

Diversidade multicultural e necessidades especiais de educação



**DIVERSIDADE MULTICULTURAL
E
NECESSIDADES ESPECIAIS DE
EDUCAÇÃO**

RELATÓRIO SÍNTESE

European Agency for Development in Special Needs Education



A European Agency for Development in Special Needs Education é uma organização independente, apoiada pelos países membros da Agência e pelas instituições europeias (Comissão e Parlamento).

As opiniões expressas neste documento não representam necessariamente a posição oficial da Agência, dos seus países membros ou da Comissão. A Comissão não pode ser responsabilizada pela utilização que possa ser feita das informações contidas neste documento.

Agradecemos a contribuição de Trinidad Rivera (conselheira da National Agency for Special Needs Education and Schools) na preparação deste relatório.

Este relatório foi editado por Axelle Grünberger, Kyriazopoulou Maria e Victoria Soriano, da European Agency for Development in Special Needs Education, com base nas contribuições dos membros do Conselho de Representantes da Agência, dos Coordenadores Nacionais e dos especialistas nacionais. Os contactos de todos os intervenientes no projecto constam da lista que se encontra na parte final deste documento.

Agradecemos a contribuição específica de Trinidad Rivera (conselheira da National Agency for Special Needs Education and Schools) na preparação deste relatório.

São permitidos excertos deste documento desde que devidamente referenciada a fonte da seguinte forma: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Diversidade multicultural e necessidades especiais de educação*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Para garantir o acesso à informação, o relatório está disponível em formato electrónico e em 21 línguas no website da Agência: <http://www.european-agency.org>

Este relatório constitui uma versão traduzida pelos países membros a partir da versão original da Agência, em inglês.

Capa: colagem do trabalho de Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Belgium.

ISBN: 978-87-92387-71-4 (Electrónica) ISBN: 978-87-92387-75-2 (Impressa)

© European Agency for Development in Special Needs Education 2009

Secretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Este documento foi produzido com o apoio da DG de Educação e da Comissão Europeia:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm



ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| PREFÁCIO | 5 |
| INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 11 |
| 1.1 Situação a nível europeu | 11 |
| 1.2 Controvérsias e debates | 14 |
| 1.2.1 <i>População-alvo</i> | 14 |
| 1.2.2 <i>Dados existentes</i> | 15 |
| 1.2.3 <i>Medidas educativas</i> | 16 |
| 1.3 Elementos-chave da revisão da literatura | 17 |
| 1.3.1 <i>Dados existentes</i> | 17 |
| 1.3.2 <i>Recursos educativos</i> | 20 |
| 1.3.3 <i>Medidas de apoio</i> | 20 |
| 1.3.4 <i>Avaliação</i> | 23 |
| 2. INFORMAÇÃO DOS PAÍSES | 27 |
| 2.1 População alvo | 27 |
| 2.2 Dados existentes sobre os alunos com NEE e de origem imigrante | 30 |
| 2.3 Recursos educativos | 34 |
| 2.3.1 <i>Recursos para alunos de origem imigrante</i> | 35 |
| 2.3.2 <i>Recursos para alunos com incapacidades/NEE e de origem imigrante</i> | 37 |
| 2.3.3 <i>Serviços responsáveis</i> | 38 |
| 2.3.4 <i>Co-operação entre serviços</i> | 40 |
| 2.3.5 <i>Informação e envolvimento dos pais</i> | 40 |
| 2.3.6 <i>Financiamento de Serviços</i> | 41 |
| 2.4 Medidas de apoio | 44 |
| 2.4.1 <i>Principais desafios enfrentados pelas escolas/professores</i> 44 | |
| 2.4.2 <i>Percepção dos stakeholders</i> | 46 |
| 2.4.3 <i>Resultados positivos das medidas de apoio</i> | 48 |
| 2.4.4 <i>Factores de sucesso em contexto inclusivo no quadro de uma classe multicultural</i> | 50 |
| 2.5 Avaliação | 51 |



| | |
|--|-----------|
| 3. RESUMO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DE PRÁTICAS .. | 57 |
| 3.1 Apresentação e principais características dos locais visitados . | 58 |
| 3.1.1 <i>Malmö (Suécia)</i> | 58 |
| 3.1.2 <i>Atenas (Grécia)</i> | 60 |
| 3.1.3 <i>Paris (França)</i> | 61 |
| 3.1.4 <i>Bruxelas (Bélgica)</i> | 64 |
| 3.1.5. <i>Amsterdão (Holanda)</i> | 66 |
| 3.1.6 <i>Varsóvia (Polónia)</i> | 69 |
| 3.2 Comentários gerais..... | 70 |
| 3.2.1 <i>População alvo</i> | 71 |
| 3.2.2 <i>Dados existentes</i> | 71 |
| 3.2.3 <i>Recursos educativos</i> | 72 |
| 3.2.4 <i>Medidas de apoio</i> | 73 |
| 3.2.5 <i>Avaliação</i> | 74 |
| 4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 77 |
| 4.1 Dados existentes | 77 |
| 4.2 Recursos educacionais..... | 78 |
| 4.3 Medidas de apoio | 80 |
| 4.4 Avaliação | 81 |
| REFERÊNCIAS | 83 |
| CONTRIBUTOS..... | 87 |
| Nomes e moradas dos locais visitados | 90 |



PREFÁCIO

O relatório apresenta os principais resultados de um projecto conduzido pela European Agency for Development in Special Needs Education, sobre Necessidades Especiais de Educação e Imigração – uma área prioritária para os países membros da Agência.

Em 2005, os representantes dos ministérios da educação dos países que integram a Agência manifestaram interesse na realização de uma investigação sobre este tema sensível, focalizando a atenção nas formas de melhor responder às necessidades especiais de educação dos alunos provenientes de diferentes culturas e, muitas vezes, usando uma língua diferente da utilizada no país de acolhimento.

Participaram nas actividades do projecto 25 países: Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Chipre, Dinamarca, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra), República Checa, Suécia e Suíça (comunidades francesa e alemã).

No estudo participaram um ou dois especialistas de cada país. Sem a sua experiência e competência, a análise não teria sido possível. Disponibilizaram informações valiosas aos níveis local e/ou nacional e contribuíram, com as suas reflexões, para o resultado final. Os contactos dos especialistas estão disponíveis no final deste relatório e também na página web do projecto. Os seus contributos, bem como os dos membros do Conselho de Representantes e dos Coordenadores Nacionais foram da maior importância. Todas essas contribuições garantiram o sucesso do projecto da Agência.

Este relatório apresenta os principais resultados do projecto, encontrados a partir das informações constantes nos relatórios dos países bem como da análise das práticas. Toda a informação está disponível na Web, no projecto Diversidade Multicultural e NEE: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Director

European Agency for Development in Special Needs Education



INTRODUÇÃO

Este relatório constitui uma síntese da análise levada a cabo pela Agência, a pedido dos representantes dos países membros, sobre o tema das Necessidades Especiais de Educação e Imigração. Os representantes da Agência pediram informações aos diferentes países sobre os efeitos desta dupla condição. Solicitaram, igualmente, recomendações concretas formuladas com base nos resultados do estudo.

O conceito de necessidades especiais de educação refere-se à oferta dirigida a alunos com necessidades educativas especiais. A UNESCO (1994) define necessidades especiais de educação, no âmbito da educação inclusiva, como a intervenção educativa e de apoio destinada a responder às necessidades educativas especiais. Esta terminologia tem sido usada para substituir “educação especial”.

A migração é um tema sensível, com conotação negativa. Os movimentos migratórios foram sempre uma característica da sociedade europeia devido, principalmente, a razões económicas, com cidadãos à procura de melhores condições de vida e de trabalho. Mais recentemente, tem sido evidente um novo tipo de emigração, decorrente de conflitos e guerras. No entanto, parece que, nas sociedades europeias, as populações de diferentes origens culturais não são percecionadas como fonte de enriquecimento para a sociedade ou para os seus sistemas de ensino. Em vez disso, essa diferença é vista como uma situação desafiadora.

Esta é a razão pela qual as principais organizações europeias e internacionais destacam este problema e incentivam as autoridades nacionais a apoiar e a oferecer uma educação de alta qualidade para todos os alunos, independentemente da sua origem e situação cultural. A UNESCO (1994) expressou claramente que: “as escolas devem adaptar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Incluem-se aqui as crianças com incapacidades e sobretudo, as crianças de rua e vítimas de trabalho infantil, as crianças de populações nómadas, as crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados” (p. 6).




O Plano de Acção para 2006–2015 do Conselho da Europa também recomenda que “as pessoas com incapacidades de grupos minoritários, imigrantes com incapacidades e refugiados, podem sofrer múltiplas desvantagens devido à discriminação ou à fraca familiaridade com os serviços públicos. Os Estados membros devem garantir que o apoio às pessoas com incapacidades tenha em conta a sua língua ou cultura e as necessidades particulares de cada grupo minoritário” (Anexo 4.6, p. 32).

A Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, refere que estas devem ter direito, nas mesmas condições de igualdade que as outras, ao reconhecimento da sua identidade cultural e linguística específica (artigo 30º, 2008).

O termo “imigrante” é definido de forma diferente, conforme os países. As diferenças estão relacionadas com a situação nacional da população em causa, com a história dos países e com a sua situação política e económica. Os países usam o termo imigrante ou estrangeiro conforme o local de nascimento do aluno ou dos seus pais, ou conforme a língua materna utilizada em casa, às vezes diferente da do país de acolhimento.

A OCDE (2006) e a Eurydice (2004) usam o termo alunos imigrantes quando se referem a “alunos estrangeiros” ou a “alunos de primeira geração” sempre que os alunos e os seus pais nasceram fora do país de acolhimento. “Alunos de segunda geração” corresponde aos nascidos no país de acolhimento, mas cujos pais nasceram num país diferente. A terceira ou quarta geração de alunos corresponde a “nativos”: podem ter a cidadania do país de residência, nasceram no país de acolhimento e, pelo menos, um dos pais também nasceu no país de acolhimento. Em países com uma longa tradição de imigração, os alunos da terceira geração de migrantes ou seguintes não são considerados imigrantes, mas alunos com uma origem étnica diferente, pertencentes a grupos minoritários, ou provenientes de grupos étnicos minoritários.

É importante realçar que o estudo realizado pela Agência não se focalizou na educação em geral prestada a alunos de origem imigrante, mas unicamente nas questões educacionais relacionadas com os alunos com NEE de origem imigrante. O principal objectivo do estudo foi o de investigar, o melhor possível, como responder às necessidades educativas dos alunos com NEE de diferentes origens



culturais, os quais, em alguns casos, usam uma língua diferente da utilizada no país de acolhimento.

Esta dupla condição levantou as seguintes questões:

- a) Até que ponto os problemas relacionados com a aprendizagem da língua são considerados como dificuldades de aprendizagem;
- b) Como são avaliadas as competências e as necessidades dos alunos de origem imigrante;
- c) Como apoiar, da melhor maneira, os professores e as famílias.

Para efeitos deste estudo, o grupo de especialistas considerou como grupo-alvo do projecto os alunos:

- Com todos os tipos de incapacidades/NEE;
- Que são “imigrantes”:
 - i) quer pertençam à primeira, segunda ou terceira gerações de imigrantes;
 - ii) quer utilizem uma língua diferente, ou apenas semelhante, da do país de residência;
 - iii) independentemente de terem ou não a nacionalidade do país de acolhimento;
 - iv) independentemente de terem ou não baixo nível de escolaridade e/ou económico, comparativamente ao do país de acolhimento;
- Que têm uma origem cultural diferente da do país de acolhimento.

No decorrer do estudo, foi cada vez mais evidente a necessidade de clarificar o conceito de “imigrante”. A terminologia “de origem imigrante” usada no documento, abrange o grupo-alvo definido.

Apesar das diferenças entre os países, o estudo tentou chamar a atenção para cinco áreas principais. Estas áreas foram identificadas como centrais para a recolha de informação e para a subsequente análise das práticas relativas à educação de alunos com a dupla condição de necessidades educativas especiais e origem imigrante:

1. População-alvo, a definida em cada país;
2. Dados existentes a nível local (e/ou nacional);
3. Respostas educativas oferecidas a alunos e famílias;



4. Medidas de apoio;

5. Instrumentos de avaliação utilizados na identificação inicial das necessidades e das capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante.

A ausência de dados neste domínio constituiu um importante desafio a ter presente no decorrer do estudo. Pode considerar-se que a inexistência ou falta de dados é um factor positivo, resultante de políticas de não discriminação implementadas nos sistemas educativos dos países.

O projecto da Agência resultou na recolha de informação que leva a uma reflexão mais matizada da realidade, a qual é descrita nos capítulos seguintes.

A análise geral do projecto é o resultado de um processo que envolve várias etapas:

- Elaboração de uma síntese dos estudos e de resultados da investigação sobre o tema, tendo em conta as cinco principais áreas acima descritas. No Capítulo 1 apresenta-se a revisão da literatura.

- Preparação de um questionário, em conjunto com os especialistas do projecto, para que pudessem recolher a informação fundamental, a nível local, relacionada com as cinco áreas listadas acima. Foi preparado um questionário para a recolha de informação a nível nacional, como tarefa opcional. Os relatórios locais/nacionais foram redigidos pelos especialistas, tendo em conta os resultados obtidos através do questionário. Estes relatórios serviram de base para a síntese global apresentada no Capítulo 2.

- As cinco áreas-chave do questionário constituíram a base da análise das práticas observadas durante a realização do projecto. Foram seleccionados seis locais para analisar a prática educativa em países com longa tradição de imigração ou com alunos recém-chegados. Os resultados desta análise prática são apresentados no Capítulo 3.

- Os resultados da investigação, os relatórios dos países e os exemplos de boas práticas foram sintetizados pela equipa de projecto da Agência tendo, posteriormente, sido objecto de discussão com o grupo de especialistas do projecto. As propostas e as principais conclusões desta reflexão conjunta são apresentadas no Capítulo 4: Conclusões e Recomendações.



1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Situação a nível europeu

Este capítulo tem como objectivo sintetizar os elementos-chave realçados em vários estudos europeus, análises e investigação sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e de origem imigrante, incidindo sobre as cinco áreas já descritas na introdução (definição, dados, oferta educativa, medidas de apoio e procedimentos de avaliação). Uma lista com referências, detalhando os documentos existentes a nível europeu, nacional e internacional, tidos em conta nesta análise, está disponível a partir da área web da Agência dedicada a este projecto temático: www.european-agency.org/agency-projects

A metodologia utilizada para esta revisão da literatura consistiu na pesquisa a partir de bases de dados (como ERIC, Academic Search Elite da EBSCO, Google Académico, Libris, etc.) e de publicações impressas sobre a educação de alunos com NEE e de origem imigrante. Dada a utilização crescente das tecnologias de informação e comunicação na divulgação de informações foi realizada uma extensa pesquisa na Internet a fim de identificar sites relevantes, resumos on-line, relatórios e dissertações com referências a alunos com NEE e de origem imigrante.

Para efeitos desta análise a pesquisa focalizou-se, principalmente, em resultados de investigações e em trabalhos realizados na Europa, uma vez que é esta a área geográfica abrangida pelo projecto da Agência. No entanto, consideraram-se também informações e resultados de investigação de países não europeus, a partir de fontes americanas e canadianas (por exemplo AMEIPH, 1998 e 2001; Conselho Nacional de Pesquisa, National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen and Orfield, 2002).

Para além de estudos de âmbito nacional ou local, foi prestada especial atenção aos inquéritos e relatórios publicados por instituições internacionais, de âmbito europeu, como a Comissão Europeia, o Observatório Europeu contra o Racismo e a Xenofobia (agora Agência Europeia dos Direitos Fundamentais), Eurydice, ou com uma ampla cobertura geográfica, como a Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento (OCDE) ou a



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Foram tidos em conta resultados e investigações desde há 15 anos atrás. Afigurou-se necessário este espaço de tempo devido ao elevado nível de especificidade do tema e à limitada existência de literatura sobre o mesmo.

Antes de detalhar os principais resultados do estudo relacionados com as cinco áreas-chave definidas para o projecto da Agência é importante sublinhar os factores mais importantes fornecendo o contexto da análise.

A maioria dos países europeus apresenta importantes fluxos de imigração e, em alguns deles, esta tendência tem uma longa tradição. Para outros países a imigração é um fenómeno novo; em algumas partes da Europa onde a emigração era predominante, os países estão agora a ver as populações estrangeiras a fixarem-se dentro das suas fronteiras. Um estudo recente da OCDE sobre migrações (2006) destaca que é “provável” que a imigração se mantenha elevada e até aumente nos países europeus. Estas mudanças demográficas multifacetadas modificaram a identidade da população europeia: a sociedade europeia é cada vez mais multi-cultural.

Esta diversidade reflecte-se na actual população escolar da Europa. As escolas estão a receber alunos de várias origens étnicas, originários de um país diferente daquele que é o seu país de residência ou com pais nascidos no estrangeiro. Têm uma cultura e, por vezes, uma língua diferente da do país de acolhimento, onde estão a ser escolarizados.

Os sistemas educativos e a legislação desempenham um papel fundamental no apoio à integração da população de origem imigrante na sociedade de acolhimento. O Livro Verde da Comissão sobre a migração (2008) salienta que: “a presença de um número significativo de alunos migrantes tem implicações importantes para os sistemas de ensino. As escolas devem adaptar-se à sua presença e satisfazer as suas necessidades particulares através de uma educação de qualidade e em condições de equidade ... As escolas devem desempenhar um papel preponderante na criação de uma sociedade inclusiva, constituindo a principal oportunidade para os jovens das comunidades migrantes e de acolhimento se



conhecerem e respeitarem uns aos outros ... A diversidade linguística e cultural pode constituir um recurso inestimável para as escolas” (p. 3). Acolher esta nova população e responder às necessidades dos alunos de origem imigrante na escola é uma das principais preocupações dos decisores políticos e um desafio importante que os sistemas educativos estão a tentar enfrentar em toda a Europa.

Na área das necessidades especiais de educação, profissionais, investigadores e decisores políticos, a nível europeu e nacional, têm mostrado um interesse crescente quanto à situação dos alunos com NEE e de origem imigrante. No entanto, apesar de todos os países europeus se preocuparem em ajustar as suas políticas e práticas educativas tendo em conta a nova identidade multicultural da população escolar, não foi realizado nenhum estudo, em grande escala, para analisar o impacto dessa mudança nas necessidades especiais de educação na Europa.

O projecto temático levado a cabo pela Agência é o primeiro esforço para analisar a situação dos alunos com NEE de origem imigrante, nas escolas na Europa.

A literatura neste domínio mostra que alguns estudos, realizados a nível europeu, analisaram a educação de alunos com necessidades educativas especiais (por ex Meijer, Soriano e Watkins, 2003, 2006, OCDE, 2004) ou a educação de alunos de origem imigrante (por exemplo, Eurydice, 2004; OCDE, 2006). No entanto, nenhum estudo, a nível europeu, se centrou na combinação de ambas as condições.

