

SEMINÁRIOS
E COLÓQUIOS

DIVERSIDADES, LÍNGUA(S) E INCLUSÃO

DESAFIOS A ENFRENTAR
NOS PRÓXIMOS ANOS

SEMINÁRIOS
E COLÓQUIOS

DIVERSIDADES, LÍNGUA(S) E INCLUSÃO

DESAFIOS A ENFRENTAR
NOS PRÓXIMOS ANOS

PATRÍCIA ÁVILA (ORG.)

Título

Diversidades, língua(s) e inclusão:
desafios a enfrentar nos próximos anos

Direção

Domingos Fernandes,
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Organização

Patrícia Ávila, Coordenadora da 5.ª Comissão
Especializada Permanente do CNE -
Democratização e Desigualdades Educativas

Edição

António Dias, Assessor técnico-científico
António Lopes, Assessor técnico-científico

Revisão de texto

Aldina Lobo, Assessora técnico-científica

Capa

Francisco M. Providência Designer, Lda

Impressão e acabamento

Greca — Artes Gráficas

1.ª Edição

maio de 2026

Tiragem

300 exemplares

ISBN

978-989-8841-45-2 (edição impressa)

978-989-8841-46-9 (edição eletrónica)

Depósito legal

563552/26

Editor

Conselho Nacional de Educação [CNE]

© CNE – Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca, 1700-195 Lisboa

Tel.: 217 935 245

cnedu@cnedu.pt | www.cnedu.pt

AGRADECIMENTOS

O Conselho Nacional de Educação

agradece aos autores dos textos publicados a prestimosa colaboração e a disponibilidade para os integrar na presente publicação.

As opiniões expressas nos textos são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a orientação do CNE.

ÍNDICE

- 006** **Vinte e cinco anos de PLNM nas escolas:**
um percurso difícil para a inclusão
Domingos Fernandes
- 012** **Introdução**
Patrícia Ávila
- 020** **1. Alunos migrantes, uma realidade em**
transformação: um breve retrato estatístico
Nuno Rodrigues
- 036** **2. Alunos imigrantes/estrangeiros:**
uma realidade em transformação?
Pedro Góis
- 046** **3. Estrangeiros ou descendentes de imigrantes?**
A diferença que faz diferença
Teresa Seabra
- 058** **4. Integração de crianças e jovens estrangeiros**
em contexto educativo: um olhar sobre os alunos
estrangeiros em Portugal
Catarina Oliveira

- 086 5. PLNM e inclusão de alunos migrantes**
Paulo Feytor Pinto
- 094 6. O português de todos, o português de cada um, o português da escola e o Português Língua Não Materna**
Ana Josefa Cardoso
- 104 7. Diversidade linguística e cultural: acolher e integrar no Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette**
Teresa Isabel Faustino
Paulo Jorge Gonçalves
- 130 8. Diversidade linguística e inclusão no Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo: desafios e oportunidades**
Isabel Pires
Sílvia Soares
Fernanda Malveiro

VINTE E CINCO ANOS DE PLNM NAS ESCOLAS: UM PERCURSO DIFÍCIL PARA A INCLUSÃO

DOMINGOS FERNANDES
PRESIDENTE DO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A criação, em 2022, de uma Comissão Especializada Permanente (CEP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), intitulada *Democratização e Desigualdades Educativas*, foi uma decisão que decorreu da reconhecida necessidade de acompanhar e conhecer fenómenos e situações que, de algum modo, pudessem configurar desigualdades no âmbito do sistema educativo. Mas também para identificar e conhecer as relações entre tais fenómenos e situações e as medidas tomadas para os dirimir e/ou eliminar. No fundo, tratou-se de um imperativo ético muito relacionado com os princípios estabelecidos na Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976, nomeadamente no que se refere à obrigação de o Estado garantir a todos a igualdade de oportunidades e a igualdade de acesso e de sucesso escolar. Mais concretamente, entre outros relevantes princípios, a CRP refere que cumpre ao Estado democratizar o ensino, garantindo, por exemplo, o acesso à educação superior, a inclusão de todos e os apoios a alunos com necessidades especiais de saúde.

Os inegáveis progressos do sistema educativo e formativo português, após a instauração da liberdade, em abril de 1974, têm-se verificado essencialmente no acesso a todos os níveis de educação e formação, na melhoria das medidas de apoio às crianças e jovens provenientes de meios fragilizados dos pontos de vista social, económico e cultural, nas taxas reais de escolarização, de abandono precoce e desistência e nos chamados percursos diretos de sucesso. Nestes e noutros domínios houve efetivamente melhorias muito significativas que são reconhecidas internacionalmente e até consideradas exemplares.

Porém, tal como o CNE vem sinalizando nestes últimos anos, através da sua publicação anual — *Estado da Educação* —, o sistema educativo português é ainda muito desigual no que se refere, por exemplo, às aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo da escolaridade, ao acesso e à conclusão na educação superior e, em geral, à inclusão de todas as crianças e jovens que frequentam o sistema de ensino. Estas e outras desigualdades afetam fundamentalmente as crianças e jovens autóctones oriundos de meios sociais mais carenciados e as crianças e jovens que provêm de famílias migrantes. Na verdade, são estas crianças e jovens que revelam maiores dificuldades para aprender e para concluir ciclos de escolaridade no tempo esperado e, por isso, são os que mais reprovam e abandonam a escola precocemente. Só a título de exemplo, repare-se que apenas 10% das crianças de nacionalidade indiana, ou filhas de pais provenientes da Índia, concluem o 1.º ciclo da educação básica no tempo esperado. Trata-se de um número impressionante e que evidencia bem o que acima se referiu.

As desigualdades acabam por se materializar em fracos resultados escolares que, naturalmente, estão relacionados com a distribuição e gestão dos recursos humanos e materiais e com a disponibilidade de oportunidades para que todos os alunos possam aprender e ser efetivamente incluídos. Haverá, obviamente, outras questões que se podem considerar relacionadas com a natureza do ensino, a interação com os docentes, o domínio da língua portuguesa e a participação dos pais na vida da escola. Em qualquer caso, o país, 52 anos após a instauração da liberdade, ainda não conseguiu garantir a inclusão de todos os alunos, situação que se agravou com o mais recente fenómeno da imigração. Trata-se de um problema complexo e difícil de resolver se tivermos em conta as conhecidas dificuldades do nosso sistema para se flexibilizar e adotar pedagogias mais baseadas na interação social, na participação ativa e autónoma dos alunos e na discussão fundamentada. E é um problema que se manifesta na educação das crianças dos primeiros anos, com particular gravidade nas aprendizagens relacionadas com a leitura e a escrita, reconhecidamente estruturantes e fundamentais para todas as aprendizagens que devem ser realizadas nos seis primeiros anos de escolaridade.

O fenómeno das chamadas *novas demografias* começou a ser mais sentido entre nós há cerca de três décadas e, de então para cá, as escolas foram confrontadas com uma situação que alterou significativamente as suas realidades sociais, pedagógicas e organizacionais. De facto, o aumento do número de alunos estrangeiros, particularmente em anos mais recentes, veio questionar o que jamais tinha sido questionado, nomeadamente ao nível da organização e funcionamento pedagógico das escolas.

Por outro lado, no domínio das políticas públicas em geral, foi necessário tomar medidas para contrariar as tradicionais dificuldades do Estado com as políticas relativas à imigração. Sobretudo, quando, nos anos 90 do século passado, as populações migrantes, tradicionalmente provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil, que integra a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), se diversificaram com a chegada de cidadãos da chamada Europa de Leste e, mais recentemente, da China, da Índia, do Paquistão, do Nepal e do Bangladesh. O país tem hoje uma população com mais de um milhão de imigrantes, cerca de 10% da população residente, que está distribuída de forma heterogénea pelo território, com importantes núcleos populacionais na chamada grande Lisboa, que inclui Sintra, Cascais, Amadora e Odivelas, na Península de Setúbal, no Alentejo, particularmente em Odemira, e no Algarve, com destaque para Albufeira, Aljezur, Tavira e Loulé. Por outro lado, a sua condição social, económica e cultural também não é completamente homogénea, havendo bolsas de imigrantes cuja condição, naqueles níveis, é francamente boa e cujos filhos, na escola, obtêm resultados semelhantes e até melhores se comparados com os alunos autóctones. Esta informação é relevante pois pode contribuir para desconstruir perceções erróneas acerca das reais capacidades dos alunos migrantes.

O *Estado da Educação* dos últimos anos tem refletido, naturalmente, o significativo aumento da procura de educação e formação no âmbito do nosso sistema educativo que, em 2023/2024, contava com 174 126 jovens e crianças com nacionalidade estrangeira a frequentar a escolaridade obrigatória, representando 13,6% do número total de alunos (não adultos). Conseqüentemente, o CNE tem refletido acerca da oferta da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), criada há 25 anos, para responder às necessidades de aprendizagem da língua portuguesa por parte das crianças e jovens estrangeiros que não a dominavam. É de referir que, em 2023/2024, excluindo os alunos de nacionalidade brasileira, que apenas muito residualmente frequentam esta disciplina, apenas 19,1% das 55 827 crianças estrangeiras matriculadas na educação básica tiveram aulas de PLNM. Na educação secundária, nas mesmas condições, apenas 13,8% dos 14 239 jovens de nacionalidade estrangeira estiveram inscritos na disciplina. Ainda que um número daquelas crianças e jovens possa dominar o português, pois pode ter nacionalidade estrangeira e a sua primeira ou segunda língua ser a portuguesa, é bastante plausível concluir-se que a atual oferta é, ainda, insuficiente. E este é um problema real que tem de ser enfrentado e resolvido tendo em conta as suas conseqüências ao nível da educação e da inclusão das crianças e dos jovens, mas também ao nível da inclusão dos seus pais e familiares com reflexos na coesão social.

As políticas públicas neste domínio, após a criação da disciplina de PLNM, através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, têm, de modo geral, evoluído positivamente por meio de um conjunto de medidas cujas orientações e princípios basilares constam em normativos legais e resoluções do conselho de ministros. Desde logo, o enquadramento desta disciplina sob os pontos de vista curricular e funcional foi objeto de sucessivos ajustamentos para melhorar a qualidade da resposta que se pretendia dar aos alunos e também para criar melhores condições para a sua concretização nas escolas. Foi, por exemplo, o caso de os alunos não serem obrigados a frequentar a disciplina de Português enquanto não dominassem a língua; de se ter reconhecido formalmente que o domínio da língua portuguesa é indispensável para que todos os alunos possam aprender em todas as disciplinas do currículo; e de se ter tornado possível gerir o currículo de forma a considerar as reais necessidades dos alunos estrangeiros que não dominam a nossa língua e que ingressam nas escolas, tal como consta no Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro. A Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro, que o revogou, mas manteve aqueles princípios, veio introduzir o Nível 0 de proficiência linguística para os alunos que não dominam a língua e o alfabeto portugueses, procurando assim responder a necessidades específicas de alunos provenientes de países com outros alfabetos. Repare-se que a flexibilidade na gestão do currículo veio permitir que os alunos que não dominam a língua portuguesa, no primeiro ano, não sejam obrigados a frequentar todas as disciplinas do currículo, mas apenas as que estão definidas num conjunto base, para que seja possível dedicarem mais tempo à disciplina de PLNM e a outras atividades destinadas a facilitar a sua progressiva adaptação e integração no currículo e, naturalmente, a sua inclusão.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, de 17 de outubro, explicita a necessidade de, através do Plano *Aprender Mais Agora*, que se organiza em dois eixos, dotar as escolas de “melhores instrumentos” que permitam a inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira que não conhecem nem dominam a língua portuguesa. No seu segundo eixo — Inclusão e Sucesso de Alunos Migrantes — está prevista, entre outras medidas, a atribuição de *Mediadores Linguísticos e Culturais* às escolas bem como a atualização da disciplina de PLNM que prevê, por exemplo, a criação do Nível 0 de proficiência, já acima referido, a atualização dos meios que permitam posicionar e orientar os alunos, medidas no domínio da avaliação interna e externa dos alunos e a confirmação às escolas de autonomia para posicionarem os alunos migrantes que pretendem ingressar na educação básica.

Apesar desta evolução positiva, a verdade é que a cobertura da disciplina de PLNM é francamente insuficiente, sendo necessário, eventualmente, considerar outras possibilidades que permitam responder às necessidades. Além disso, são conhecidas dificuldades que muitas escolas revelam ao nível da constituição das turmas, que agora podem ter um número mínimo de oito alunos (anteriormente eram dez), tendo em conta aspetos tais como os diferentes níveis de proficiência dos alunos, a falta de professores e, mais particularmente, a falta de professores com formação específica. Por outro lado, a persistência na utilização de práticas educativas baseadas nas chamadas pedagogias da explicação e da conformidade, é um constrangimento para que as escolas possam desenvolver projetos inovadores, mais fundamentados no conhecimento e na experiência dos intervenientes.

É necessário continuar a trabalhar, a todos os níveis da estrutura do sistema educativo e formativo, para garantir que todos os alunos migrantes que não dominam a língua portuguesa possam aprender através da disciplina de PLNM e, eventualmente, através de medidas que, na prática, possam produzir os mesmos efeitos. O conhecimento da língua é indispensável para que estes alunos possam aprender e, conseqüentemente, revela-se fundamental para a sua inclusão na escola, facilitando também a inclusão das suas famílias na sociedade e a coesão social. Assim, as políticas públicas devem continuar a evoluir no sentido de ser possível disponibilizar os meios necessários para que a disciplina de PLNM e outras medidas previstas na legislação e no Plano *Aprender Mais Agora* possam ser concretizadas com elevados níveis de qualidade. Para tal é preciso contar com as escolas e com os seus recursos, nomeadamente os seus docentes, cujo papel é obviamente insubstituível no desenvolvimento das melhores condições funcionais e pedagógicas para que os alunos migrantes tenham reais oportunidades para aprender, pois só assim será possível dar real conteúdo à ideia da inclusão. Por isso, é tão importante que se prossigam os esforços para que as escolas sejam dotadas dos meios que lhes permitam responder às necessidades e para conceber novas e inovadoras estratégias e medidas, eventualmente mais contextualizadas e com a intervenção das autarquias e de outras entidades locais e regionais.

