas que influencia o teu sucesso escolar?”
- “Achas que não ter nascido em Portugal prejudica o teu sucesso escolar?”
- “Achas que a disciplina de PLNM ajuda a que consigas ter melhores resultados escolares?”

Quando se questionaram os alunos sobre o que achavam que influenciava o sucesso escolar, a maioria referiu a importância de possuir métodos de estudo: *“(...) gosto pelo estudo e estudar com frequência e fazer os trabalhos de casa”; “estudar, ler, estar com atenção nas aulas e tirar dúvidas”; “acho que é quando eu estudo e faço coisas da maneira que eu entenda”; “tenho sucesso escolar porque me empenho na escola”.*

Outros reconhecem que a ausência de estudo e de empenho os prejudica nos estudos: *“ estudar só que o meu tempo de estudar é muito pouco”; “(...) não estudo o suficiente”.*

Em alguns casos, os alunos reconhecem que a barreira da língua, as dificuldades de compreensão e os problemas de comportamento surgem também como causa do insucesso escolar: *“não alcanço o meu sucesso escolar por causa da língua”; “o que influenciou o meu sucesso escolar é a língua”; “ às vezes fico chateada e começo a responder a professora e também fico sem vontade de fazer nada”; “ o meu comportamento é bom mas tenho de estar mais atenta”.*

Os docentes também foram questionados sobre que fatores consideravam que influenciam os resultados escolares dos alunos estrangeiros. Nesta questão foram enumeradas diversas causas, que na opinião dos professores, condicionam os resultados escolares dos alunos, tais como o desfasamento e grau de exigência entre os programas escolares do país de origem e de acolhimento (“ (...) o currículo do País de origem não tem nada a ver com o nosso”, “o desfasamento de conteúdos curriculares entre o país de origem e o ensino português; disciplinas que nunca frequentaram no país de origem; a complexidade a nível do vocabulário nalgumas disciplinas), a falta de hábitos e métodos de trabalho (“Falta de hábitos de trabalho e lacunas a nível da anterior preparação académica”), as dificuldades económicas e os meios socialmente desfavorecidos (“Fracas condições económicas”, “ (...) meios sociais desfavorecidos (...)”), a falta de apoio familiar (“(...) falta de apoio familiar”, “(...)ou dificuldade de ajuda por parte dos pais”), questões culturais (“(...) diferentes culturas, com diferentes hábitos e diferentes formas de encarar a escola; diferentes valores”), que muitas vezes levam à desvalorização da escola (“Cultura de escola, valorizam pouco a escola”, “Interesses divergentes dos escolares, normalmente preocupação com os clubes onde jogam futebol. As raparigas estão muito sobrecarregadas com tarefas domésticas”) e a “discriminação.

2.4.1.4. SUCESSO ESCOLAR E DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA

No sentido de perceber qual a língua utilizada pelos alunos, tanto no seio familiar como entre os pares, foram colocadas duas questões:

- “Que língua falas em casa com a tua família?”
- “E que língua falas com os teus colegas?”

Cerca de 50% dos alunos inquiridos (12) refere que fala crioulo no seio familiar, mantendo as tradições e cultura do país de origem. Apenas 5 alunos (23%) admitem falar o português no contexto familiar. Existem 6 alunos que falam duas línguas em casa (5 falam português e crioulo e 1 fala crioulo e francês). Entre os pares opta-se por falar a língua portuguesa (13 alunos). Apenas 2 alunos admitiram comunicar em crioulo com os colegas e 8 deles referem que comunicam utilizando tanto o português como o crioulo.

Questionaram-se também os alunos e os professores sobre a importância que atribuíam à disciplina de PLNM.

Todos os docentes consideram que o domínio da língua portuguesa influencia a progressão dos alunos estrangeiros, na medida em que “se não dominam a língua portuguesa, muito

difícilmente conseguem interpretar qualquer questão tanto na disciplina de português como noutra qualquer". Para os professores do Agrupamento "o facto (dos alunos) não dominarem a língua portuguesa bloqueia-lhes a interpretação quer dos enunciados orais quer dos escritos e conseqüentemente não há grande progressão". Este facto leva a que "os alunos desmotivem porque não percebem as matérias lecionadas nas aulas".

Questionaram-se os alunos sobre a importância desta disciplina e se os ajudava a conseguir ter melhores resultados escolares. Todos os alunos responderam positivamente, à exceção de um, que considera que *"cada disciplina tem a sua matéria e o que dão a PLNM nada tem a ver com as matérias das outras disciplinas"*. Os restantes alunos valorizam esta disciplina porque *"a língua portuguesa é a base de tudo"*; percebem melhor o significado das palavras, *"ajuda-os a escrever e falar melhor português"*, o que *"é importante para aprender o resto"* e a *"entender um pouco as outras disciplinas"*. Há ainda quem considere que nestas aulas os professores explicam melhor e que se sentem mais à vontade dentro da turma.

No inquérito aos professores 82% também considerou que a implementação da disciplina de Português Língua Não Materna facilita o sucesso escolar dos alunos estrangeiros, uma vez que *"muito dos alunos que chegam de África não falam e nem percebem Português de Portugal"*.

Para os docentes esta disciplina *"permite um ensino mais dirigido para as dificuldades do aluno"*. O facto de os alunos serem inseridos nas turmas consoante o seu grau de proficiência na língua leva a que *"as atividades propostas sejam adaptadas às suas dificuldades, o que lhes permite acompanhar os conteúdos de PLNM e alcançarem algum sucesso escolar, nesta disciplina"*, permite ainda *"aprender a nossa língua"*, ajudando *"a suprimir as dificuldades, principalmente ao nível das construções frásicas e na interpretação dos conteúdos"*. Nestas aulas o *"ensino mais individualizado e adequado à situação dos alunos"*; os *"conteúdos serão lecionados a partir de um ponto mais recuado"*, dando a possibilidade aos alunos de *"aprender a língua a um nível mais básico"*.

Para os professores o problema surge *"quando frequentam as outras disciplinas, onde o NPL é automaticamente mais elevado, uma vez que não é feita nenhum reajuste linguístico"*.

Apesar de considerarem importante a implementação desta medida 94% dos professores considera que esta não é suficiente, uma vez que existe *"pouco tempo semanal para aprendizagem da língua, pelo que as melhorias são muito lentas"*. Para os professores os tempos letivos semanais desta disciplina são *"insuficientes para os alunos dominarem a língua em tempo que permita acompanhar as outras disciplinas"*, pois *"o aluno frequenta na íntegra as outras disciplinas sem dominar a língua, (...) não consegue acompanhar o professor nem compreender*

manuais / materiais”. “Enquanto os alunos aprendem os fundamentos básicos da língua, são forçados a frequentar as restantes disciplinas que decorrem com a normalidade e o ritmo de um aluno português comum. Esta situação gerará nestes alunos angústia e frustração que, certamente, se refletirá numa baixa autoestima perante a escola”.

Consideram portanto que *“há a necessidade de criar outras estratégias, tais como: maior articulação entre os professores das disciplinas e do PLN, entre outras”,* assim como preparar melhor os professores para lecionarem esta disciplina, uma vez que são da opinião que estes *“(…) não estão bem preparados”* para trabalharem com os alunos estrangeiros. Para os professores *“estes alunos precisam de um reforço/apoio a nível das outras disciplinas, precisamente para descodificar a compreensão escrita e oral”* e *“deviam ter aulas só de Língua Portuguesa para estrangeiros e só depois ter o currículo normal”, “(…) ter um ano zero com aprendizagem de língua e cidadania, expressões e uma formação geral integradora de temas de suporte das várias disciplinas”.*

O acompanhamento junto das famílias também, na opinião dos professores também deveria ser mais intensivo, uma vez que estas *“continuam em casa a privilegiar o crioulo”.*

2.4.1.5. ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS ESTRANGEIROS

Na revisão da literatura, analisamos algumas estratégias de integração e combate ao insucesso dos alunos estrangeiros, tanto em Portugal, como em países estrangeiros com boas políticas educativas.

Mas considerou-se importante saber a opinião dos alunos estrangeiros e professores que com eles lidam todos os dias em sala de aula.

Nesse sentido, questionaram-se os professores sobre que estratégias eram utilizadas na escola ou por eles próprios para facilitar a aprendizagem dos alunos estrangeiros. Muitos responderam que *“nas aulas (apoiam) os alunos sempre que eles precisem de esclarecimentos sobre técnicas de estudo: resumir; sistematizar; fazer esquemas; fazer glossários para outras disciplinas; organizar e tratar informações para os trabalhos escritos; fazer pesquisas”;* outros procuram *“integrar os alunos em atividades culturais e pedagógicas que motivem as aprendizagens; porém, nem sempre com sucesso”.*

Há professores que optam por *“explicar em maior detalhe e pormenor (a matéria)”,* utilizando *“uma linguagem mais simples e fazer com que o aluno diga por palavras suas o que foi acabado de ser dito”.* *“Nos momentos de avaliação, (facultam-lhes) o significado das palavras mais*

difíceis". Outros procuram *"transmitir-lhes que é normal que sintam dificuldades nas matérias pois ainda estão a aprender a língua"*. *"Associar sempre que possível as palavras a imagens ou gestos, atividades em pequenos grupos, partilha de palavras nas diferentes línguas, falar português e inglês, escolher elementos que o acompanhem para facilitar a integração e aprendizagem do português"* são outras das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula. Utilizam uma *"linguagem mais acessível, (dando) vários significados para a mesma expressão ou conceito"*.

Há ainda um número reduzido de docentes que já tentou utilizar a língua do país de origem dos alunos para lhes ensinar os conteúdos. (*"Já procurei aprender Urdu (para) poder comunicar com alunos paquistaneses (não correu bem, infelizmente, mas os alunos perceberam o meu esforço)"*, *"Já traduzi para inglês as minhas aulas e dei aulas de matemática nessa língua"*).

Para alguns professores a *"escola nem sempre responde eficazmente a este problema dos alunos estrangeiros, muitos deles oriundos dos PALOP"*, desconhecendo mais estratégias para apoio a estes alunos ou não tendo conhecimento de qualquer estratégia implementada pela escola que vá neste sentido.

No final do questionário aos alunos perguntavam-se quais as estratégias que eles próprios deviam utilizar para conseguir alcançar melhores resultados escolares e o que a escola poderia fazer para os ajudar nessa tarefa. Foram colocadas as seguintes questões:

- "E tu? O que precisas ou devias fazer para conseguir melhores resultados escolares?"
- "Na tua opinião, o que achas que a escola deveria ter para te ajudar a conseguir melhores resultados escolares?"

À questão de o que precisavam ou deveriam fazer para conseguir melhores resultados escolares, a maioria respondeu que teria de estudar mais (16 alunos) e tirar dúvidas junto dos professores caso não entendessem alguma matéria (2 alunos).