Os únicos trabalhos encontrados, realizados a nível europeu, sobre a conjugação destas duas condições são: um projecto Comenius Acção 2 (intitulado “Desenvolvimento de Condições para Crianças com Incapacidades pertencentes a comunidades ciganas ou migrantes – o Projecto NEE”), realizado entre 1996 e 1998, envolvendo nove países; um projecto Comenius Acção 2 (intitulado “Materiais didácticos para alunos com incapacidades e de origem imigrante”) realizado entre 1999 e 2001 envolvendo três países; a Conferência Europeia sobre Crianças Migrantes com Necessidades Educativas Especiais, que teve lugar em Copenhaga, em 7 e 8 de Junho de 1999.



Tendo isto em mente, seria completamente errado concluir que, na Europa, não foi conduzida nenhuma investigação sobre a dupla desvantagem educacional enfrentada pelos alunos com NEE e de origem imigrante. Na verdade, foram realizados alguns estudos importantes confinados, contudo, a um local ou a um país.

De seguida, detalham-se as principais conclusões encontradas nos estudos referidos. Saliente-se que a análise foi intencionalmente focalizada na dupla condição de imigração com necessidades especiais de educação. Portanto, os imensos estudos realizados e publicados sobre a situação dos alunos de origem imigrante na escola foram filtrados, tanto quanto possível, sempre que não abordavam a condição necessidades especiais de educação.


Antes de detalhar os resultados dos trabalhos publicados considerados no projecto da Agência (secção 1.3) serão descritos aspectos onde prevalecem controvérsias ou questões relativamente às quais a literatura identificou diferentes abordagens e resultados (secção 1.2). Nas duas secções seguintes descrevem-se os resultados de acordo com as áreas-chave identificadas para o projecto.

1.2 Controvérsias e debates

1.2.1 População-alvo

Não existe um acordo europeu sobre a terminologia usada para identificar os alunos de origem imigrante. Alguns estudos utilizam o termo “minorias étnicas” ou “grupos étnicos minoritários” (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather e Strand, 2006; Rosenqvist, 2007), enquanto outros usam os termos “migrantes” (OECD, 2007; Europeia Comissão, 2008), “imigrantes” (OECD, 2006; Eurydice, 2004), “alunos bilingues” ou “grupos minoritários” (Conselho da Europa, 2006). Actualmente, na Europa, a maioria das crianças nascem e são escolarizadas no país de residência. No entanto, em áreas localizadas perto das fronteiras europeias, crescem os imigrantes em trânsito (que não pretendem permanecer num país europeu embora possam aí ficar por muito tempo). Portanto, pode ser problemático usar termos relativos a algumas formas de “migração”.

Esta diversidade e a ausência de acordo sobre a terminologia utilizada reflectem as diferentes abordagens – a nível de política e



prática – ao fenómeno migratório seguidas pelos países europeus. Estas diferenças reflectem também o contexto histórico de cada país. O estudo não teve por objectivo explorar as diferenças existentes ao nível das definições. Em vez disso, focalizaram-se as respostas às necessidades educativas dos alunos com NEE e de origem imigrante.

1.2.2 Dados existentes

A revisão da literatura revelou que, neste momento, é impossível ter uma visão global e estatísticas comparáveis sobre o número de alunos de origem imigrante em educação especial, na Europa. Os estudos mostram que dificilmente será possível compilar dados estatísticos dos países, sobre a migração a nível internacional, uma vez que os sistemas nacionais de estatística não estão harmonizados entre si.

Poulain, Perrin e Singleton (2006) referem: “É amplamente reconhecido que os dados da migração não são fáceis de recolher e que os sistemas de recolha, bem como as definições utilizadas para definir os procedimentos de migração nos países, variam de forma significativa” (p. 77). E continuam: “... Do ponto de vista estatístico, não foi adoptado nenhum indicador a nível internacional para especificar a população de origem estrangeira ou imigrante ... Os dados que podem ser considerados fiáveis não são necessariamente comparáveis a nível da UE, devido à variedade de fontes de dados, de definições e conceitos utilizados” (p. 373).

Segundo Fassmann (em Pfliegerl, 2004), actualmente – e em contraste com a década de 1950 – a imigração diz respeito a muito mais pessoas do que apenas a uma pequena população. As estatísticas relativas ao fluxo de imigração devem ser tratadas com muita prudência, porque a verdadeira extensão da imigração é muitas vezes subestimada. Fassmann referiu que em 2002 a migração na UE foi superior à dos E.U.A., embora os E.U.A. sejam muitas vezes considerados como o principal país de imigração.

O estudo realizado, revela o esforço da Agência por apresentar um quadro da situação real. Os dados, especialmente, a nível local, são apresentados no Capítulo 2.



1.2.3 Medidas educativas


Existem opiniões divergentes sobre estratégias para melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos com NEE e de origem imigrante.

A principal controvérsia visível nas investigações analisadas diz respeito ao lugar e ao papel da língua materna do aluno na escola. Não existe acordo sobre o uso da língua materna dos alunos na escola: enquanto alguns investigadores são a favor da educação bilingue, outros argumentam que os alunos, na escola (e mesmo na família), devem usar apenas a língua do país de acolhimento.

Da mesma forma, o uso da língua materna do aluno na escola pode ser visto como um apoio para o aluno, mas também pode representar um risco de exclusão em relação ao grupo de alunos que falam a língua do país de acolhimento. A abordagem plurilinguística para todos os alunos (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot e de Pietro, 2003) é uma nova forma social e didáctica de reconhecer todas as línguas na escola e de abrir todas as crianças para a diversidade.

A literatura aborda ainda o perfil dos profissionais. Algumas investigações concluíram que não é necessário os profissionais saberem muito sobre o aluno ou sobre o contexto cultural da sua família para com eles estabelecer uma boa interação: “Não é preciso saber tudo sobre o contexto cultural de uma pessoa para ter uma boa reunião e para trabalhar bem ... Não precisa de ser um especialista em ‘cultura’ ou em línguas diferentes. Mas necessita de responder à pessoa e à sua cultura, incondicionalmente ... o que pesa mais é o que as pessoas têm em comum que é o mesmo para todos” (SIOS, 2004, p. 64).

Em contrapartida, outros documentos apoiam fortemente a intervenção de profissionais da mesma origem étnica ou cultural do aluno ou da família: “As crianças bilingues deveriam ser exclusivamente apoiadas por profissionais bilingues ou biculturais, ou pelo menos, por profissionais com um amplo conhecimento das principais características das origens culturais e linguísticas da criança” (Relatório da Conferência Europeia sobre Crianças migrantes com Necessidades Educativas Especiais, realizada em Copenhaga em Junho de 1999, p. 7).



Leman (1991) refere a presença de professores da comunidade imigrante como um importante factor intercultural: estes professores podem fazer a ponte com a comunidade de origem. Verkuyten e Brug (2003) destacam também que estes professores podem trazer uma outra perspectiva para a escola e podem funcionar como modelos a seguir.

Apesar destas diferenças, a literatura europeia sobre a situação educativa dos alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante revela um conjunto de resultados e de conclusões comuns, as quais serão apresentadas na secção seguinte.

1.3 Elementos-chave da revisão da literatura

1.3.1 Dados existentes

Os estudos e a investigação convergem quanto à discrepância na proporção de alunos de origem imigrante em educação especial. Alguns trabalhos de investigação, locais e nacionais (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather e Strand, 2006; Werning, Loser e Urban, 2008) destacam um enviesamento importante na avaliação dos alunos de origem imigrante que conduz à sua sobre ou sub-representação em educação especial. Investigações internacionais confirmam a mesma tendência “grupos imigrantes e minoritários são desproporcionalmente enviados para instituições de educação especial” (OECD, 2007, p. 156).

Conforme realçou o Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia, “em vários Estados Membros da UE, é comum uma sobre-representação de alunos migrantes e de minorias étnicas nas escolas de educação especial ... Se assumirmos que a distribuição dos alunos com incapacidades é semelhante em todos os grupos, uma sobre-representação de alunos migrantes e de minorias indica que uma parte desses alunos é indevidamente encaminhada para essas classes” (Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia, 2004, p. 28). Estudos realizados nos E.U.A. confirmam essa tendência. Como Losen e Orfield (2002) argumentam, “práticas inadequadas tanto nas salas de aula regulares como nas classes de educação especial resultaram em sobre-representação, erros de classificação e grandes dificuldades para os alunos de grupos de minorias, particularmente para as crianças negras” (p. XV).



A desproporção na representação de alunos de origem imigrante em educação especial acontece principalmente quando se trata de deficiências intelectuais e dificuldades de aprendizagem. As razões possíveis para estas desproporções realçadas na literatura são: problemas mais frequentes de comportamento social na população imigrante e nos grupos étnicos minoritários, falta de intervenção precoce ou cuidados de saúde nestes grupos, existência de preconceitos na sociedade de acolhimento sobre as pessoas de origem imigrante e, finalmente, problemas na avaliação das necessidades e das competências dos alunos de origem imigrante.

Distinguir dificuldades de aprendizagem das dificuldades no uso da língua do país de acolhimento constituiu um desafio. Por exemplo, “a sub-representação de todos os alunos de grupos asiáticos e chineses nas dificuldades específicas de aprendizagem e no espectro do autismo sugerem que há, por vezes, problemas na distinção entre dificuldades de aprendizagem e questões relacionadas com o Inglês como segunda língua” (Lindsay, Pather e Strand, 2006, p. 117). Além disso, como afirma Salameh (2003, 2006), “o bilinguismo nunca provoca perturbações de linguagem. A criança bilingue com perturbações de linguagem tem problemas em ambas as línguas: língua materna e língua do país de acolhimento”.

A investigação também destaca o facto de a pobreza ter um forte impacto na colocação de alunos em educação especial. As baixas condições socioeconómicas em que vivem alguns imigrantes e minorias étnicas, podem ocasionar problemas de saúde que afectam o desenvolvimento dessas crianças. A pobreza é, portanto, um factor de risco para o aparecimento posterior de algumas necessidades educativas especiais. Esta é a base da teoria da privação socioeconómica, que argumenta que os alunos de origem imigrante enfrentam os mesmos problemas que os alunos do país de acolhimento com um estatuto socioeconómico semelhante (Nicaise, 2007).

Pode deduzir-se que a representação desproporcional de alunos de origem imigrante em educação especial poderia ser explicada pelo facto de a sua representação ser também mais elevada nos níveis socioeconómicos mais baixos da sociedade europeia. Como referem Werning, Loser e Urbano (2008), “a situação das crianças e suas famílias de origem imigrante pode ser conceptualizada como multi-exclusão sistémica. A exclusão das famílias, a sua marginalização



na possibilidade de participação no sistema económico e no acesso ao mercado de trabalho, está relacionada com as fortes restrições no potencial dos seus filhos para o sucesso educativo” (p. 51).

No entanto, essas situações devem ser cuidadosamente analisadas, como refere Lindsay, Pather e Strand (2006): “a desvantagem socioeconómica (pobreza) e o género estão mais fortemente associados à prevalência das necessidades educativas especiais, e a certas categorias, do que a etnia. No entanto, depois de controlar os efeitos das desvantagens socioeconómicas, género e faixa etária, permanece uma significativa sobre e sub-representação de grupos de diferentes minorias étnicas diferente em relação a alunos brancos britânicos” (p. 3).

A representação desproporcional de alunos de origem imigrante em escolas especiais pode indicar que, em alguns casos, a escola regular não conseguiu responder às suas necessidades. Isto levou os investigadores a questionar a qualidade da educação prestada a esta população no sistema educativo, particularmente na literatura que analisa dois aspectos: por um lado o encaminhamento e a avaliação e por outro os métodos de ensino utilizados com alunos de origem imigrante.

Análises realizadas em diferentes países europeus sobre esta temática identificam uma outra tendência importante: tanto as pessoas com NEE como as de origem imigrante são consideradas pelas outras pessoas (assistentes sociais, profissionais da escola, outros alunos, etc.) como representativas dos seus grupos. Por outras palavras, parece haver uma tendência para categorizar e para lidar com os alunos de origem imigrante ou com alunos com NEE com base em ideias preconceituosas sobre os “grupos” a que pertencem. Estes preconceitos escondem a verdadeira pessoa, o aluno torna-se um símbolo para o grupo colectivo e o grupo está associado a cuidados e apoio (no caso das pessoas com NEE) ou com a cultura e a religião (no caso dos imigrantes e minorias étnicas). Esta tendência é lamentável, dado as pessoas não serem representantes de toda uma cultura ou de um grupo inteiro. Categorizações e preconceitos sobre o “grupo” dificultam a compreensão da verdadeira pessoa em concreto e tornam-na insignificante, dando origem a um processo de marginalização (SIOS, 2004).



1.3.2 Recursos educativos


A investigação e as publicações sobre o tema sugerem, igualmente, que a representação desproporcional dos alunos de origem imigrante em educação especial pode reflectir a falência da pedagogia e dos métodos de ensino utilizados nas salas de aula regulares para responder às necessidades educativas desse grupo específico.

A literatura sobre a situação dos alunos com NEE e de origem imigrante sugere que os professores não percebem o quanto o seu ensino está embebido na sua própria cultura. Na verdade, os métodos de aprendizagem e as atitudes dos alunos variam muito de acordo com as culturas. Em algumas sociedades é normal que os alunos aprendam através da interacção com os professores, enquanto em outras culturas, as crianças não falam directamente com os adultos mas aprendem a ouvir os adultos a falar entre si. Portanto, os professores devem explicar – na medida do possível – o contexto cultural do seu ensino e esclarecer o que é esperado dos alunos. Em vez de reduzirem a complexidade das tarefas atribuídas aos alunos de origem imigrante (especialmente quando não falam a língua do país de acolhimento), os professores devem ter por objectivo incrementar a familiaridade dos alunos de origem imigrante com as actividades desenvolvidas na sala de aula (Relatório da Conferência Europeia sobre Crianças migrantes com Necessidades Educativas Especiais, Copenhaga, Junho de 1999).

1.3.3 Medidas de apoio

A literatura dedicada à educação de alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante salienta também a importância do papel das famílias. Os estudos mostram que as famílias dos alunos com NEE e de origem imigrante geralmente não utilizam os serviços de apoio, tanto quanto poderiam. As razões mais frequentemente apontadas são, entre outras: a família do aluno não fala a língua do país de acolhimento; a família do aluno não entende suficientemente o sistema e os serviços oferecidos a esta população, ou este apoio não é facultado no seu país de origem; a família do aluno tem receio de ser extraditada, se fizer “exigências excessivas”.

Portanto, é crucial dar informações compreensíveis às famílias dos alunos com NEE e de origem imigrante. A informação deve ter por



objectivo garantir que os pais compreendam a visão e a abordagem do país de acolhimento e do sistema educativo sobre as necessidades educativas especiais. Desde o início, deve ser prestada às famílias uma informação clara, acessível e directa. Se necessário, deve utilizar-se um intérprete ou uma pessoa utilizadora da língua da família. A utilização de diferentes tipos de material (fotografias sobre as actividades dos alunos, etc.) também pode facilitar a comunicação entre a escola e a família do aluno. Os grupos de discussão entre as famílias são também uma boa prática e têm a vantagem de criar laços entre elas, evitando o isolamento das famílias dos alunos com NEE e de origem imigrante.

A investigação sugere que o fluxo de informação não deve ocorrer apenas numa direcção, ou seja, da escola para as famílias. As famílias também devem fornecer às escolas informações sobre as suas crianças e ser consultadas e envolvidas na tomada de decisões. Como foi realçado na Conferência Europeia sobre Migração e Crianças com Necessidades Educativas Especiais, em Copenhaga, em Junho de 1999, “uma educação bem-sucedida de um aluno de uma minoria étnica depende muito da cooperação, consulta e entendimento mútuo entre pais e professores. A profissão dos professores deve ser desmistificada e os pais devem ter acesso à tomada de decisões ‘de baixo para cima’ na escola” (Conference Report, p. 15).

Em geral, as famílias devem ser envolvidas como parceiras. Estudos sobre este tema afirmam que toda a família deve ser tida em conta pela escola, não só os pais mas também os irmãos, os avós e a família alargada. Alguns estudos mostram também que, especialmente em famílias de origem imigrante, ter uma criança com necessidades educativas especiais tem um forte impacto sobre a estrutura familiar. Muitas vezes leva a alterações nos papéis dos membros da família respectiva (SIOS, 2004).

O papel dos profissionais é, em síntese, garantir uma boa interacção com as famílias e evitar choques culturais. Como afirma Moro (2005): “para os filhos dos imigrantes qualquer técnica ... que não tem em conta a sua singularidade cultural apenas contribui para reforçar a clivagem que existe entre os dois mundos de referência. Assim, contribuimos para a sua exclusão da sociedade de acolhimento, para a sua marginalização. Tomar em consideração o seu contexto cultural favorece estratégias de tratamento individual, o



processo de aprendizagem e a participação na sociedade de acolhimento” (p. 21).

A literatura sugere que devem ser consideradas abordagens positivas focalizadas nos sucessos, para envolver os alunos e os seus pais. É fundamental celebrar a diversidade sociocultural, cognitiva e linguística das famílias e dos alunos não só para lutar contra eventuais atitudes discriminatórias, mas também para aumentar a auto-estima e a motivação dos alunos com NEE e de origem imigrante.

Finalmente, a literatura sublinha que para enfrentar com sucesso os desafios com que se confronta a nova população escolar, os profissionais precisam de ter uma boa formação. Todos os estudos realizados sobre a situação educacional dos alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante realçam a importância crucial da formação dos profissionais para a melhoria do processo de avaliação, para a qualidade da educação e para a cooperação com as famílias. Para responder às necessidades da nova população escolar há uma necessidade crescente de formação em serviço, bem como de desenvolvimento de métodos de ensino por parte do “staff” da escola. Para além disso, os diversos profissionais devem cooperar entre si.

A análise dos trabalhos publicados, principalmente na Europa, sobre a educação de alunos com NEE e de origem imigrante permite concluir que, apesar de se tratar de um tema cada vez mais focado na agenda dos decisores políticos e dos profissionais de educação especial, a quantidade de estudos e análises dedicadas a este tema específico é muito limitada. Normalmente é dada atenção a um ou a outro dos seguintes factores: a educação de alunos com NEE ou a educação de alunos de origem imigrante. Poucos estudos têm analisado a junção destas duas condições educacionais.

A política e prática educativa nos países europeus parece seguir a mesma abordagem. Os estudos mostram que os recursos para o apoio a estes alunos, apenas, a uma das duas características do grupo alvo: ou é prestada atenção às suas necessidades especiais ou à sua condição de imigrante. Por exemplo, os programas para a aprendizagem da língua do país de acolhimento dirigidos a alunos de origem imigrante não têm, habitualmente, em conta as NEE. Por outro lado, os instrumentos e os métodos de avaliação destinados a



identificar as competências do aluno não têm, normalmente, em consideração a identidade cultural do aluno.

Todos os trabalhos de investigação sobre a situação educativa dos alunos com NEE de origem imigrante concluem que são necessários mais desenvolvimentos neste domínio, o que requer uma reflexão sobre novas políticas e práticas para responder às necessidades destes alunos. Para alcançar este objectivo é necessária mais investigação neste domínio.