Foi a partir deste enquadramento, aqui apenas esboçado nos seus principais contornos, que o CNE, através da sua 5.^a CEP, decidiu organizar, em novembro de 2024, na *Casa das Histórias Paula Rego*, em Cascais, em parceria com a Câmara Municipal de Cascais, o seminário *Diversidades, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos*, que reuniu investigadores nas áreas das migrações e das desigualdades, dirigentes da administração e docentes de agrupamentos com experiências e práticas significativas com alunos migrantes, bem como alunos de PLNM. Estiveram presentes cerca de 150 profissionais (e.g., dirigentes da administração da educação, diretores de agrupamentos de escolas, diretores de centros de formação, docentes de vários graus de ensino). Tratou-se de uma iniciativa cujo propósito foi apresentar e discutir resultados da investigação e práticas educativas que pudessem contribuir para aprofundar o conhecimento acerca de questões críticas relacionadas com o tema do seminário e perspetivar medidas de política que pudessem enfrentar os problemas. As intervenções e a discussão que tiveram lugar permitiram recolher e sistematizar informação credível para a conceção e o desenvolvimento da recomendação *Inclusão de alunos migrantes e o papel da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM)*, que será apresentada e discutida na sessão plenária do Conselho, a realizar em maio de 2026.

A presente publicação reúne contributos de participantes no seminário que apresentaram comunicações e, num certo sentido, faz um necessário e importante ponto de situação que permite ao Conselho Nacional de Educação prosseguir o trabalho que vem desenvolvendo nesta área de forma mais informada e fundamentada. Por isso, quero deixar aqui os meus mais sentidos agradecimentos a todas e a todos os que contribuíram com os seus textos para a realização deste trabalho que será, certamente, uma referência para a reflexão e para a concretização das ações que é necessário continuar a empreender no domínio da inclusão dos alunos migrantes que frequentam as escolas portuguesas.

INTRODUÇÃO

PATRÍCIA ÁVILA

COORDENADORA DA 5.^a COMISSÃO ESPECIALIZADA
DEMOCRATIZAÇÃO E DESIGUALDADES EDUCATIVAS,
DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os textos reunidos nesta publicação, da autoria dos oradores do seminário Diversidades, Língua(s) e Inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos, constituem importantes contributos para o aprofundamento do conhecimento sobre um dos atuais reptos da escola em Portugal: a crescente diversidade cultural e linguística dos alunos, decorrente do aumento, sem precedentes, da presença de alunos migrantes provenientes de diversas regiões do mundo.

Ficou bem claro, a partir das várias intervenções, não só a dimensão do fenómeno, como também o enorme desafio que o mesmo representa para as escolas e, sobretudo, a forma como estas o têm enfrentado e o modo como alguns instrumentos e políticas, em particular a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), têm sido mobilizados.

Uma parte das intervenções permitiu retratar, de forma rigorosa e atualizada, a expressão quantitativa do fenómeno. Num contexto global marcado pelo aumento dos movimentos migratórios, Portugal regista atualmente cerca de 1 milhão de estrangeiros, provenientes de várias zonas do globo: durante muitos anos, os fluxos migratórios foram sobretudo provenientes de países lusófonos (PALOP e Brasil), surgindo depois fluxos provenientes do leste europeu, da Ásia (sobretudo China) e também de países da UE e, mais recentemente, do subcontinente indiano.

Como detalham Catarina Oliveira e Pedro Góis, as escolas, especialmente as escolas públicas, refletem estas dinâmicas e o conjunto das transformações sociais e demográficas em curso no país. Os recentes fluxos migratórios ocorrem num território marcado pelo acelerado envelhecimento da sua população e pela consequente diminuição do número de crianças em idade escolar. Em certa medida, a chegada de muitos migrantes, de diferentes origens e zonas do globo, cujos filhos encontram na escola a principal instituição de acolhimento, tem permitido compensar a tendência de envelhecimento da população (embora não totalmente).

A presença de alunos migrantes, não sendo, em si mesma, uma novidade, tem agora novos contornos. Embora estes alunos há muito façam parte da realidade das escolas portuguesas, a situação atual tem uma nova expressão, constituindo mesmo uma das transformações mais significativas do sistema educativo nas últimas décadas. Nuno Rodrigues mostra que, em 10 anos, o número de estudantes não nacionais cresceu 251% nas escolas públicas (65% apenas nos últimos três anos), tendo aumentado significativamente o seu peso, passando de cerca de 4% do total de alunos em 2014/2015 para perto de 17% em 2023/2024. Trata-se, além disso, de um fenómeno com alargada distribuição no território nacional, pois estes alunos encontram-se em todas as regiões do país. Na região de Lisboa e do Algarve, em 2023/2024, tinham um peso na ordem dos 20% e nas restantes regiões (Norte e Centro), onde a sua expressão tendia a ser muito residual, os valores chegam atualmente perto dos 10%.

Tão relevante como a quantidade e o peso destes estudantes é a diversidade das suas origens nacionais: em 2023/2024, em média, os agrupamentos de escolas tinham cerca de 18 nacionalidades, havendo registo de agrupamentos com mais de 40 nacionalidades. Esta multiplicidade de nacionalidades e de países de origem traduz-se numa acentuada diversidade social, cultural e linguística, aumentando, de forma sem precedentes, o número de estudantes provenientes de países não falantes de português (não CPLP). Acrescem ainda diferenças geracionais relevantes, sublinhadas por Pedro Góis, dado que a idade de chegada desses jovens a Portugal é também variável, importando distinguir os que vivenciaram uma infância híbrida (repartida entre o país de origem e o país de acolhimento) e aqueles que iniciaram o percurso escolar já em Portugal.

Esta acentuada complexidade e variedade de perfis de alunos tem de ser encarada como uma nova realidade, que, tudo indica, veio para ficar e que desafia diariamente as escolas e os seus protagonistas, colocando no centro da reflexão a adequação das políticas que têm vindo a ser desenhadas e o modo como são concretizadas.

Os dados estatísticos apresentados (Nuno Rodrigues e Catarina Oliveira) evidenciam que são muitas as dificuldades que estes estudantes tendem a enfrentar e que é urgente reconhecer isso. Desde logo, importa mencionar a maior incidência de dificuldades económicas (maior percentagem de estudantes beneficiários de Ação Social Escolar entre os estudantes migrantes) e também a maior incidência de dificuldades escolares (taxas de retenção e desistência mais elevadas do que as observadas entre os estudantes não nacionais), ou seja, uma tendência para a acumulação de desigualdades sociais e económicas com desigualdades educativas.

De um modo geral, a fragilidade socioeconómica, acumulada com o não domínio da língua do país de acolhimento — o português —, tende, inequivocamente, a comprometer o sucesso educativo e também, de um modo mais alargado, a integração destes alunos no espaço escolar e na própria sociedade. Note-se, uma vez mais, que, embora os resultados escolares dos alunos migrantes tendam a ser mais baixos do que a média, importa não esquecer a forte diversidade existente: por exemplo, enquanto os estudantes oriundos do Bangladesh e do Paquistão são fortemente penalizados, os estudantes oriundos da China e da Ucrânia, não obstante a “distância linguística”, apresentam elevadas percentagens de conclusão dos vários ciclos de estudos. Parece assim evidente que, à semelhança do que se passa com os estudantes nacionais, as condições socioeconómicas das famílias dos alunos migrantes condicionam fortemente o seu sucesso educativo.

Um dado muito relevante, partilhado por Teresa Seabra, tem a ver com os critérios estabelecidos para a identificação destes alunos. Em geral, nas estatísticas produzidas pela Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência (DGEEC), é usada a nacionalidade, ou seja, captam-se os alunos que não têm a cidadania portuguesa. Mas a população estudantil com origem na imigração pode ser delimitada através de outros indicadores, mais abrangentes, que consideram o seu país de naturalidade e o dos pais. Aqui incluem-se os alunos estrangeiros, mas também outros descendentes de imigrantes.

Duas notas merecem destaque a este respeito: a primeira é que o contingente de alunos descendentes de imigrantes supera largamente o dos estrangeiros; e a segunda é que o desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes (sobretudo os de 2.^a geração) é nitidamente superior ao dos estrangeiros, ao ponto de serem quase inexistentes as diferenças face aos alunos autóctones. Este dado, pouco conhecido, deveria ser mais divulgado, pois poderá contribuir para melhorar a imagem destes alunos, o que terá repercussões positivas na sua integração escolar e social, bem como na das suas famílias.

Entre os alunos recentemente chegados a Portugal, e não obstante as diferenças sociais e culturais entre eles, o domínio da língua do país de acolhimento é unanimemente reconhecido como fundamental, devendo por isso constituir a primeira preocupação das escolas. Dele dependem, desde logo, a possibilidade de acompanharem as aprendizagens nas várias disciplinas do currículo e a plena participação e interação nos contextos escolares, promovendo-se assim o diálogo cultural, fator de união e enriquecimento humano, tal como mostrado na belíssima apresentação multimédia *A diversidade é o que nos une* realizada pelo Curso Profissional Técnico de Multimédia do AE da Cidadela, com que se iniciou o seminário.



Mas a distância da língua materna face ao português é também muito variável. Se há casos em que até o alfabeto é diferente do latino (ucranianos, chineses e nepaleses, por exemplo), noutros a língua de escolarização anterior pode ter sido o português, mas numa forma diferente da usada em Portugal (português do Brasil) ou coexistindo com uma das formas de crioulo como língua materna (faladas nos PALOP). Podem ainda vivenciar dificuldades os filhos de emigrantes portugueses que regressam a Portugal. Ou seja, quando chegam à escola, o domínio da língua portuguesa por parte dos alunos migrantes pode ser muito variável.

Todas estas situações requerem uma intervenção especificamente direcionada para a aprendizagem da língua. O Português Língua Não Materna (PLNM) tem sido o principal instrumento mobilizado pelas escolas.

Como detalha Paulo Feytor Pinto, não se trata de uma oferta nova, pois está prevista desde 2001 (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), mas tem vindo a conhecer maior visibilidade e importância, tendo sido alvo de algumas revisões, a mais recente em 2025 (Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro). Atualmente, esta disciplina deve integrar o currículo dos alunos cuja língua materna não é o português, podendo ainda ser abrangidos os filhos de pais com origem num país de língua oficial portuguesa (Brasil, PALOP, Timor-Leste) ou os filhos de cidadãos nacionais emigrados que tenham regressado a Portugal. A disciplina prevê vários níveis de proficiência, tendo sido recentemente incluído o nível 0 (ausente até 2025), uma alteração considerada muito positiva, que permite responder de forma mais adequada aos alunos que não dominam o alfabeto português.

A forma como está integrada no currículo tem também sofrido alterações. Tendo começado por ser uma disciplina que acrescia às disciplinas já previstas (frequentadas por todos os alunos), mais tarde, a partir de 2011, substituiu a frequência da disciplina de Português (no caso dos alunos com níveis de proficiência mais baixos) e, mais recentemente, os alunos recém-chegados a Portugal que não dominam o português passaram a beneficiar de um período de adaptação, através de uma integração curricular progressiva, que privilegia as aulas de PLNM e atividades que promovam a sua inclusão na escola.

Apesar das referidas melhorias, são muitas as questões que se levantam sobre o modo como o PLNM está a ser efetivamente concretizado nas escolas.

A primeira tem a ver com a cobertura da medida, ou seja, com os alunos por ela abrangidos. Sendo inequívoco o aumento do número de alunos que, por ano, frequenta esta disciplina, em linha com o que seria esperado face ao aumento do número de alunos migrantes, o *Estado da Educação 2024* indica que, em 2023/2024, apenas 18% dos alunos não falantes de português terão sido abrangidos por esta medida, nas escolas públicas do continente, excluindo os alunos de nacionalidade brasileira, representados em grande número, mas a frequentar residualmente PLNМ. Isto pode significar que, em muitas escolas, os alunos migrantes estão a ser privados da principal medida de apoio à sua integração escolar, beneficiando apenas de ações pontuais ou aulas de apoio para a aprendizagem do português. É, por isso, fundamental saber o número de alunos com direito a usufruir da disciplina de PLNМ e quantos efetivamente a ela têm acesso, para que possa ser conhecida a real abrangência da atual resposta do sistema.

As razões desta baixa taxa de cobertura do PLNМ têm de ser melhor compreendidas, mas algumas podem já ser elencadas: a) existência de um número mínimo de alunos para a constituição de turmas de PLNМ — embora esse número tenha vindo a baixar (desde 2025 é de oito alunos e era, até essa data, de dez) —, a diversidade de competências linguísticas e as regras de constituição de turmas podem continuar a dificultar a sua operacionalização; b) falta de professores de PLNМ — recrutados entre os professores de Português, um dos grupos em que se verifica atualmente maior escassez de profissionais; c) dificuldades de organização das escolas, desconhecimento das regras e possibilidades de gestão flexível dos currículos em vigor.

Foram levantados ainda outros problemas. Um deles, referido por vários autores desta publicação, tem a ver com a formação de professores. Merece atenção o facto de os professores de PLNМ, como se referiu, serem recrutados entre os professores de Português, não tendo necessariamente frequentado formação específica nesta área, cuja oferta parece ainda muito insuficiente. As especificidades do ensino do português enquanto “língua estrangeira” exigem formação adequada, podendo os professores de Português não estar devidamente preparados para ensinar português a falantes de outras línguas.