Quando se questionam os alunos sobre o que a escola deveria fazer ou implementar para que eles conseguissem alcançar melhores resultados escolares, referem que deviam existir mais aulas de apoio para os alunos com dificuldades, testes adaptados para os alunos que não dominam a língua portuguesa, dois professores por cada disciplina dentro da sala de aula e ainda a abertura de cursos de educação e formação. Alguns alunos referem ainda que a escola não pode fazer mais nada, que o esforço tem de ser dos próprios alunos e esses é que tem de se empenhar mais.

Uma questão semelhante foi colocada aos professores e foi-lhes pedido que enumerassem três estratégias que gostariam de ver implementadas nas escolas para facilitar as aprendizagens dos alunos estrangeiros.

A maioria dos professores achou fundamental apoiar estes alunos e famílias ao nível do ensino da língua portuguesa, nomeadamente através de apoio mais individualizado (*“Fazer um acompanhamento mais individualizado no desenvolvimento das atividades em contexto de sala de aula”*; *“Usar programas de tutoria; incidir mais na área de Língua Portuguesa”*; *“Ajudar os pais dos alunos a compreender a língua do país de acolhimento”*; *“Conceder aulas de apoio nas disciplinas onde apresentam mais dificuldades, em grupos restritos”*; *“Promover aulas de Português durante algum tempo e só depois é que seriam incluídas outras disciplinas no seu currículo, funcionaria como um ano 0, um ano de adaptação à língua”*; *“Criação de turmas mais reduzidas para poder-se acompanhar melhor o(s) aluno(s)”*; *“Homogeneizar as turmas de PLNM por grau de proficiência da língua”*; *Ter um professor de apoio que pudesse acompanhar o aluno nas diferentes disciplinas, apoio escolar fora das aulas e adequações específicas no processo de avaliação”*; *“Integrar os alunos e famílias em atividades de leitura e outras”*; *“Aumentar o crédito horário das escolas com maior número de alunos estrangeiros”*, para que possam ter mais tempo para acompanhar os alunos).

Alguns professores defendem que se deve valorizar a cultura de cada um, criando atividades multiculturais que fomentem a integração (*“Valorizar as experiências de aprendizagens anteriores dos alunos, as suas vivências, as tradições da sua cultura, para trabalhar os conteúdos linguísticos, apresentando conjunto de situações diversas de modo a que a aprendizagem seja o mais abrangente possível, permitindo o envolvimento em atos comunicativos que conduzam o aluno a uma maior interação”*; *“Criar atividades de partilha das diferentes culturas”*). Há ainda professores que consideram importante *“Incentivar a autoestima (do aluno) e motivá-los para não desistirem, fazendo-os entender que o caminho é difícil mas não é impossível. Isso só se consegue dando prioridade à relação de proximidade com o aluno ajudando-o a lidar com a frustração do insucesso”*. *“Utilizar recursos didáticos apelativos, com recurso às TIC - recurso acessível à distância de um click - (utilização educativa de blogs, por exemplo)”*; *“Promover o trabalho autónomo do aluno na escola, executando tarefas no Centro de Recursos, por exemplo, com guião de tarefas a realizar”* e *“Incutir nos jovens atitudes que promovam o sucesso, designadamente a atenção e o comportamento em sala de aula”* são outras das estratégias que os professores acham que devem ser aplicadas nas escolas para apoio aos alunos estrangeiros.

2.5. SÍNTESE DO DIAGNÓSTICO

Com base no diagnóstico elaborado foi possível constatar que no agrupamento de Escolas João de Barros, o insucesso escolar, nomeadamente nos alunos estrangeiros, é um dos problemas centrais, uma vez que em termos quantitativos, é aquele que manifesta uma maior gravidade, uma vez que atinge um maior número de alunos do agrupamento.

TABELA 15 - PRIORIDADES DE INTERVENÇÃO

Problema Central	Insucesso escolar dos alunos estrangeiros
Caraterização quantitativa	61% de alunos que frequentam a disciplina de PLNM retidos.
Causas prováveis	Fraco domínio da língua portuguesa, discrepância entre currículos do país de origem e chegada, dificuldades de integração, dificuldades económicas, desmotivação, desvalorização da escola por parte da família.
Grupos da população mais afetados	Alunos estrangeiros recém-chegados ao país, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos.
Recursos disponíveis	Disciplina de Português Língua Não Materna.
Necessidades identificadas	Apoio ao nível do ensino da língua portuguesa Tradutores para apoio na integração escolar Atividades de promoção da cultura do país de origem e acolhimento Formação de professores. Aumento da participação dos pais na escola.
Fontes de verificação	Diagnóstico Social do concelho do Seixal, pautas escolares, dados recolhidos nos inquéritos aos alunos e aos professores, relatório de avaliação interna e externa do agrupamento de escolas João de Barros.

Ao analisarmos este problema, verificámos que são os alunos estrangeiros, normalmente que frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna, no grau de proficiência A1 e A2, ou seja com menor domínio da língua portuguesa que são alvo de uma maior taxa de retenção. Cerca de 60% dos alunos que frequentam esta disciplina não consegue atingir os objetivos propostos pela escola, acabando por reprovar de ano.

Se tivermos ainda em conta que o insucesso escolar atinge 15% dos alunos do agrupamento de escolas e que no caso dos alunos estrangeiros essa taxa sobe para 34%, verificamos que urge fazer uma intervenção junto da população estrangeira, nomeadamente os alunos, que chegam a Portugal e são integrados no sistema de ensino, mas que têm muitas dificuldades em progredirem nos estudos, uma vez que não dominam a língua portuguesa.

Torna-se urgente a criação de um programa que possibilite a estes jovens a sua integral inserção, quer a nível escolar, como pessoal e/ou profissional.

Para os alunos estrangeiros e para os professores ter aulas de apoio, nomeadamente ao nível da língua portuguesa, através de um ensino mais individualizado e fomentar atividades multiculturais e de partilha de tradições e saberes são algumas das estratégias essenciais para o combate ao insucesso escolar dos alunos estrangeiros.

CAPÍTULO III – PROJETO NA MIRA DO SUCESSO

1. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Segundo Isabel Guerra (2002, p. 163), os objetivos a atingir devem ser definidos uma vez elaborado o diagnóstico e hierarquizadas as necessidades de intervenção.

Como foi possível verificar através da realização do diagnóstico é urgente fazer uma intervenção junto dos alunos estrangeiros que não dominam a língua portuguesa.

1.1. FINALIDADE

Contribuir para a integração dos alunos estrangeiros no contexto social/escolar, fomentando o sucesso educativo.

1.2. OBJETIVOS GERAIS

Esta finalidade é operacionalizada através de três objetivos gerais:

1. Promover o desenvolvimento de competências linguísticas, potenciando a melhoria dos resultados escolares;
2. Contribuir para a integração social e escolar dos jovens e familiares, estimulando a participação ativa na comunidade;
3. Promover espaços de formação no âmbito da multiculturalidade, em articulação com três dimensões — aluno, família e escola — alargando os horizontes da comunidade educativa.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aumentar a taxa de sucesso escolar dos alunos estrangeiros;
- Facilitar a integração escolar e social dos alunos e familiares estrangeiros;
- Aumentar o envolvimento dos pais dos alunos estrangeiros no processo educativo, assim como a comunicação escola-família;
- Diminuir situações de exclusão social através da criação de mecanismos de apoio;
- Dinamizar atividades de formação e partilha de conhecimentos;
- Criar atividades multiculturais, de modo a que todos reconheçam, respeitem e valorizem as diferenças culturais.

2. DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS

DURAÇÃO

Este projeto funcionará durante um ano letivo (Setembro a Junho). Embora a sua concretização apenas tenha início em Setembro, a sua planificação iniciar-se-á, durante os meses de Julho e Agosto. Caso tenha o sucesso esperado, poderá ser replicado nos anos letivos seguintes, recorrendo ao mesmo plano de atividades.

EQUIPA TÉCNICA QUE MONITORIZA PROJETO

O projeto conta com uma equipa técnica que monitoriza todas as atividades, assim como todo o processo de implementação e avaliação. A equipa técnica é composta por 5 elementos (um coordenador - elemento da Direção do Agrupamento de Escolas; 3 Professores e 1 elemento da Associação de Pais). Os elementos da equipa técnica reúnem mensalmente para que possam identificar as necessidades e/ou da comunidade envolvente, dar sugestões para a implementação de novas estratégias, permitindo a adaptação à realidade e construindo um projeto à medida dos participantes. O coordenador tem o papel de gerir a equipa técnica, sendo o responsável pela gestão das atividades, dos recursos materiais, dos horários, e todas as decisões inerentes ao projeto.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

A principal orientação metodológica deste projeto centra-se na constante adaptação da intervenção à realidade (necessidades, potencialidade e prioridades). O cerne de toda a metodologia utilizada baseia-se na relação entre todos os intervenientes no processo socioeducativo da criança/jovem, isto é, aluno, família e escola. É seguido um conjunto de procedimentos que permite auxiliar o grupo-alvo de forma a tentar solucionar as problemáticas existentes.

A sinalização do grupo-alvo (alunos estrangeiros) deve ser feita assim que os mesmos chegam ao sistema de ensino, ou seja, no ato de inscrição na Secretaria do Agrupamento de Escolas. Posteriormente, a equipa técnica do projeto analisa a situação socioeducativa de cada aluno e procedem ao seu encaminhamento para as diferentes atividades, de forma a colmatar as situações-problema identificadas.

As atividades propostas tentam ir ao encontro dos problemas dos diferentes atores: aluno, familiares e professores.

Tal como vimos anteriormente na revisão da literatura, algumas das estratégias utilizadas para a integração de estrangeiros passam por reforçar a comunicação entre a escola e as famílias

imigrantes. Segundo o relatório da Eurydice (2009), é importante que as publicações referentes ao sistema de ensino estejam disponíveis em várias línguas, assim como a utilização de tradutores para facilitar essa comunicação. Com base nessa linha de orientação foram criadas as atividades Boas-Vindas, + Português e Portugal Acolhe que recorrem a documentos informativos na língua de origem dos alunos e familiares, a tradutores e a aulas de aprendizagem da língua portuguesa, tanto para os alunos como para os adultos.

Diversos autores, (Gouveia & Solla, 2004; Matos I. A., 1997; Barata, 2012) consideram que a proficiência da língua do país de acolhimento é essencial para a integração dos alunos e conseqüentemente para o sucesso educativo. Através dos questionários aos alunos e aos professores do Agrupamento de Escolas João de Barros, constatou-se que o ensino do Português Língua Não Materna não era suficiente para apoiar estes alunos e que seria necessário dar apoio complementar a estes alunos. Foi criada a atividade + Português que pretende ser um complemento às aulas de PLNM, onde os alunos poderão ter um outro espaço, com um grupo restrito e com recurso a tradutores, que lhes permite aprender a língua portuguesa.