1.3.4 Avaliação

Tomando como ponto de partida a significativa desproporção de alunos de origem imigrante em educação especial, os estudos têm questionado a qualidade dos procedimentos de avaliação, principalmente da avaliação inicial, utilizados com alunos de origem imigrante (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Os instrumentos e métodos de avaliação utilizados estão, muitas vezes, enraizados na cultura e na escolarização do país de residência do aluno. O processo de avaliação é, portanto, culturalmente injusto. As crianças com uma cultura diferente da do país de residência têm menos possibilidades do que os alunos desse país no acesso e descodificação das referências culturais implicitamente presentes no material de avaliação com o qual estão a ser avaliados. Portanto, a literatura sugere que o material e os processos de avaliação devem ser revistos a fim de clarificar, tanto quanto possível, as referências culturais que possam conter.

Uma das principais e mais óbvias barreiras culturais que os alunos de origem imigrante poderão enfrentar quando são avaliados – e que repetidamente a literatura destaca – está relacionada com a linguagem utilizada na avaliação das competências e das necessidades dos alunos. Landon (1999) ilustrou usando o exemplo da dislexia na Conferência Europeia sobre Crianças migrantes com Necessidades Educativas Especiais organizada em Copenhaga: “precisamos de eliminar as dificuldades que esses alunos experienciam antes de encontrarmos aqueles que têm problemas perceptivos ou cognitivos. O número de crianças bilingues com suspeitas de dislexia é muito menor do que entre os do país de residência: na realidade, os alunos têm dificuldades de leitura, mas ninguém faz um diagnóstico claro ... Os professores não vêem o



problema porque não sabem como fazer uma avaliação” (Conference Report, p. 18).

Alguns defendem que os alunos bilingues de origem imigrante devem ter uma avaliação inicial bilingue e/ou que esta deveria ser realizada por profissionais com uma ampla compreensão da língua do aluno e do contexto cultural (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

Certamente que, em alguns casos, a avaliação inicial também pode ser realizada sem o uso da linguagem verbal. No entanto, há diferenças culturais (por exemplo ao nível da definição de cores ou do contexto de aprendizagem, como afirma Salameh, 2006) que se não forem tidas em conta podem influenciar o processo de avaliação não-verbal. No Capítulo 2 apresenta-se com mais profundidade o uso de avaliação não verbal.

Finalmente, a investigação mostra que a avaliação deve ser abrangente, no sentido de que se deve ter em conta toda a situação global do aluno; circunstâncias que estão na origem da migração da família, a língua, a cultura, a situação da comunidade no país de residência, o ambiente em casa, etc.

O estudo realizado pela Agência (Watkins, 2007), sobre Avaliação em Contextos Inclusivos, mostrou que durante os últimos anos, na maioria dos países europeus, houve uma mudança no entendimento sobre avaliação formativa¹, abordagem que é ainda um objectivo a atingir no processo de avaliação inicial em necessidades educativas especiais. Foram mostrados as fragilidades dos “testes”. Consequentemente, o enfoque da avaliação formativa foi ampliado a fim de abranger mais do que apenas conteúdos académicos.

¹ Conforme definido no projecto de avaliação da Agência, “avaliação formativa” (também chamada “avaliação contínua”) abrange os procedimentos realizados nas salas de aula, principalmente, por professores de turma e pelos profissionais que trabalham com os professores de turma nas tomadas de decisão sobre os métodos de ensino sobre as etapas seguintes da aprendizagem do aluno. A “avaliação inicial” ou “identificação inicial” abrange o reconhecimento/detecção de possíveis NEE de um aluno, levando ao processo de recolha de informação sistemática que pode ser usada para definir o perfil de pontos fortes, de pontos fracos e de necessidades do aluno. A identificação inicial das NEE pode estar ligada a outros procedimentos de avaliação e pode envolver profissionais de fora da escola regular (incluindo os profissionais de saúde).



Simultaneamente, em vez de ser realizada por profissionais exteriores à sala de aula, os procedimentos de avaliação formativa são desenvolvidos cada vez mais pelos professores, em conjunto e em colaboração com o aluno e com a sua família. O projecto da Agência revelou que, no que respeita à avaliação inicial de necessidades educativas especiais, na maioria dos países esta abordagem ainda é um objectivo a alcançar.



2. INFORMAÇÃO DOS PAÍSES

O objectivo deste capítulo é apresentar uma síntese dos relatórios nacionais dos países sobre as cinco áreas essenciais do projecto – definição da população-alvo, dados, oferta educativa, medidas de apoio e de avaliação. Tem por base as informações e dados recolhidos, a nível local ou nacional, sobre a educação de alunos com NEE e de origem imigrante, através de questionário, por especialistas dos países em cooperação com os diferentes serviços envolvidos, municípios e escolas. Embora tenham sido tidas em conta as questões que reflectem as situações nacionais, a informação recolhida refere-se, essencialmente, a situações locais. Este capítulo apresenta também alguns dados sobre a percentagem da população de origem imigrante e sobre a percentagem de alunos de origem imigrante na população escolar, em diferentes países. Não são apresentados dados sobre a percentagem de alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante dada, a escassa informação disponibilizada nos relatórios dos diferentes países.

A informação detalhada sobre dados específicos, aos níveis local e nacional, as questões e os debates sobre a situação dos alunos com NEE e de origem imigrante, nos diferentes países participantes, estão disponíveis nos relatórios dos países, na área web da Agência em: www.european-agency.org/agency-projects

Em seguida apresenta-se uma síntese das respostas às perguntas.

2.1 População alvo

Há um significativo fluxo de imigração na Europa e as questões sobre a “migração” têm um interesse crescente em muitos países. De acordo com os relatórios dos países, existem diferentes definições do termo “imigrante” na Europa. A maioria dos países usa o termo “imigrante” ou “estrangeiro” em relação ao local de nascimento da pessoa e dos seus pais, sua nacionalidade e língua falada em casa.

Os países com longa tradição de imigração fazem uma distinção entre:



- Os recém-chegados e/ou imigrantes de primeira geração, sempre que os alunos e/ou seus pais nasceram num país diferente do país de acolhimento;
- Segunda geração de imigrantes que se refere aos nascidos no país de acolhimento, mas cujos pais nasceram num país diferente, e;
- Terceira ou quarta geração de imigrantes, os que nasceram no país de acolhimento, tendo pelo menos um dos progenitores aí nascido, e que têm a cidadania do país de residência. Na maioria dos casos, a terceira, quarta (ou mais) gerações não são consideradas “imigrantes”, mas “alunos com uma origem étnica diferente”, pertencentes a “grupos minoritários” ou “grupos étnicos”.

Em muitos países, a legislação e a prática relativa a alunos imigrantes utilizam uma abordagem educativa centrada nas competências linguísticas: alunos bilingue/multilingue, ou alunos com outra língua materna que não a do país de residência. Esta definição corresponde a todos os alunos que precisam de dominar mais que um idioma durante a sua infância.

Para efeitos do estudo – e, como já referido na introdução – os especialistas dos países foram convidados a fornecer informações sobre todos os alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante.

Em consonância com os padrões de fluxo de imigração na Europa, os países podem ser divididos em diferentes grupos:

- Países com uma longa tradição de imigração, relacionada com as suas características económicas e industriais e/ou com o passado colonial (por exemplo, Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Holanda, Luxemburgo, Reino Unido, Suécia, Suíça).
- Países onde a imigração é um fenómeno relativamente novo, surgindo nas últimas décadas do século 20, como Finlândia, Islândia, Noruega, ou países que anteriormente eram países de emigração, como, Chipre, Espanha, Grécia, Itália, Malta, Portugal.
- Novos Estados membros da UE como a Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Polónia, República Checa que recebem, principalmente, refugiados dos países do Médio Oriente e imigrantes de países da antiga União Soviética.



Imigrantes que se fixaram na Europa, originários de vários países, mas que podem ser agrupados em três categorias: os cidadãos da União Europeia (UE), Espaço Económico Europeu (EEE) ou Suíça; requerentes de asilo, refugiados e antigos cidadãos do norte da África; e antigos cidadãos de outros países.

A percentagem da população de origem imigrante varia muito entre os países europeus. Há países com cerca de 1% de imigrantes (por exemplo, a Polónia e a Lituânia) e países, com cerca de 40% (por exemplo, Luxemburgo). Os dados dos países não são facilmente comparáveis devido a:

- Diferentes definições do termo “imigrante”;
- Diferentes procedimentos de naturalização nos países;
- A dados referentes a situações locais, nacionais, ou ambas;
- Diferentes anos de recolha de dados, em cada país (2005 ou 2006 ou 2007).

Tendo em conta estas reservas, na Tabela 1 é possível ver que na maioria dos países, entre 6–20% do total da população tem origem imigrante.

Quadro 1 Percentagem da população de origem imigrante (dados dos relatórios dos países dos anos 2005/2006/2007)

| 1–5 % | 5.01–10% | 10.01–20% | > 20% |
|--------------------|----------|-----------------------------|-------------|
| Dinamarca | Bélgica | Alemanha | Luxemburgo* |
| Finlândia | Chipre | Áustria | Suíça |
| Hungria | Espanha | Estónia | |
| Lituânia | Grécia | França | |
| Malta | Islândia | Holanda | |
| Polónia | Itália | Letónia | |
| Portugal | Noruega | Reino Unido (Inglaterra) | |
| República Checa | | Suécia | |

*mais de 40%



O número de diferentes línguas faladas pelos alunos e suas famílias de origem imigrante varia consideravelmente nos diferentes países e municípios: de 18 a mais de 100 línguas diferentes em alguns países.

Uma elevada percentagem da população tem origem imigrante – em alguns países ou municípios, mais da metade das populações locais são originárias de países não europeus (por exemplo, Brasil, Iraque, Marrocos, Paquistão, Rússia, Somália, Turquia, Ucrânia, etc.).

Para alguns países como a Suécia até 1970 e para outros países até 1990, a maioria dos imigrantes na Europa procuravam melhores condições de trabalho e de vida. Durante a década de 1990 o número de refugiados vindos do Médio Oriente e os cidadãos da Europa Oriental e da antiga União Soviética cresceu consideravelmente.

Estes dados diferem de acordo com os países envolvidos, mas a verdade é que a Europa, por razões socioeconómicas, está a ser confrontada com o aumento do número de imigrantes. A livre mobilidade dos cidadãos dentro das fronteiras da UE em muito contribuiu para esta situação.

2.2 Dados existentes sobre os alunos com NEE e de origem imigrante

Muitos países envolvidos no projecto referiram que não existem dados actualizados sobre os alunos com NEE e de origem imigrante. Diversas agências governamentais têm responsabilidades diferentes e não há uma forma coordenada para a recolha de dados. Há outras razões para a falta de dados. Alguns países não têm estatísticas oficiais sobre a origem das pessoas para além do país de nascimento uma vez que é proibido o tratamento de dados pessoais que identifiquem a raça, a origem étnica, a incapacidade ou crença religiosa. Em outros países não há recolha sistemática de dados relativos a alunos com NEE ou a alunos com NEE e de origem imigrante, a nível nacional ou local. Em alguns municípios o número de alunos de origem imigrante é tão reduzido que não é necessário, nem relevante, recolher dados. Actualmente, a forma mais prática de aceder a dados é através das escolas – são elas que têm as crianças. Alguns municípios recolhem dados mas as estatísticas nacionais não são fiáveis.

Os dados locais e/ou nacionais recolhidos pelos especialistas dos países, mostram que a percentagem de alunos de origem imigrante varia muito entre os países europeus, bem como entre diferentes municípios e/ou escolas de um mesmo país. Mais uma vez, os dados dos países não são facilmente comparáveis devido às diferentes definições do termo “imigrante” e ao facto de os dados representarem quer situações locais quer nacionais, ou ambas.

Tendo em conta estas reservas, na Tabela 2, é possível ver que na maioria dos países participantes, a percentagem de alunos de origem imigrante se situa entre 6–20% da população escolar em idade de escolaridade obrigatória (no Luxemburgo é superior a 38%).

Quadro 2 Percentagem de alunos de origem imigrante na população escolar (em relação aos alunos que frequentam o ensino obrigatório, a nível local, ano lectivo 2005/2006/2007)

| 1–5% | 5.01–10% | 10.01–20% | > 20% |
|--------------------|-----------|-----------------------------|------------|
| Finlândia | Bélgica | Áustria | Alemanha |
| Hungria | Chipre | Estónia | Luxemburgo |
| Lituânia | Dinamarca | França | Suíça |
| Malta | Espanha | Holanda | |
| Polónia | Grécia | Letónia | |
| Portugal | Islândia | Reino Unido (Inglaterra) | |
| República Checa | Itália* | Suécia | |
| | Noruega | | |

*Em Itália os dados referem-se ao ano escolar 2007/2008

O número e a proporção de famílias/alunos de origem imigrante variam consideravelmente de um município para outro, dentro do mesmo país e estão relacionados, muitas vezes, com a localização geográfica e a dimensão do município. A maioria das famílias de origem imigrante vive nas grandes cidades ou nos subúrbios devido às oportunidades de trabalho e de ensino serem mais elevadas em áreas urbanas. Consequentemente, a concentração de alunos de origem imigrante nas capitais (por exemplo, Amesterdão, Atenas,



Bruxelas, Lisboa, Londres, Madrid, Paris, etc.) pode ser o dobro ou até o triplo da percentagem nacional.

Embora neste estudo não existam dados sobre os alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante, relativamente a todos os países participantes, alguns forneceram dados a nível nacional, federal, regional e/ou local. Deste modo, alguns países (Alemanha, Áustria, Chipre, Espanha, Holanda, Itália, Lituânia, Luxemburgo, Suíça) facultaram dados a nível nacional, federal, regional ou local, outros países (Bélgica, Finlândia, França, Grécia) a nível regional ou local e outros ainda (Portugal, Reino Unido/Inglaterra, República Checa) a nível nacional. Os dados recolhidos no país pelos especialistas dizem respeito tanto ao número global e à percentagem de alunos com NEE e de origem imigrantes a nível nacional, federal, regional e/ou local, como a números e percentagens específicas em diferentes municípios e/ou escolas. Por conseguinte, estes dados não são facilmente comparáveis pelo que não podem ser apresentadas sob a forma de tabela.

Nos relatórios dos países participantes e na área web da Agência, dedicada ao projecto, estão disponíveis informações mais detalhadas com dados nacionais e locais.

Tendo por base a informação acima mencionada, os relatórios de muitos países mostram uma desproporção significativa dos alunos de origem imigrante levando à sua sobre, ou sub-representação na educação especial. Esta situação tem sido motivo de grande preocupação há mais de 30 anos, em alguns países como, por exemplo, no Reino Unido (Inglaterra). Na década de 1970 foi evidenciada uma sobre-representação das crianças que emigraram das Caraíbas para o Reino Unido (Inglaterra), sendo colocadas em escolas especiais. Outros países (Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia) referiram que, em muitos municípios, há comparativamente mais alunos de origem imigrante na educação especial e este número cresce nos níveis de ensino mais elevados (a partir do final do 1º ciclo do ensino básico). Um estudo realizado em Oslo, em 1998, revelou que os alunos de origem imigrante estavam sobre-representados em todas as formas de educação especial (Nordahl e Overland, 1998).



Além disso, a percentagem de alunos com NEE e de origem imigrante em escolas especiais é maior do que a dos alunos com NEE do país de acolhimento e, conseqüentemente, o oposto é verdadeiro em escolas regulares. O relatório da Suíça destaca que esta sobre-representação tem aumentado continuamente nos últimos 20 anos e que o aumento do número médio de alunos de origem imigrante em escolas especiais é muito superior ao aumento do número total de alunos de origem imigrante no ensino obrigatório.

Parece surgir um paradoxo quando se examina a informação estatística dos municípios participantes/escolas (por exemplo, Áustria, Finlândia, Grécia). É evidente que em algumas escolas há mais alunos com NEE e de origem imigrante do que alunos com necessidades educativas especiais sem essa origem. Em outros municípios/escolas parece acontecer o inverso.

Uma possível explicação, apresentada pelos países, pode ser a mera coincidência do número de alunos com NEE que estudam em cada escola. Outra possível explicação será o facto de algumas escolas avaliarem os progressos dos alunos de forma mais efectiva que outras. Outros relatórios sublinham que a oferta crescente de classes especiais e o aumento do número de profissionais especializados determina os pedidos para estas ofertas – se uma oferta está disponível os professores tendem a usá-la, especialmente se não têm qualquer outro apoio. Finalmente, outra possibilidade é, em algumas escolas, os alunos de origem imigrante serem percebidos como tendo necessidades educativas especiais, quando na realidade apenas têm dificuldade no domínio da língua do país de acolhimento. A sobre-representação, muitas vezes, acontece relativamente às dificuldades na linguagem oral e na leitura (mas também outros factores).

Por outro lado, os alunos com NEE e de origem imigrante não podem ser identificados como tal porque a escola explica as dificuldades na aprendizagem, na linguagem oral, na leitura e na escrita como uma falta de competências na língua do país de acolhimento. O principal desafio parece ser a distinção entre alunos de origem imigrante que têm necessidade de apoio para a aprendizagem da língua do país de acolhimento e alunos de origem imigrante que têm necessidades educativas especiais.



Um estudo recente, realizado no Reino Unido (Inglaterra), examinou a população total de alunos das escolas públicas inglesas (cerca de 6,5 milhões de alunos) e encontrou uma situação muito mais complexa (Lindsay, Pather e Strand, 2006). Resumidamente, os alunos de um dado grupo étnico minoritário, identificado como tendo NEE, ou um determinado tipo de NEE, divergem de uma forma complexa. Consideram-se importantes algumas das conclusões: em primeiro lugar, este estudo mostrou que existiam variações significativas entre os diferentes grupos étnicos minoritários no que respeita à desvantagem socioeconómica. Por exemplo, enquanto 14,1% dos alunos brancos britânicos foram elegíveis para refeições escolares gratuitas (um programa de apoio escolar para crianças de grupos socioeconómicos em situação de pobreza), esta percentagem foi de 30% nos alunos negros das Caraíbas e de 43,8% nos alunos negros africanos.

Em segundo lugar, uma vez que a influência da situação de desvantagem socioeconómica, género e idade foi tida em conta, a probabilidade de alunos de diferentes grupos étnicos minoritários terem NEE, mostrou padrões interessantes. Em comparação com a probabilidade de os alunos brancos britânicos terem NEE, a percentagem de alunos negros com NEE não era substancialmente diferente. No entanto, os alunos negros das Caraíbas tinham ainda 1½ mais probabilidades de serem considerados como tendo dificuldades comportamentais, emocionais e sociais. Os alunos do Paquistão e do Bangladesh tinham menos probabilidades de terem NEE do que os alunos brancos britânicos. No entanto, os alunos do Paquistão, em particular, tinham cerca de 2½ mais probabilidades de terem uma deficiência auditiva, deficiência visual e dificuldades de aprendizagem múltiplas e profundas.

2.3 Recursos educativos

Quanto ao fluxo de imigração crescente na Europa, os relatórios dos países mostram uma tendência geral para a promoção de uma política de integração baseada nos princípios dos direitos humanos e na igualdade de oportunidades. Em termos mais operacionais, esta política é efectivada por um conjunto de diferentes recursos oferecidos às pessoas de origem imigrante e suas famílias, focalizados na aprendizagem da língua do país de acolhimento, no acesso ao emprego e na integração na comunidade local. Estes



recursos incluem, entre outros: cursos de língua, oportunidades adequadas de educação e de formação profissional, melhoria da situação social e educacional para as raparigas e mulheres, integração na comunidade local, vivência em ambientes multi-culturais e reforço das competências interculturais, integração através da participação em actividades desportivas, etc.