Mas a falta de formação específica não se circunscreve apenas aos professores que assumem o desafio de lecionar o PLNМ. Embora estes tenham o importante papel de fazer a ponte com as várias disciplinas do currículo (estando prevista, por exemplo, a elaboração de glossários e outros materiais de apoio às diferentes áreas), a integração dos alunos migrantes tem de envolver toda a comunidade educativa. Em particular, os professores das restantes disciplinas do currículo são atores decisivos e, por isso, também neste caso, seria desejável maior oferta formativa em educação intercultural, que apoiasse a necessária gestão da diversidade cultural em contexto educativo. Mais ainda, também outros atores centrais na escola, como os assistentes operacionais, deveriam igualmente ser abrangidos por formação nesta área.

O modo como as turmas são constituídas mereceu também reflexão neste seminário. Não sendo uma questão circunscrita aos alunos migrantes (há muito que se discutem os critérios seguidos pelas escolas para a formação de turmas), a constituição de turmas apenas com alunos migrantes, que assim ficam mais isolados e segregados, parece ser uma prática recorrente, muitas vezes justificada com o argumento da chegada tardia de parte dos alunos migrantes, já com as turmas constituídas e, muitas vezes, a meio do ano letivo. Segundo Ana Josefa Cardoso, esta prática evidencia as dificuldades das escolas no acolhimento destes alunos e pode conduzir à emergência de guetos de crianças e jovens que não falam e, muitas vezes, não aprendem a língua que lhes dá acesso às aprendizagens escolares.

Foi ainda destacada, como medida política recente, a entrada nas escolas dos mediadores linguísticos e culturais. Trata-se de uma medida anunciada em outubro de 2024, no âmbito do plano *Aprender Mais*, que permitiu a contratação de 287 mediadores no ano letivo de 2024/2025. O tempo de implementação desta medida é ainda muito escasso, estando por fazer um balanço dos seus efeitos e havendo dúvidas sobre a sua continuidade, mas, de acordo com o testemunho dos dois agrupamentos de escolas (AE) representados no seminário (AE Adelaide Cabette e AE Frei Gonçalo de Azevedo), a entrada destes profissionais tem sido muito positiva, contribuindo para apoiar e mediar o acolhimento e a inclusão das crianças e jovens na escola.

Alguns dos textos aqui reunidos, em particular os preparados pelos dois agrupamentos de escolas, e também o debate que teve lugar no dia do seminário, permitem perceber que as estratégias implementadas pelas escolas são bastante diversificadas.

A partilha das experiências concretas e dos modos de fazer tornou evidente a capacidade diferenciada que cada organização escolar tem de encontrar caminhos para enfrentar os desafios colocados pela inclusão de alunos migrantes. Essas diferenças foram perceptíveis no modo de organização e constituição das turmas de PLNM (para alguns difícil de concretizar), nos tipos de estratégias usadas para o acolhimento dos alunos migrantes (programas de mentoria, *Kits* de acolhimento), no papel do mediador linguístico e cultural (quando existente na escola), na articulação com as famílias, nas muitas e variadas iniciativas e atividades preparadas, ao longo do ano letivo, envolvendo alunos migrantes e não migrantes, nas formas de ultrapassar as barreiras linguísticas, nas estratégias pedagógicas, entre outras.

Embora se reconheça que as estratégias de acolhimento e integração devem ser flexíveis e ajustadas a cada contexto educativo, é importante que as diferenças entre escolas não escondam uma desigual capacidade de responder adequadamente às necessidades destes alunos.

No conjunto, espera-se que os textos reunidos nesta publicação constituam um contributo para o aprofundamento do conhecimento sobre os desafios que se colocam atualmente à inclusão escolar dos alunos migrantes, provenientes de diferentes países e com uma grande variedade de perfis linguísticos, culturais e sociais. Há medidas que necessitam de ser melhoradas e nem sempre os recursos são suficientes, sendo urgente uma reflexão aprofundada e empiricamente sustentada quanto à adequação das políticas em vigor e ao modo como são concretizadas.

1. ALUNOS MIGRANTES, UMA REALIDADE EM TRANSFORMAÇÃO: UM BREVE RETRATO ESTATÍSTICO

NUNO RODRIGUES

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS
DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

As desigualdades sociais — enquanto problema sistémico, transversal a diferentes áreas governativas — continuam a condicionar o percurso escolar de certos grupos específicos, o que se reflete, por exemplo, em menores taxas de sucesso, maior probabilidade de abandono escolar e menor acesso ao ensino superior. Alunos migrantes, mas também de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, de minorias étnicas ou linguísticas ou que residem em certas regiões do país são apenas alguns exemplos destes grupos que, dessa forma, tendem a perpetuar os ciclos de pobreza e as desigualdades sociais de origem. Estes alunos

tendem a obter percursos e resultados educativos inferiores à média do país ou região em que se encontram, ainda que essa situação seja muito variável, segundo a origem nacional ou cultural. (...) Alguns estudos têm mostrado que, mesmo neutralizando o fator socioeconómico, algumas desigualdades educativas persistem, podendo resultar de processos de diferenciação, segregação ou racismo. (INE, 2024, p. 60)

As escolas portuguesas experienciam neste contexto rápidas mudanças culturais, sociais e demográficas. A diversidade é uma realidade dentro das turmas e em todo o espaço escolar. A multidiversidade de realidades, em cada comunidade escolar, obriga a que sejam repensadas as metodologias de trabalho e cooperação entre todos os intervenientes: diretores, professores, pessoal não docente, alunos, famílias, população e decisores políticos, quer seja ao nível da administração central ou da administração local.

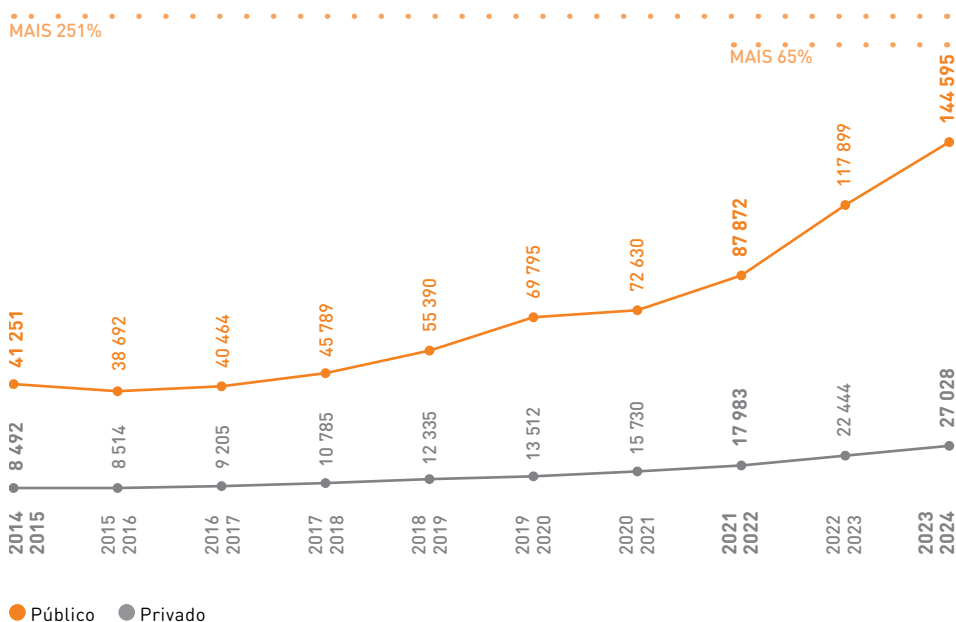
Partindo deste novo contexto, no presente artigo, pretende-se fazer uma breve caracterização dos alunos com nacionalidade estrangeira, apresentando alguns indicadores que permitem melhor conhecer esta população e tentando assim contribuir para o debate em torno do tema.

CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS DE NACIONALIDADE ESTRANGEIRA

A Figura 1.1 evidencia o elevado crescimento, que se tem verificado nos últimos anos, dos alunos de nacionalidade estrangeira matriculados nos ensinos básico e secundário, que pode ser interpretado à luz das dinâmicas globais de migração, revelando também a crescente atratividade de Portugal como país de destino.

Evolução do número de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados nos ensinos básico e secundário por natureza do estabelecimento, 2015-2024

Figura 1.1.



Nota: Dados de Portugal continental. Ofertas de educação e formação orientadas para jovens. Os dados relativos a 2023/24 são preliminares.

Fonte: DGEEC

De um conjunto de 49 743 alunos em 2014/2015, passamos para 171 623 matriculados em 2023/2024. Considerando apenas as escolas públicas, estamos perante um crescimento de 251% no mesmo período e de 65% nos últimos três anos letivos, o que reflete uma mudança significativa da composição demográfica das escolas¹. É também de referir que mais de 70 mil alunos de nacionalidades estrangeiras se matricularam pela primeira vez em escolas públicas nos últimos dois anos letivos².

¹ Há a destacar que, neste âmbito, o plano *Aprender Mais Agora* estabelece a simplificação das equivalências no ensino básico de forma a desburocratizar o processo administrativo destes alunos (RCM n.º 140/2024, de 17 de outubro de 2024, medida 2.4).

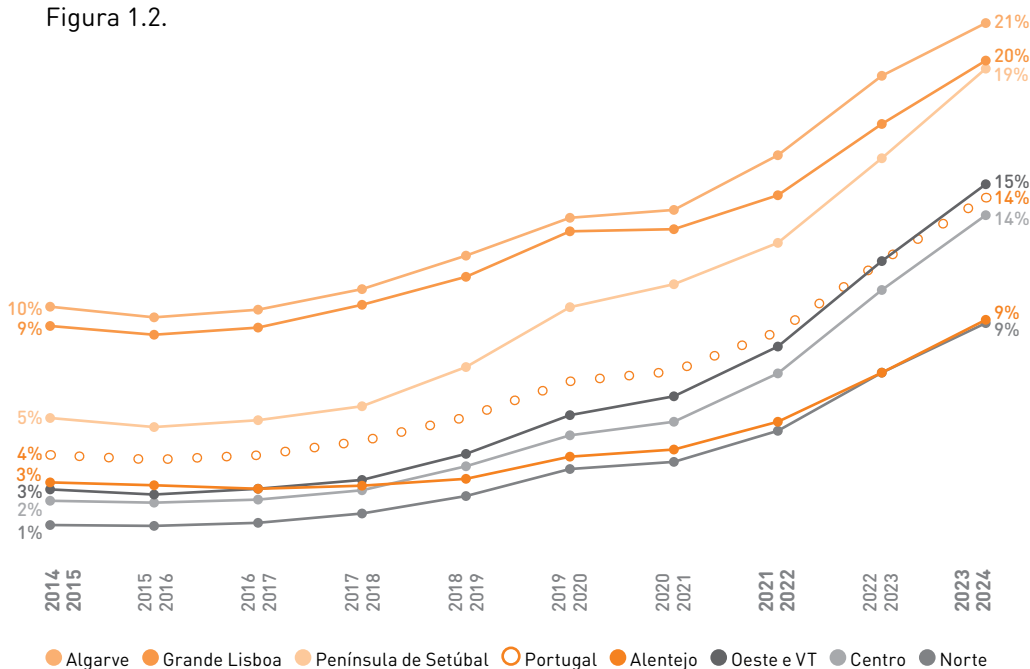
² O plano *Aprender Mais Agora* estabelece a contratação de mediadores linguísticos e culturais para as escolas que tenham recebido um número significativo de alunos migrantes de origem da CPLP, focando-se assim nos alunos recém-chegados ao sistema educativo português (RCM n.º 140/2024, de 17 de outubro de 2024, medida 2.1).

Na série completa, o número total de alunos jovens matriculados em escolas públicas, independentemente da nacionalidade, baixou mais de 7%, passando de 1 103 642 para 1 022 174 alunos. Isto equivale a dizer que, sem os alunos de nacionalidades estrangeiras no sistema de educação e formação, teria existido um decréscimo de 17,4%, passando de 1 062 691 para 877 579 alunos.

De forma mais conservadora, se mantivéssemos o peso dos alunos de nacionalidades estrangeiras nas escolas públicas verificado no início da série (4%), teríamos atualmente 912 682 alunos, menos cerca de 150 mil alunos do que na realidade se verifica. Isso teria impacto nas diferentes dimensões do sistema, como por exemplo, ao nível do planeamento de recursos humanos e físicos, adaptações curriculares, necessidade de professores e turmas³.

Evolução da percentagem de alunos com nacionalidade estrangeira no total de alunos — ensinos básico e secundário em ofertas de educação e formação orientadas para jovens (ensino público), por NUTS II, 2015-2024

Figura 1.2.



Nota: Dados de Portugal continental. Ofertas de educação e formação orientadas para jovens.

Os dados relativos a 2023/24 são preliminares.