Para Linares (2011), Formosinho (1987) e Bourdieu (1979), a situação socioeconómica das famílias tem influência no sucesso escolar dos alunos. Através do diagnóstico foi possível constatar que os alunos com maiores dificuldades económicas são os que apresentam maiores taxas de insucesso escolar, por isso é fundamental criar estratégias que melhorem as condições económicas das famílias. A atividade Cultura de Sabores foi criada com o objetivo de apoiar na situação económica das famílias, uma vez que estas poderão cultivar produtos para consumo próprio ou vender os produtos cultivados, conseguindo alguma fonte de rendimento.

Segundo o relatório *Helping Immigrant Students to Succeed at School - And Beyond*, 2015, da OCDE, os professores devem possuir formação inicial e contínua no sentido de desenvolverem estratégias e pedagogias na aprendizagem da língua dos alunos estrangeiros. Os professores do Agrupamento de Escolas João de Barros também referiram algumas lacunas ao nível da formação para intervir com estes alunos. As atividades Na Rede e Tertúlias foram criadas no sentido de proporcionar aos professores espaços de reflexão e partilha de experiências com públicos estrangeiros, no sentido de adaptarem as suas estratégias ao ensino destes alunos.

PARCERIAS

A abrangência deste projeto leva a recorrer a recursos humanos externos para a sua dinamização. Para tal, e de forma a atingir os objetivos é essencial estabelecer parcerias com entidades externas. Pretende-se estabelecer parceria com o Instituto de Emprego e

Formação Profissional do Seixal na atividade Portugal Acolhe, no sentido de garantir a colaboração de formadores para as aulas de português para adultos estrangeiros e com a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa que disponibilizará tradutores para a atividade +Português.

3. POPULAÇÃO-ALVO

A população-alvo deste projeto é constituída pelos alunos estrangeiros, recém-chegados a Portugal, inscritos no Agrupamento de escolas João de Barros, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, assim como os seus familiares.

A faixa etária dos participantes situa-se entre os 12 e 16 anos porque se verificou, através do diagnóstico, que é nestas idades que existe uma maior taxa de retenção. Os alunos mais novos ao integrarem o sistema de ensino português no 1º ciclo, acabam por aprender de raiz a língua portuguesa falada e escrita. São os alunos estrangeiros que integram o 2º ou 3º ciclos de escolaridade que enfrentam as maiores dificuldades de adaptação.

4. PLANO DE ATIVIDADES

No sentido de alcançar os objetivos propostos, pretende-se desenvolver um conjunto de actividades que possibilitem a sua concretização e que, no decorrer do mesmo, poderão sofrer algum reajustamento, dependendo das necessidades sentidas.

Com base nas boas práticas que se têm vindo a desenvolver em diversos países para acolhimento dos alunos estrangeiros, e nas respostas recolhidas no inquérito junto dos alunos estrangeiros e dos docentes do Agrupamento de Escolas João de Barros, delinearam-se as seguintes actividades, que se encontram agrupadas em três grandes blocos que correspondem às dimensões de intervenção: Aluno, Família e Comunidade Escolar.

O diagrama abaixo ilustra a distribuição das actividades pelas diferentes dimensões.

FIGURA 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES POR DIMENSÃO



4.1. BOAS-VINDAS

Descrição

Esta atividade consiste na criação de um grupo de acolhimento e integração para alunos estrangeiros e as respetivas famílias. O grupo é constituído por um Assistente Técnico, um Assistente Operacional, um Aluno (“padrinho” que tem origem no mesmo país do aluno recém-chegado, que já tenha passado por todo o processo de integração no país de acolhimento. Caso seja necessário, pode falar com o aluno recém-chegado na sua língua materna e fazer a tradução para os restantes elementos do grupo de acolhimento), pelo Diretor de Turma e um elemento da Associação de Pais (pai voluntário com as mesmas características e funções do aluno “padrinho”). O objetivo desta atividade é informar os alunos e respetivas famílias relativamente às opções disponíveis na escola, assim como fazer o seu encaminhamento para diferentes entidades de apoio social, caso seja necessário.

Os alunos a acolher recebem um guião (na sua língua materna) com o mapa das instalações, o horário escolar, as atividades extracurriculares e a caderneta do aluno.⁷

É realizada uma visita guiada pela escola com o aluno, encarregado de educação e grupo de acolhimento. No dia da receção, o aluno poderá almoçar no refeitório com os colegas e Diretor

⁷ Ver Anexo 3 – Modelo de Guião de Boas-Vindas

de Turma. Nesse dia também participará numa atividade lúdico-desportiva de integração no grupo-turma. Esta atividade poderá ser um jogo de equipa (futebol, basquetebol, mimica), organizada por um professor de Educação Física, ou uma atividade artística (pintura de azulejo, vitral, cartaz utilizando técnicas desenvolvidas nas aulas de Educação Visual e Tecnológica), dinamizada por um professor de EVT. No caso da atividade realizada ser de artes plásticas, será afixada posteriormente numa das galerias de exposições da escola. Durante a primeira semana, no período dos intervalos, o aluno é acompanhado pelo “Padrinho”.

Durante as visitas é feito um registo fotográfico e de vídeo para a produção de um vídeo de boas-vindas adaptado a cada língua. Esse vídeo será utilizado nos anos letivos seguintes.

Objetivos

A atividade Boas-Vindas tem como principal objetivo fomentar a integração dos alunos estrangeiros e das famílias no contexto social/escolar, permitindo uma maior adaptação ao país de acolhimento.

Recursos necessários

Para a dinamização desta atividade é necessário um conjunto de recursos humanos e materiais, tais como:

Recursos Humanos	Recursos Materiais
- 1 Assistente Técnico	- Guião de acolhimento
- 1 Assistente Operacional	- Caderneta do aluno
- 1 Aluno	- Horário escolar
- 1 Professor (Diretor de Turma)	- Material desportivo (bolas, cordas, arcos, etc)
- 1 Representante da Associação de Pais (Familiar)	- Papel, cartolinas, tintas, canetas, azulejo, vitral
	- Câmara de filmar
	- Máquina fotográfica

Cronograma de atividades

Esta atividade realiza-se ao longo do ano letivo, uma vez que os alunos podem integrar o sistema de ensino em qualquer altura do ano, mas como maior incidência no mês de Setembro (início do novo ano escolar). A visita guiada pela escola tem a duração aproximada de 30 a 45 minutos.

	2017						2018					
	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Tradução do guião de acolhimento para diferentes línguas												
Sessão de Boas-Vindas aos estrangeiros												
Almoço com aluno estrangeiro												
Atividade lúdico-desportiva												
Produção do vídeo de Boas-Vindas												

4.2. + PORTUGUÊS

Descrição

Espaço educacional, no qual se desenvolvem as competências da Língua Portuguesa, tanto na vertente oral como escrita, para alunos estrangeiros com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos, recém- chegados ao país.

+ Português são aulas de adaptação à língua portuguesa, de carácter obrigatório para os alunos estrangeiros, com uma carga horária de 1h30m diária, integradas no horário escolar, durante todo o ano letivo. Estas aulas não substituem a disciplina de Língua Portuguesa nem de Português Língua Não Materna. Funcionam como um reforço a essas disciplinas, uma vez que tanto alunos como professores consideram que essas não apresentam uma carga horária suficiente. Como no Agrupamento de escolas João de Barros existem cerca de 20 alunos estrangeiros, que frequentam a disciplina de PLNM e tem idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, será pertinente a criação de dois grupos distintos, frequentados no máximo por 10 alunos, organizados segundo o seu grau de proficiência, de forma a garantir um ensino mais individualizado.

Através de atividades lúdico-pedagógicas e artísticas, pretende-se estimular a aprendizagem da leitura e da escrita da língua do país de acolhimento. Promove-se a divulgação de culturas e costumes nas suas múltiplas facetas, nomeadamente através da apresentação de autores e tradições orais dos diversos países de origem dos alunos do Agrupamento. Procura-se estimular

a criatividade e a inovação pedagógicas, através da escrita criativa, da criação de textos, que poderão ser posteriormente teatralizados.

De forma a facilitar a comunicação e a aprendizagem, recorre-se a “tradutores”, que permitem o melhor entendimento entre os alunos e os professores. Para tal, será estabelecida uma parceria com uma Faculdade de Letras ou Instituto de Línguas (por exemplo a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), que disponibilizará recursos humanos (alunos que frequentam cursos de diferentes idiomas), de forma a facilitar a comunicação.

Objetivos

Esta atividade tem como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências linguísticas de português, contribuindo para o sucesso educativo dos alunos.

Para além de permitir o desenvolvimento de competências ao nível da aprendizagem da língua portuguesa, pretende ainda a adaptação à cultura do país de acolhimento, não perdendo a cultura do país de origem, uma vez que pressupõe a dinamização de atividades multiculturais em contexto escolar.

Recursos necessários

Para a dinamização desta atividade é necessário um conjunto de recursos humanos e materiais, tais como:

Recursos Humanos	Recursos Materiais
- 2 Professores de Língua Portuguesa (1 para cada grupo) - Tradutores	- Materiais didáticos diversos (livros, poemas, exercícios, ...) - Material de escritório (folhas, canetas, - Computador - Projetor

Cronograma de atividades

Esta é uma atividade diária, com carga horária de 1 hora 30 min. Tem a duração de um ano letivo (Setembro a Junho).

	2017						2018						83
	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	
Contato e formalização da parceria entre o Agrupamento e Universidade de Letras													
Constituição dos grupos													
Elaboração dos horários													
Lecionação das aulas de Português +													

4.3. NA REDE

Descrição

Sabendo a importância que as novas tecnologias de informação e comunicação ocupam na vida dos jovens, nomeadamente as redes sociais, pretende-se criar um grupo no facebook, onde serão partilhados diversos recursos e materiais escolares de apoio ao estudo, assim como informações relevantes para a vida escolar. Este espaço permitirá ainda a partilha de experiências entre os jovens recém-chegados e os jovens que já passaram por todo este processo de adaptação à língua e ao país de acolhimento. Permite ainda uma maior proximidade com os professores, que poderão acompanhar os alunos e esclarecer algumas dúvidas fora do contexto escolar.

Este grupo permite não só a comunicação entre pares (aluno-aluno), como entre professor-aluno, assim como entre os diversos professores, que podem utilizar esta rede também para a partilha de experiências e para apoio às suas funções, partilhando métodos de ensino e estratégias de aprendizagem, assim como outros recursos educativos.

Serão ainda colocados aos jovens alguns desafios (mensais), e serão premiados aqueles que tiverem maior sucesso na realização dos mesmos, incentivando assim a progressão nas aprendizagens. Este grupo é dinamizado pelo coordenador do projeto.

Objetivos

A atividade Na Rede tem como principal objetivo promover a integração dos alunos no país de origem, através da partilha de experiências com outros jovens. Para além disso, pretende estimular as aprendizagens escolares, no sentido de alcançar o sucesso educativo.