Por conseguinte, na maioria dos países europeus, no quadro da política educativa em geral, os alunos de origem imigrante têm os mesmos direitos que os do país de acolhimento no que respeita à educação pré-escolar e ao ensino básico obrigatório. Por outras palavras, a legislação educacional e os regulamentos são aplicáveis a todos os alunos, incluindo os de origem imigrante.

Em consonância com a política educacional geral, os relatórios nacionais indicam claramente que o leque de recursos oferecidos aos alunos com necessidades educativas especiais se aplica, também, a alunos com NEE e de origem imigrante. Assim, de acordo com a legislação educacional e regulamentos, na maioria dos países europeus, os alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante têm direito à educação especial e aos mesmos recursos e serviços educativos a nível nacional, regional ou local, que os alunos do país de acolhimento. Na maioria dos países aqui referenciados, os alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante recebem os mesmos serviços que os outros alunos.

Além disso, também têm direito à prestação de serviços e recursos adicionais que podem ser agrupados em duas categorias: a oferta dirigida a todos os alunos de origem imigrante e a oferta dirigida, especificamente, aos alunos com NEE e de origem imigrante. Em ambos os casos, nos diferentes países é oferecida uma variedade de recursos a nível nacional, regional ou mesmo local. Os recursos evidenciados em cada uma dessas categorias são descritos nas secções seguintes.

2.3.1 Recursos para alunos de origem imigrante

- Departamento de recepção especial: a nível local ou mesmo ao nível da escola para acolher e lidar, especialmente, com os recém-chegados;
- Classes de acolhimento ou preparatórias para alunos de origem imigrante: geralmente dirigidas a recém-chegados e a alunos que



não possuem as competências na língua do país de acolhimento. Os alunos recebem aulas adicionais para aprenderem a língua e para se familiarizarem com a cultura do país de acolhimento, geralmente por um período até um ano. Depois, passam para o tipo de educação que melhor se lhes adequa;

- Centros de asilo: para os requerentes de asilo e refugiados, onde também há escolas para seus filhos;

- Testes de proficiência linguística dirigidos a todos os alunos bilingues, a fim de traçar o seu nível de competência na língua do país de acolhimento e de adaptar as aulas de acordo com os resultados;

- Cursos intensivos: para aprender a língua do país de acolhimento;

- Centro de especialização para o multiculturalismo: em geral, a nível local, é designada uma escola para receber os alunos de origem imigrante;

- Intérpretes culturais: geralmente professores da língua materna dos alunos que fazem a ponte cultural entre as famílias de origem imigrante e a comunidade escolar;

- Trabalho de casa: os alunos têm a oportunidade de ter apoio para fazerem os trabalhos de casa depois do horário escolar;

- Estudo acompanhado: os alunos têm a oportunidade de ter orientação individual e apoio em pequeno grupo;

- Auxiliares: alguns dos auxiliares têm origem imigrante e podem dar apoio na língua materna do aluno;

- Serviços de interpretação: disponível para as reuniões entre os profissionais da escola e os pais de origem imigrante;

- Programas interculturais para todas as crianças: implementados nos diferentes níveis de educação com o objectivo de desenvolver as competências sociais, cognitivas, afectivas e instrumentais, a consciência multilingue, as competências linguísticas e comunicativas;

- Distribuição de informação aos pais sobre a escolaridade e os serviços educacionais: folhetos de informação, geralmente traduzida em diferentes línguas (principalmente para as línguas estrangeiras mais comuns);



- Apoio educativo complementar: uso de materiais para a educação intercultural, orientação escolar e profissional, desenvolvimento e uso de livros e materiais adaptados, materiais interactivos na Internet, etc.;

- Formação inicial e contínua intercultural de todos os professores.

Os relatórios dos países sublinham o reconhecimento do capital trazido pelos alunos de origem imigrante e suas famílias para melhorar a sua auto-imagem e a sua identidade e desenvolver a sua motivação para aprender.

Em alguns países o ensino da língua materna na educação pré-escolar, no ensino básico obrigatório é legalmente garantido. Esta medida é consentânea com a investigação que sugere que o ensino de língua materna melhora o desempenho dos alunos e os resultados educacionais, especialmente na primeira infância. Paralelamente, se necessário, os alunos podem também receber o ensino da sua língua materna para outros assuntos. O objectivo é ajudar os alunos a melhorar a sua auto-estima e a promover o seu desenvolvimento enquanto indivíduos bilingues, com uma identidade cultural múltipla.

Em muitos dos relatórios dos países o ensino bilingue é considerado como uma iniciativa muito positiva. No entanto, os mesmos relatórios realçam o fosso existente entre os compromissos legais e as práticas correntes, bem como as várias diferenças nas estratégias de implementação notadas nas diferentes regiões/municípios, dentro do mesmo país.

2.3.2 Recursos para alunos com incapacidades/NEE e de origem imigrante

Para além dos recursos acima listados, aos alunos com NEE e de origem imigrante também são oferecidos serviços adicionais de acordo com as suas necessidades específicas. São geralmente os mesmos serviços disponibilizados aos outros alunos com NEE:

- Os alunos frequentam as turmas regulares e são apoiados por um professor de educação especial na sala de aula;

- Os alunos frequentam as turmas regulares e são apoiados por um professor de educação especial por períodos limitados, fora da sala de aula;



- Os alunos frequentam as turmas regulares mas também um grupo mais pequeno, com um professor de educação especial, por um período mais curto ou mais longo;
- O aluno e o professor de turma podem receber o apoio dos serviços locais ou de outros especialistas;
- Os alunos seguem um programa educativo individual;
- Os alunos frequentam a tempo inteiro, ou parcial, classes especiais nas escolas regulares;
- Os alunos frequentam escolas especiais.

O principal repto claramente referido nos relatórios dos países é o de estas medidas, acções ou ofertas educativas lidarem separadamente com o aspecto “origem imigrante” ou com a componente “necessidades educativas especiais”. Não existem muitas iniciativas e medidas que aliem a competência e experiência em ambas as áreas garantindo que a acção responda a todas as necessidades do aluno. De um modo geral, os prestadores de serviços, escolas, professores e especialistas têm escassa experiência em relação aos alunos de origem imigrante, Ainda menos experiência têm na áreas da educação de alunos de origem imigrante com necessidades educativas especiais. Torna-se necessário desenvolver competências e metodologias que garantam o apoio à dupla condição de NEE e origem imigrante.

2.3.3 Serviços responsáveis

Vários serviços são responsáveis por medidas, acções e iniciativas dirigidas alunos com NEE e de origem imigrante. A prestação desses serviços está em consonância com os sistemas centralizados ou descentralizados da política geral e da administração, bem como com o sistema de ensino nos diferentes países europeus.

Na maioria dos casos, a responsabilidade global situa-se no âmbito do Ministério da Educação que define os objectivos gerais nacionais da política educativa, avalia os resultados e apoia o desenvolvimento da qualidade educativa. Em alguns casos, esse trabalho é realizado em cooperação com outros ministérios (por exemplo, o Ministério da Imigração e da Integração).

De acordo com o nível e o grau de descentralização do sistema de ensino nos diferentes países, a distribuição de responsabilidades é



baseada no princípio fundamental de que o Ministério em questão define as metas nacionais para a educação. As autoridades centrais ou federais, municípios e escolas asseguram que as actividades educacionais sejam implementadas de acordo com o quadro legislativo e que os objectivos nacionais ou federais sejam alcançados.

Na maioria dos casos, as orientações do país, currículo e enquadramentos especificam os principais valores e os objectivos educacionais bem como a responsabilidade pelos diferentes aspectos da actividade da escola. Neste quadro, cada município ou escola estabelece um plano educativo a nível local. Em muitos casos, cada escola tem autonomia para organizar os meios e recursos para atingir estes objectivos e existem muitas formas diferentes de cumprir o currículo, na prática.

A nível nacional, regional ou local, existem vários serviços e organismos envolvidos na educação e apoio oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrantes. Os mais comuns são:

- Agências Nacionais para a educação;
- Agências Nacionais para a melhoria da escola;
- Institutos Nacionais para a educação especial;
- Agências Nacionais para as escolas especiais;
- Universidades (por exemplo para a formação de professores);
- Organizações nacionais de grupos étnicos minoritários;
- Centros de Saúde e de serviços sociais;
- Diagnóstico, avaliação e centros de aconselhamento;
- Centros de produção de materiais educativos;
- Centros de Recursos;
- Serviços de aconselhamento psico-educacionais;
- Redes de escolas, organizações e agências de bem-estar;
- Centros de Reabilitação;
- Centros Intercultural;
- Associações religiosas.



Em alguns municípios, onde há um grande número de alunos de origem imigrante, coordenadores especiais planificam e implementam a educação destes alunos. Em outros municípios, isto é realizado por uma equipa especial com diferentes especialistas em educação multicultural, de vários níveis de ensino: intervenção e cuidados precoces na infância, ensino básico, formação profissional e educação de adultos. A equipa trabalha para desenvolver formas eficazes de apoio à educação dos alunos de origem imigrante, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Muitas vezes, em grandes cidades onde há um elevado número de famílias de origem imigrante, algumas escolas recebem a grande maioria dessas crianças, provenientes de toda a cidade. Consequentemente, nessas escolas, mais de 80% dos alunos têm origem imigrante, correndo-se o risco de criar “guetos”. Um exemplo de uma medida para evitar estas “escolas guetos” é encontrado na Dinamarca, onde a legislação permite que os alunos com diferentes origens sejam encaminhados para outras escolas que não a da comunidade local.

2.3.4 Co-operação entre serviços

A importância da cooperação entre os diferentes sectores, níveis e agentes da administração na educação de alunos com necessidades educativas especiais de origem imigrante é claramente mencionada em todos os relatórios dos países. A colaboração activa entre os sectores da educação, serviços sociais e saúde e ainda entre os serviços do trabalho jovem, da intervenção e dos cuidados precoces, da saúde infantil, da assistência social, etc., é considerada um pré-requisito básico. Na prática, a falta de cooperação entre os serviços envolvidos parece ser, em muitos países, um dos principais obstáculos para a eficácia da educação dos alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante.

2.3.5 Informação e envolvimento dos pais

No que diz respeito à prestação de informações e ao envolvimento dos pais, diversas medidas estão em vigor nos países europeus, a fim de apoiar os alunos de origem imigrante e suas famílias sobre as escolhas em relação ao sistema escolar. Tem sido colocada pouca ênfase na oferta educativa para pais imigrantes e uma maior tónica na divulgação da informação. No que diz respeito à participação activa dos pais há uma grande diferença entre os métodos utilizados



por diferentes países e diferentes municípios e escolas dentro do mesmo país.

Os vários tipos de oferta incluem:

- Materiais escritos ou multimédia (DVD) em diferentes línguas (geralmente nas línguas estrangeiras mais comuns) sobre o sistema de educação regular e de educação especial, os serviços prestados, o currículo, etc.;
- Organização de jornadas de informação a nível municipal ou de escola, com o apoio de intérpretes para dar informações sobre o sistema educativo, os serviços prestados aos alunos de origem imigrante, currículo, etc.;
- Recurso a intérpretes sempre que se trata de comunicação escola/casa, incluindo reuniões de pais e professores. A interpretação também é disponibilizada, se necessário, em reuniões realizadas com as famílias recém-chegadas a fim de explicar os seus direitos no âmbito da educação pré-escolar e escolar, bem como os valores básicos que orientam o currículo nacional;
- Professores de língua materna ou assistentes para cooperar com as famílias;
- Reuniões com as organizações de famílias imigrantes onde as famílias podem obter informações e esclarecimentos ao longo de todo o percurso escolar dos seus filhos;
- Cursos de línguas na língua do país de acolhimento;
- Em alguns casos, as associações de pais contactam com os pais de alunos de origem imigrante.

A maioria dos relatórios dos países salienta a importância da colaboração entre escolas e famílias para um melhor e mais equilibrado desenvolvimento e integração de alunos de origem imigrante no seio da comunidade educativa. Também realçam que este trabalho exige muito tempo e que é necessário um maior investimento no que diz respeito ao envolvimento dos pais nas actividades escolares.

2.3.6 Financiamento de Serviços

É difícil descrever em detalhe as implicações financeiras da prestação de serviços a alunos com NEE e de origem imigrantes e




suas famílias. Isto deve-se, principalmente, ao facto de, na maioria dos países, a oferta se destinar a todos os alunos com NEE, independentemente da sua origem ou estatuto. O Ministério da Educação e outros ministérios responsáveis pela integração e políticas de inclusão para alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante fornecem financiamento adicional para apoiar as actividades e projectos relevantes. Na maioria dos casos, as autoridades locais e as escolas estão melhor habilitadas para definir prioridades e receber subsídios do governo central ou federal para todos os serviços necessários – com algumas restrições sobre o que pode ser gasto.

É fornecido um orçamento adicional para as actividades e programas de integração visando eliminar as desvantagens educativas e as dificuldades no domínio da língua do país de acolhimento. Entre outros, este investimento cobre as despesas para classes de recepção, atendimento, pré-escolar e ensino básico, para responder às necessidades educativas especiais, para o apoio a cursos de formação e para o apoio ao ensino da língua materna. Também abrange projectos no ensino básico para eliminar as dificuldades no domínio da língua do país de acolhimento com os alunos recém-chegados de origem imigrantes, projectos de envolvimento dos pais, medidas de apoio à transição para os diferentes níveis de ensino, qualificação dos professores de línguas, iniciativas para o controlo e redução do abandono escolar, etc.

Uma nova forma de financiamento, implementada em alguns municípios (por exemplo, na Holanda), o “financiamento por aluno” parece ser eficaz no caso de alunos com NEE e de origem imigrante. A ideia que sustenta esta iniciativa é a mudança da fonte de financiamento que passa a ser orientado para um sistema no qual os meios são encaminhados para a pessoa que necessita dos serviços. O financiamento será afecto aos alunos, sendo disponibilizado independentemente da escola que irão frequentar.

Contudo, noutros países, o financiamento orientado para o aluno é considerado uma questão crítica. Alguns autores (por exemplo, Bleidick, Rath e Schuck, 1995) referem-se à problemática “rótulo-recurso-dilema”; as escolas só têm recursos para enfrentar situações difíceis (como o aumento da imigração) se os alunos forem rotulados com um desvio, incapacidade ou uma necessidade especial.



Em alguns cantões suíços foi introduzido um sistema de financiamento alternativo: em vez de rotularem os alunos com deficiências ou necessidades educativas especiais, as escolas recebem financiamento de acordo com o estatuto socioeconómico da sua população escolar. Assim, este dá prioridade às escolas que se situam em bairros com altos níveis de desemprego e elevado número de famílias que co-habitam numa mesma casa e que acolhem mais alunos de origem imigrante. O índice social que estabelece a base para a distribuição dos recursos foi desenvolvido empiricamente (Milic, 1997, 1998). Assim, são as próprias escolas que decidem sobre a utilização das verbas, por exemplo, reduzir o tamanho das turmas regulares, colocar professores para as necessidades educativas especiais, encaminhar alunos para programas especiais.

O ensino de outras disciplinas na língua materna parece ser objecto de controvérsia em alguns países. Alguns profissionais, e também investigadores, apontam o alto custo da educação bilingue e contestam a obrigação legal do Estado nessa oferta. Além disso, é difícil garantir, de modo razoável, o direito ao ensino da língua materna quando mais de 100 línguas são faladas num só país. Alguns profissionais também salientam a falta de formação de professores neste domínio, enquanto outros afirmam que existe uma necessidade de percursos individuais, com uma transição gradual do ensino da língua materna à escolaridade na língua do país de acolhimento.

É importante distinguir entre:

- Apoio em língua materna separado da oferta de ensino regular;
- Explicações na língua materna dos alunos (por exemplo, através da utilização de intérpretes), durante o ensino de línguas;
- Apoio bilingue em todas as disciplinas.

Em alguns países, a questão bilingue acima referida é considerada não só em termos financeiros, mas também depende da política de educação, bem como das ideologias sobre a identidade nacional de um país.



São oferecidos, nos países, bem como em regiões e municípios dentro do mesmo país, vários tipos e qualidades de apoio. De acordo com os relatórios dos países esta diversidade é devida a razões tais como: a política nacional ou federal de ensino; responsabilidade educativa centralizada ou descentralizada; adequação dos recursos humanos e financeiros; cooperação entre serviços e prestadores de serviços, adequação e coerência das estratégias, competência e comprometimento da comunidade educativa, etc.

2.4 Medidas de apoio

Com base nas diferentes medidas de apoio mencionadas pelos países para os alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante, os relatórios destacam os principais desafios enfrentados pelas escolas, professores, alunos e suas famílias, bem como os resultados positivos relativamente às mesmas.

2.4.1 Principais desafios enfrentados pelas escolas/professores

Os países relatam vários factores que, em interacção, criam os principais desafios enfrentados pelas escolas, professores, alunos e suas famílias. Todos os relatórios dos países afirmaram claramente que a avaliação inicial das necessidades dos alunos bilingues coloca grandes desafios às escolas e professores. Os resultados da avaliação padronizada e/ou testes psicológicos não parecem ser muito fiáveis e não medem, com exactidão, as competências e as capacidades dos alunos. Isto acontece porque foram desenvolvidos e padronizados, tendo como referência crianças monolingues, a cultura de acolhimento, ou mesmo outros países, por exemplo, E.U.A.

Os resultados da investigação foram espelhados nos relatórios de diversos países, por exemplo, a discrepância na proporção de alunos de origem imigrante em educação especial. A desproporção leva à sobre ou sub-representação de todas as formas de educação especial. A sobre-representação, muitas vezes, aparece relacionada com as dificuldades na linguagem oral, na comunicação e na leitura. Por outro lado, os alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante não podem ser identificados porque a escola explica as dificuldades na aprendizagem, linguagem oral, leitura e escrita como uma falta de competência na língua do país de acolhimento. O principal desafio para as escolas e professores



parece ocorrer quando distinguem entre os alunos que têm necessidade de apoio no domínio de competências linguísticas e alunos que têm necessidades educativas especiais.

Em muitos municípios e também a nível nacional, os relatórios nacionais sugerem que não há apoio suficiente disponível nas escolas para ajudar os alunos com necessidades educativas especiais de origem imigrante, a atingirem os objectivos do currículo. Isto é particularmente difícil quando os alunos ainda estão a iniciar a aprendizagem da língua do país de acolhimento. Os relatórios nacionais sugerem que há muito pouco material para o ensino de diferentes disciplinas nas línguas maternas dos alunos, bem como para os alunos com NEE e de origem imigrante. Os alunos que chegam ao país de acolhimento entre os 13–16 anos e com baixo nível de escolaridade podem ter problemas de literacia quando confrontados com os desafios escolares. A incompatibilidade entre a escolaridade no país de origem e no país de acolhimento é um problema e as escolas têm enormes dificuldades em apoiar os alunos nestas situações.