Fonte: DGEEC

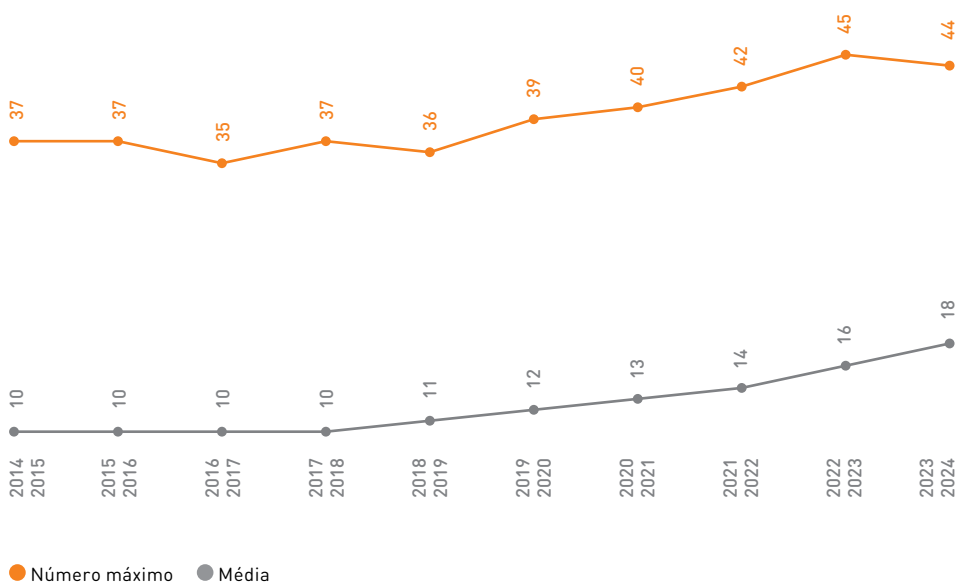
³ Além da necessidade adicional de professores, a diversidade de perfis culturais e linguísticos reforça a necessidade de formação contínua para o pessoal docente, no sentido de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças culturais. Por outro lado, e considerando uma dimensão de turma média máxima nos dois níveis de ensino na ordem dos 28 alunos por turma, estamos a falar da necessidade de constituir mais de 5 350 turmas.

As regiões do Algarve (21%) e da Grande Lisboa (20%) são aquelas onde a percentagem de alunos estrangeiros é maior, o que confirma a tendência presente nos dados estatísticos, mas também na literatura sobre o tema, de maior presença de comunidades migrantes em zonas do litoral e sobretudo com maior dinamismo económico ou com maior oferta de emprego em atividades económicas específicas (como acontece com a hotelaria e o turismo). Por outro lado, apesar de continuar a ser, a par do Alentejo, a região do país com menor percentagem de alunos estrangeiros, é de referir o Norte, que passa de uma expressão bastante residual (1%) para 9%.

Esta expansão geográfica da diversidade escolar exige a adaptação das políticas locais de educação, nomeadamente no reforço de programas de acolhimento linguístico, apoio psicológico e mediação cultural ao mesmo tempo que exige um reforço da articulação entre escolas, autarquias e associações locais para apoiar a integração escolar e comunitária destes alunos.

Evolução da média e do número máximo de nacionalidades estrangeiras nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas - ensinos básico e secundário, 2015-2024

Figura 1.3.



Nota: Dados de Portugal continental. Ofertas de educação e formação orientadas para jovens. Os dados relativos a 2023/2024 são preliminares e referem-se apenas a escolas públicas.

Fonte: DGEEC

Como se pode verificar nas Figuras 1.3 e 1.4, a média e o número máximo de nacionalidades por escola aumentaram significativamente, sugerindo a necessidade de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade cultural.

Apesar do ligeiro decréscimo verificado no último ano letivo, o aumento da média de nacionalidades diferentes existentes em cada escola, indicia a complexidade crescente dos contextos educativos em Portugal. Esta realidade, que em certos agrupamentos ultrapassa as 40 nacionalidades distintas, coloca novos desafios em termos de construção de um currículo multicultural e da promoção de ambientes escolares mais inclusivos.

Existem agrupamentos de escolas em zonas urbanas e turísticas (e.g. Cascais, Lisboa, Lagos, Portimão, Silves) que surgem como polos de diversidade, o que reforça a importância de políticas de gestão escolar adaptadas a contextos multiculturais. Além disso, esta concentração de diversidade em agrupamentos específicos, sugere a necessidade de políticas públicas mais “finas”, sendo essencial garantir recursos diferenciados a estas escolas para assegurar a igualdade de oportunidades, evitando fenómenos de segregação social e educativa.

Evolução do número total de nacionalidades em agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas - ensinos básico e secundário, 2015-2024

Figura 1.4.



Nota: Dados de Portugal continental. Ofertas de educação e formação orientadas para jovens. Os dados relativos a 2023/24 são preliminares e referem-se apenas a escolas públicas MECI.

Fonte: DGEEC

O aumento do número total de nacionalidades representadas nas escolas portuguesas (Figura 1.4), que em nove anos passam de 171 para 184 (aproximando-se

do número de países reconhecidos internacionalmente pela ONU – 95%⁴), coloca em evidência a globalização do sistema educativo e representa tanto uma oportunidade para enriquecer as experiências dos alunos, como um desafio para assegurar a coesão social dentro das escolas. O reconhecimento da diversidade como uma riqueza, e não como um obstáculo, implica repensar as práticas pedagógicas, apostando na educação intercultural e no desenvolvimento de competências globais entre todos os alunos, conforme recomendado pela UNESCO (2019).

A Tabela 1.1 confirma a importância do Brasil como principal origem dos alunos estrangeiros, o que está em linha com os laços históricos e linguísticos entre os dois países.

Evolução do Top 10 das nacionalidades estrangeiras – ensinos básico e secundário – atendendo ao número de alunos matriculados, por natureza dos estabelecimentos, 2015 -2024

Tabela 1.1.

PÚBLICO

	2014/15		2018/19		2022/23		2023/24
Brasil	10 256	Brasil	23 597	Brasil	61 071	Brasil	74 440
Cabo Verde	5 657	Angola	4 581	Angola	10 614	Angola	14 842
Ucrânia	3 189	Cabo Verde	4 120	Ucrânia	5 854	Ucrânia	5 263
Guiné-Bissau	3 151	Guiné-Bissau	2 761	Cabo Verde	4 659	Cabo Verde	5 226
Roménia	2 917	Ucrânia	2 498	Guiné-Bissau	3 586	S. Tomé e Príncipe	5 062
Angola	2 910	Roménia	2 094	S. Tomé e Príncipe	3 329	Guiné-Bissau	4 035
S. Tomé e Príncipe	1 992	S. Tomé e Príncipe	1 926	Índia	2 449	Índia	3 339
Moldova	1 395	China	1 483	Venezuela	1 939	Venezuela	2 531
China	1 168	Moldova	879	França	1 893	Nepal	2 290
França	816	Nepal	853	Nepal	1 658	França	2 120

PRIVADO

	2014/15		2018/19		2022/23		2023/24
Brasil	1 220	Brasil	2 364	Brasil	4 791	Brasil	5 894
França	1 030	França	1 636	S. Tomé e Príncipe	2 257	S. Tomé e Príncipe	3 285
Espanha	934	China	1 162	França	1 973	França	1 969
Angola	624	Espanha	1 122	Angola	1 566	Angola	1 839
Cabo Verde	618	Angola	931	China	1 364	China	1 465
China	577	Reino Unido	640	Espanha	1 301	Cabo Verde	1 273
S. Tomé e Príncipe	475	S. Tomé e Príncipe	520	Reino Unido	974	Espanha	1 250
Reino Unido	410	Cabo Verde	431	Cabo Verde	835	Reino Unido	1 095
Ucrânia	323	Alemanha	371	EUA	834	EUA	1 077
Alemanha	319	EUA	297	Ucrânia	737	Ucrânia	843

Nota: Dados de Portugal continental. Ofertas de educação e formação orientadas para jovens. Os dados relativos a 2023/24 são preliminares e referem-se apenas a escolas públicas MECI. Nomes completos dos países abreviados: Reino Unido da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte, República Bolivariana da Venezuela e República da Moldova.

Fonte: DGEEC

⁴ Conforme a classificação da Organização das Nações Unidas (ONU), existem atualmente 193 países no mundo que são reconhecidos diplomaticamente de forma ampla pelas diversas instituições mundiais.

A presença crescente de alunos de países africanos de língua portuguesa, e sobretudo a emergência do Nepal como nova origem migratória, ilustram a diversificação dos fluxos migratórios recentes. Se a presença dos alunos provenientes de países com maior ligação a Portugal facilita a integração, não eliminando as barreiras sociais e económicas que muitos enfrentam, a entrada de novas nacionalidades revela, no entanto, uma diversificação recente dos fluxos migratórios, exigindo das escolas estratégias de acolhimento e integração ainda mais flexíveis e personalizadas, que contemplem perfis culturais e linguísticos muito distintos.

Analisando por tipo de escola, quer no público, quer no privado, o Brasil continua em destaque (com sete vezes mais alunos no ensino público), mantendo-se ainda o peso da generalidade dos países africanos de língua portuguesa.

Se analisarmos apenas o universo das escolas privadas, verificamos que alguns países europeus entram no top das nacionalidades mais representadas (por exemplo França, Espanha e Reino Unido), mas também a China, que nos anos mais recentes deixou de fazer parte desta lista no ensino público (apesar de também registar um aumento do número de alunos, que passam de 1 168 em 2014/2015 para 1 573 em 2022/2023 e para 1 748 em 2023/2024), passa a estar presente.

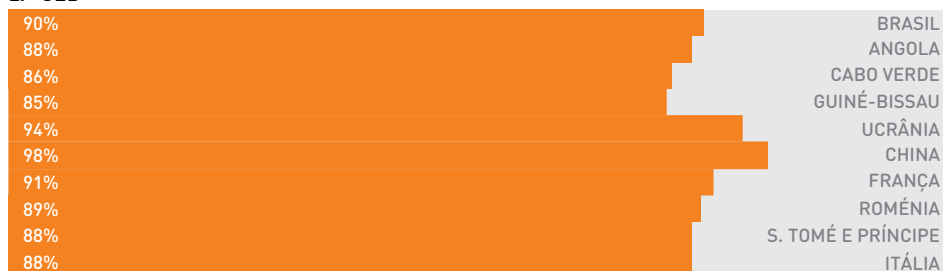
Taxa de conclusão no tempo esperado nas 10 nacionalidades estrangeiras com mais alunos matriculados – ensinós básico e secundário, por ciclo e tipo de oferta. Continente, 2022/2023

Figura 1.5.

1.º CEB



2.º CEB



3.º CEB



CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS



CURSOS PROFISSIONAIS



Nomes completos dos países abreviados: Reino Unido da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte, República Bolivariana da Venezuela e República da Moldova.

Fonte: DGEEC, *Estatísticas da Educação 2022/23*

A conclusão no tempo esperado é uma métrica importante para avaliar a equidade dos sistemas educativos⁵. A Figura 1.5 mostra as disparidades existentes entre as nacionalidades, revelando que fatores como o domínio da língua de ensino e o contexto socioeconómico das famílias influenciam significativamente o sucesso escolar (OECD, 2018). Quando analisadas as 10 principais nacionalidades, verificam-se as desigualdades persistentes no sucesso escolar, como sugerem diversos estudos que identificam obstáculos adicionais enfrentados por alunos migrantes, como barreiras linguísticas e diferenças culturais. Independentemente do nível/

⁵ Ver relatórios da DGEEC sobre o percurso escolar nos diferentes ciclos e níveis de ensino em <https://www.dgeec.medu.pt/l/tGyr8> (página consultada em 2 de maio de 2025).

ciclo de ensino, de uma forma geral registam-se valores mais reduzidos de sucesso escolar nos alunos provenientes de países falantes de português, em especial os provenientes da Guiné-Bissau. Já no plano oposto, o destaque vai para a China e a Ucrânia com percentagens mais elevadas de conclusão no tempo esperado.

Estes dados reforçam a necessidade de políticas específicas que garantam o apoio adicional a alunos migrantes em situação de maior vulnerabilidade, promovendo práticas de ensino diferenciadas e tutorias específicas para reduzir as desigualdades no percurso escolar.

PERFIL DOS ALUNOS SEGUNDO O “ESTATUTO DOS PAIS”

A DGEEC desenvolveu, em 2024⁶, uma tipologia para caracterizar os alunos segundo a nacionalidade dos pais. Assim, com base na variável “Estatuto dos Pais”, criaram-se as seguintes categorias (estatuto de nacionalidade dos pais):

- Filhos de Pais Portugueses - alunos cujos pais (pai e mãe) têm nacionalidade portuguesa;
- Filhos de Pais Estrangeiros (2) - alunos cujos pais (pai e mãe) têm nacionalidade estrangeira ou tanto um dos progenitores como o aluno têm nacionalidade estrangeira;
- Filhos de Pais Estrangeiros (1) - alunos cujos pais (pai ou mãe) têm nacionalidade estrangeira;

A Figura 1.6 mostra a distribuição dos alunos matriculados atendendo a esta tipologia.

Percentagem de crianças e jovens matriculados, por estatuto de nacionalidade dos pais, 2021-2023

Figura 1.6.



- Filhos de Pais Portugueses ● Filhos de Pais Estrangeiros (2) ● Filhos de Pais Estrangeiros (1)

Nota: Dados de Portugal continental. Ofertas de educação e formação orientadas para jovens (apenas foram consideradas as respostas com dados preenchidos). Os dados relativos a 2023/2024 são preliminares e referem-se apenas a escolas públicas MECI.

Fonte: DGEEC

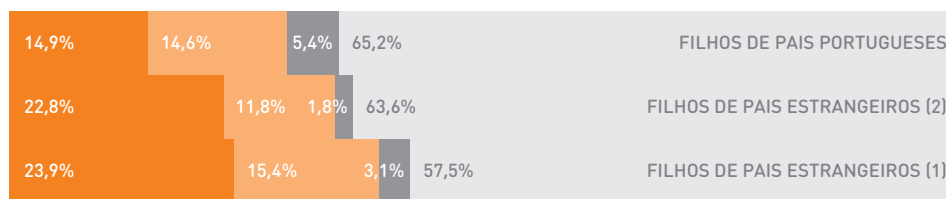
⁶ DGEEC (2025), *Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira 2020/21*. <https://www.dgeec.medu.pt/l/F2LxU> (página consultada em 2 de maio de 2025).