Recursos necessários

Para a dinamização desta atividade é necessário um conjunto de recursos humanos e materiais, tais como:

Recursos Humanos	Recursos Materiais
- 1 Professor responsável pela dinamização do Grupo	- Computadores - Acesso à internet - Materiais didáticos (fichas, textos, documentos, exercícios em formato digital)

Cronograma de atividades

Esta atividade decorre de Setembro a Junho. Como funciona através de uma rede social, não tem horário definido, podendo funcionar sempre que os intervenientes se encontrarem online.

Os desafios têm periodicidade mensal, sendo colocados ao dispor dos alunos na primeira segunda-feira de cada mês.

	2017						2018					
	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Criação do grupo												
Dinamização do grupo												

4.4. CULTURA DE SABORES

Descrição

Criação de uma horta-jardim, essencialmente de plantas aromáticas, visando despertar os alunos para saberes históricos e culturais, de modo a alargar horizontes quanto a outros povos e culturas, conduzindo ao conhecimento das suas raízes culturais e estimulando o respeito e valorização do seu grupo de origem, o que lhe confere um carácter multicultural. Com a dinamização de um espaço exterior da escola, fomenta-se o sentido de pertença à mesma, fazendo com que os alunos a sintam como sua, facilitando a sua integração no contexto escolar

e conseqüentemente no país de origem. Este jardim dos cheiros e dos sabores pretende explorar competências sociais, motoras e de comunicação.

Os produtos cultivados na horta poderão ser vendidos aos elementos da comunidade escolar e utilizados na confeção de receitas típicas de cada país.

Esta horta também terá um espaço dedicado aos familiares, que poderão fazer os seus próprios cultivos, funcionando como horta comunitária. Esta horta, para além de aproximar os encarregados de educação à escola, permite colmatar alguns problemas económicos, uma vez que os produtos cultivados se destinam a consumo próprio.

A horta-jardim destina-se a todos os alunos estrangeiros do Agrupamento e a todos os alunos que, mesmo não sendo estrangeiros, demonstram interesse nesta atividade e funciona como clube, de carácter facultativo, 3 horas por semana, distribuídas por dois dias distintos, com duração de 1h30m cada. É inicialmente dinamizada por dois professores, que fomentam nos alunos o gosto por estas áreas e o sentido de pertença à escola. Quando os alunos adquirem os conhecimentos e autonomia necessários para a dinamização desta atividade, os professores poderão dar lugar a alunos que ficarão responsáveis por esta horta-jardim. Como esta é uma atividade de carácter prático e que implica o manuseamento de equipamentos específicos e perigosos (enxadas, ancinhos, cortadores de relva), estarão sempre presentes dois professores de forma a garantir a segurança do grupo. A horta-comunitária destina-se a todos os encarregados de educação que pretendam ter um espaço de cultivo próprio e funciona duas vezes por semana, em horário pós-laboral, às terças-feiras das 17h às 20h e aos sábados das 10h às 13h e das 14h às 17h. Os encarregados de educação são autónomos na dinamização desta atividade e apenas necessitam de Assistente Operacional que fique responsável pela abertura e encerramento do recinto escolar onde é dinamizada a horta.

Objetivos

Esta atividade tem como objetivo fomentar a integração dos alunos estrangeiros no contexto escolar. Pretende ainda estimular a multiculturalidade, uma vez que visa a conhecimento de costumes e cultura de diferentes povos.

Prevê-se que os alunos adquiram conhecimentos de diferentes áreas curriculares, como ciências, matemática, geografia, língua portuguesa, promovendo o seu sucesso escolar. Os alunos utilizam conhecimentos da disciplina de ciências pois ao cultivarem diferentes produtos podem estudar a classe das plantas, vendo as suas características, a forma como se alimentam, etc. Utilizam a matemática, por exemplo, para calcular a área de terreno a cultivar ou para fazer

os trocos dos produtos vendidos, a língua portuguesa para etiquetar as plantas, a geografia para conhecer os países e regiões típicas de cada espécie, etc.

Ao nível da família, esta atividade tem como objetivo contribuir para o envolvimento parental no percurso escolar do aluno, assim como melhorar a comunicação escola-família. Para além disso, pode contribuir para minorar a situação das famílias mais carenciadas.

Recursos necessários

Para a dinamização desta atividade é necessário um conjunto de recursos humanos e materiais, tais como:

Recursos Humanos	Recursos Materiais
- 2 Professores	- Enxadas
- 1 Assistente Operacional	- Ancinhos
- 1 Representante da Associação de Pais (Familiar)	- Carro de mão
	- Sementes
	- Baldes/ Regador
	- Abrigo de jardim
	- Bordaduras de madeira
	- Cortador de relva
	- Sistema de Rega automática
	- Terra
	- Máquina fotográfica
	- Máquina de filmar

Cronograma de atividades

A Cultura de Sabores funciona ao longo de todo o ano letivo, inclusive durante as interrupções letivas.

	2017						2018					
	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Preparação dos Canteiros	■	■										
Elaboração dos horários		■										
Divulgação do “clubê” aos alunos			■									
Constituição do grupo de trabalho			■									
Cultivo e apanha dos produtos				■	■	■	■	■	■	■	■	■
Venda dos produtos cultivados				■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reuniões de avaliação						■			■			■

4.5. NA ESCOLA JUNTAM-SE CULTURAS – FEIRA DA MULTICULTURALIDADE

Descrição

A Feira da Multiculturalidade consiste em atividades abertas à comunidade, com exposições de artesanato ou outras manifestações das culturas dos diversos países e/ou regiões de origem das famílias e membros que constituem a comunidade escolar. Existe um “stand” reservado para cada país, com artesanato produzido pelos familiares dos alunos, trajes típicos, fotografias do país, comidas típicas, textos, cartazes e outros materiais produzidos pelos alunos na atividade +Português, assim como alguns exemplos de produtos típicos cultivados na Cultura de Sabores. Os familiares e associações da comunidade (desportivas, culturais, de imigrantes, entre outras) são convidados previamente a participar neste evento e a definir que atividades, materiais ou iniciativas pretendem apresentar. Nesse dia haverá mostra de gastronomia, música, dança, dos diferentes países. Cada familiar/associação poderá participar com a venda de produtos gastronómicos típicos, apresentação de cantores/bandas, grupos de dança, teatro, demonstração de atividades desportivas, desfiles de trajes típicos, entre outras. Para estas atuações, os interessados terão de se inscrever previamente manifestando o seu interesse em participar. A programação do dia do evento será elaborada mediante as iniciativas previamente apresentadas. Sendo uma atividade aberta à comunidade escolar, permite às coletividades, empresas e outras organizações do meio envolvente divulgar as suas atividades/iniciativas.

Os “stands” de cada país estarão abertos todo o dia, com a venda dos produtos artesanais e gastronómicos, assim como as informações produzidas pelos alunos sobre cada país. As outras iniciativas decorrerão num palco central.

Este evento será organizado pelo coordenador de projeto e pelos respetivos professores responsáveis pelas atividades Cultura de Sabores e + Português. No dia da realização da feira, o coordenador de projeto, nomeia equipas compostas por diferentes elementos (professores, assistentes operacionais, pais, alunos) que ficam responsáveis pelo apoio, montagem, desmontagem, funcionamento áreas específicas.

Estas feiras encerram com um jantar multicultural, onde podem ser servidas refeições confeccionadas pelos alunos e familiares de diferentes nacionalidades, com produtos cultivados na horta da Cultura de Sabores. Este é um jantar partilhado onde cada um traz um “prato” confeccionado por si e característico do seu país para repartir com os restantes.

Nesta atividade pode participar toda a comunidade escolar, desde os docentes e pessoal não docente, aos alunos e familiares e às entidades da comunidade envolvente.

4.6. TERTÚLIAS

Descrição

As tertúlias destinam-se à partilha de sucessos e insucessos, de experiências que permitam a adaptação às realidades do contexto, de forma a melhorar a intervenção e o processo ensino-aprendizagem. Estas ações destinam-se a Professores e Familiares.

São dinamizados dois espaços de partilha distintos: um direcionado aos professores e outro aos familiares.

Tal como acontece na atividade Na Rede, os professores terão a oportunidade de partilharem materiais pedagógicos, vivências, episódios bem-sucedidos e estratégias para o sucesso, assim como dúvidas e angústias e tentar encontrar nas experiências dos outros formas de ultrapassar as suas necessidades e dificuldades. Todos os professores do Agrupamento de Escolas João de Barros, nomeadamente os que lecionam a alunos estrangeiros poderão participar nesta atividade.

Os familiares também terão a oportunidade de comunicarem uns com os outros, de partilharem os seus medos e as suas estratégias, porque o que funcionou com um jovem poderá também funcionar com o outro. Tal como acontece nas tertúlias direcionadas aos professores, todos os familiares são convidados a participarem nesta atividade e poderão fazê-lo mediante inscrição prévia em cada sessão.

Esta atividade permite que familiares e professores não se sintam sozinhos no papel de educadores, percebendo que por vezes os seus problemas não são os únicos e que há formas de os solucionar que podem ainda não ter pensado ou adaptado.

Estes encontros são organizados pelo coordenador de projeto, que os programa, faz a divulgação das sessões e tem o papel de moderador durante a realização das mesmas.

Objetivos

Esta atividade tem como principal objetivo partilhar experiências, no encontro de estratégias relevantes para o desempenho das suas funções profissionais e/ou parentais.

Recursos necessários

Para a dinamização desta atividade é apenas necessário um espaço informal de reunião do grupo.

Cronograma de atividades

Esta atividade decorre de dois em dois meses, à última sexta-feira do mês, em horário pós-laboral, das 18h às 20h.

	2017						2018						Página
	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	90
Tertúlias Familiares													
Tertúlias Pessoal Docente													

4.7. PORTUGAL ACOLHE

Descrição

Esta atividade tem como objetivo criar uma turma para pais estrangeiros que não dominam a Língua Portuguesa, permitindo-lhes aprender a Língua, facilitando a sua integração na comunidade e a comunicação escola/família, assim como adquirir a nacionalidade portuguesa. Esta atividade será realizada no âmbito do Programa Portugal Acolhe.

O programa Portugal Acolhe foi criado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional especialmente para imigrantes. Tem como objetivo facilitar a integração dos imigrantes na sociedade portuguesa.

O curso de formação tem dois módulos: Português e Cidadania. O módulo de Português tem 3 níveis de desenvolvimento: iniciação, consolidação e aprofundamento. O módulo Cidadania passa aos imigrantes informações sobre seus direitos e deveres e tem 12 horas de duração.

A duração varia de acordo com a disponibilidade do formando. As ações podem decorrer diariamente, de segunda a sexta-feira; em regime de alternância, duas ou três vezes na semana ou aos fins de semana, durante um período que vai de 1 a 3 meses.