Outra questão está relacionada com a diminuta competência das escolas e dos professores face aos alunos de origem imigrante em geral. Mais reduzida ainda é a experiência com alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante.

Alguns países referem que as atitudes de alguns professores constituem barreiras ao considerarem que os alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante exigem um esforço adicional. Os professores muitas vezes consideram apenas uma das características do aluno: as necessidades educativas especiais ou a origem imigrante. Às vezes, os professores apresentam estes dois aspectos separadamente, por exemplo, nos relatórios dos países foram apresentadas situações de alunos com autismo aos quais foi recusado o acesso ao ensino na língua materna. Nestes casos, as necessidades especiais dos alunos foram colocadas em primeiro lugar e foram consideradas como um obstáculo para a prestação dos serviços destinados aos alunos de origem imigrante. Os professores precisam de reflectir e de adaptar a suas abordagens de ensino às novas situações educativas. Isto implica reanalisar os conteúdos, métodos e processos utilizados no ensino, materiais didácticos e equipamentos, envolvimento dos pais, etc. Além disso, os professores que trabalham com alunos com



necessidades educativas especiais e de origem imigrante, estão tão ocupados com o seu trabalho diário que não prestam atenção ao background do aluno, focalizando-se numa perspectiva de incapacidade.

Nos relatórios de alguns países há indícios de que os alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante, em particular os que frequentam os 2º e 3º ciclos do ensino básico, em educação especial, podem ser influenciados por outros alunos. Portanto, as escolas precisam de evitar a possibilidade de os alunos se envolverem em situações de crime. Uma abordagem positiva será a preparação activa para o mercado de trabalho. Além disso, segundo o relatório da Suíça, um problema que pode ser identificado é a segregação social nas escolas, especialmente se as escolas criarem classes especiais para alunos com necessidades educativas especiais, ou para os alunos para os quais são reduzidas as expectativas quanto ao desempenho. Os alunos em grupos de risco realizam aprendizagens, com os outros estudantes, que nem sempre são socialmente aceites, portanto, desenvolvem comportamentos indesejáveis. Para evitar este resultado, a inclusão social de todos os alunos poderia ser a solução.

Finalmente, a insuficiente colaboração entre os serviços envolvidos na identificação e na implementação de estratégias de intervenção com alunos com NEE e de origem imigrante, é também um problema relatado por muitos países. Além disso, em muitos municípios, parece não haver um acompanhamento sistemático e de avaliação da implementação de métodos pedagógicos interculturais.

Formas de homogeneidade educacional – como é o caso de classes separadas – pode conduzir a mais problemas sociais, ao passo que uma abordagem inclusiva, que promova a educação, pode ser uma oportunidade para desenvolver competências sociais com todos os alunos.

2.4.2 Percepção dos stakeholders

Em algumas escolas parece haver racismo e atitudes negativas em relação aos alunos de origem imigrante. Da análise dos relatórios dos países parece poder concluir-se que não tem sido feito suficiente trabalho no ajuste mútuo entre os alunos de origem imigrante e os do país de acolhimento, são insuficientes as abordagens interculturais ao nível da escola. É referido que, às



vezes, os alunos com NEE de origem imigrante se sentem isolados e que muitas vezes é difícil serem integrados em turmas regulares depois de terem frequentado uma turma preparatória.

O processo de integração exige uma grande flexibilidade por parte dos professores de turma. Os relatórios dos países mencionam que os alunos com NEE e de origem imigrante são muitas vezes vítimas de bullying na escola.

Os relatórios nacionais referem que os pais, por vezes, têm dificuldade em ajudar os seus filhos nos trabalhos de casa por não dominarem a língua do país de acolhimento, por falta de instrução e/ou porque são analfabetos. Os pais de origem imigrante nem sempre cooperam activamente com a escola. Podem também ter diferentes crenças sobre a educação especial relativamente às pessoas do país de acolhimento e considerar a educação especial como uma forma de rotular. Podem ainda ter diferentes expectativas para rapazes e raparigas; para alguns deles, a educação das raparigas não é tão importante quanto a educação dos rapazes e, conseqüentemente, podem surgir divergências entre os valores de casa e os da escola. Deve ser alcançado um entendimento comum, embora seja importante sublinhar que é também responsabilidade da escola ou do sistema aumentar a colaboração com a família, de forma a nivelar as diferenças sociais.

De acordo com os relatórios dos países, a relação entre as questões culturais e religiosas também pode causar dificuldades para os alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante e suas famílias. Por exemplo, o estilo de ensino no país de acolhimento pode ser muito diferente do país de origem do aluno. Em algumas culturas não existem expectativas positivas quanto ao desenvolvimento das crianças com NEE – ou os pais sentem-se constrangidos pelo facto dos filhos terem uma incapacidade. As raparigas adolescentes, em especial, são mantidas em casa para ajudar nas tarefas domésticas. Além disso, o processo de adaptação dos pais é muito complicado e, muitas vezes, têm de enfrentar dificuldades sociais. Os problemas da criança podem reflectir estas situações familiares difíceis.

Outros relatórios referem que os principais problemas residem nas escolas que não se ajustam ao ambiente em mudança e à sua população escolar específica. Isto acontece, por exemplo, nas



situações em que as escolas do bairro são multiculturais mas que ainda dirigem o ensino a alunos monolíngues, preparando-os para um futuro monocultural.

Em muitos municípios, as políticas de habitação têm como resultado uma grande concentração de pessoas de origem imigrante a viver nas mesmas áreas. Um aumento da população de origem imigrante num mesmo local pode ter consequências negativas para a integração dos alunos no seio da comunidade local. Outros municípios acolhem apenas alguns alunos de origem imigrante e, conseqüentemente, essas escolas têm muito pouco apoio para esses alunos. Em muitos casos há falta de professores qualificados e de recursos para apoiar os alunos de origem imigrante.

Finalmente, a maioria dos relatórios dos países refere que as dificuldades culturais e linguísticas de um dos pais, ou de ambos – e muitas vezes na criança, – podem criar problemas na comunicação com a escola.

2.4.3 Resultados positivos das medidas de apoio

Apesar destes desafios, podem ser destacados em diferentes países resultados positivos sobre medidas de apoio prestadas pelas escolas e pelos professores aos alunos com necessidades educativas especiais e de origem imigrante. Apresentam-se, seguidamente, alguns exemplos.

Em muitos países, a nível municipal, há coordenadores nos diferentes níveis de ensino responsáveis pelo planeamento, organização e desenvolvimento da educação de alunos com NEE e de origem imigrante. Podem também existir especialistas em imigração: psicólogos, assistentes sociais, etc. Muitos municípios têm também profissionais para aconselhamento e coordenação que trabalham com escolas, professores e famílias de origem imigrante.

A nível da escola é necessário uma equipa especial constituída por professores de língua materna e assistentes, professores de ensino da língua do país de acolhimento, como uma segunda língua, professores de classes preparatórias que colaboraram com especialistas em pedagogia actuando como intérpretes culturais e professores de educação especial para alunos de origem imigrante.

Os Planos Educativos Individuais desenvolvidos e implementados para alunos com NEE e de origem imigrantes são considerados uma



medida de apoio muito importante. O ensino bilingue também é usado em alguns municípios e é visto como uma forma muito eficaz de apoio. Um aluno de origem imigrante pode progredir de acordo com o seu programa individual, e não segundo um currículo organizado por anos de escolaridade – o que parece ser muito eficaz, especialmente com os alunos recém-chegados. Isto implica flexibilidade no tempo e nos conteúdos e também significa que o aluno não é obrigado a repetir um ano escolar se não atingiu todas as metas. Em muitas escolas existe apoio adicional e apoio nos trabalhos de casa, para os alunos de origem imigrante.

O papel do director da escola no ensino de alunos com NEE e de origem imigrante é da maior importância. Os professores consideram o trabalho em equipa e o apoio de toda a comunidade escolar essencial para o sucesso do seu trabalho com alunos com NEE e de origem imigrante. As competências dos professores também desempenham um papel importante no sucesso do apoio prestado. Alguns professores frequentaram cursos inter-escolas, cursos de formação escolar e de orientação sobre a forma de apoio aos alunos com NEE e/ou com origem imigrante.

A investigação realizada em alguns países (por exemplo na Hungria) permite concluir que os factores acidentais e individuais – principalmente a atitude dos professores, a mobilidade e a adequação profissional – são muito importantes para determinar a adaptação bem sucedida dos alunos com NEE e de origem imigrante. O sucesso da integração dos alunos da escola depende principalmente da personalidade, do compromisso profissional e da experiência pedagógica dos professores.

A estimulação linguística precoce dos alunos de origem imigrante (por exemplo, crianças com idades compreendidas entre os 3–5 anos de idade) tem efeitos positivos no futuro desenvolvimento linguístico das crianças. Adicionalmente, os investigadores reconhecem o facto de a estimulação da linguagem levar à detecção precoce de crianças bilingues com NEE. Em alguns casos (por exemplo, Suécia), as equipas de recursos desenvolveram um programa sobre o apoio na aquisição da linguagem. Este programa é baseado em estudos e investigações recentes.

Alguns dos princípios do programa são: incentivar as crianças a falar a língua do país de acolhimento bem como sua língua materna;



ajudar as crianças a atingir um bom nível linguístico; falar muito com elas e deixá-las falar, ouvir e ter uma atitude de abertura; apoiar a interação com adultos e pares; estabelecer diálogos; criar um ambiente rico e estimulante; trabalhar em pequenos grupos; reconhecer os recursos das crianças e das suas famílias.


Em outros casos (por exemplo, em Zurique, Suíça), os resultados das avaliações externas mostram que a imagem das escolas multiculturais melhora se receberem apoio para lidar com o aumento crescente da população de alunos de origem imigrante. Os pais e a população em geral têm uma opinião melhor destas escolas; a aprendizagem de todos os alunos – não apenas os de origem imigrante – melhora; os professores desenvolvem as suas competências consideravelmente; os professores melhoram o seu trabalho em equipa e desenvolvem estratégias de ensino comuns.

Em alguns países, as escolas utilizam uma abordagem intercultural, a fim de fortalecer um sentido de comunidade entre todas as crianças e programas multilingue para reforçar as suas competências cognitivas, sociais e afectivas. Noutros casos (por exemplo, Portugal), tanto os recursos como o apoio e avaliação são da responsabilidade do professor da turma, pelo que todos os tipos de apoio para responder às necessidades do aluno são coordenadas a nível da escola regular. O apoio às competências linguísticas é coordenado com o apoio às necessidades educativas individuais através de um plano educativo individual. Esta política é considerada inclusiva e reforça as boas práticas no quadro de uma abordagem centrada na criança.

2.4.4 Factores de sucesso em contexto inclusivo no quadro de uma classe multicultural

Quanto à avaliação, planeada ou já realizada, das medidas de apoio destinadas à dupla condição NEE e origem imigrante, a maioria dos países referiu que embora não haja muitos estudos sobre o assunto existem alguns em pequena escala e relatórios de avaliação, realizados a nível local e nacional. Os principais factores e obstáculos de sucesso referidos pelos países, relacionados tanto com o contexto inclusivo como segregado, no quadro de uma sala de aula multicultural, são abaixo apresentados.

O princípio da aprendizagem inclusiva tem sido alcançado com êxito em muitas escolas onde os alunos com NEE e de origem imigrante



frequentam uma escola local, juntamente com seus pares. É necessário sublinhar que este tipo de sucesso exige a disponibilização de recursos adicionais suficientes e de apoio a alunos com NEE e de origem imigrante. A diversificação do currículo, incorporando conteúdos e materiais de ensino que reconhecem as experiências dos alunos com NEE e de origem imigrante, também é considerada muito importante. Pequenos grupos de ensino, em algumas disciplinas, parecem ser vantajosos.

A intervenção de professores de língua materna ou assistentes, de professores bilingues e de professores de educação especial na sala de aula, juntamente com o professor da turma, tem-se revelado uma boa prática.

O apoio do director da escola e uma atitude positiva dos profissionais da escola também favorecem um ambiente inclusivo de aprendizagem. A formação inicial e contínua de professores é considerada importante. Profissionais da escola realçam a importância da abertura das escolas à cooperação entre professores e destes com as organizações e profissionais exteriores à escola. Alguns municípios consideram que as aulas preparatórias devem receber grupos multiculturais. Considera-se que os profissionais da escola, de origem imigrante, constituem recursos relevantes.

Finalmente, usar a avaliação formativa na sala de aula – por exemplo, observação e avaliação de portfólio – como uma alternativa aos testes padronizados, parece ser muito importante no processo de educação inclusiva.

2.5 Avaliação²

Na maioria dos países está, actualmente, a ser prestada grande atenção à avaliação das competências linguísticas dos alunos bilingues na língua do país de acolhimento. Isto também diz respeito às necessidades de apoio dos alunos no desenvolvimento de

² “Avaliação” refere-se às formas como os professores ou outros profissionais recolhem e utilizam sistematicamente as informações sobre o nível de realização de um aluno e/ou sobre o desenvolvimento em diferentes áreas (académica, comportamental ou social). Esta secção considera a *avaliação inicial* com o objectivo de identificar tanto as competências do aluno e as possíveis necessidades educativas especiais como uma *avaliação formativa* com o objectivo de informar os professores sobre a aprendizagem do aluno e orientá-los no planeamento das próximas etapas do ensino.



competências linguísticas ao nível pré-escolar ou do 1º ciclo do ensino básico. As competências linguísticas são consideradas cruciais para o sucesso escolar e muitos países usam instrumentos de avaliação da linguagem para esta finalidade.

Em todos os países foram desenvolvidos instrumentos de avaliação e testes, adaptados ao contexto nacional e utilizados para avaliar o desenvolvimento do aluno, as suas competências académicas e identificar as suas necessidades especiais. São, na sua maioria, instrumentos normalizados desenvolvidos para serem usados principalmente com os alunos monolíngues. Alguns destes testes são traduzidos em diferentes línguas, mas quando traduzidos são alterados podendo tornar-se mais complexos (ou mais fáceis) uma vez que a construção das frases difere de língua para língua. Além disso, o grau de dificuldade de uma palavra ou expressão pode não ser o mesmo em todas as línguas. Por outro lado, mesmo que os testes sejam traduzidos para a língua materna do aluno, as diferenças culturais face à cultura do país de acolhimento podem criar barreiras e afectar os resultados.

Em outros casos, os procedimentos de avaliação são realizados com o apoio de um intérprete que apenas traduz o teste e as instruções, ou que explica um pouco mais sobre o teste, a fim de reduzir o efeito das diferenças culturais relacionadas com factores socioeconómicos. Às vezes, os pais também podem ser solicitados a realizar essa tarefa, embora a intervenção de alguém que é afectivamente muito próximo ao aluno tenha sido questionada.

Para reduzir a influência cultural a as implicações linguísticas no processo de avaliação, alguns países utilizam instrumentos não verbais para avaliar as competências cognitivas do aluno.

Alguns relatórios nacionais (por exemplo, do Alemanha, Chipre, Dinamarca, Finlândia, Grécia, Suécia) referem como questão importante o facto de os instrumentos de avaliação não serem desenvolvidos ou adaptados para alunos de origem imigrante o que causa muitos problemas. Os profissionais devem ter muito cuidado ao interpretar os resultados desses testes. Os alunos de origem imigrante não têm as mesmas possibilidades de alcançar bons resultados que os alunos do país de acolhimento, dadas as suas reduzidas competências linguísticas e/ou outras requeridas pelo instrumento de avaliação. Os instrumentos e os testes psicológicos



raramente estão ajustados para corresponder às necessidades dos alunos de origem imigrante na Europa.

Portanto, avaliar de forma rigorosa as necessidades individuais dos alunos depende muito do profissional responsável pelo processo de avaliação e do seu conhecimento e competência, relativamente ao bilinguismo e aspectos multiculturais, quando usa os instrumentos de avaliação e analisa dos resultados. Mesmo que em muitos países os alunos bilingues representem mais de 10% do total de alunos, não existem regras ou requisitos específicos relativos à educação e aos conhecimentos dos profissionais, neste domínio.

Para superar este problema é considerada crucial uma abordagem holística no processo de avaliação dos alunos com NEE e de origem imigrante, centrada no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Em muitos casos, os professores utilizam a avaliação contínua e o diálogo com os alunos e com os pais como instrumentos de avaliação. As metas estabelecidas para a aprendizagem do aluno são baseadas no nível das suas competências básicas, no seu percurso escolar e no seu contexto sócio-familiar. São fundamentais, no processo de avaliação, as informações obtidas através dos pais e do próprio aluno. Quando é necessária avaliação posterior a escola recorre a equipas multi-profissionais de avaliação, o que requer informações de todos os professores envolvidos no ensino do aluno (professor da turma, professor da disciplina, professora de línguas, professor da turma preparatória, professor de língua materna e professores de educação especial). Os assistentes sociais e psicólogos também participam na avaliação e identificação de necessidades educativas especiais e de dificuldades de aprendizagem.

Em alguns países e/ou municípios (Finlândia) os psicólogos combinam métodos tradicionais de avaliação com análises inter-linguagem do desenvolvimento da segunda língua da criança e, em alguns casos, também descrições das competências na língua materna.

Na maioria dos países, se é necessária uma avaliação adicional para identificar as NEE/dificuldades de aprendizagem, o aluno é encaminhado pela escola e/ou pelos pais para serviços especiais, para avaliação, diagnóstico e apoio (por exemplo, serviço de aconselhamento psico-pedagógico, centros de recursos, centros



médico-pedagógicos, avaliação e centros de apoio, etc.). A avaliação é realizada com base nas declarações da escola e dos pais, nas observações e em testes realizados por especialistas (por exemplo, psicólogos, pedagogos, etc.) que prestam aconselhamento às escolas e aos pais sobre o desenvolvimento da criança e o apoio necessário às suas necessidades específicas.

Na maioria dos países, embora os documentos relacionados com a educação do aluno no país de origem (relatórios de escola, resultados dos processos de avaliação, etc.) sejam solicitados quando o aluno começa a escola no país de acolhimento, muitos países não têm esses registos. Nos casos em que a informação é escassa ou em que existem dúvidas sobre um aluno com NEE é feita uma avaliação psico-educacional com base em documentos do país de origem, sempre que disponíveis, e/ou testes complementares, realizados a fim de identificar as competências do aluno e se decidir sobre o apoio necessário para responder às suas necessidades.

Em alguns países, por exemplo, Reino Unido (Inglaterra, Escócia e País de Gales) os pais têm o direito de recorrer a um tribunal – ou qualquer outra forma de litigação ou organização ligada às necessidades educativas especiais ou à deficiência – se não concordarem com as decisões das autarquias locais sobre as avaliações e recursos adicionais disponibilizados. Esse direito pode ser exercido em situações de recusa das autoridades locais em realizar uma avaliação ou emitir uma “declaração” para efeitos de prestação de serviços de educação especial que a criança precisa ou para colocação da criança numa escola particular.

Há uma série de serviços e de profissionais envolvidos na avaliação dos alunos com NEE e de origem imigrante, conforme os diferentes regulamentos e métodos de avaliação nos países. Normalmente, as necessidades e capacidades dos alunos são observadas, pela primeira vez, pelo professor da turma; as necessidades especiais são identificadas, em cooperação, com os professores de educação especial.