Como seria exetável, os alunos que têm ambos os pais portugueses são os mais representados no nosso sistema educativo (Figura 1.6). No entanto, verifica-se a diminuição do peso destes alunos, o que é reflexo direto das mudanças demográficas associadas à imigração recente. Esta transformação obriga a uma revisão das políticas públicas educativas, de forma a assegurar que as escolas se tornam verdadeiros espaços de inclusão e promoção da diversidade (UNESCO, 2019), sendo particularmente relevante assegurar que a integração dos filhos de imigrantes no sistema educativo português não reproduza padrões de desigualdade, apostando-se desde cedo no seu acompanhamento linguístico, psicológico e social.

Esta mudança demográfica implica novos desafios para a equidade no acesso e sucesso educativo, especialmente considerando que filhos de pais estrangeiros tendem a ter maior representação nos escalões de Ação Social Escolar (ASE), conforme ilustrado na Figura 1.7.

Percentagem de crianças e jovens matriculados, por estatuto de nacionalidade dos pais e por escalão de ASE, 2023/2024

Figura 1.7.



● Escalão A ● Escalão B ● Escalão C ● Não Beneficia

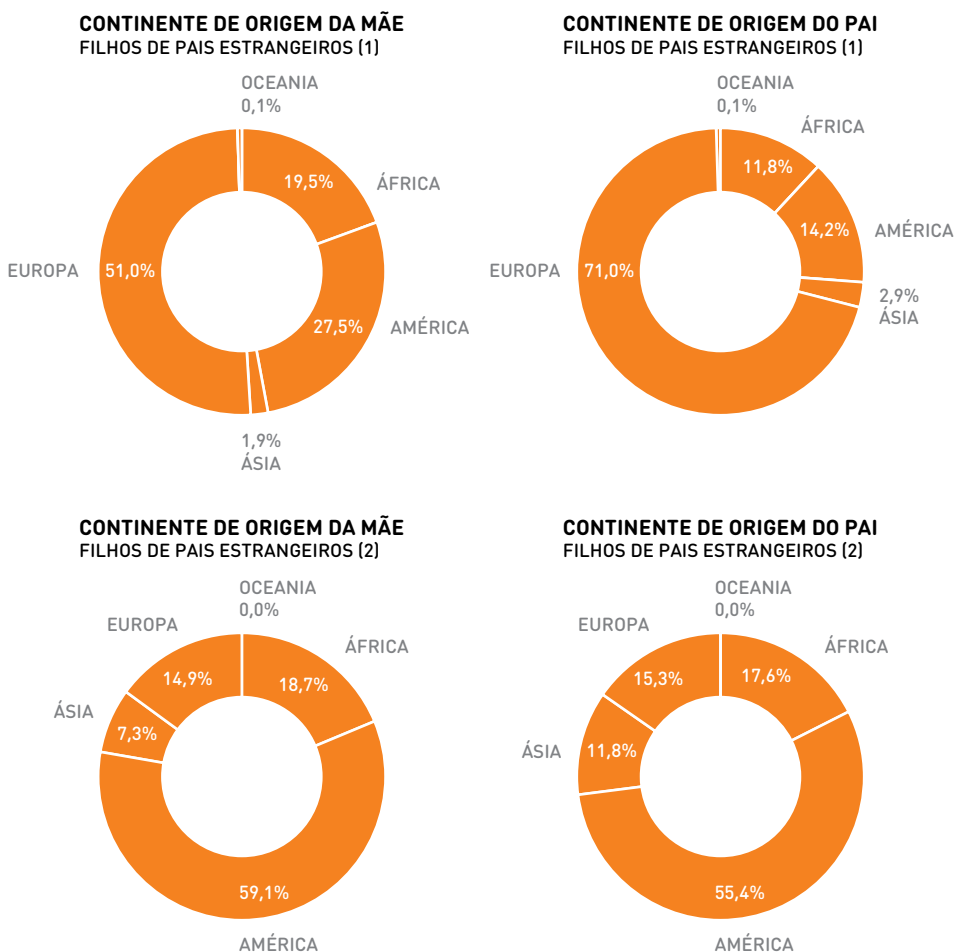
Nota: Dados de Portugal continental. Ofertas de educação e formação orientadas para jovens. Os dados relativos a 2023/24 são preliminares e referem-se apenas a escolas públicas MECI.

Fonte: DGEEC

A distribuição por escalões ASE revela que os filhos de pais estrangeiros tendem a estar mais representados nos níveis de maior apoio, evidenciando uma correlação entre o estatuto e a vulnerabilidade socioeconómica. Estes resultados sugerem a necessidade de políticas intersectoriais, que articulem a educação com o apoio social de forma a garantir que a origem migrante não se transforma num fator de perpetuação de pobreza e de insucesso escolar.

Percentagem de crianças e jovens matriculados, filhos de pais estrangeiros, por estatuto de nacionalidade e continente de origem dos pais. 2022/2023

Figura 1.8.



Nota: Dados de Portugal continental. Ofertas de educação e formação orientadas para jovens. Os dados relativos a 2023/2024 são preliminares e referem-se apenas a escolas públicas MECI.

Fonte: DGEEC

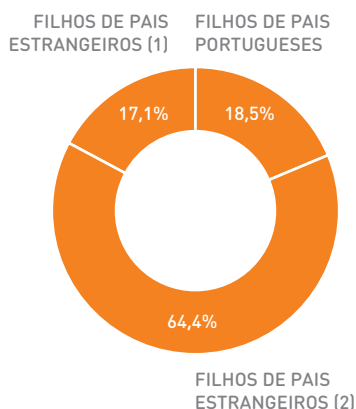
Uma análise do continente de origem dos pais (Figura 1.8) confirma a forte presença da América (sobretudo o Brasil, que, segundo os dados do INE, também corresponde à maior comunidade estrangeira em Portugal), mas também revela a importância crescente de fluxos migratórios intraeuropeus, com implicações nas estratégias de acolhimento linguístico e cultural. Importa considerar estas diferenças no desenho de programas de apoio, uma vez que as necessidades dos alunos variam consoante a distância cultural e linguística em relação ao contexto português.

Se considerarmos os alunos com apenas um dos progenitores estrangeiros (principalmente o pai), a maior representação é dos países europeus, o que para além do peso da Ucrânia, pode também indiciar fenómenos de migração mais transitórios, que podem traduzir uma maior expectativa de regresso ao país de origem.

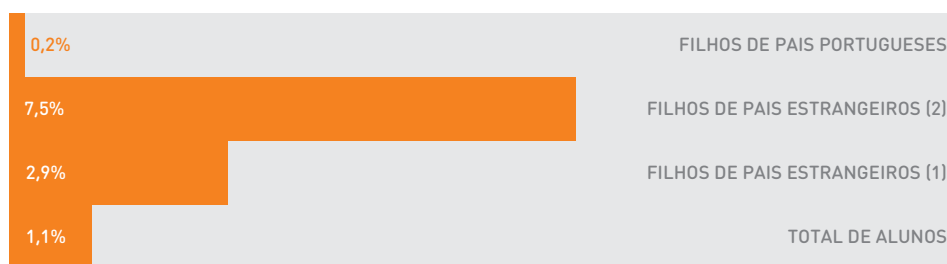
Frequência da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), por estatuto de nacionalidade dos pais. Continente, 2022/2023

Figura 1.9.

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM PLNM, POR ESTATUTO DE NACIONALIDADE DOS PAIS



PERCENTAGEM DE ALUNOS EM PLNM, POR ESTATUTO DE NACIONALIDADE DOS PAIS



Nota: Dados de Portugal continental. Ofertas de educação e formação orientadas para jovens. Os dados relativos a 2023/24 são preliminares e referem-se apenas a escolas públicas MECI.

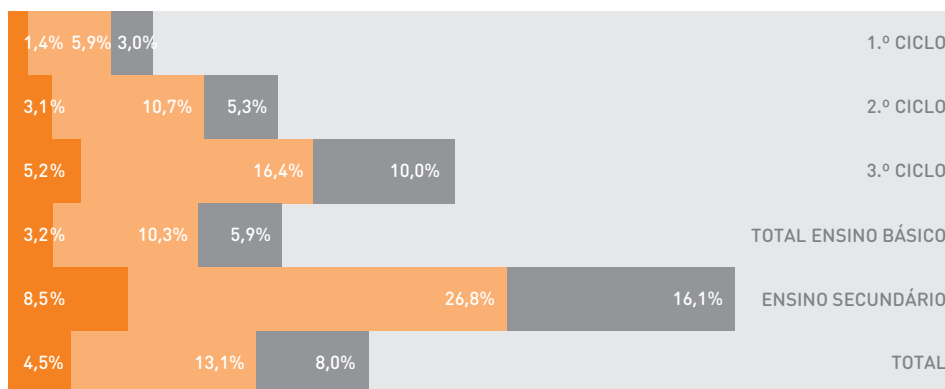
Fonte: DGEEC

A frequência de PLNM (Português Língua Não Materna) é um importante indicador para medir as necessidades linguísticas dos alunos migrantes. A disciplina é frequentada essencialmente por alunos com dois pais estrangeiros, sendo também dentro deste grupo que encontramos uma maior representação (7,5%), o

que reforça a ligação entre o estatuto migratório familiar e a necessidade de apoio linguístico para a integração e o sucesso escolar destes alunos⁷.

Taxa de retenção e desistência dos alunos, por estatuto de nacionalidade dos pais e por nível e ciclo de ensino, 2022/2023

Figura 1.10.



● Filhos de Pais Portugueses ● Filhos de Pais Estrangeiros (2) ● Filhos de Pais Estrangeiros (1)

Nota: Dados de Portugal continental. Ofertas de educação e formação orientadas para jovens.

Fonte: DGEEC

A Figura 1.10 evidencia desigualdades educativas significativas associadas ao contexto migratório familiar. Desde os primeiros anos de escolaridade, com particular gravidade no ensino secundário (onde o insucesso escolar atinge mais de um em cada quatro alunos), os filhos de dois pais estrangeiros estão sistematicamente mais expostos ao risco de retenção e desistência, o que está em linha com os riscos identificados na literatura internacional (OECD, 2018).

Os resultados das taxas de retenção e desistência⁸ mais elevadas entre os filhos de pais estrangeiros é um sinal de alerta para o sistema educativo e intervenções precoces, apoio linguístico estruturado, programas de mentoria e reforço da relação escola-família-comunidade, para promover a resiliência e o sucesso educativo de todos os alunos.

⁷ Neste âmbito, o plano *Aprender Mais Agora* estabelece: a) a necessidade de rever a disciplina de Português Língua Não Materna, criando um nível zero; b) a importância de ensinar português aos pais dos alunos migrantes, e com isso potenciar a integração social e o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos (RCM n.º 140/2024, de 17 de outubro de 2024, medidas 2.2 e 2.5).

⁸ O plano *Aprender Mais Agora* clarifica as condições para a avaliação destes alunos, adequando as condições de retenção aos alunos que frequentam a disciplina PLNM e alargando a todas as provas e exames as condições necessárias para a sua realização por parte dos alunos que frequentam esta disciplina (RCM n.º 140/2024, de 17 de outubro de 2024, medida 2.3).

NOTAS FINAIS

No presente artigo pretendeu-se partilhar alguns dos dados que podem ajudar a melhor conhecer esta realidade, contribuindo assim para o debate e, sobretudo, alertando para as especificidades encontradas, sem esquecer, de forma muito breve, a referência a algumas políticas que têm vindo a ser desenvolvidas no nosso país.

Como notas finais, gostaríamos assim de referir que:

- A diversidade nas escolas portuguesas é uma realidade crescente e irreversível, impulsionada pelo aumento expressivo do número de alunos com nacionalidade estrangeira.
- As desigualdades educativas persistem, com os alunos migrantes — sobretudo os filhos de dois pais estrangeiros — a enfrentarem maiores desafios ao nível do sucesso escolar, expressos em taxas superiores de retenção, desistência e necessidade de apoio linguístico.
- O contexto socioeconómico agrava estas desigualdades, como demonstrado pela maior presença de alunos migrantes nos escalões de Apoio Social Escolar (ASE), sugerindo a urgência de políticas intersetoriais que articulem educação com proteção social e apoio às famílias.
- A diversidade de origens culturais e linguísticas obriga a repensar práticas pedagógicas e organizativas, com foco na construção de ambientes de aprendizagem mais justos, interculturais e responsivos às necessidades de todos os alunos.
- Algumas escolas concentram uma elevada diversidade, acolhendo dezenas de nacionalidades distintas. É essencial que estas escolas recebam recursos diferenciados e apoio técnico especializado para prevenir fenómenos de segregação e promover a equidade.
- A integração de alunos migrantes exige uma abordagem sistémica, que envolva escolas, famílias, comunidades locais, autarquias e a administração central.
- É necessário aprofundar o conhecimento sobre os fatores que condicionam os percursos escolares dos alunos migrantes, investindo na produção e análise de dados desagregados e no desenvolvimento de indicadores mais finos.
- O reconhecimento da diversidade como oportunidade, e não como obstáculo, deve orientar a ação educativa, promovendo a construção de uma escola mais justa, que valorize as diferenças, combata as desigualdades estruturais e prepare todos os alunos para viver e participar em sociedades pluralistas.

BIBLIOGRAFIA

- DGEEC (2025), Percursos Escolares,
<https://www.dgeec.medu.pt/l/tGyr8> (página consultada em 2 de maio de 2025).
- DGEEC (2025), Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira.
<https://www.dgeec.medu.pt/l/CLgnR> (página consultada em 2 de maio de 2025).
- INE (2024), *Indicadores das Desigualdades Sociais – Relatório do Grupo de Trabalho*, Instituto Nacional de Estatística, l. P.
- OECD (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, OECD Reviews of Migrant Education*, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, de 17 de outubro de 2024.
Diário da República: 1.ª série, n.º 202.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/140-2024-891337590>
- UNESCO (2019), “Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls”. Migration, displacement & education: building bridges, not walls | Global Education Monitoring Report (página consultada em 5 de maio de 2025).