O Programa Portugal Acolhe visa facultar à população imigrante, residente em Portugal, que comprove não possuir nacionalidade portuguesa e que apresente uma situação, devidamente, regularizada de estadia, permanência ou residência em Portugal, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração.

Segundo o IEPF do Seixal, uma das dificuldades encontradas na ministração deste curso é ter uma turma completa de alunos para que a formação possa ter início. Segundo os familiares, a

falta de tempo e a distância do Centro de Formação Profissional, situado na Amora, das habitações são algumas das limitações para a frequência do mesmo.

Em parceria com o IEPF do Seixal, acordou-se que caso se conseguisse constituir uma turma de 25 alunos, os formadores deslocar-se-iam à escola para dar a formação aos estrangeiros. Nesta parceria o IEPF cede os formadores e todo o material pedagógico necessário e o Agrupamento de escolas cede as instalações para lecionar o mesmo.

Objetivos

Esta atividade tem como principal objetivo facilitar a integração dos imigrantes na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, estimulando em simultâneo a comunicação escola/família.

Recursos necessários

Para a dinamização desta atividade é necessário um conjunto de recursos humanos e materiais, tais como:

Recursos Humanos	Recursos Materiais
- Coordenador do projeto	- Material didático
- Equipa de Formadores	- Computadores
	- Projetor

Cronograma de atividades

	2017						2018					
	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Divulgação do Programa												
Recolha de inscrições e constituição da turma*												
Estabelecimento de parceria com o IEPF do Seixal												
Funcionamento do Programa												

* As etapas seguintes só serão possíveis se se conseguir recolher o total de 25 inscrições de adultos estrangeiros.

4.8. CRUZAMENTO ENTRE OS PROBLEMAS DETETADOS, AS ATIVIDADES E OS SEUS RESPECTIVOS OBJETIVOS

No quadro abaixo sistematizam-se as relações entre os problemas identificados no diagnóstico, as atividades propostas e os seus respetivos objetivos.

TABELA 16 - CRUZAMENTO ENTRE PROBLEMAS, ATIVIDADES E OBJETIVOS

Problema	Atividades	Objetivo
- Fraco domínio da língua portuguesa, - Insucesso escolar dos alunos estrangeiros	+ Português Na Rede	1. Promover o desenvolvimento de competências linguísticas, potenciando melhoria dos resultados escolares
- Dificuldades de integração - Dificuldades económicas - Fraca participação dos pais na escola da escola	Boas-vindas Cultura de Sabores Na Rede Portugal Acolhe	2. Contribuir para a integração social e escolar dos jovens e familiares, estimulando a participação ativa na comunidade
- Falta de atividades de promoção da cultura do país de origem e acolhimento - Fraca formação na área da multiculturalidade - Fracas estratégias de apoio aos alunos estrangeiros	Na Escola Juntam-se Culturas Tertúlias Na Rede	3. Promover espaços de formação no âmbito da multiculturalidade, em articulação com três dimensões — aluno, família e escola — alargando os horizontes da comunidade educativa quanto a outros povos e culturas

5. AVALIAÇÃO

Segundo Isabel Guerra(2002), avaliar é analisar de forma rigorosa o estado e os efeitos que um determinado projeto provoca sobre a população em que estamos a intervir.

Na avaliação do projeto são definidos quatro grandes eixos: quem avalia? (atores), quando avalia? (momentos), o que avalia?(objetos) e como avalia? (instrumentos).

No eixo de quem avalia? utilizar-se-á a autoavaliação e a avaliação interna, uma vez que quem avalia o projeto é a equipa técnica que o executa e os próprios intervenientes no mesmo (professores, alunos, familiares, assistentes operacionais). A equipa técnica, tal como referido anteriormente, é composta por 5 elementos (um coordenador; 3 Professores e 1 elemento da Associação de Pais). Recorre-se a uma avaliação por objetivos, uma vez que se pretende verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Este projeto será avaliado em duas etapas: avaliação intermédia e avaliação final ou de resultados (ex-post). A avaliação intermédia realiza-se em dois momentos distintos que coincidem com o final de cada período letivo (Dezembro e Março). O relatório da avaliação final será realizado em Julho. Paralelamente a estes momentos de avaliação mais formais decorrerá

ao longo do projeto uma avaliação contínua, relativa às atividades desenvolvidas, permitindo a constante adaptação do projeto à realidade, utilizando para isso a avaliação de acompanhamento (on going).

Relativamente ao eixo o que avalia? Na dimensão do aluno será avaliado o aumento da taxa de sucesso dos alunos estrangeiros, a integração no meio escolar e o desenvolvimento da sua multiculturalidade, através dos seguintes indicadores:

- Número de alunos que tendo frequentado a atividade +Português e Na Rede, transitaram de ano;
- Número de alunos que tendo frequentado a atividade +Português, obtiveram nível superior a 2 a Língua Portuguesa;
- Número de indivíduos que tendo frequentando a atividade Boas-vindas, Na Rede e Cultura de Sabores se consideram mais integrados no país de acolhimento.

Estes indicadores são avaliados recorrendo a instrumentos como fichas de registo de presenças, pautas de avaliação escolar, questionário, grelha de observação técnica.

Na dimensão da família será avaliado o envolvimento dos pais no processo educativo, a integração social e a diminuição de situações de exclusão social. Para tal são utilizados indicadores como:

- Número de indivíduos que tendo frequentando a atividade Boas-vindas, Na Rede e Cultura de Sabores se consideram mais integrados no país de acolhimento;
- Número de familiares que tendo frequentado a atividade Boas-vindas, Portugal Acolhe e Cultura de Sabores participaram em mais de 3 reuniões escolares por ano;
- Número de familiares que tendo frequentado a atividade Cultura de Sabores conseguiram melhorar a sua situação económica.

Os instrumentos utilizados para a avaliação do sucesso das atividades na dimensão da família são fichas de registo de presenças, questionário, grelha de observação técnica, ficha de presença em reuniões escolares.

Na dimensão da comunidade escolar será avaliado a participação nas atividades formativas e multiculturais, assim como a adaptação dos conhecimentos adquiridos à realidade existente. Os indicadores utilizados para avaliar esta dimensão são:

- Número de atividades desenvolvidas anualmente;
- Número de indivíduos que participam nas atividades de formação e partilha de conhecimentos;
- Número de indivíduos que tendo frequentado as atividades Tertúlias e Na Rede utilizam estratégias partilhadas nessas sessões na sua prática profissional;

- Número de indivíduos que tendo frequentado a atividade Na Escola Juntam-se Culturas, valoriza a multiculturalidade.

Estes indicadores serão avaliados através de ficha de registo de presenças, questionários e grelhas de observação técnica.

No quadro abaixo apresenta a síntese do dispositivo de avaliação, onde para cada objetivo específico são indicadas as áreas problemáticas a que esse objetivo tenta dar resposta, os intervenientes, os momentos em que é realizada avaliação, os resultados esperados, os destinatários, os indicadores e os instrumentos de avaliação.

TABELA 17 - DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO

Objetivo 1 – Promover o desenvolvimento de competências linguísticas, potenciando a melhoria dos resultados escolares						
Áreas Problemáticas (O quê?)	Intervenientes	Temporalidade (Quando?)	Resultados Esperados	Destinatários (Quem?)	Indicadores	Instrumentos de Avaliação
- Aumentar a taxa de sucesso escolar dos alunos estrangeiros	Equipa Técnica Professores	Dezembro Março Junho	60%	- Alunos estrangeiros, recém-chegados a Portugal, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos do Agrupamento de Escolas João de Barros	- Número de alunos que tendo frequentado a atividade +Português e Na Rede, transitaram de ano - Número de alunos que tendo frequentado a atividade +Português, obtiveram nível superior a 2 a Língua Portuguesa	- Ficha de registo de presenças - Pautas de avaliação escolar
Objetivo 2 – Contribuir para a integração social e escolar dos jovens e familiares, estimulando a participação ativa na sociedade						
Áreas Problemáticas (O quê?)	Intervenientes	Temporalidade (Quando?)	Resultados Esperados	Destinatários (Quem?)	Indicadores	Instrumentos de Avaliação
- Facilitar a integração escolar e social dos alunos e familiares estrangeiros	Equipa Técnica	Ao longo do ano letivo 2017/2018	75%	- Alunos estrangeiros e respetivos familiares	- Número de indivíduos que tendo frequentando a atividade Boas-vindas, Na Rede e Cultura de Sabores se consideram mais integrados no país de acolhimento	- Ficha de registo de presenças - Questionário - Grelha de observação técnica
- Aumentar o envolvimento dos pais dos alunos estrangeiros no processo educativo, assim	Equipa Técnica	Ao longo do ano letivo 2017/2018	35%	- Familiares dos alunos estrangeiros	- Número de familiares que tendo frequentado a atividade Boas-vindas, Portugal Acolhe e Cultura de Sabores participaram em mais de 3 reuniões escolares por ano	- Ficha de registo de presenças - Ficha de presença em reuniões escolares

como a comunicação
escola-família

- Diminuir situações de exclusão social através da criação de mecanismos de apoio	Equipa Técnica	Dezembro Março Junho	15%	- Familiares dos alunos estrangeiros	- Número de familiares que tendo frequentado a atividade Cultura de Sabores conseguiram melhorar a sua situação económica	- Ficha de registo de presenças - Questionário - Grelha de observação técnica
---	----------------	----------------------------	-----	--------------------------------------	---	---

Objetivo 3 – Promover espaços de formação no âmbito da multiculturalidade e outros, em articulação com as três dimensões – aluno, família, escola – alargando os horizontes da comunidade educativa

Áreas Problemáticas (O quê?)	Intervenientes	Temporalidade (Quando?)	Resultados Esperados	Destinatários (Quem?)	Indicadores	Instrumentos de Avaliação
- Dinamizar atividades de formação e partilha de conhecimentos	Equipa Técnica	Ao longo do ano letivo 2017/2018	10	Professores Alunos Familiares Assistentes Operacionais	- Número de atividades desenvolvidas anualmente - Número de indivíduos que participam nas atividades de formação e partilha de conhecimentos - Número de indivíduos que tendo frequentado as atividades Tertúlias e Na Rede utilizam estratégias partilhadas nessas sessões na sua prática profissional	- Ficha de registo de presenças - Questionário - Grelha de observação técnica
- Criar atividades multiculturais, de modo a que todos reconheçam, respeitem e valorizem as diferenças culturais	Equipa Técnica	Março Junho	3	Comunidade educativa	- Número de atividades realizadas - Número de indivíduos que participaram nas atividades	- Ficha de registo de presenças - Questionário - Grelha de observação técnica

- Número de indivíduos que tendo frequentado
a atividade Na Escola Juntam-se Culturas,
valoriza a multiculturalidade

6. ORÇAMENTO

Para a elaboração do orçamento do projeto é necessário contabilizar o valor despendido com os recursos humanos, recursos materiais e despesas correntes de bens e serviços. Para o cálculo do vencimento dos professores afetos às atividades tomou-se por base alguns valores de referência indicados site do Sindicato dos Professores do Norte⁸. Tendo em conta que a maioria dos docentes que lecionam no Agrupamento de Escolas João de Barros são licenciados, com mais de 25 anos de serviço, e tendo por base o Decreto Lei nº 312/99, de Agosto de 1999, considerou-se como referência o vencimento base de um professor no 9º escalão do índice 340 (3091,82€). O vencimento mensal de cada professor é calculado pela fórmula:

Vencimento mensal = (Vencimento Base x Nº de horas Semanais) / 40 h (carga horária total semanal).