Em muitos casos, participa nos procedimentos de avaliação uma equipa composta por todos os professores envolvidos no ensino dos alunos de origem imigrante (professor da turma preparatória, professor da língua materna, professores da língua do país de



acolhimento, professor de educação especial, etc.). Se necessário, podem também participar no processo de avaliação outros profissionais (psicólogo, enfermeiro, assistente social, terapeuta da fala, médico, etc.) dos municípios/serviços de saúde escolar ou centros de recursos locais. Considera-se também importante que os pais participem no processo de avaliação. Sempre que necessário, a escola pode aconselhar e orientar o aluno e os pais para a obtenção de suporte por parte de serviços de avaliação e de reabilitação, exteriores à escola, de serviços sociais e de saúde, de centros de recursos locais, de centros de avaliação diagnóstica e de apoio, de institutos de educação especial, etc.

Com base nos resultados da avaliação é tomada uma decisão, na maioria dos casos, por parte das autoridades escolares locais, em cooperação com os serviços em questão, sobre o apoio educativo necessário. Posteriormente, é elaborado um plano de acção detalhando o apoio adequado para responder às necessidades do aluno.

Toda a informação incluída neste capítulo se baseia nas informações apresentadas nos relatórios dos países e destaca a complexidade da relação entre necessidades educativas especiais e origem imigrante. Diferentes parâmetros, tais como contexto sociocultural, normas, crenças religiosas, género, factores económicos, etc., podem também ter um efeito significativo nesta complexa relação.



3. RESUMO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DE PRÁTICAS

A análise de práticas teve por base os resultados das apresentações e discussões realizadas durante as seis visitas organizadas no âmbito deste projecto em: Malmo (Suécia), Atenas (Grécia), Paris (França), Bruxelas (Bélgica), Amesterdão (Holanda) e Varsóvia (Polónia). A decisão sobre o local das visitas foi orientada por três critérios principais:

- a) Países que se ofereceram para organizar o trabalho de análise prática durante as visitas de estudo;
- b) Localização geográfica dos países que evidenciaram diversidade na sua cultura e abordagem educativa;
- c) A tradição de Imigração – combinando locais com uma longa tradição de imigração com outros em que esta situação é relativamente nova.

O objectivo das visitas foi o de observar, na prática, a situação dos alunos com NEE e de origem imigrante, em diferentes contextos educativos, em relação às cinco áreas da análise do projecto. Todos os profissionais envolvidos nas visitas foram previamente informados sobre o projecto e sobre as cinco áreas que o grupo pretendia analisar e discutir com eles, a nível prático. Todas as visitas seguiram o mesmo modelo: introdução ao tema, pelos especialistas nacionais/locais; apresentação dos locais pelos anfitriões, visitas e debates com profissionais da escola de acolhimento e, seguidamente, debates e análises preliminares pelo grupo de especialistas.

Embora em todas as visitas se tenha utilizado o mesmo modelo, alguns locais, conscientes da importância dos diferentes actores que participam na educação de alunos com NEE e de origem imigrante, envolveram, durante a visita, um dos seguintes intervenientes: famílias, profissionais não docentes, profissionais de centros de avaliação e decisores políticos.

Antes de passar ao resumo das principais características dos diferentes locais visitados, importa destacar que os profissionais de todos eles se mostraram disponíveis para partilhar, com os profissionais de outros países, as suas experiências de sucessos e



as suas dificuldades. Todos eles mostraram igualmente um alto nível de comprometimento profissional.

3.1 Apresentação e principais características dos locais visitados

Os resultados das visitas serão apresentados após uma breve introdução de cada um dos locais, seguidos de alguns comentários gerais. Informações mais detalhadas, bem como os dados de contacto das escolas e centros visitados, de seis países, podem ser encontrados no espaço web da Agência em: www.european-agency.org/agency-projects


Os contactos dos locais visitados também estão listados no final deste relatório.

3.1.1 Malmö (Suécia)

A primeira visita teve lugar em Malmö. Este foi o único lugar onde o grupo de especialistas não visitou os centros educacionais mas, em alternativa, discutiram com os profissionais das principais escolas do ensino básico – que acolhem alunos dos 7 aos 16 anos – e de um centro de apoio.

Os profissionais do local de acolhimento eram de Rosengård, uma área urbana da cidade de Malmö, uma das principais cidades multiculturais suecas, onde cerca de 34% dos habitantes têm origem imigrante. Esta população apresenta uma elevada taxa de desemprego. Em Rosengård esta taxa pode chegar a 80% da população. Na Suécia, os alunos de origem imigrante são principalmente oriundos de países do Médio Oriente e da antiga República da Jugoslávia, registando-se uma elevada concentração destes alunos nas escolas de Rosengård. Além disso, a educação pré-escolar, facultada a partir dos 6 anos de idade, é frequentada principalmente por crianças de origem imigrante.

A Suécia tem uma política de educação muito descentralizada. Os municípios têm um elevado grau de autonomia e são responsáveis pela educação. No caso de Malmö, a Câmara Municipal disponibiliza um financiamento adicional para apoiar a população estrangeira. Muitos serviços são disponibilizados a todos os alunos e suas famílias, e alguns são dirigidos especificamente a pessoas com origem imigrante: centro de saúde local para crianças; centro de saúde para refugiados e imigrantes; centro de língua materna, etc. O



envolvimento dos pais é altamente prioritário mas os profissionais referiram que, às vezes, têm dificuldade em comunicar com os pais. As famílias de origem imigrante nem sempre entendem a estrutura e o funcionamento das escolas e do sistema de ensino. Por esse facto, os alunos e as famílias, por vezes, relatam que se sentem segregados. Outra questão importante para as famílias prende-se com a morosidade do processo de autorização para permanecer no país de acolhimento.

No que respeita às escolas, a lei estipula que as crianças e jovens cuja língua materna não é o sueco têm direito ao ensino da língua materna no ensino básico. O objectivo é ajudar as crianças e jovens a desenvolverem a sua língua materna e dar-lhes oportunidade de aprenderem mais sobre a sua própria cultura, bem como sobre as diferenças e semelhanças entre ambas as culturas. Além disso, se necessário, os alunos podem também receber apoio noutras disciplinas na sua língua materna. Os profissionais comentaram que por às vezes é difícil encontrar professores que falem a língua materna, especialmente quando se trata de grupos minoritários. Além disso, profissionais insistem que é da maior importância o ensino e a avaliação dos alunos em ambas as línguas, língua materna e Sueco. Diferentes origens culturais exigem diferentes abordagens educacionais e de comunicação. A diversidade cultural existe nas escolas e é apoiada de uma forma positiva.

Como princípio, os alunos de origem imigrante frequentam escolas regulares. A única excepção diz respeito aos alunos com deficiência auditiva que muitas vezes recebem um apoio especial e podem estar juntos com recursos ou programas especiais. Aos alunos que apresentam dificuldades intelectuais é também disponibilizado um programa especial: frequentam classes especiais nas escolas regulares onde a intervenção ocorre, principalmente, dentro da sala de aula, através de professores de apoio e de uma equipa itinerante. As escolas dispõem de materiais de apoio e instrumentos de qualidade.

Os professores e os profissionais do centro de apoio apresentaram claras prioridades: intervenção precoce; necessidade de trabalhar com os pais; cooperação com e entre os profissionais da escola e criação de um bom ambiente na escola. Mostraram-se conscientes e sugeriram que uma grande concentração de pessoas de origem imigrante poderia levar à criação de “guetos”.




3.1.2 Atenas (Grécia)

A segunda visita ocorreu em duas escolas do ensino básico (1º e 2º/3º ciclos), em Atenas. Os alunos que frequentam estas escolas tinham idade entre os 5 e os 16 anos. Além disso, foi também visitado um centro de avaliação.

A escola do 1º ciclo tinha um total de 110 alunos, dos quais 40 com origem imigrante. Alguns desses alunos apresentavam ligeiros problemas de aprendizagem. A escola de 2º/3º ciclo tinha 270 alunos, dos quais 25 de origem imigrante e dois deles identificados como tendo necessidades educativas especiais. A maioria dos alunos era oriunda de países que não integram a UE – Albânia, Moldávia, Ucrânia, Rússia, África, Paquistão, Emirados Árabes Unidos e Turquia – bem como da Roménia, Polónia e Bulgária.

Ambas as escolas começaram, recentemente, a receber um número significativo de alunos de diferentes países. É muitas vezes difícil reconhecer os alunos de origem imigrante, uma vez que as famílias podem optar por mudar os seus nomes para nomes gregos. Esta possibilidade foi oferecida às famílias de origem imigrante, a fim de evitar qualquer tipo de discriminação e parece funcionar bem para aqueles que têm um bom conhecimento da língua grega. Ambas as escolas são receptivas e sensíveis ao multiculturalismo e apresentam uma abordagem flexível de ensino. A escola de 1º ciclo tentou envolver as famílias, acolhendo-as e aos seus filhos. Além disso, os profissionais da escola recebem o apoio necessário para implementar práticas inclusivas. Embora as escolas precisem de seguir o currículo nacional, os professores elaboram um plano educativo individual para todos os alunos. A todos os alunos recém-chegados é oferecido um longo e flexível processo de integração para que eles aprendam o idioma grego. Durante o primeiro ano e meio os alunos não têm provas escritas, apenas orais.

Os alunos com NEE e de origem imigrante são avaliados por um centro de avaliação. Este centro aconselha os professores sobre como realizar as adaptações curriculares necessárias. O apoio é prestado por um psicólogo e por um professor especializado, principalmente no ensino da matemática e do grego, numa sala separada, com um número máximo de cinco alunos e não excedendo dez horas de apoio.



O centro de avaliação visitado é bastante recente e abrange alunos de 250 escolas em Atenas, dispendo de uma equipa de 18 profissionais que trabalham de forma interdisciplinar. Trata-se de um serviço público, no âmbito do Ministério da Educação, a título gratuito, mas com uma lista de espera de um a dois anos. Não há diferenças quanto ao tipo de serviços prestados aos alunos (gregos ou de origem imigrante) com NEE. No entanto, as tarefas são modificadas e adaptadas tendo em conta as diferenças linguísticas e culturais. Sempre que se trata de alunos com NEE e de origem imigrante os profissionais recorrem à observação, no domicílio ou na escola, e utilizam testes formais e não verbais. Se os alunos foram avaliados no seu país de origem, por vezes o resultado é traduzido para grego, não obstante serem sujeitos a uma reavaliação. É planeado *follow-up*, com novos procedimentos de avaliação, a realizar passados três anos. A avaliação dos alunos de origem imigrante ocorre sempre na escola.

O centro coopera, essencialmente de modo informal, com os pais, as escolas e o Ministério da Educação. Os pais recebem a declaração final, onde constam as necessidades do aluno, e são livres de a entregar ou não na escola. Os profissionais referem que as famílias não dispõem de informações na sua própria língua o que pode causar algumas dificuldades na comunicação. A cooperação entre as escolas e o centro de avaliação é baseada em recomendações fornecidas aos profissionais da escola. No entanto, estas não têm obrigação de as implementar. Por vezes, os professores explicam esta situação com a falta de recursos, ou com o facto de trabalharem com classes superlotadas. O centro elabora recomendações para o Ministério da Educação sobre o tipo de recursos necessários aos alunos e escolas.

Apesar de só recentemente receberem alunos com diferentes origens culturais, o empenho dos directores e dos professores assume um importante papel em ambas as escolas. As escolas implementaram um currículo flexível, praticam a aprendizagem cooperativa e partilham responsabilidades com outros serviços.

3.1.3 Paris (França)


A terceira visita teve lugar em Paris, em quatro escolas da educação pré-escolar e do ensino básico. Os alunos que frequentavam estas escolas tinham entre 3 e 11 anos. Uma das escolas tinha uma



“CLIS” (“Classe d’Intégration Spécialisée”) classe especializada de integração, que seguia um programa de integração apoiando os alunos com NEE nas classes regulares e fora da sala, sempre que necessário.

As quatro escolas estavam localizadas na mesma Área Prioritária de Intervenção, com uma alta densidade de população de origem imigrante, uma elevada taxa de desemprego e um grande número de famílias vivendo com difíceis condições económicas. Frequentam estas escolas cerca de 680 alunos, dos quais 85% têm origem imigrante. A maioria dos alunos de origem imigrante é oriunda do Norte de África e da África Ocidental, nomeadamente das ex-colónias, mas também da Ásia, e uma menor percentagem de países europeus. Cerca de 50% dos alunos são apoiados por professores especializados, na escola ou em centros médico-psicológicos exteriores à escola, e 12 alunos frequentam uma classe especializada de integração. As escolas, em conjunto com os serviços locais, organizaram actividades de lazer, após o horário escolar ou durante as férias, a fim de proporcionarem aos alunos actividades que as famílias não podem garantir. Foi facultada, às famílias com menor estatuto socioeconómico, uma redução no pagamento das actividades escolares bem como almoço gratuito durante o horário escolar. Mesmo assim, os professores consideraram que o apoio financeiro não foi o suficiente para responder às necessidades que as escolas enfrentam.

As escolas visitadas trabalham em estreita colaboração com o “Centro de Apoio, Interacção e Investigação em Etno-Psicologia”, parcialmente financiado pelo município, onde trabalham um psicólogo e quatro mediadores culturais, cujos papéis são descritos como fazendo a ponte entre os pais e a escola. Os profissionais do Centro apoiam a escola e prestam serviços às famílias sempre que as crianças apresentam problemas de aprendizagem. Recebem as famílias na escola, duas vezes por mês, fora do horário escolar. O conhecimento e a compreensão da cultura de origem são considerados de grande valor, sendo necessários para apoiar melhor a criança, a família e, conseqüentemente, a escola. As escolas estão abertas à participação dos pais. Os pais foram envolvidos e participaram na visita, disponibilizando informações relevantes sempre que tentámos compreender as reacções dos



alunos. A escola para a qual os alunos são encaminhados depende do local onde residem. Os pais não têm liberdade de escolha.

Os alunos de origem imigrante frequentam o ensino regular. Nos casos em que apresentam dificuldades de aprendizagem, permanecem na escola e recebem o apoio necessário de professores especializados e de outros profissionais. A escola oferece livros escolares simplificados para os alunos com NEE. O apoio cessa logo que os alunos atinjam o nível de ensino esperado. Se os problemas persistirem, o psicólogo escolar juntamente com o professor de educação especial, e com autorização dos pais, avalia as necessidades do aluno. Nos casos em que o apoio disponibilizado pela escola não é suficiente ou não é aceite pela família, os serviços sociais e médicos externos devem intervir. Esses serviços recebem a família e o aluno, avaliam as necessidades deste e facultam apoio terapêutico (por exemplo, no caso de alunos com deficiência auditiva). Em caso de problemas de mobilidade ou de distúrbios psicológicos, existem outros tipos de intervenções externas. A avaliação pode resultar na colocação do aluno em classes especiais.

O francês é a língua usada na escola. Considerando que alguns alunos têm fracas competências linguísticas na língua francesa, em algumas escolas da região existem turmas preparatórias com o objectivo de melhorar a aprendizagem da língua do país de acolhimento. Os alunos podem frequentar aulas de francês nessas escolas, durante três meses e até ao máximo de um ano, antes de regressarem à sua escola. A aprendizagem da língua materna não é considerada relevante, mesmo pelos professores de origem imigrante. Aprender a língua do país de acolhimento parece ser a principal prioridade.

Havia um bom ambiente nas escolas, com espaço suficiente e bem arranjado para os alunos se movimentarem. A organização das actividades da escola era cuidadosamente planeada de acordo com as necessidades dos alunos. Os professores levantaram algumas questões desafiadoras: mais apoio financeiro, mais formação em serviço e recrutamento de maior número de professores, problema considerado de “difícil” resolução.



3.1.4 Bruxelas (Bélgica)

A quarta visita ocorreu em duas escolas de língua francesa, em Bruxelas – uma escola regular do 1º ciclo do ensino básico e uma escola especial – e num centro de avaliação de língua flamenga. Os alunos matriculados nestas escolas tinham idades compreendidas entre os dois anos e meio e os 14 anos.

Antes da visita, o grupo teve oportunidade de ouvir o testemunho de uma família e de jovens de origem imigrante e de discutir com eles. Foram referidos os obstáculos enfrentados pelas famílias para que os seus filhos pudessem frequentar o ensino regular e ter acesso a apoio em educação especial. Mencionaram ainda a sua luta contra formas indirectas de racismo. Os jovens tinham a mesma opinião, embora também manifestassem algumas preocupações sobre sua identidade: a que cultura pertencem? Por vezes sentem-se rejeitados tanto pelo país de acolhimento como pelo grupo cultural de origem. Referem que, na realidade, têm duas culturas diferentes e isso precisa de ser aceite, em primeiro lugar por eles e, posteriormente, pelos outros.

A escola regular era uma escola básica, localizada numa área com grande concentração de população imigrante, oriunda do norte de África, mas também da Ásia, de países da União Europeia e da América do Sul. A escola dá uma especial atenção a esta situação, dado ser frequentada por 400 alunos de 57 países diferentes. A escola criou cinco aulas “ponte” para alunos recém-chegados, que podem frequentar por um período máximo de um ano, antes de ingressarem numa turma correspondente ao seu nível educacional. Os alunos podem ingressar nessas aulas, em qualquer momento do ano lectivo. Frequentavam essas aulas um total de 80 alunos, com conhecimentos praticamente nulos da língua francesa. Os conhecimentos linguísticos são o principal critério para a composição da classe. Aparentemente, os alunos não evidenciavam necessidades educativas especiais mas apenas necessidades relacionadas com a aprendizagem da língua. Os alunos, de diferentes níveis etários e com competências diversas, falavam línguas diferentes. Na secção do 1º ciclo do ensino básico que compreendia três níveis diferentes, a equipa de profissionais integrava um professor intercultural. A escola de 2º/3º ciclos tinha cinco níveis e apenas professores de francês.



O ambiente era muito amigável, alunos e profissionais pareciam motivados. Disciplina e regras estipuladas fazem parte da forma tradicional de ensino mas são bem aceites como parte da educação escolar, com uma combinação da autoridade e de pleno respeito pelas diferenças. A escola integrava um projecto-piloto designado “Língua e cultura de origem” que incorporava a língua francesa na cultura dos alunos de origem imigrante. O projecto-piloto visava apoiar – caso os resultados fossem positivos – outras 80 escolas da comunidade francesa da Bélgica.

Os professores tinham uma atitude muito positiva em relação à cultura dos diversos alunos. Usavam diferentes métodos e didácticas para ensinar a língua do país de acolhimento e vários instrumentos educativos para facilitar a comunicação e a aprendizagem. Importa realçar alguns aspectos: a selecção dos materiais deve ter em consideração não só o nível linguístico dos alunos, mas também a sua idade; o uso de textos adaptados pode ser necessário para alguns temas específicos; actividades com “turmas de pares” também poderá facilitar a futura transição para a turma regular. Aprender juntos cria um clima não-discriminatório nas turmas “ponte” e a escola cumpre o seu papel como o primeiro ponto de contacto entre culturas e países. Também deve facilitar a participação dos pais e famílias. É importante garantir que haja espaço para o diálogo e para prestar o apoio necessário aos professores.