2. ALUNOS IMIGRANTES/ ESTRANGEIROS: UMA REALIDADE EM TRANSFORMAÇÃO?

PEDRO GÓIS

FACULDADE DE ECONOMIA DA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA
OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a imigração em Portugal deixou de ser um fenómeno periférico para se tornar um elemento central na configuração social, económica e demográfica do país. Esta transformação é visível não só no aumento quantitativo da população imigrante, mas também na crescente diversidade dos seus perfis, motivações e trajetórias. Entre os grupos que mais se têm destacado neste novo cenário estão os estudantes estrangeiros ou estudantes imigrantes, cuja presença em território nacional tem vindo a aumentar de forma expressiva.

Este texto propõe uma análise crítica da evolução da imigração em Portugal, com especial enfoque nos desafios suscitados pela chegada e integração de estudantes imigrantes ou estrangeiros. Através de uma abordagem que articula ciclos migratórios, perfis geracionais e respostas institucionais, pretende-se compreender como estas dinâmicas impactam o sistema educativo e as políticas públicas, bem como as experiências subjetivas destes jovens. A atenção à diversidade interna das gerações migrantes, em particular às chamadas gerações 1.5 e 1.25, permite captar de forma mais fina as múltiplas formas de pertença, identidade e integração que atravessam a infância e a juventude migrante em Portugal.

A COMPLEXIDADE DAS GERAÇÕES MIGRANTES

A categorização das gerações de imigrantes é uma ferramenta analítica relevante para compreender os processos de integração, identidade e pertença entre populações migrantes. No caso dos estudantes imigrantes ou estudantes estrangeiros faz também diferença pertencer a diferentes gerações? Pensamos que sim. A chamada “primeira geração” de imigrantes corresponde aos indivíduos que migraram já em idade adulta, trazendo consigo experiências formadas integralmente no país de origem. As suas trajetórias de adaptação tendem a ser marcadas por desafios linguísticos, laborais e culturais mais pronunciados. Esta distinção torna-se menos clara quando se trata de crianças ou jovens que migram com as suas famílias, especialmente em idades precoces. É nesse contexto que surgem as noções de “geração 1.5” e das suas subdivisões, como a “geração 1.25”, fundamentais para captar as nuances das vivências migrantes em idades intermédias ou muito jovens e para compreender a sua inserção escolar.

A geração 1.5 refere-se a indivíduos que migraram durante a infância ou a adolescência, geralmente entre os 6 e os 12 ou 13 anos de idade. Estes jovens vivem uma socialização híbrida, isto é, experienciam parte da infância no país de origem, o que lhes outorga marcas culturais, afetivas e linguísticas específicas, mas completam a

sua formação social e educativa no país de acolhimento. Esta dupla pertença pode traduzir-se em vantagens, por exemplo o bilinguismo ou a capacidade de transitar entre diferentes referências culturais, mas, também, em desafios relacionados com o sentimento de não pertença plena a nenhum dos contextos. O estatuto migratório, a idade à chegada e as condições de acolhimento moldam significativamente os percursos desta geração.

Dentro desta categoria mais ampla, alguns autores têm proposto distinções mais finas, nomeadamente a chamada “geração 1.25”, que inclui crianças migrantes que chegaram ao país de acolhimento até aos 5 ou 6 anos de idade (educação pré-escolar). Apesar de terem nascido noutra país, estas crianças iniciam a escolarização no novo contexto nacional, adquirem a língua local como se fosse materna e, muitas vezes, desenvolvem práticas culturais e identitárias praticamente indistinguíveis das da segunda geração, os filhos de imigrantes já nascidos no país de destino. Contudo, a sua condição de migrantes, mesmo que apenas nos primeiros anos de vida, pode manter-se como marcador administrativo (por exemplo, em termos de cidadania ou regularização documental) ou simbólico (através da memória familiar da migração).

As gerações 1.5 e 1.25 situam-se entre a experiência vivida da migração e os processos de socialização no novo país, distinguindo-se quer da primeira geração, pela adaptação mais fluída, quer da segunda geração, pela memória, ainda que difusa, da mudança e da origem estrangeira. Estas distinções são, em nosso entender, particularmente úteis para a análise de políticas públicas (educativas, de integração ou de naturalização), bem como para a compreensão das dinâmicas identitárias e intergeracionais em contextos migratórios. Reconhecer esta diversidade interna das trajetórias migrantes permite evitar generalizações simplistas e construir abordagens mais justas e informadas em torno da infância e juventude dos estudantes imigrantes ou estudantes estrangeiros. A biodiversidade das gerações migrantes vai interagir de modo constante com a diversidade dos imigrantes estudantes ou imigrantes estrangeiros em Portugal. Uma diversidade crescente em tamanho e internamente segmentada.

O QUE MUDOU EM (POUCO MAIS DE) 50 ANOS

Até meados do século XX, Portugal era predominantemente um país de emigração, com poucos movimentos de entrada, quase sempre ligados ao contexto colonial. A imigração verificava-se sobretudo no âmbito da mobilidade colonial, com destaque para trabalhadores e estudantes oriundos das então colónias africanas.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 e a posterior descolonização representaram um marco de rutura no que aos fluxos migratórios diz respeito. Mais de meio milhão de retornados chegaram ao território continental português, num curto espaço de tempo, alterando profundamente a perceção sobre a mobilidade humana e colocando desafios significativos à sua integração. Embora formalmente cidadãos portugueses, os retornados foram socialmente percecionados como “outros”, e enfrentaram dificuldades específicas de inserção. Entre estes retornados vinham dezenas de milhar de crianças e jovens que se integraram no sistema educativo nacional.

Durante as décadas de 1980 e 1990, Portugal começou a afirmar-se como um destino de imigração, integrando-se nos novos padrões globais de mobilidade internacional. A entrada de cidadãos dos PALOP, especialmente de Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau, foi particularmente expressiva, motivada pela afinidade linguística, laços históricos e procura de melhores condições de vida.

Paralelamente, iniciaram-se os primeiros fluxos significativos de imigrantes brasileiros e, mais tarde, ucranianos, moldavos e russos, a partir do final da década de 1990. Esta fase revelou um descompasso entre o crescimento da imigração e a capacidade do Estado português para lidar com os novos desafios de integração, num contexto de políticas migratórias ainda incipientes.

A entrada no novo milénio trouxe consigo importantes mudanças institucionais. Impulsionadas por fluxos migratórios diversos e densos, que ocorrem num curto período, as políticas migratórias são, nesta época, primeiro reativas e só depois procuram antecipar os processos de integração destes imigrantes e seus descendentes.

Foram realizados processos de regularização extraordinária em 2001, 2003 e 2004, que permitiram legalizar dezenas de milhares de imigrantes em situação irregular e integrar nos sistemas de educação e saúde estes novos residentes. A criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) em 1996, do Observatório da Imigração (2003), do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P., que resultou da fusão do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, da estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa Escolhas, da Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturas (2007), do Alto Comissariado para as Migrações (2014) e o desenvolvimento de uma série de planos nacionais para a integração, contribuíram, progressivamente, para a consolidação de um modelo institucional de resposta à imigração. Esta é a fase da institucionalização da imigração, caracterizada por um esforço de coordenação entre diferentes áreas governativas, mas também por tensões entre os objetivos securitários da política migratória europeia e as necessidades do mercado de trabalho português.

A crise económica global (2008-2015), e a subsequente crise nacional, teve impactos diretos na dinâmica migratória em Portugal. A redução do emprego e a deterioração das condições socioeconómicas provocaram um acentuado decréscimo de novas entradas, bem como a saída de muitos imigrantes em direção a

outros países europeus ou de regresso aos seus países de origem. Alguns grupos, como os brasileiros e os chineses, mantiveram uma presença significativa, mas a pressão sobre os serviços sociais e as taxas de desemprego entre os imigrantes agravaram-se. Estávamos numa nova fase da imigração em Portugal caracterizada pelo carácter cíclico e vulnerável da imigração, dependente das flutuações económicas e das políticas de curto prazo, frequentemente desarticuladas e marcadas por lógicas de emergência.

Com a retoma económica (após 2015) e um crescente défice demográfico, Portugal voltou a atrair imigrantes de forma consistente. Reforçaram-se os fluxos do Brasil, Nepal, Bangladesh, Índia e Venezuela e verificou-se um aumento da imigração qualificada, de estudantes internacionais e de perfis emergentes como nómadas digitais ou imigrantes com origem em outros países europeus. A diversidade dos perfis migratórios, de uma imigração multilingue e de uma dispersão pelo território nacional, colocou novos desafios às políticas de acolhimento e integração. A substituição do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) pela Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA), em 2023, simboliza a tentativa de reestruturar a governação migratória num sentido mais eficiente e centrado na integração, separando a esfera policial da administrativa. Todo o período após 2000 é definível como um modelo pragmático de incorporação, dependente do mercado de trabalho, mas que continua a reproduzir desigualdades sociais e barreiras institucionais, nomeadamente na habitação, saúde, educação ou reconhecimento de qualificações.

DESAFIOS ATUAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

A imigração em Portugal enfrenta hoje múltiplos desafios, nomeadamente, o combate à exclusão social ou ao racismo estrutural, a promoção de políticas de integração abrangentes e universais, a articulação entre políticas locais e nacionais ou a valorização da diversidade enquanto recurso social.

O aumento de 160% no número de alunos migrantes nas escolas portuguesas nos últimos cinco anos, de 53 mil em 2018/2019 para 140 mil em 2023/2024, constitui um dado de enorme relevância social, educativa e política. Esta evolução não apenas reflete profundas mudanças demográficas associadas à intensificação dos fluxos migratórios para Portugal, como evidencia o impacto direto e imediato da imigração na configuração e funcionamento do sistema educativo nacional. A entrada de mais de 90 mil estudantes estrangeiros no sistema educativo num período tão curto transforma de forma estrutural a realidade das escolas portuguesas, colocando desafios significativos e exigindo respostas à altura da complexidade do fenómeno.

Entre os principais desafios que este crescimento impõe ao sistema educativo destaca-se, em primeiro lugar, a necessidade de capacitação dos professores e demais profissionais da educação. A presença crescente de crianças e jovens oriundos de contextos culturais e linguísticos diversos exige formação específica em ensino de português como língua não materna, bem como em pedagogias interculturais e estratégias inclusivas que permitam responder à diversidade em contexto de sala de aula ou nos espaços exteriores das escolas. A mera boa vontade ou improvisação dos docentes e dos técnicos, embora meritória, é insuficiente num contexto que reclama competências profissionais sustentadas por conhecimento científico e apoio institucional.

Em segundo lugar, torna-se premente a adaptação curricular e pedagógica. A inclusão efetiva dos alunos migrantes não pode depender exclusivamente da sua capacidade de adaptação ao currículo vigente, mas também da flexibilidade do próprio currículo e das metodologias utilizadas. É fundamental assegurar que os conteúdos escolares, as práticas de avaliação e os instrumentos pedagógicos sejam sensíveis às diferentes trajetórias escolares, experiências migratórias e contextos socioculturais dos alunos. A diversidade deve deixar de ser vista como um problema a resolver e passar a ser entendida como uma oportunidade pedagógica de ensino e aprendizagem mútua.

Outro eixo fundamental diz respeito à integração social e ao combate à discriminação (ou discriminações). As escolas desempenham um papel central na socialização de crianças e jovens e podem funcionar como espaços privilegiados de inclusão e coesão social, exportando boas práticas para o exterior do espaço escolar, nomeadamente através das famílias dos educandos. No entanto, também se podem tornar espaços institucionais de exclusão se não forem acompanhadas por políticas públicas eficazes ou por práticas escolares conscientes e reflexivas. Sem uma coerência de atuação podem tornar-se espaços sociais reprodutores de desigualdade, estigma e exclusão. A prevenção de atitudes discriminatórias, tanto entre pares como por parte de adultos, e a promoção de uma cultura escolar inclusiva e respeitadora da diferença são condições essenciais para que a escola, pública ou privada, cumpra a sua missão.

Destaca-se ainda, neste desiderato de integração, a importância da colaboração com as famílias e comunidades migrantes. A construção de pontes entre a escola e os contextos familiares, sobretudo quando existem barreiras linguísticas, culturais ou burocráticas, é decisiva para o sucesso educativo dos alunos. É necessário fomentar práticas de comunicação acessível, criar espaços de participação e desenvolver mecanismos de mediação intercultural que permitam o envolvimento ativo das famílias na vida escolar. A escola não pode isolar-se da comunidade que a rodeia, pelo contrário, deve abrir-se à diversidade e reconhecer os saberes, valores e expectativas que os alunos e suas famílias trazem consigo.

Neste contexto, importa também sublinhar que o aumento da presença de alunos migrantes nas escolas portuguesas desafia de forma significativa a narrativa dominante sobre o envelhecimento populacional e a escassez de jovens. Se a imigração *per se* não tem consequências de longo prazo na demografia do país é certo que contribui, pelo menos na sua atual estrutura etária, para um atenuar do envelhecimento populacional, rejuvenescendo a média etária da população nacional. Numa outra dimensão, a imigração assume um papel cada vez mais estruturante na renovação demográfica do país, contribuindo não apenas para a sustentabilidade do sistema educativo, mas também para a vitalidade das comunidades escolares e para o futuro do mercado de trabalho. O reconhecimento deste contributo é essencial para desconstruir discursos xenófobos e para promover uma visão mais justa e realista da imigração. Fugindo da visão utilitária da imigração como mão de obra, importa incorporar todas as dimensões de contribuição que um fluxo imigratório traz para o país.