Relativamente às despesas correntes foi feita uma estimativa com base no número de horas do projeto e as despesas mensais pagas pelo Agrupamento de escolas.

TABELA 18 - ORÇAMENTO DO PROJETO

Rúbrica	Descrição	Valor/Mês	Valor Total
Encargos com Pessoal	3 Professores afetos ao +Português (1h30m/dia x 5 dias/semana = 7h30m/ semana)	$3 \times [(3.091,82 \times 7,5) / 40]$ = 1.739,15€	19.130,65€
	2 Professores afetos à Cultura de Sabores (1h30m/dia x 2 dias/semana = 3h/semana)	$2 \times [(3.091,82 \times 3) / 40]$ = 463,77€	5.101,47€
	1 Professor Coordenador (2h/dia x 3 dias/semana = 6h/ semana)	$(3.091,82 \times 6) / 40$ = 463,77€	5.101,50€
Despesas Correntes	Eletricidade	80€	960€
	Comunicações	30€	360€
	Água	50€	600€
	Material de escritório (Dossiers, canetas, lápis, tinteiros, resmas de folhas, fotocópias, agrafos, clips, etc)	120€	1.200€
Equipamentos	1 Computador	--	1.000€
	1 Máquina fotográfica	--	750€
	1 Máquina de filmar	--	1.200€
	1 Impressora A3	--	480€
	1 Rádio leitor de CD	--	70€

⁸ <http://www.spn.pt/vencimentos>

		1 Projetor	--	800€
Encargos	de	Material de consumo de atividades (lápiz,	50€	500€
Funcionamento	e	canetas de filtro, cartolinas, colas, tesouras,		
Desenvolvimento	de	agrafos, resma de papel colorido, etc)		
Atividades		Material didático e Pedagógico (livros, jogos	--	600€
		educativos, cds, etc)		
		Material para Cultura de Sabores (Abrigo de	--	3.100€
		jardim, bordaduras de madeira, cortador de		
		relva, enxadas, baldes, sistema de rega		
		automática, terra, sementes, etc)		
Alimentação, estadias e		Almoço atividade Boas-vindas	$(2 \times 1,46€)^9 + 4,10€^{10}$	70,20€
ingressos			= 7,02€	
		Atividades na Escola Juntam-se Culturas		300€
Aquisição, elaboração e		Cartazes, flyers e outros materiais de divulgação	--	150€
reprodução	de			
documentos				
TOTAL			3.003,71€	41.473,82 €

⁹ Segundo o Despacho n.º 18987/2009, o valor de referência para as refeições escolares dos alunos é de 1,46€. Considerou-se para a atividade Boas-vindas a refeição de dois alunos (aluno recém chegado e delegado de turma). Para o cálculo anual do valor das refeições foi estabelecida a média de um almoço de Boas-Vindas por mês, totalizando 10 almoços por ano.

¹⁰ Com base na Portaria 421/2012, de 4 de Setembro de 2012, o valor base da refeição de um professor é de 4,10€. Na atividade Boas-vindas, estimou-se uma média de um almoço por mês, num total de 10 almoços/ano.

CONCLUSÃO

O insucesso escolar continua a ser uma das preocupações do sistema de ensino. Todos os anos são publicados relatórios e notícias na comunicação social que dão conta dos dados relativos ao aproveitamento escolar dos alunos e posicionam as escolas, através de rankings, que utilizam estratégias que levam à obtenção de melhores resultados.

Em 2016, o Secretário de Estado da Educação afirmou que a prioridade do governo é o plano para a promoção do sucesso escolar¹¹.

Ao longo dos anos, foram realizados diferentes estudos, por diversos autores que davam conta dos fatores que tinham influência nos resultados escolares dos alunos.

Autores como Vallet & Caille (1996), Demack, Drew, & Grimsley (2000), Smith & Tomlinson (1989) defendem que os alunos estrangeiros apresentam resultados escolares inferiores comparativamente aos seus colegas autóctones, sendo que os negros os que apresentam pior desempenho escolar. Moudon (1984) apresenta como causa do insucesso desses alunos o fraco domínio da língua.

O trabalho desenvolvido ao longo dos anos, no Agrupamento de Escolas João de Barros, como Técnica Superior de Educação levou-me ao contacto com a problemática do insucesso escolar dos alunos estrangeiros. Ao proceder ao diagnóstico, verifiquei que a taxa de insucesso escolar neste agrupamento de escolas, no ano letivo 2014/2015 era de 16%. Ao analisar o insucesso escolar por origem étnica, verifiquei que a taxa de retenção subia para 34% no caso dos alunos estrangeiros e para os 61% nos alunos que frequentavam a disciplina de Português Língua Não Materna.

Estes dados levam-me a concluir, à semelhança dos estudos já realizados neste âmbito, que os alunos estrangeiros apresentam resultados escolares inferiores aos descendentes de imigrantes e aos seus colegas autóctones. Posso ainda aferir, pelos resultados apresentados, que o fraco domínio da língua portuguesa é uma das principais causas de insucesso destes alunos, uma vez que a taxa de retenção quase duplica, quando os alunos frequentam a disciplina de PLNM.

Nos últimos anos, Portugal tem investido em diversas políticas educativas e que promovem a integração e a multiculturalidade. Em 1991, o Governo criou o Secretariado Coordenador dos

¹¹ Entrevista ao Secretário de Estado da Educação ao Diário de Notícias, publicada a 9 de Setembro de 2016 em <http://www.dn.pt/portugal/interior/joao-costa-construir-um-curriculo-que-potencia-a-inclusao-5379705.html>

Programas de Educação Multicultural¹²; em 1993 lançou o Projeto de Educação Intercultural; em 2001 foi criado o Programa Escolhas e em 2006, os Serviços Centrais do Ministério da Educação elaboraram o Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Apesar da implementação de diversas políticas integradoras em Portugal, o insucesso escolar dos alunos estrangeiros continua a ser uma preocupação e a atingir valores preocupantes, nomeadamente no Agrupamento de Escolas João de Barros.

Serão as medidas adotadas suficientes? O que levará à melhoria dos resultados escolares destes alunos?

Segundo os dados do MIPLEX (2015), os países com melhores índices de integração de imigrantes apostam em múltiplas políticas de educação direcionadas para o multiculturalismo. Estes países apostam na comunicação escola-família, no ensino da língua não materna ou no ensino bilingue, na formação de professores, capazes de lidar com este público e na integração e apoio socioeconómico.

Foi com base nas estratégias utilizadas em diversos países, que surgiu o projeto “Na Mira do Sucesso – Estratégias de combate ao insucesso escolar de estrangeiros”. No seu planeamento foi tida em conta a opinião dos próprios alunos e dos seus professores, levando-os a pensar em estratégias que considerariam importantes para a obtenção de melhores resultados. Este projeto visa reduzir a taxa de retenções dos alunos estrangeiros, intervindo em três níveis fundamentais: aluno, família e comunidade.

Futuramente, será importante avaliar a implementação deste projeto pioneiro e quem sabe adaptá-lo a outros agrupamentos de escolas, como forma de integração e de melhoria dos resultados escolares dos alunos estrangeiros.

¹² Criado pelo Despacho Normativo n°63/91, de 13 de Março

BIBLIOGRAFIA

- ACM - Alto Comissariado para as Migrações. (s.d.). Consultado em 28 de Julho de 2016.
Disponível em <http://www.acm.gov.pt/>
- Agrupamento de Escolas João de Barros, J. (s.d.). Consultado em 19 de Janeiro de 2016.
Disponível em <http://www.secundariajbarros.net/>
- Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of Immigration. *International Migration Review*, 31, pp. 826-874.
- Albuquerque, R. (2000). *O Fenómeno Associativo em Contexto Migratório, Duas Décadas de Associativismo de Imigrantes em Portugal*. Oeiras: Celta.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, Massachusetts: Addison-Welsey Publishing Company.
- Arroteia, J. C. (1983). *A emigração portuguesa – suas origens e distribuição*. Lisboa: Biblioteca Breve.
- Barata, R. L. (2012). *Políticas de Integração de Alunos que têm o Português como Língua Não Materna*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências - Unidade Científico-Pedagógica de Administração Educacional.
- Bendit, R. (2011). Jovens imigrantes na Europa: aprender a lidar com transições incertas. In J. M. Pais, *Jovens e Rumos de vida* (pp. 137-158). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Berry, J. (1994). *Ethnicity and culture in Canada: the research landscape*. Toronto: University of Toronto Press.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration*, 30, Issue Supplement s1, pp. 69-85.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales. L'institution scolaire*, 30, (1), pp. 3-6.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Editions Minit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions Minit.
- Caldas, S., & Bankston, C. (1996). Majority black schools and the perpetuation of social injustice: The influence of de facto segregation on academic achievement. *Social Forces*, 75, (2), pp. 535-555.
- Caldas, S., & Bankston, C. (1997). The Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Student Academic Achievement. *Journal of Educational Research*, 90, pp. 269-277.

- Caldas, S., & Bankston, C. (1998). The Inequality of separation: racial composition of schools and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34, (4), pp. 533-557.
- Caldas, S., & Bankston, C. (1999). A multilevel examination of student, school, and district-level effects on academic achievement. *Journal of Educational Research*, 93, (4), pp. 91-100.
- Câmara Municipal do Seixal, (2012). *Diagnóstico Social do Concelho do Seixal: Anos de Referência - Dados Estatísticos: 2009 ou o último disponível (entre 2001 e 2012)*. Seixal: Câmara Municipal do Seixal
- Casa-Nova, M. J. (2005). *(I) Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*. 13, (74), pp. 181-216.
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P., & Feliciano, P. (2015). *Abandono e insucesso escolar - construir uma perspetiva de género*. Lisboa: I Educação.
- Coll, C. G., & Szalacha, L. A. (2004). The Multiple Contexts of Middle Childhood. *The Future of Children*, Vol. 14, pp. 81-97. Consultado em 16 de Fevereiro de 2016, de <http://www.futureofchildren.org/>
- Decreto Lei nº 312/99 de 10 de Agosto. *Diário da República N.º185/99— I Série A. Lisboa: Ministério da Educação*.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República N.º4 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação*.
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho. *Diário da República N.º 129 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência*.
- Decreto-Lei nº 219/1997 de 20 de Agosto. *Diário da República N.º191/1997 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação*.
- Decreto-Lei nº 227/2005 de 28 de Dezembro. *Diário da República N.º 248 — I Série A. Lisboa: Ministério da Educação*.
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República N.º15/2001 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação*.
- Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março. *Diário da República N.º73 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação*.
- Delgado, S. B. (2013). *Vários Percursos, Diversas Identificações - Descendentes de Migrantes Cabo-Verdianos no Bairro do Talude - Unhos*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Demack, S., Drew, D., & Grimsley, M. (2000). Minding the Gap: ethnic, gender and social class differences in attainment at 16, 1988-95. *Race Ethnicity and Education, Volume 3, Issue 2*, pp. 117-143.
- Despacho n.º 18987/2009 de 17 de Agosto. *Diário da República N.º 158 - 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação*.