A escola especial era uma escola básica e profissional, com 300 alunos dos quais 60% de origem imigrante. Era um grande edifício com algumas barreiras arquitectónicas. Os alunos tinham problemas de aprendizagem e de comportamento e, alguns, deficiências físicas. Os profissionais referiram existir normalmente uma escassa comunicação com as famílias, devido às barreiras linguísticas. Em alguns casos, a comunicação com os alunos de origem imigrante encontrava-se também dificultada, uma vez que toda a educação tinha lugar em língua francesa. Para superar essa dificuldade, os professores comunicavam através de livros ilustrados. Esta dificuldade pode ter implicações na avaliação dos alunos, embora os profissionais estivessem cientes da situação. O contacto com as escolas regulares foi referido como sendo bastante limitado.

A organização Koepel VCLB (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) é uma Associação de Centros de Apoio e de Aconselhamento ao Aluno. A sua principal tarefa é coordenar e



apoiar os 48 centros regionais associados e não trabalhar directamente com os alunos e as famílias. Todos os centros são gratuitos, organizados e financiados pelo Departamento de Educação da Comunidade Flamengo. Os centros oferecem apoio e consultoria aos alunos, pais, professores e escolas básicas. O objectivo do VCLB é capacitar as escolas, professores e pais. Pretende reforçar as escolas regulares para reduzirem os obstáculos que afectam ou impedem a consultoria, desenvolver estratégias de prevenção, proceder a diagnósticos rigorosos, eliminando factores perturbadores e destacando factores positivos. Segundo a equipa, tanto os alunos do país de acolhimento como os de origem imigrante, sempre que pertencem a um baixo nível económico apresentam problemas semelhantes, pelo que, e o as medidas que se revelam eficazes para as crianças de origem imigrante também o são para qualquer outra criança. Não foi dada qualquer ênfase especial aos alunos com NEE e de origem imigrante.

3.1.5. Amsterdão (Holanda)

A quinta visita teve lugar em Amesterdão, em duas escolas especiais do 1º ciclo do ensino básico, numa escola especial profissional, constituída por cinco pólos localizados em diferentes locais, e em dois centros de avaliação. Durante a visita o grupo teve oportunidade de ouvir um membro do Parlamento holandês, o qual explicou as dificuldades encontradas e as medidas necessárias para evitar a discriminação e assegurar a melhoria da qualidade de ensino para os alunos mais vulneráveis. Entre outros assuntos foi destacada a existência de turmas destinadas à aprendizagem da língua, nos primeiros anos de educação e de ensino, e de um orçamento extra para os alunos com dificuldades linguísticas.

Uma das escolas primárias tinha 320 alunos com idades entre os 3 e os 13 anos, dos quais aproximadamente 70% tinham origem imigrante. A escola oferecia serviços para alunos com perturbações da fala e da linguagem. Também prestava apoio itinerante a 180 alunos de outras escolas, em Amesterdão. As competências linguísticas e o discurso verbal eram o principal objectivo. Alguns dos alunos começaram por frequentar uma escola regular mas devido a problemas de linguagem foram encaminhados para a escola especial. Apesar de alguns alunos regressarem à sua escola regular, muitos permanecem nesta escola durante o 1º ciclo do ensino básico.



Os pais têm a possibilidade de escolher a escola que pretendem que os seus filhos frequentem, embora possa não ser uma opção fácil para os pais de origem imigrante. Num futuro próximo, as escolas locais serão responsáveis pela avaliação e por encontrar, em cooperação com os pais, a escola mais adequada para os alunos.

No que respeita aos materiais de aprendizagem, a escola recorre essencialmente a suportes visuais. Foram utilizados todos os meios possíveis para aumentar o vocabulário dos alunos e facilitar a comunicação com as famílias. Esta escola trabalha em estreita colaboração com as escolas regulares ministrando formação em serviço, apoio e acompanhamento. Os profissionais referiram a importância de uma avaliação e intervenção precoces.

A outra escola do 1º ciclo tinha 153 alunos com idades entre os 4 e os 12 anos. Os alunos tinham graves dificuldades de aprendizagem e problemas de comunicação (por exemplo, autismo). Desses alunos, 85% tinham origem imigrante, e eram oriundos, principalmente, de África, da Ásia e de alguns países europeus. Nas turmas regulares estavam integrados 40 alunos. A escola apoia os pais na escolha da escola de 1º ciclo, próxima da sua residência, prestando apoio itinerante e supervisão. No caso dos alunos com autismo, integrados no ensino regular, os professores especializados oferecem formação em serviço aos seus colegas das escolas regulares, sendo remunerados para esta tarefa.

A escola tinha uma “prática inclusiva”, no sentido de que os alunos com autismo estavam integrados em grupos mistos e não em grupos especiais. Todos os alunos seguiam um plano educativo individual. A comunicação “não verbal” foi aplicada e implementada em toda a escola.

A escola atribui grande importância ao envolvimento dos pais em todas as actividades escolares – educação, lazer, etc. Sempre que necessário, são convidados intérpretes para facilitar a comunicação entre professores e pais. Existe um “livro de contacto” para facilitar a comunicação entre professores, alunos e pais. Ainda assim, algumas crianças não frequentavam a escola. Aprender a língua materna não parecia ser uma prioridade da escola, apesar de três membros da equipa terem origem imigrante. Foi colocada uma forte ênfase na assimilação da cultura de acolhimento.



A escola de ensino profissional recebia jovens que apresentavam problemas de aprendizagem, ligeiros e moderados, muitas vezes associados a problemas de comportamento. A escola tinha cerca de 300 alunos com idades entre os 12 e os 20 anos. Uma elevada percentagem de alunos (80% ou mais) de origem imigrante frequentava a escola. Um dos pólos tinha uma importante concentração de alunos do Surinam, uma antiga colónia holandesa. A maioria desses alunos poderia frequentar as escolas regulares se recebesse apoio extra. Em diversas situações, os profissionais referiram que a privação cultural afecta a aquisição da linguagem e a aprendizagem. Cada jovem tem um currículo individual adaptado às suas capacidades. Após 4 anos de frequência da escola iniciam experiências regulares de trabalho em empresas.

Existia um bom ambiente nos diferentes locais, as regras eram claras e respeitadas e a comunidade envolvente parecia segura. Os professores pareciam muito empenhados e prestavam grande atenção individual aos jovens; trabalhavam mesmo durante seu tempo livre. Os materiais e os equipamentos tinham sido adaptados. No caso do apoio aos jovens que transitavam para o mercado de trabalho existia uma abordagem prática bem estruturada.

Os relatos, no que se prende com o relacionamento com as famílias, evidenciam diferentes experiências: em alguns pólos parecia prestar-se muita atenção ao intercâmbio de informações com as famílias, mas isto não acontecia em todos. Nas escolas com uma elevada concentração de alunos do Suriname, os pais referiram experienciar uma forte discriminação da sociedade.

As escolas ofereciam programas especiais de línguas para alunos cuja língua materna não era o holandês. Os contactos com as escolas regulares pareciam ser bastante limitados.

Os dois centros de avaliação e de reabilitação trabalhavam, principalmente, com jovens que apresentam graves problemas de comportamento e sociais. A maioria dos jovens era de origem imigrante – especialmente do Norte de África. Alguns deles tinham sido referenciados pelos departamentos da polícia e da justiça. Os centros têm como objectivo principal procurar conhecer a história desses jovens, planear com eles um período de observação e garantir a formação necessária para que possam ingressar no mercado de trabalho. A grande prioridade era trabalhar com as



famílias, recorrendo a tradutores e/ou mediadores para esclarecer e compreender a situação da família.

3.1.6 Varsóvia (Polónia)

A sexta visita teve lugar em Varsóvia, em cinco escolas do ensino regular – duas do 1º ciclo e três dos 2º e 3º ciclos do ensino básico – e numa Associação de Intervenção Jurídica. Apenas as escolas do 1º ciclo eram públicas.

Mais de 700 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, frequentavam as duas escolas do 1º ciclo. Uma das escolas tinha 35 alunos, vindos principalmente da Chechénia e do Cáucaso do Norte. O número de alunos de origem imigrante variava muito, uma vez que a Polónia é um país de trânsito para muitos imigrantes. As dificuldades linguísticas eram o principal problema que estes alunos enfrentavam, a par dos traumas da guerra que tinham experienciado. As autoridades educativas locais disponibilizavam aulas particulares de polaco, duas vezes por semana. A escola estava a colaborar com a Associação de Intervenção Jurídica no âmbito do projecto-piloto “Escola Multicultural”, apoiado pelo serviço de Educação da cidade de Varsóvia. O objectivo era facilitar a integração dos alunos de origem imigrante na comunidade escolar. Existia ainda uma assistente da Chechénia que funcionava como mediadora intercultural e como intérprete, leccionando também aulas de língua materna. Este serviço foi considerado de grande importância para a identidade cultural dos alunos e para a sua integração. Nestas escolas não foram identificados alunos com NEE.

Na outra escola do 1º ciclo, aproximadamente 10% dos alunos eram de origem imigrante, principalmente do Vietname. Não apresentavam NEE. Pelo contrário, tinham um bom desempenho escolar. As famílias estavam dispostas a pagar aulas adicionais para apoiarem os seus filhos logo que identificada qualquer necessidade.

As escolas dos 2º e 3º ciclos eram novas, com uma orientação pedagógica muito influenciada por importantes educadores nacionais ou políticos. Duas das escolas tinham 420 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Destes, 30 alunos eram refugiados da Chechénia e de outros países da Ásia e de África. Dos restantes, 27 tinham origem imigrante. Dois alunos foram identificados como tendo incapacidades/ NEE. A gestão das escolas é partilhada por pais e professores.



Os alunos, excepto os que apresentam NEE, são aceites nestas escolas mediante a realização de um exame de admissão. As famílias pagam uma taxa, sendo 6% da mesma reservada para financiar empréstimos a alunos de famílias com dificuldades económicas. Menos de 10% dos alunos estão isentos do pagamento de qualquer taxa. As escolas são, em parte, apoiadas pelas autoridades educativas.


Estas escolas tinham como principais objectivos ensinar os alunos a viver numa sociedade democrática e incentivá-los a terem uma atitude receptiva a outras culturas e ambientes. Os professores eram apoiados pelos pais. As responsabilidades eram partilhadas por todos: professores, pais e alunos. As tutorias e avaliação formativa constituíam alguns dos métodos educativos utilizados. Logo que identificado um problema eram disponibilizadas aulas extra, em polaco, ou abordando outros conteúdos. Aos alunos chechenos foram dadas algumas aulas na sua língua materna.

A terceira escola tinha 103 alunos com idades entre os 16 e os 19 anos. Destes, 9 alunos tinham origem imigrante. Não havia alunos com NEE. Esta escola, tal como as outras duas, tinha como objectivo preparar os alunos para uma participação activa na sociedade moderna, multicultural e democrática.

A Associação para a Intervenção Jurídica visitada é uma ONG que tem por objectivo prestar assistência jurídica gratuita a pessoas marginalizadas e discriminadas, principalmente, imigrantes, refugiados e requerentes de asilo. A Associação representa-os, funcionando como mediadora, face às autoridades locais, mas também os apoia como/com intérpretes. A associação foi totalmente envolvida no projecto-piloto com a escola do 1º ciclo acima referida, disponibilizando um mediador de apoio à língua e à integração social dos alunos.

3.2 Comentários gerais

As visitas constituíram uma oportunidade para ver diferentes práticas, partilhar experiências, discutir com os profissionais da área e com as famílias e reflectir sobre questões relevantes. É impossível relatar os resultados destas discussões em detalhe, mas as observações que se seguem constituem um resumo das principais questões discutidas com os profissionais dentro do grupo. São



apresentadas de acordo com as cinco áreas consideradas no projecto e apenas dizem respeito aos lugares visitados.

3.2.1 População alvo

As visitas permitiram observar uma variedade de situações a nível local: por um lado, escolas de países com uma longa tradição de imigração e, por outro, escolas de países que só recentemente começaram a receber famílias vindas de outros países por motivos económicos ou políticos. Um número significativo de diferentes países esteve representado nos vários locais. Apenas numa escola a maioria dos alunos era proveniente de uma ex-colónia do país de acolhimento. Os profissionais de todos os locais referiram estar a aumentar o número de alunos recém-chegados. Esta percepção foi mais significativa nos países com uma tradição de imigração.

A diversidade cultural parece não ser entendida pelas escolas de forma negativa. Geralmente há uma atitude positiva nas escolas e os profissionais tentam realçar o valor que as diferentes culturas podem ter para o país de acolhimento embora, por vezes, seja também associada a problemas que importa resolver. Este aspecto foi destacado, principalmente, pelas escolas localizadas em áreas com elevada concentração da população de origem imigrante e onde as famílias enfrentam dificuldades socioeconómicas. Alguns profissionais referiram também ter dificuldade em gerir esta nova situação.

3.2.2 Dados existentes

Quanto aos dados, devem ser considerados dois aspectos: localização e tipo de escolas visitadas. No que diz respeito à localização, as escolas situadas em áreas com uma concentração significativa de população de origem imigrante apresentaram uma alta densidade de alunos de origem imigrante (igual ou superior a 85%). Os profissionais referiram que esta situação poderá levar à criação de “guetos” ou “escolas de prevalência imigrante”. Essas escolas estavam localizadas, principalmente, em áreas sócio-economicamente desfavorecidas.

O tipo de escola nas quais os alunos foram colocados – regular ou especial – é outro aspecto a ser cuidadosamente considerado neste relatório, uma vez que a informação recolhida se refere a um número muito reduzido de escolas. As escolas regulares visitadas, independentemente do número de alunos de origem imigrante,



tinham um número reduzido de alunos com NEE comparado com o elevado número desses alunos em escolas especiais.

As escolas regulares integravam e apoiavam os alunos recorrendo a profissionais especializados e à disponibilização de diversos serviços. Sempre que as escolas não podiam responder às necessidades dos alunos através dos recursos disponíveis, estes eram transferidos para um recurso especial.


A percentagem de alunos com NEE e de origem imigrante nas escolas especiais visitadas situava-se entre os 60% e os 80% do número total de alunos na escola. Embora não se verificasse na generalidade das situações, em alguns locais, as escolas especiais cooperavam com as escolas regulares, integrando e apoiando os alunos que frequentavam estas últimas. As escolas especiais visitadas recebiam, principalmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

3.2.3 Recursos educativos

A maioria das escolas e dos serviços visitados eram públicos e gratuitos, excepto num dos locais. As escolas eram financiadas de forma diferente, de acordo com a situação de cada país: centralização a nível estatal, descentralização de âmbito municipal, ou a nível de escola, ou ainda, através de doações privadas.

As famílias e os alunos de origem imigrante têm os mesmos direitos que a população do país de acolhimento. Os profissionais envolvidos nas visitas sublinharam a importância de existir um pleno respeito pelos direitos humanos dos alunos e das suas famílias, bem como de luta contra a discriminação. No entanto, foram levantadas questões em relação a algumas situações potencialmente discriminatórias. Nem sempre os pais podem escolher a escola que os seus filhos irão frequentar. Mesmo nos países onde a liberdade de escolha é possível, pode verificar-se um “enviesamento” motivado pelas dificuldades na comunicação entre as famílias e os serviços, o que poderá levar a um “excesso de colocação” de alunos de origem imigrante em algumas áreas, ou a certas formas de recursos de educação especial. As famílias referiram também que muitas vezes se sentem segregadas e, na realidade, não aceites pela população de acolhimento.

As famílias podem receber, se necessário, apoio financeiro extra semelhante ao existente para a população local. Em alguns casos,



existem reduções nos custos ou gratuidade nas actividades extra-escolares para as famílias com menor estatuto socioeconómico. Os profissionais referiram ainda que o financiamento não é suficiente para cobrir todas as necessidades dos alunos. Esta questão foi levantada, principalmente, por profissionais de escolas situadas em zonas desfavorecidas e aplicava-se a todos os alunos e não especificamente aos de origem imigrante.

Dependendo principalmente do tipo de escola, verifica-se o envolvimento e cooperação de vários serviços com as escolas. Geralmente, os serviços de saúde e os serviços sociais estavam envolvidos. Em Paris verificava-se uma situação especial, com a participação do etno-centro de psicologia e, em Malmö, com a presença da equipa de apoio nas escolas locais.

A colaboração entre escolas e serviços parece ser, muitas vezes, informal. Profissionais das escolas indicaram a necessidade de aumentar a cooperação com outros tipos de organizações, tais como associações étnicas. Também destacaram a importância dos assistentes de várias origens étnicas e culturais, não apenas por razões práticas – para evitar as barreiras da língua e facilitar a comunicação com as famílias – mas também para melhor perceber como as diferentes culturas percebem as incapacidades/NEE.

A informação e a comunicação com os pais, bem como a sua plena participação nas decisões relativas aos seus filhos, foram claras prioridades identificadas em todos os locais. No entanto, os profissionais das escolas estavam cientes da existência de sérias lacunas na comunicação relacionadas com o domínio de competências linguísticas.

3.2.4 Medidas de apoio

Todas as escolas visitadas implementaram diversas medidas para facilitar a integração dos alunos de origem imigrante. Os profissionais estavam muito conscientes da importância da aprendizagem da língua do país de acolhimento, tão cedo quanto possível, principalmente para alunos recém-chegados, a fim de poderem adquirir um bom nível de proficiência na mesma. Como os profissionais da escola afirmam, as escolas desempenham um papel fundamental como um ponto de encontro entre culturas e como um primeiro passo para uma maior integração na sociedade de acolhimento.



Superar as potenciais barreiras linguísticas, utilizando diferentes meios, foi o principal objectivo relatado pelos profissionais das escolas visitadas. Em alguns locais foram criadas escolas “ponte” para apoiar, da melhor forma possível e por um período fixo, a aprendizagem da língua do país de acolhimento. Em outros casos é oferecida educação bilingue e apoio ao ensino da língua materna, em matérias essenciais. A utilização de livros monolingues foi bastante generalizada, embora fossem utilizadas formas alternativas de aprendizagem, com fotos, livros simplificados, etc. A maioria dos profissionais mencionou a abordagem flexível do currículo e, em algumas escolas, elaboraram-se programas educativos individuais. Todos os profissionais destacaram a atenção prestada às necessidades individuais dos alunos.

A atitude positiva dos profissionais parece desempenhar um papel importante nos resultados alcançados pelas escolas, embora reconheçam existir desafios, tais como a necessidade de formação em serviço.

Apesar dos esforços e empenho observados nas escolas visitadas foram levantadas questões relativas aos seguintes aspectos:

- Como distinguir claramente entre problemas de linguagem e dificuldades de aprendizagem?
- Até que ponto as escolas regulares garantem e se responsabilizam pelo apoio a todos os alunos e em que medida as escolas especiais se empenham em ajudar os alunos a regressar ao ensino regular?
- Em que medida as escolas utilizam instrumentos de avaliação fiáveis e suficientes para identificar as verdadeiras necessidades dos alunos e assegurar o apoio necessário?