A análise deste fenómeno deve ser enquadrada por um conjunto de políticas migratórias, educativas e sociais articuladas, que moldam a resposta institucional à diversidade nas escolas. Entre os principais instrumentos normativos e estratégicos que devem ser repensados à luz desta nova realidade, destacam-se a Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra os princípios da igualdade de oportunidades e da valorização da diversidade cultural; o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que define os deveres e direitos dos estudantes em contexto educativo; a Estratégia Nacional para a Integração de Pessoas Migrantes (ENIPM), enquanto referência orientadora das políticas públicas de acolhimento e inclusão; e os programas de Português Língua de Acolhimento (PLA) e de Português Língua Não Materna (PLNM), destinados a apoiar a aprendizagem da língua por parte de imigrantes e de estudantes estrangeiros recém-chegados.

O EXEMPLO DO ALCANCE LIMITADO DO PLNM: UMA RESPOSTA AINDA INSUFICIENTE

Apesar da importância reconhecida do domínio da língua para a inclusão escolar, a resposta institucional tem revelado limitações significativas. De acordo com o Relatório *Estado da Educação 2023*, do Conselho Nacional de Educação, no ano letivo de 2022/2023 estavam matriculados mais de 142 mil estudantes estrangeiros nas escolas portuguesas. Contudo, apenas cerca de 14 mil frequentaram aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), o que representa apenas 10% do total.

Este dado evidencia a subutilização de um instrumento crucial para a integração linguística. Entre os principais fatores estarão a escassez de professores com formação específica, a disparidade na implementação entre escolas e a indefinição nos critérios de sinalização dos alunos que necessitam deste apoio. Em muitos

casos, os alunos são integrados diretamente em turmas regulares sem qualquer suporte linguístico, o que compromete o acesso equitativo ao currículo.

A limitação do PLNM revela, assim, não apenas uma falha operacional, mas uma visão restrita sobre o papel da língua no contexto da diversidade. Garantir o direito à aprendizagem do português exige mais investimento, mais formação e uma abordagem educativa que valorize o plurilinguismo como parte integrante de uma escola verdadeiramente inclusiva.

MEDIDAS RECENTES DE POLÍTICA PÚBLICA: AVANÇOS INSTITUCIONAIS NO ACOLHIMENTO DE ALUNOS MIGRANTES

Nos últimos anos, o Estado português tem vindo a adotar um conjunto de medidas orientadas para a melhoria da integração escolar dos alunos migrantes, procurando dar resposta à crescente diversidade sociolinguística e cultural das comunidades educativas. Em janeiro de 2025, foi aprovado, em Conselho de Ministros, um Decreto-Lei que atribui às escolas a competência para colocarem os alunos estrangeiros do ensino básico no respetivo ano de escolaridade, sem necessidade de recorrer ao procedimento formal de equivalência. Esta medida aplica-se a todos os alunos migrantes até ao 9.º ano, incluindo aqueles provenientes de escolas internacionais, e visa agilizar o processo de integração, reduzindo a burocracia e promovendo uma avaliação mais contextualizada por parte das equipas pedagógicas.

Esta atribuição de autonomia às escolas constitui um passo significativo, na medida em que permite uma resposta mais célere e adaptada às trajetórias dos alunos migrantes. No entanto, este novo modelo de colocação escolar exige também critérios transparentes e orientações pedagógicas claras, de forma a evitar arbitrariedades e a garantir a equidade no acesso ao currículo nacional.

Outro avanço importante concretizou-se com a contratação de 287 mediadores interculturais, que começaram a exercer funções nas escolas públicas durante o ano letivo de 2024/2025. Esta medida insere-se no segundo eixo *Inclusão e Sucesso de alunos migrantes*, do plano *Aprender Mais Agora*, publicado em Diário da República a 17 de outubro de 2024, e operacionalizado através de despacho conjunto dos Ministérios da Educação e das Finanças, a 15 de janeiro de 2025. O reforço destes recursos humanos especializados na área das migrações responde a uma reivindicação persistente da sociedade civil, que há vários anos alerta para a necessidade de se investir na mediação cultural como componente essencial no processo de acolhimento e sucesso escolar.

A presença de mediadores interculturais nas escolas tem um impacto direto na qualidade da comunicação entre alunos, famílias e professores, bem como na identificação precoce de barreiras linguísticas, culturais e socioeconómicas que afetam o percurso educativo dos estudantes migrantes. Ao mesmo tempo, contribui para a criação de um ambiente escolar mais sensível à diversidade, promovendo a confiança, o diálogo e a coesão social.

Contudo, para que o seu papel seja eficaz, é essencial garantir que estes mediadores possuam formação adequada e continuamente atualizada em áreas como diversidade cultural, mediação linguística, sistemas educativos e direitos das crianças e jovens migrantes. A profissionalização da mediação intercultural, com perfis bem definidos, reconhecimento institucional e oportunidades regulares de capacitação, é condição indispensável para evitar improvisações, reforçar a legitimidade da sua intervenção e assegurar que a mediação escolar vá além da simples tradução ou apoio pontual.

Além destas medidas, o plano *Aprender Mais Agora* prevê a revisão da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), incluindo a adequação dos métodos de avaliação e a modernização das estratégias pedagógicas. A estas iniciativas soma-se ainda o investimento na aprendizagem da língua portuguesa por parte dos pais e encarregados de educação de origem migrante, reconhecendo a importância de envolver as famílias no processo educativo e de facilitar a sua integração na sociedade portuguesa.

Estas medidas representam, em conjunto, avanços significativos nas políticas de inclusão educativa, ao conferirem mais autonomia às escolas, ao reforçarem os recursos humanos especializados e ao ampliarem o alcance das respostas linguísticas e culturais. No entanto, a sua eficácia dependerá da capacidade de implementação sustentada, do acompanhamento por parte das autoridades competentes e da articulação com outras políticas públicas, nomeadamente nas áreas da habitação, da saúde, da ação social e da integração local.

A consolidação destas respostas exigirá, nos próximos anos, um compromisso político firme e continuado, bem como uma visão sistémica da escola como espaço de construção da igualdade e da cidadania plena. A diversidade nas escolas portuguesas não pode ser encarada como exceção, mas sim como uma realidade estrutural que exige estratégias coerentes, recursos adequados e práticas pedagógicas transformadoras.

É, portanto, no cruzamento entre dados estatísticos, práticas educativas e políticas públicas que se deve construir uma resposta sustentável e transformadora à presença crescente de alunos migrantes nas escolas portuguesas. Longe de ser um problema, este fenómeno representa uma oportunidade histórica para reinventar a escola enquanto espaço de justiça social, de reconhecimento da diferença e de preparação para a cidadania global. O futuro da imigração em Portugal dependerá da capacidade do Estado e da sociedade civil em ultrapassar uma visão instrumental dos imigrantes e promover uma cidadania verdadeiramente inclusiva.

CONCLUSÃO

A crescente presença de alunos migrantes/alunos estrangeiros nas escolas portuguesas constitui uma das transformações mais significativas do sistema educativo nas últimas décadas, refletindo, de forma direta, as dinâmicas migratórias e a diversidade sociocultural emergente em Portugal.

Este fenómeno, longe de ser transitório ou periférico, revela-se estrutural e duradouro, desafiando conceções tradicionais sobre a escola, o currículo, a pertença ou a cidadania. Como evidenciado ao longo deste capítulo, os desafios colocados por esta realidade, que vão do domínio da língua às práticas pedagógicas, da discriminação às desigualdades de acesso, da comunicação com as famílias à mediação intercultural, exigem uma resposta robusta, articulada e sustentada por parte das instituições educativas, do Estado e da sociedade em geral.

A escola contemporânea é, mais do que nunca, um espaço de fronteira onde se cruzam trajetórias migratórias, línguas, culturas, identidades e desigualdades. A forma como for capaz de acolher, valorizar e transformar essa diversidade ditará não só o sucesso educativo dos alunos migrantes/alunos estrangeiros, mas também o grau de coesão social e de justiça na nossa sociedade. Reconhecer a diversidade como valor educativo e social, e não como obstáculo, é o primeiro passo para a construção de políticas públicas eficazes, de práticas escolares inclusivas e de uma cidadania plural.

Apesar dos avanços institucionais recentes persistem limitações que importa superar. A inclusão de alunos migrantes/alunos estrangeiros não pode depender apenas da boa vontade dos profissionais ou da resiliência das famílias; exige recursos, formação contínua, avaliação rigorosa das políticas e uma visão estratégica integrada que articule educação, habitação, saúde, cultura e integração social.

O futuro da escola em Portugal passará, inevitavelmente, por assumir a diversidade linguística e cultural como uma condição constitutiva da escola do século XXI. Esta escola, inclusiva, justa e transformadora, só poderá concretizar-se com um compromisso coletivo entre decisores políticos, comunidades escolares e sociedade civil, capaz de colocar os direitos humanos, a igualdade de oportunidades e a dignidade de todas as crianças e jovens no centro da ação pública.

Neste sentido, os alunos migrantes não são apenas um desafio a enfrentar, mas uma oportunidade concreta de reinventar a escola como lugar de democracia, reconhecimento e pertença. Preparar Portugal para os próximos anos implica, por isso, construir hoje uma escola onde todas e todos, independentemente da sua origem, possam aprender, ensinar, conviver e transformar, juntos, o mundo que habitam.

3. ESTRANGEIROS OU DESCENDENTES DE IMIGRANTES? A DIFERENÇA QUE FAZ DIFERENÇA

TERESA SEABRA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E
ESTUDOS DE SOCIOLOGIA - CIES, Iscte

CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao longo do texto comparam-se dois grupos de estudantes — estrangeiros e descendentes de imigrantes — e analisam-se os efeitos que esta diferença produz no conhecimento que a sociedade tem sobre os estudantes oriundos da imigração e a sua integração escolar. Este confronto faz-se tanto ao nível do contingente (global e parcelar), do perfil sociodemográfico de cada grupo, bem como dos resultados obtidos pelos estudantes ao longo do seu trajeto escolar.

No âmbito do projeto “(Des)igualdades nos trajetos escolares de descendentes de imigrantes”, em curso no Iscte-CIES - Observatório das Desigualdades⁹, tem sido possível trabalhar um vasto conjunto de informação disponibilizada pela Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), em forma de microdados, devidamente anonimizados, relativos aos estudantes que frequentam escolas (públicas) do ensino básico e secundário em Portugal (de 2012/2013 a 2019/2020). A distinção que aqui se explora faz uso de indicadores diferentes para delimitar a população que tem origem na imigração: a nacionalidade do aluno ou a origem nacional do mesmo. O critério mais usual, incluindo o usado pelo Ministério da Educação, é o primeiro: os universos são separados exclusivamente pelo estatuto jurídico de cidadania (ter ou não ter nacionalidade portuguesa), independentemente do país de nascimento do aluno ou dos seus progenitores. No segundo critério, o recorte é mais abrangente, ao considerar o aluno e os seus progenitores e o critério é o da naturalidade dos progenitores, acrescida da naturalidade do aluno.

Nesta exploração preliminar dos dados disponíveis, realizou-se um simples exercício com o objetivo de se analisar em que medida o uso de diferentes categorizações – estrangeiros ou descendentes de imigrantes – modifica ou não o que sabemos sobre os alunos que frequentam a nossa escola e têm origem na imigração. Para o efeito, comparam-se os contingentes, o perfil sociodemográfico de cada grupo e os seus resultados escolares.

⁹ A autora coordena uma equipa composta por Ana Filipa Cândido; Inês Tavares; Adriana Albuquerque; Helena Carvalho; Sandra Mateus; Sofia Gaspar; Renato Miguel do Carmo. A primeira publicação do projeto saiu em 2023: Seabra, Cândido e Tavares (2023), *ATLAS DOS ALUNOS DE ORIGEM IMIGRANTE EM PORTUGAL NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: Quem são e onde estão*, Observatório das Desigualdades (Iscte-IUL).

CONCEITOS MOBILIZADOS NOS PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Num primeiro momento, tendo como critério a nacionalidade do aluno, foram distinguidos os alunos nacionais dos alunos estrangeiros, conforme o aluno tem ou não a nacionalidade portuguesa. Importa lembrar que sempre que um estudante tem diferentes nacionalidades, caso uma delas seja a nacionalidade portuguesa, é esta que é referida na informação estatística da DGEEC. Diferentemente, separaram-se os alunos com origem na imigração, tendo por critério a naturalidade dos progenitores e a naturalidade do próprio estudante. Foram considerados alunos com origem imigrante (ou descendentes de imigrantes) os que têm, pelo menos, um dos progenitores nascido num país estrangeiro e alunos sem origem imigrante (ou autóctones) os que têm ambos os progenitores nascidos em Portugal.

De entre os alunos descendentes de imigrantes foi especificada a seguinte distinção interna: é aluno de 1.^a geração quando também ele nasceu num país estrangeiro e é de 2.^a geração, caso o seu nascimento já tenha ocorrido em solo nacional. A identificação de cada origem nacional usou como critério os países de onde são naturais os progenitores e, em caso de os países de nascimento serem diferentes, considerou-se que o aluno tem origem nacional mista, sem lhe atribuir uma origem nacional específica.

Na análise do perfil social das famílias dos estudantes, foi considerada a escolaridade familiar dominante, que corresponde à qualificação mais elevada obtida pelos progenitores.

O desempenho académico dos estudantes foi diferenciado, considerando o número de retenções que terão sofrido ao longo da sua trajetória escolar, cálculo realizado tendo por base a idade do estudante (variável *proxy*).