- Despacho Normativo 147-B/ME/96 de 1 de Agosto. *Diário da República Nº 177 - 2.ª Série*. Lisboa: *Ministério da Educação*.
- Despacho Normativo n.º 8452-A/2015 de 31 de Julho. *Diário da República N.º 148 - 2.ª série*. Lisboa: *Ministério da Educação e Ciência*.
- Despacho Normativo nº 30/2007 de 10 de Agosto. *Diário da República Nº 154 - Série 2*. Lisboa: *Ministério da Educação*.
- Despacho Normativo nº 7/2006 de 6 de Fevereiro. *Diário da República Nº 26 - Série I-B*. Lisboa: *Ministério da Educação*.
- Despacho Normativo nº 63/91 de 13 de Março. *Diário da República Nº 60 - Série I-B*. Lisboa: *Ministério da Educação*.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016). *Perfil do Aluno 2014/2015*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/704.html>
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités Sociales à l'École. Genèse et Mythes*. Paris: PUF.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Documento Orientador. Programa para a Integração dos Alunos que não têm o Português*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Eisenstadt, S. N. (1991). *A Dinâmica das Civilizações - Tradição e modernidade*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Epstein, J. L. (1990). *School and family connection: theory, research and implications for integrating sociologies of education and family*. *Marriage & Family Review*, 15, 1-2, pp. 99-126.
- EUMC (2004). *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15 members states of the European Union*. Vienna: EUMC. Consultado em 18 de Fevereiro de 2016
- Disponível em: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/186-CS-Education-en.pdf
- Eurydice. (2009). *Integração escolar das crianças imigrantes na Europa*. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice).
- Fitoussi, J.-P., & Rosanvallon, P. (1997). *A Nova Era das Desigualdades*. Oeiras: Celta.
- Formosinho, J. (1987). A influência dos factores sociais. *Cadernos de Análise Social da Educação: o insucesso escolar em questão*, pp. 20-27.
- Gans, H. J. (1997). Toward a Reconciliation of "Assimilation" and "Pluralism": The Interplay of Acculturation and Ethnic Retention. *International Migration Review*, 31, pp. 875-892.
- Glazer, N., & Moynihan, D. P. (1975). *Ethnicity. Theory and Experience*. Cambridge: Harvard University Press.

- Good, T., & Weinstein, R. (1992). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. Em A. N. (org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Goodnow, J. (1993). Cultural practices: Contributions and questions from the study of household tasks. *Society for Research in Child Development Biennial Meeting*. New Orleans: SRCD.
- Gouveia, A., & Solla, L. (Setembro de 2004). *Português Língua do País de Acolhimento, Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação - O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia, Publicações Universitárias e Científicas.
- IEFP - Estatísticas. (s.d.). Obtido em 19 de Fevereiro de 2016, de IEPF (Instituto de Emprego e Formação Profissional): <https://www.iefp.pt/estatisticas>
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76, (1), pp. 1-19.
- Laurens, J. (1992). *1 sur 500 – la reussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Press Universitaire du Mirail.
- Lee, H. (2007). Effects of School Racial and Ethnic Composition on Academic Achievement During Adolescence . *The Journal of Negro Education*, 76, pp. 154-172 .
- Lei n.º 51/2012, de 5 de Setembro. *Diário da República N.º 17 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Liebkind, K. (1989). *New identities in Europe – immigrant ancestry and the ethnic identity of youth*. England: Govern/European Science Foundation.
- Linares, R. M. (2011). *Desempenho escolar de alunos de origem Imigrante: os jovens da Europa de Leste, em duas escolas da região de Lisboa*. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território - Universidade de Lisboa.
- Luca, S. D. (2008). *Questões conceptuais e metodológicas - Integração: definição do conceito//. in Medir a Integração: o caso de Portugal . Relatório final*. Organização Internacional para as migrações.
- Machado, F. (2002). *Contrastes e continuidades*. Oeiras: Celta.
- Mantovani, D., & Martini, E. (2008). Children of immigrants in Trento: educational achievement through the lens of friendship. *Intercultural Education*, 19, (5), pp. 435 – 447.
- Matos, I. A. (1997). *Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno*. Millenium, 8.
- Matos, M. (2007). Insucessos, Escolas e Territórios: Alguns resultados das análises de estatísticas nacionais. *Sucesso e insucesso: Escola, Economia e Sociedade*. Fundação Calouste Gulbenkian. In Cabral, M.V., (org.), *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, Fundação Calouste Gulbenkian , 2008.
- Menezes, M. (1999). As comunidades imigrantes em Portugal. *Intervenção Social*, 20, pp. 139-145.

Mesquita, A. (1986). Educação bilingue para filhos de emigrantes. *Jornal de Psicologia* 5/2, pp. 12-16.

MIPEX - *Migrant Integration Policy Index 2015*. (s.d.). Consultado em 26 de Março de 2016.

Disponível em: <http://www.mipex.eu/>

Mirotshnik, V. (2008). *Integração e Escola em Populações Imigrantes da Ex-URSS*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.) .

Moudon, P. (1984). Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques. *Migrants-Formation*, 58, pp. 6-14.

OCDE. (2015). *Helping Immigrant Students to Succeed at School - And Beyond*. Paris: OCDE. Consultado em Julho de 2016, de <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

OCDE - OCDE (*L'Organisation de coopération et de développement économique*). Consultado em 18 de Fevereiro de 2016.

Disponível em: <http://www.oecd.org/>

Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic.

Pásztor, A. (2008). The children of guest workers: comparative analysis of scholastic achievement of pupils of Turkish origin throughout Europe. *Intercultural Education*, 19, (5), pp. 407-419.

Piore, M. J. (1979). *Birds of Passage. Migrant Labor and Industrial Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Portaria 421/2012, de 4 de Setembro. *Diário da República Nº 171 - 2.ª Série*. Lisboa: Ministério das Finanças.

Portes, A. (1999). *Migrações internacionais. Origens, tipos e modos de incorporação*. Oeiras: Celta.

Portes, A., & Hao, L. (2005). La educación de los hijos de inmigrantes: efectos contextuales. *Migraciones*, 17, pp. 7-44.

Portes, A., & MacLeod, D. (1999). Educating the Second generation: determinants of Academic Achievement among Children of Immigrants in United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25, (3), 373-396.

Programa Escolhas. Consultado em 27 de Julho de 2016).

Disponível em <http://www.programaescolhas.pt/>

Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality. *International Migration Review*, 31, (4), p. 923.

Santrock, J. W. (2004). *Educational Psychology. Classroom update. Preparing for Praxis and Practice*. Boston: McGraw-Hill.

- Seabra, T. (2008). *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*. Lisboa: ISCTE - Tese Doutoramento.
- Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*, pp. 185-210.
- Segurança Social (s.d.). *A Segurança Social - Estatísticas*. Consultado em 19 de Fevereiro de 2016
- Disponível em: <http://www.seg-social.pt/estatisticas>
- Serviço de Estrangeiro e Fronteiras. (s.d.). *sefstat - Portal de estatísticas*. Consultado em 18 de Fevereiro de 2016
- Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, S. (2015). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*.
- Disponível em: https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2015.pdf
- Sindicato dos Professores do Norte. (s.d.). Consultado em 08 de Janeiro de 2017
- Disponível em: <http://www.spn.pt/vencimentos>
- Smith, D., & Tomlinson, S. (1989). *The School Effect - A study of Multi-Racial Comprehensives*. London: Policy Studies Institute.
- Staufenberg, J. (2016). Immigrant children in Sweden blamed for country's poor test scores. *Independent*. Consultado em Julho de 2016.
- Disponível em: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/immigrant-children-in-sweden-blamed-for-countrys-poor-test-scores-a6934111.html>
- Tavares, P. S. (2016). João Costa: "Construir um currículo que potencia a inclusão". *Diário de Notícias*.
- Disponível em: <http://www.dn.pt/portugal/interior/joao-costa-construir-um-curriculo-que-potencia-a-inclusao-5379705.html>
- Tolentino, A., Rocha, C., & al., T. N. (2008). *A importância e o impacto das remessas dos imigrantes em Portugal no desenvolvimento de Cabo Verde*. Lisboa: Estudos Observatório da Imigração.
- Vallet, L.-A., & Caille, J.-P. (s.d. de 1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, nº 67.
- Van-Zanten, A. (1996). Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. Em S. P. (org.), *L'Exclusion. L'État des Savoirs*. Paris: Éd. La Découverte.

Verkuyten, M. (2002). Perceptions of ethnic discrimination by minority and majority early adolescents in the Netherlands. *International Journal of Psychology*, 37 (6),pp. 321-332.

Zérroulou, Z. (1989). L'école et les enfants d'immigrés: quel traitement?" . Em B. L. (org.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*. Paris: Migrations et changements. Immigration, Interculturel.

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITO AOS ALUNOS

Este questionário surge no âmbito da tese de Mestrado em Ciências da Educação, que tem como objetivo a criação de um projeto de intervenção de combate ao insucesso escolar dos alunos estrangeiros.

Página | 112

A tua opinião é muito importante para a realização deste trabalho, por isso, pedimos que dispenses algum tempo a responder a estas questões. Todas as respostas são anónimas e confidenciais. Agradeço a tua colaboração.