3.2.5 Avaliação

Os centros de avaliação visitados eram públicos e gratuitos. Estavam disponíveis para alunos, pais, professores e escolas. Tinham como principais objectivos identificar as necessidades dos alunos, com a finalidade de informar e orientar os pais, e fortalecer e apoiar o trabalho das escolas regulares. Os profissionais dos centros mencionaram a importância da implementação de estratégias preventivas e o seu papel como suporte aos profissionais da escola neste domínio. Um exemplo específico destas estratégias



preventivas foi observado em dois centros, envolvendo profissionais dos serviços da justiça, dado estarem em causa jovens que apresentam graves problemas de comportamento. Um destes dois centros utilizava mediadores culturais e tinha implementado um programa de observação durante dois meses, em relação a estes jovens.

Embora os profissionais dos centros de avaliação estivessem conscientes da importância de avaliação (inicial) ser realizada em duas línguas – língua materna e língua do país de acolhimento – a fim de entender melhor as necessidades dos alunos de origem imigrante, poucos foram os que utilizaram essa estratégia. A fim de superar as barreiras linguísticas, usaram instrumentos de avaliação informais e formais, e métodos verbais não verbais. Em relação aos alunos recém-chegados, os profissionais indicaram que os mesmos dispõem de poucas informações sobre os resultados dos processos de avaliação realizados no seu país de origem.

A avaliação foi uma questão delicada, levantando muitas perguntas. As barreiras linguísticas parecem óbvias e afectam todos os processos – contacto e comunicação com as famílias, identificação das necessidades dos alunos, etc. – na medida em que podem condicionar a fiabilidade dos processos de avaliação implementados. De acordo com os centros de avaliação visitados, os alunos de origem imigrante parecem estar sub-representadas na população que os frequenta, o que poderá acontecer porque os pais de origem imigrante não recebem informação adequada sobre estes centros (bem como sobre outros serviços). Também pode estar relacionado com o facto de culturas diferentes terem percepções diferentes sobre as NEE. Neste sentido, precisam de ser consideradas questões importantes no tocante à identificação das necessidades educativas especiais dos alunos de origem imigrante.

É óbvio que os resultados das visitas forneceram apenas um retrato limitado das situações locais – não quer dizer que sejam, necessariamente, representativos das situações nacionais, mas devem ser considerados como exemplos que podem ajudar a compreender as circunstâncias locais.



4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Os resultados da análise realçam algumas questões gerais que confirmam a relevância das questões levantadas pelos representantes dos países no início do projecto:

- a) Até que ponto os problemas de aprendizagem da língua são considerados como dificuldades de aprendizagem;
- b) Como são avaliadas as competências e as necessidades dos alunos de origem imigrante;
- c) Qual a melhor forma de apoiar os professores e as famílias.

Parece certo que as escolas, na Europa, estão a transformar-se e a tornar-se mais multiculturais, o que implica a necessidade de responder às novas situações educativas, muitas vezes consideradas complexas – porque são novas ou relativamente novas. No passado, alguns países acolheram famílias das ex-colónias ou de países associados ao seu crescimento económico e industrial. Mais recentemente são identificadas duas novas situações: as famílias que chegam a países europeus como refugiadas ou que requerem asilo e as famílias que chegam a um país europeu em situação de trânsito. As escolas desempenham um papel importante sendo, por vezes, o primeiro ponto de contacto das famílias com a sociedade de acolhimento.

As principais conclusões sobre as quatro áreas principais são listados abaixo, juntamente com as principais recomendações dirigidas aos profissionais e decisores políticos.

4.1 Dados existentes

A recolha de dados não foi, como esperado, uma tarefa fácil. No âmbito do projecto foi possível recolher informações relevantes, principalmente a nível local. Em alguns países, foi iniciado um novo sistema de recolha de dados em resultado das solicitações do projecto. É importante destacar que os dados recolhidos fornecem apenas um retrato limitado da situação nos países participantes e não representam, necessariamente, as situações nacionais.

Os relatórios de muitos países revelam uma desproporção considerável de alunos de origem imigrante levando à sua sobre ou sub-representação em educação especial. De acordo com os



relatórios, na maioria dos países envolvidos a percentagem de alunos de origem imigrante representa entre 6% a 20% da população escolar em escolaridade obrigatória (dados relativos ao ano lectivo 2005/2006).

A informação dos países e a análise das práticas sugere que há uma sobre-representação dos alunos de origem imigrante, principalmente, na oferta dirigida a alunos com problemas de aprendizagem, e também, em certa medida com problemas de comportamento. Esta situação tem de ser cuidadosamente analisada e não pode ser interpretada de uma forma simples. Vários factores estão inter-relacionados e devem ser considerados: o tipo de necessidade especial, em particular os problemas de aprendizagem; o tipo de população, especialmente, alunos com baixo nível sociocultural e/ou económico. O facto de os alunos de origem imigrante serem, por vezes, sobre-representados na oferta especial para os alunos com problemas de aprendizagem parece indiciar que existe uma confusão na distinção entre dificuldades no domínio da língua do país de acolhimento e problemas de aprendizagem, sendo evidente a necessidade de mais investigação sobre esta questão.

Recomendações

Devem ser recolhidos mais dados e são necessárias mais pesquisas para investigar a aparente desproporção de alunos de origem imigrante em contextos de educação especial.

O objectivo principal será obter mais evidências sobre a existência de uma significativa desproporção de alunos com necessidades educativas especiais de origem imigrante em colocações especiais.

4.2 Recursos educacionais

Todos os países oferecem uma diversidade de apoios, de acordo as suas políticas de educação especial e de inclusão. A legislação é diferente e as responsabilidades variam também de acordo com os países; as respostas são distintas, mas o respeito pelos direitos humanos e as políticas a favor da igualdade de oportunidades são princípios fundamentais em todos os países. O leque de oferta disponível para os alunos com NEE também se aplica aos alunos com NEE e de origem imigrante.

Parecem ser três os principais desafios. Em primeiro lugar, os diversos profissionais e serviços envolvidos não têm as



competências necessárias para a dupla condição de necessidades educativas especiais e origem imigrante.

Em segundo lugar, alguns países referem que o ensino em ambas as línguas, a língua materna e a língua do país de acolhimento, melhora o desempenho dos alunos, principalmente se for proporcionado nas primeiras idades, promovendo a sua auto-estima e desenvolvimento pessoal, como indivíduos bilingues com uma dupla identidade cultural. No entanto, o ensino bilingue é implementado de forma desigual nos diferentes países e mesmo dentro do mesmo país. Em terceiro lugar, todos os países sugerem que a cooperação entre serviços, bem como o envolvimento dos pais é fundamental. Tanto os profissionais como as famílias precisam de ter em conta as diferenças culturais.


Os especialistas do projecto destacaram também a necessidade de implementar e melhorar a cooperação com organizações representativas das diferentes minorias étnicas ou culturais dos grupos a que os alunos pertencem. A cooperação com as famílias e com as associações deve ser implementada de forma mais satisfatória.

Recomendações

Os decisores políticos devem garantir que sejam assegurados, pela legislação do país, os seguintes princípios: respeito integral pelos direitos humanos e igualdade de oportunidades. Os objectivos principais são lutar contra a discriminação, o racismo e a xenofobia e, ao mesmo tempo, sensibilizar, apoiar e alargar as práticas positivas a nível local e nacional. As práticas positivas deverão promover políticas de integração e de inclusão abertas à diversidade, destacando os valores educativos, independentemente da origem ou necessidades dos alunos.

As escolas devem ter orientações e recursos adequados para implementarem práticas inclusivas. A escola deve ter como objectivos:

- a) Compreender e respeitar a diversidade;
- b) Evitar políticas de admissão e de matrícula que promovam a segregação;


- 
- c) Reconhecer, apoiar e implementar estratégias educativas que respondam às necessidades dos alunos com NEE e de origem imigrante;
- d) Participar activamente, em colaboração com outros serviços, incluindo associações de e para os imigrantes;
- e) Incentivar a comunicação com as famílias e a sua participação no processo educativo dos alunos.

As escolas devem ter uma política intercultural que se adapte e responda às necessidades do contexto local. Tal política exigirá que tanto os professores das escolas regulares como os da educação especial aumentem os seus conhecimentos e competências e tirem partido de programas de formação, a fim de melhor compreenderem e lidarem de forma mais adequada com a diversidade multicultural.

O objectivo geral será o de melhorar as práticas de educação inclusiva fornecendo os recursos necessários às escolas e aos profissionais. As “Situações Gueto” deverão ser reduzidas de forma a evitar a segregação e a exclusão.

4.3 Medidas de apoio

Uma vasta gama de medidas de apoio educativo é oferecida aos alunos e professores, em diferentes países. Centram-se, principalmente, no apoio à aquisição da língua do país de acolhimento através da educação bilingue, “classes ponte”, apoio ao ensino, apoios adicionais e apoio nos trabalhos casa, entre outros. O desenvolvimento e implementação de planos individuais de educação são mencionados como medidas de apoio muito importantes. O apoio e o empenho do director e de todos os profissionais da escola, bem como o trabalho em equipa, são considerados factores da maior importância. A competência, o empenho e a experiência dos professores desempenham também um papel fundamental. Em alguns países, as investigações identificaram algumas medidas de apoio com sucesso: alunos que frequentam a escola do seu bairro, juntamente com seus pares; pequenos grupos para o ensino de algumas matérias; a presença nas escolas regulares de professores ou de auxiliares da mesma origem imigrante dos alunos, trabalhando em conjunto com o professor da turma.



Finalmente, é relatado como positivo incorporar conteúdos e materiais pedagógicos no âmbito do plano educativo individual, reconhecendo as experiências e culturas dos alunos, incluindo os que apresentam NEE e têm origem imigrante.

Recomendações

As autoridades educacionais, tendo em conta o contexto local, devem considerar qual a forma de educação bilingue e quais as abordagens multiculturais que devem ser utilizadas, a fim de assegurar o desenvolvimento educativo dos alunos, a inclusão social e a auto-estima.

As escolas com uma elevada percentagem de alunos multilingues precisam de ser incentivadas a desenvolver uma política de escola no que respeita à língua, o que exige:

- a) Uma análise da situação da escola;
- b) A criação de um plano e uma proposta “de escola”, com o objectivo de melhorar a qualidade das medidas de apoio prestado.

Os professores devem adaptar os seus métodos de ensino, facilitar a participação dos pais e receber apoio de profissionais qualificados, bem como de assistentes de diferentes origens culturais.

O objectivo geral será apoiar as escolas regulares para que sejam capazes de responder às necessidades de uma população heterogénea de alunos, independentemente das suas necessidades educativas especiais e origem.

4.4 Avaliação

No processo de avaliação inicial dos alunos com NEE e de origem imigrante estão envolvidos diversos serviços e profissionais que utilizam diferentes métodos e instrumentos de avaliação, conforme os países. A maior parte dos procedimentos e dos instrumentos utilizados nos processos de avaliação são padronizados e dirigidos aos alunos do país de acolhimento. Alguns destes instrumentos e testes são traduzidos para línguas diferentes; em algumas situações, a avaliação é realizada recorrendo a um intérprete, sendo também incentivado o recurso a instrumentos de avaliação não verbal. Apesar dos esforços feitos por profissionais, o impacto dos aspectos culturais presentes nestes instrumentos são ainda uma barreira para os alunos com NEE e de origem imigrante.



A fim de superar as barreiras linguísticas e culturais, e os resultados potencialmente tendenciosos dos procedimentos normalizados de avaliação, deve ser considerada uma abordagem holística, focalizada nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Em muitos casos, os professores utilizam a avaliação contínua e o diálogo com os alunos e pais. No âmbito deste processo, as informações e documentos proporcionados pelos pais, mesmo que nem sempre disponíveis, são essenciais. Os principais elementos a considerar na avaliação são o nível de competências básicas do aluno, o seu percurso escolar e o contexto socioeconómico. Devem ser tidas em conta as informações de todos os professores envolvidos (de turma, de apoio, de educação especial, etc.), bem como de outros profissionais, como assistentes sociais e psicólogos e ainda dos pais.

Recomendações

Os procedimentos de avaliação deverão facilitar a distinção entre as dificuldades relacionadas com a aquisição da língua do país de acolhimento e as dificuldades de aprendizagem. Todos os intervenientes da escola devem estar envolvidos e partilhar responsabilidades no processo de avaliação.

O objectivo principal será a elaboração de materiais de avaliação adequados aos alunos com NEE e de origem imigrante.

A informação recolhida através revisão da literatura, bem como através do questionário e da análise das práticas, forneceu respostas a algumas perguntas. Muitas outras questões surgiram e, tratando-se de uma primeira tentativa de compilar este tipo de informação, foram mais as questões levantadas do que as respostas dadas. Esperemos que esta primeira análise e visão geral contribuam para futuras investigações que aprofundem esta temática.



REFERÊNCIAS

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Opinion presented to the Minister of Education of Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Document presented at the Durban UN World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm

Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. "Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" in *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, pp. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Council of Europe, 2006. *Recommendation on the Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europe 2006–2015*, Strasbourg: Council of Europe. Recommendation Rec(2006)5 adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006 at the 961st meeting of the Ministers' deputies

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

European Commission, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems*, European Commission: COM(2008) 423 final



European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. "Comparison on Enrolment Figures in Special Education" in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (European Commission, DG Education and Culture)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique" in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: October–December 1996. pp. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. "Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?" in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: September 2007, pp. 351–374

Leman J., 1991. "The Education of Immigrant Children in Belgium" in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, pp. 140–153


Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. and Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. "La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone" in *L'Observateur*, Paris, n° 6–7, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education



Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brussels 9 October 2007

Nordahl T. and Øverland T., 1998. *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. "Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities" in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. and de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. vol I and II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (eds.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. “Considerations when meeting bilingual children”, Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (entered into force on 3 May 2008, following adoption on 13 December 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M. and Brug P., 2003. “Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents” in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), pp. 189–200

Watkins, A. (ed.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. “Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools” in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54



CONTRIBUTOS

| | | |
|---------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Alemanha | Peter WACHTEL | Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de |
| | Angelika SCHAUB | Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de |
| Áustria | Irene MOSER | Irene.Moser@phsalzburg.at |
| | Judith STENDER | judith.stender@ssr-wien.gv.at |
| Bélgica (Fl) | Jef VERRYDT | j.verrydt@pandora.be |
| | Josee VAN LEEMPUT | josee.van.leemput@khk.be |
| Bélgica (Fr) | Thérèse SIMON | therese.simon@cfwb.be |
| | Jean-Claude DE VREESE | jeanclaude.devreese@skynet.be |
| Chipre | Eftihia KALLEPITI | ekallepiti@gmail.com |
| | Kalomira IOANNOU | ioannoukalomira@yahoo.com |
| Dinamarca | Preben SIERSBAEK | siersbaek@uvm.dk |
| | Tina FEHRMANN | Tina.Fehrmann@uvm.dk |
| Espanha | Ana Maria TURIEL PINTADO | anamtp@princast.es |
| | Virginia JIMENEZ | jimenez_vir@gva.es |
| Estónia | Maie SOLL | maie.soll@hm.ee |
| | Kai KUKK | kai.kukk@hm.ee |
| Finlândia | Hanna-Mari SARLIN | hanna-mari.sarlin@welho.com |
| | Anne NURMINEN | anne.nurminen@saunalahti.fi |
| França | Cécile LESTOCQUOY | cecile.lestocquoy@laposte.net |
| | Dominique LENORMAND | dominiquel@orange.fr |



| | | |
|--------------------|---------------------------|--|
| Grécia | Katerina SPETSIOTOU | katerinaspetsiotou@gmail.com |
| | Maria MICHAELIDOU | smi@acm.org |
| Holanda | Wim VAN OOSTEN | directie@kingmaschool.nl |
| Hungria | Szilvia NÉMETH | nemethsz@oki.hu |
| | Margit KOCZOR | koczormargit@mail.tvnet.hu |
| Islândia | Hulda DANIELSDOTTIR | hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is |
| Italia | Matteo TALLO | matteo.tallo@istruzione.it |
| | Leandra NEGRO | leandra.negro@istruzione.it |
| Letónia | Dina BETHERE | dina@lieppa.lv |
| | Mudite REIGASE | mudite.reigase@vsic.gov.lv |
| Lituânia | Lina PALACIONIENE | lina.palacioniene@sppc.lt |
| | Virginija STUMBRIENE | virginija.stumbriene@flf.vu.lt |
| Luxemburgo | Gilbert STEINBACH | gil.steinbach@education.lu |
| Malta | Alexander SPITERI | alexander.spiteri@gov.mt |
| Noruega | Merete BAEKKEVOLD | mbe@udir.no |
| | May-Britt MONSRUD | may-britt.monsrud@statped.no |
| Polónia | Krzysztof SIKORA | krzys@rasz.edu.pl |
| | Aleksandra CHRZANOWSKA | ollencja@wp.pl |
| Portugal | Isabel PAES | isabel.paes@acidi.gov.pt |
| | Graça FRANCO | graca.franco@clix.pt |
| Reino Unido | Geoff LINDSAY | Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk |

| | | |
|------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| | Sonali SHAH | spls@s@leeds.ac.uk |
| República Checa | Milos KUSY | milos.kusy@seznam.cz |
| | Věra VOJTOVÁ | vojtova@ped.muni.cz |
| Suécia | Fia ANDERSSON | Fia.Andersson@specped.su.se |
| | Kristina LANGBY GRUBB | kristina.langby_grubb@malmo.se |
| | Trinidad RIVERA | trinidad.rivera@spsm.se |
| Suiça | Priska SIEBER | priska.sieber@phz.ch |
| | Christiane PERREGAUX | Christiane.Perregaux@pse.unige.ch |



Nomes e moradas dos locais visitados

| | |
|---------------|---|
| Malmö | Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se |
| | Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se |
| | Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se |
| Atenas | 6 th Dimotiko Kifisias (primary school) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athens johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/ |
| | 3 rd Gymnasio Kifisias (secondary school) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm |
| | A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr |
| Paris | Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr |
| | Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr |

| | |
|------------------|--|
| | Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr |
| | Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr |
| Bruxelas | Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be |
| | Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org |
| | VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be |
| Amsterdão | Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl |
| | Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl |
| | Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl |
| | De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl |
| | De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl |



| | |
|-----------------|---|
| Varsóvia | Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl |
| | Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl |
| | Multicultural Secondary School Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl |
| | Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl |
| | The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl |
| | Primary School N° 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl |

Este relatório constitui uma síntese do estudo realizado pela European Agency for Development in Special Needs Education, a pedido dos representantes dos países membros sobre a temática Necessidades Especiais de Educação e Diversidade Multicultural.

Teve por objectivo responder a três questões:

a) até que ponto os problemas relacionados com a aprendizagem da língua são considerados como dificuldades de aprendizagem, b) como são avaliadas as competências e as necessidades dos alunos de origem imigrante, e c) como apoiar, da melhor maneira, os professores e as famílias.

Durante os três anos do projecto, especialistas de 25 países europeus participaram na recolha e análise da informação. O seu trabalho permitiu encontrar respostas interessantes a estas questões.

Atendendo a que se trata de um primeiro esforço de compilar informação a nível europeu, foram muitas mais as questões que emergiram do que as respostas dadas. Espera-se, contudo, que esta primeira análise e visão geral contribuam para futuras investigações sobre este tema.