1. Idade _____

2. Sexo Feminino Masculino

3. Nacionalidade Portuguesa Outra

4. Se respondeste outra, qual? _____

5. Naturalidade (Em que país nasceste?) _____

6. Se não nasceste em Portugal, há quantos anos vives cá?

<1 ano	<input type="checkbox"/>
1-2 anos	<input type="checkbox"/>
3-5 anos	<input type="checkbox"/>
6-10 anos	<input type="checkbox"/>
> 10 anos	<input type="checkbox"/>

7. Já alguma vez reprovaste? Sim Não

8. Se sim, quantas vezes? _____

9. O que achas que influencia o teu sucesso escolar? _____

10. Achas que não teres nascido em Portugal prejudica o teu sucesso escolar? _____

11. Porquê? _____

12. Achas que a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) ajuda a que consigas ter melhores resultados escolares? _____

13. Porquê? _____

14. Que língua falas em casa com a tua família?

Português	<input type="checkbox"/>
Crioulo	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

15. E que língua falas com os teus colegas? _____

16. E tu? O que precisas ou devias fazer para conseguir melhores resultados escolares? _____

17. Na tua opinião, o que achas que a escola deveria ter para te ajudar a conseguir melhores resultados escolares? _____

Obrigado pela tua participação 😊

ANEXO 2 – INQUÉRITO AOS PROFESSORES

Este questionário surge no âmbito da tese de Mestrado em Ciências da Educação, que tem como objetivo a criação de um projeto de intervenção de combate ao insucesso escolar dos alunos estrangeiros. Neste sentido, pretende-se compreender quais os motivos que levam ao insucesso escolar destes alunos e que estratégias devem ser adotadas para melhorar os resultados escolares destes.

A sua experiência profissional é de extrema importância para a realização deste trabalho, por isso, pedimos que dispense algum tempo a responder a estas questões. Todas as respostas são anónimas e confidenciais. Agradeço desde já a atenção dispensada.

1. Idade

<25 anos	<input type="checkbox"/>
26-35 anos	<input type="checkbox"/>
36-45 anos	<input type="checkbox"/>
46-55 anos	<input type="checkbox"/>
>55 anos	<input type="checkbox"/>

2. Sexo

Feminino	<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	-----------	--------------------------

3. Habilitações Académicas _____

4. Disciplina(s) que leciona _____

5. Tempo de Serviço

<5 anos	<input type="checkbox"/>
6-10 anos	<input type="checkbox"/>
11-15 anos	<input type="checkbox"/>
16-20 anos	<input type="checkbox"/>
21-25 anos	<input type="checkbox"/>
>25 anos	<input type="checkbox"/>

6. Considera que os alunos estrangeiros apresentam resultados escolares inferiores aos alunos portugueses?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

7. Porquê? _____

8. Acha que o domínio da língua portuguesa influencia a progressão escolar dos alunos estrangeiros?

Sim

Não

9. Em que medida? _____

10. Que outros fatores considera que influenciam os resultados escolares dos alunos estrangeiros? _____

11. Considera que a implementação da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) facilita o sucesso escolar dos alunos estrangeiros?

Sim

Não

12. Em que medida? _____

13. Acha esta estratégia (implementação da disciplina de PLNM) suficiente?

Sim

Não

14. Porquê? _____

15. Que outras estratégias são utilizadas pela escola ou por si para facilitar a aprendizagem dos alunos estrangeiros? _____

16. Enumere três estratégias que considera que poderiam ser implementadas nas escolas para facilitar as aprendizagens dos alunos estrangeiros? _____

17. Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante e não tenha sido abordada?

Sim

Não

18. Se respondeu sim, qual? _____

Obrigado pela sua participação 😊

ANEXO 3 – MODELO DE GUIÃO DE BOAS-VINDAS

Bienvenue Bõ bim drito Welcome Bem-vindos

Centro de Saúde de Corroios,
Moinho de Maré

R. dos Cactos, Qtª do Brasileiro
2855-207 Corroios
Tel. 21 255 64 00
ucsporroios2@
cscorroios.min-saude.pt
☎ Segunda a Sexta, 8h – 20h

Segurança Social, Amora/Seixal

Av. Baía Natural do Seixal, 996
2845-415 Amora
Tel. 21 221 92 70
CDSSSetubal@seg-social.pt

☎ Segunda a Sexta, 9h – 16h

Centro de Emprego do Seixal

Av. Marcos de Portugal, 90, Cnuz
de Pau
2845-545 Amora
Tel. 21 226 72 30
cte.seixal.drl@iefp.pt
☎ Segunda a Sexta, 9h – 16h

Centro de Actividades Sociais
do Miratejo

Alam. 25 de Abril, 9-G
2855-211 Corroios

Tel. 21 253 90 44

<http://casm.com.sapo.pt>

☎ Segunda a Sexta,
9h30 – 12h30, 14h30 – 18h30

Centro Paroquial e Social
da Sagrada Família de Miratejo

R. Florbela Espanca, Lote 1- 27
2855-239 Corroios
Tel. 21 253 12 89
cpsfamilia@gmail.com
☎ Segunda a Sexta, 15h – 19h



Entrada e Saída da Escola

O Cartão de Aluno deve ser apresentado ao funcionário na entrada.

Para sair da Escola à hora de almoço, o Cartão de Aluno tem de assinalar a autorização do(a) Encarregado(a) de Educação.

Se for necessário sair da Escola antes das aulas terminarem (por exemplo, para ir ao médico), a família deve comunicá-lo por escrito (Caderneta Escolar) aos professores e ao funcionário na entrada.

Secretaria

Fica à entrada do bloco A e é onde os alunos e as famílias se dirigem para tratar das matrículas, transferências, certificados de habilitações e (obrigatoriamente) informar a Escola sobre mudanças de casa ou de telefone, bem como de país.

Principais documentos:

- Cartão de Aluno
- Caderneta Escolar
- Bem-vindos: informações para recém-chegados (este folheto)
- Horário da turma



10h – 16h



ASE: Acção Social Escolar

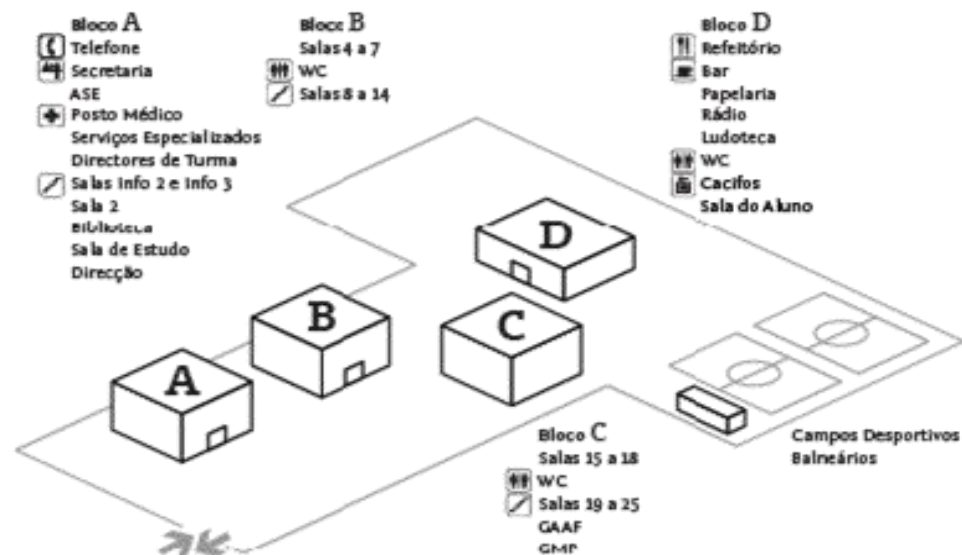
É onde se trata da ajuda económica (refeições, livros e materiais escolares, transportes), do seguro contra acidentes escolares e do programa e escolas (computadores portáteis e ligação à Internet). Encontrar-se no bloco A.

Principais documentos:

- Requerimento do ASE preenchido
- Comprovativo da Segurança Social sobre o Abono de Família



9h30 – 15h30



Agrupamento de Escolas João de Barros

Escola Básica 2ª e 3ª Ciclos de Corroios

Rua Sebastião da Gama
Quinta do Rouxinol
2855-147 Corroios
Tel. 21 255 79 40
fax: 21 255 79 45
<http://portal.eb23-corroios.rcts.pt>
eb23corroios@gmail.com

Aluno(s)

Nome: _____

Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____

Director(a) de Turma

É o(a) professor(a) que facilita a ligação entre a Escola e a família.

Nome: _____

Atendimento aos pais (bloco A):

Segundas Terças Quartas Quintas Sestas

☎ _____

Escarregade de Educação

É a pessoa (habitualmente, um dos pais ou outro familiar) que se responsabiliza pelo(a) aluno(s) e pela colaboração entre a família e a Escola.

Nome: _____

Biblioteca

Um espaço de descoberta e de prazer, com livros, filmes, revistas e computadores com ligação à Internet.

🕒 8h30 - 18h



Sala de Estudo

Oferece apoio ao estudo e à realização de trabalhos. Tem fichas de trabalho, computadores e jogos, com o acompanhamento de professores. Consulte o horário afixado à entrada de cada bloco ou da própria sala.



Clubes

* a incluir Clubes existentes na escola em cada ano letivo

GAAP: Gabinete de Apoio ao Aluno e Família

É onde os alunos podem pedir ajuda sobre situações familiares, escolares ou pessoais, bem como esclarecimentos sobre Cursos de Educação e Formação de Jovens (para maiores de 15 anos). Fica no 2º andar do bloco C.

🕒 10h30 - 15h30



Papelaria

É o local no bloco D onde se pode comprar material escolar, senhas de almoço e senhas para o bar.

Senhas de Almoço

A senha de almoço tem de ser comprada no dia anterior ou até às 10h do próprio dia. Custa €1,46€ (€0,73 para o escalão B de A1E) — ou mais €0,30 se for comprada no próprio dia.

Às sextas ou segundas-feiras (até às 10h), pode comprar-se um Cartão Semanal que tenha pelo menos três almoços (ao mesmo custo).

🕒 9h - 12h, 14h - 17h



Refeitório

É onde são servidos os almoços a quem apresente a senha de Almoço ou o cartão semanal. Situa-se no bloco D.

Bar

Também no bloco D, o bar funciona nos intervalos e encerra à hora de almoço. Os seus produtos compram-se com Senhas vendidas na papelaria.

🕒 12h - 14h

🕒 1h - 12h, 14h - 17h (nos intervalos)



Cartão de Aluno

É o principal meio de identificação na Escola. O aluno deve trazê-lo sempre consigo e mostrá-lo à entrada e a qualquer funcionário ou professor que o peça.

Caderneta Escolar

É o principal meio de comunicação entre a Escola e a família. O aluno deve trazê-la sempre consigo e apresentá-la aos professores que a solicitarem. Os pais devem consultá-la regularmente.

Regulamento Interno

Define as regras de funcionamento da Escola. Encontra-se na página da Internet e na Secretaria (bloco A).

Recomendações

- Identifique os seus livros e cadernos com o nome, ano e turma;
- Tome conta da sua mochila, mesmo nos intervalos;
- Evite trazer objectos valiosos;
- Se tiver problemas, fale com o seu director(a) de turma, outro professor ou funcionário que a poderão ajudar.

Calendário Escolar

- 1º Período:
* a definir
- 2º Período:
* a definir
- 3º Período:
* a definir