RESULTADOS DA ANÁLISE

Começamos por comparar o contingente de estudantes que são considerados estrangeiros com os que são de origem imigrante. Como documenta a Tabela 3.1, são muitos os alunos que são excluídos quando se considera apenas o seu estatuto de cidadania, ou seja, a sua nacionalidade. A aquisição da nacionalidade é um passo relevante na integração de um imigrante na sociedade para onde emigrou, mas esta não anula todas as dificuldades acrescidas que ele possa vivenciar, sobretudo, quando se trata da adaptação ao contexto escolar de crianças e jovens. Na prática, quando a análise se sustenta exclusivamente nos estrangeiros, excluimos um alargado contingente de alunos que, por terem adquirido a nacionalidade portuguesa, passam a ser considerados em pé de igualdade com os seus pares sem origem imigrante, apesar de terem pelo menos um dos progenitores nascido no estrangeiro. A diferença percentual entre os alunos estrangeiros e os alunos descendentes de imigrantes tem-se mantido em cerca de 10 pontos e em números absolutos, a diferença no contingente diminuiu ligeiramente ao longo do período temporal considerado, rondando os 90 000 alunos no 1.º dos anos letivos e ficando em pouco mais de 75 000 no último dos anos.

Número e percentagem de alunos estrangeiros e alunos descendentes de imigrantes em Portugal nos ensinos básico e secundário. Continente, 2013-2020
Tabela 3.1.

	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020
EST (n.º)	57 678	50 634	47 068	45 325	48 096	55 214	66 314	81 712
EST (%)	4,4	3,9	3,7	3,6	3,9	4,5	5,5	6,8
DIMI (n.º)	153 618	133 095	139 146	138 765	139 964	140 521	144 591	156 954
DIMI (%)	14,3	13,2	13,5	13,7	13,9	14,1	15,9	17,3

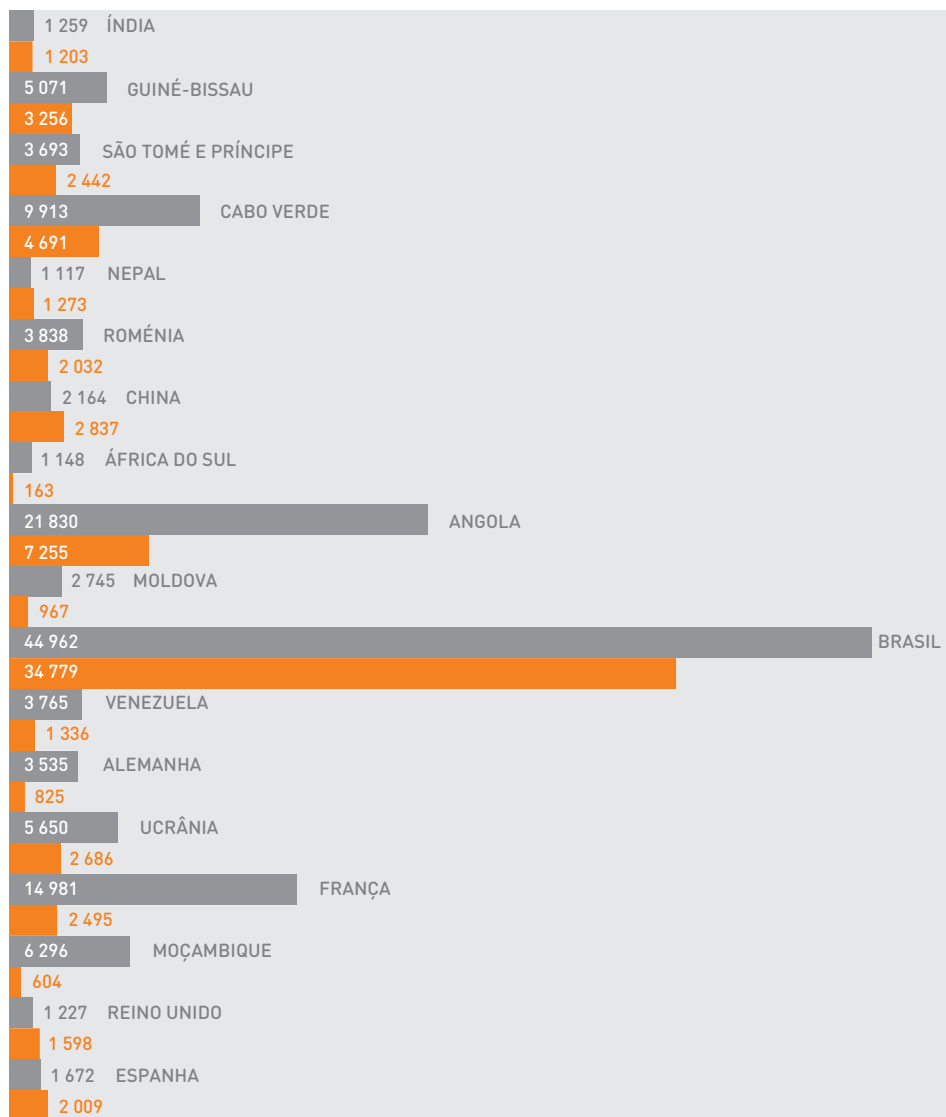
Fonte: Para os alunos estrangeiros (EST) foram considerados os apuramentos de dados agregados fornecidos pela DGEEC e para os alunos de origem imigrante (DIMI) foram considerados microdados cedidos pela DGEEC à equipa do projeto.

Que origens nacionais se veem mais subtraídas quando se opta por estudar apenas os alunos estrangeiros? Pela análise comparada dos países de origem mais representados nas escolas portuguesas (Seabra *et al*, 2023), visível na Figura 3.1, os países em que “desaparecem” metade ou mais dos estudantes são, sobretudo, os PALOP (Moçambique, Angola e Cabo Verde) e os países tradicionalmente associados à emigração portuguesa (França, Alemanha, Venezuela e África do Sul). Em sentido inverso, encontramos origens nacionais - Espanha, Reino Unido, China e Nepal - em que os estudantes permanecem com a nacionalidade do país de origem, mesmo depois de ambos os progenitores já terem nascido no nosso país e, por esta razão, terem passado a ser considerados alunos sem origem imigrante.

Número de alunos estrangeiros e alunos descendentes de imigrantes nos ensinos básico e secundário, por nacionalidade e por país de origem.

Continente, 2019/2020

Figura 3.1.



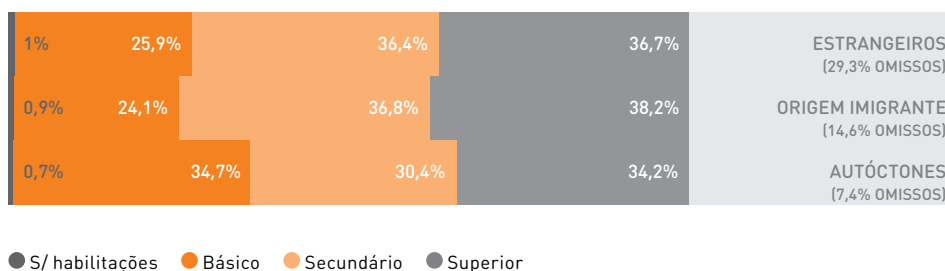
● País de origem ● Nacionalidade

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC à equipa do projeto.

Vejamos agora, na Figura 3.2, o que muda quando comparamos o perfil acadêmico das famílias dos alunos. Que diferenças descobrimos ao passarmos dos alunos estrangeiros para os de origem imigrante? Serão sociologicamente diferenciados os universos? Apesar das dificuldades na comparação dos grupos de estudantes, decorrentes da diferença de casos omissos que temos em cada universo, podemos concluir que existe uma qualificação ligeiramente maior das famílias de origem imigrante, em relação às famílias estrangeiras, uma vez que temos mais 1,5 pontos percentuais de famílias em que pelo menos um dos progenitores completou um grau de ensino superior. Na comparação entre as famílias dos estudantes com origem imigrante e as que não têm origem imigrante (autóctones), reforça-se a ideia de que as primeiras atingiram níveis de escolarização mais elevados, sobretudo pela menor proporção de famílias em que nenhum dos progenitores superou o 9.º ano de escolaridade (final do ensino básico).

Escolaridade familiar dominante, segundo a nacionalidade e a origem imigrante. Continente, 2019/2020

Figura 3.2.



Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC à equipa do projeto.

Comparando o perfil das habilitações académicas das diferentes origens nacionais dos alunos (Tabela 3.2), e tendo em conta a informação disponível nas bases de dados do Ministério da Educação¹⁰, constata-se que os alunos que se inserem em famílias mais escolarizadas (em que pelo menos um dos progenitores concluiu um grau do ensino superior) têm origem moçambicana, britânica, alemã, sul-africana e venezuelana e, no polo oposto, temos os estudantes com origem cabo-verdiana, chinesa, guineense, romena, indiana e nepalesa. No caso destes últimos, sabemos que 3,5% das famílias não completaram nenhum grau de ensino (valor mais elevado de todos) e com apenas um diploma de ensino básico (4.º, 6.º ou 9.º anos) estão mais presentes as famílias com origem nos PALOP (Cabo Verde, São Tomé, Guiné) e na China.

¹⁰ Dada a discrepância entre os casos omissos em cada grupo nacional (entre 2,8% e 35,4%) decidimos fazer o cálculo percentual integrando estes casos.

Escolaridade familiar dominante, segundo as diferentes origens nacionais.

Continente, 2019/2020 (% em linha)

Tabela 3.2.

ORIGEM	S/HABILITAÇÕES	E.BÁSICO	E.SECUNDÁRIO	E.SUPERIOR	OMISSOS
Autóctones	0.6%	32.1%	28.2%	31.6%	7.4%
Alemã	0.2	13.2	33.7	48.9	4
Angolana	0.5	21	29.7	37.6	11.2
Brasileira	0.6	15.5	36.5	27.9	19.4
Britânica	0.4	8.6	29.4	50.2	11.4
Cabo-verdiana	1	50.1	23.3	9	16.6
Chinesa	1.1	37.7	26.3	10.1	24.8
Espanhola	1.1	27.4	21.1	41.8	8.6
Francesa	0.1	17.9	33.8	45.4	2.8
Guineense	1.9	38.3	23.6	13.2	23.1
Indiana	1.7	19.1	26.8	16.9	35.4
Moçambicana	0.2	14.8	29.6	51.2	4.1
Moldava	1	14.8	34	37.7	12.5
Nepalesa	3.5	11.9	34.2	17.6	32.8
Romena	0.8	26.5	44.7	16	12
Santomense	0.8	46.2	21.2	12	19.8
Sul-africana	0.5	11.3	34.6	48.8	4.8
Ucraniana	0.6	7.8	36.5	39.9	15.2
Venezuelana	0.3	12.5	26.1	49.4	11.6

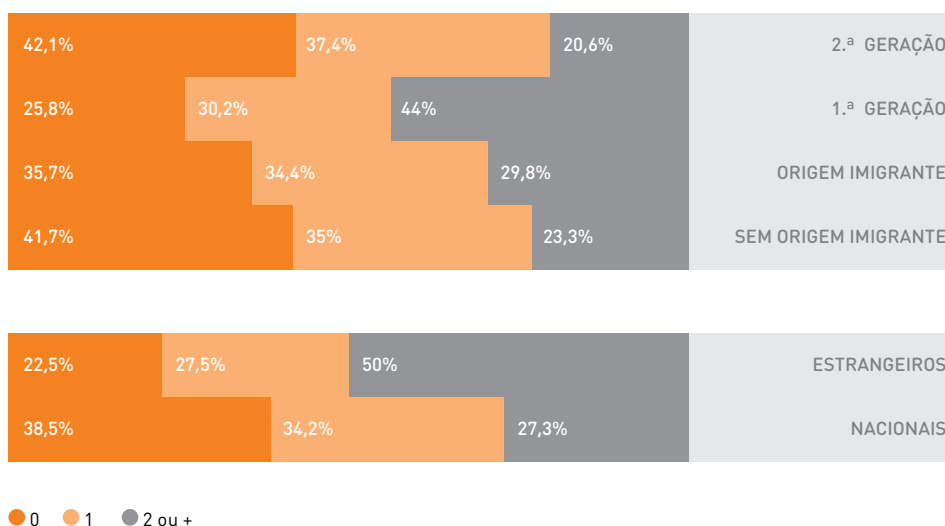
Fonte: Seabra *et al* (2023, p. 50)

Como podemos constatar na Figura 3.3, também quanto aos resultados escolares que obtêm estes estudantes — considerando o trajeto escolar realizado ao longo dos ensinos básico e secundário, até estarem inscritos no 12.º ano — são diferentes, de acordo com a categoria utilizada: o desempenho escolar dos alunos com origem na imigração é claramente melhor do que o dos alunos estrangeiros, pois quase duplica a proporção de alunos que ficaram retidos pelo menos duas vezes na sua trajetória, quando o universo considerado são os alunos estrangeiros. Esta vantagem dos alunos com origem imigrante ainda se torna mais evidente quando separamos, entre estes, a geração de pertença: é patente a melhoria de resultados académicos da primeira para a segunda geração, conseguindo estes últimos alunos, que já têm naturalidade portuguesa, superar ligeiramente os resultados obtidos pelos seus pares que não têm origem imigrante.

Este elevado desempenho dos estudantes com origem imigrante de segunda geração corrobora os resultados da literatura internacional que revela ter esta geração um melhor desempenho escolar, tanto em relação à que a precede (a primeira geração) como às que lhe são subsequentes (Smith & Tomlinson, 1989; Vallet & Caille, 2000; Portes & MacLeod, 1996; Kao & Tienda, 1995).

Percentagem de alunos a frequentar o 12.º ano, segundo o número de retenções ao longo do seu percurso, por origem. Continente, 2018/2019

Figura 3.3.



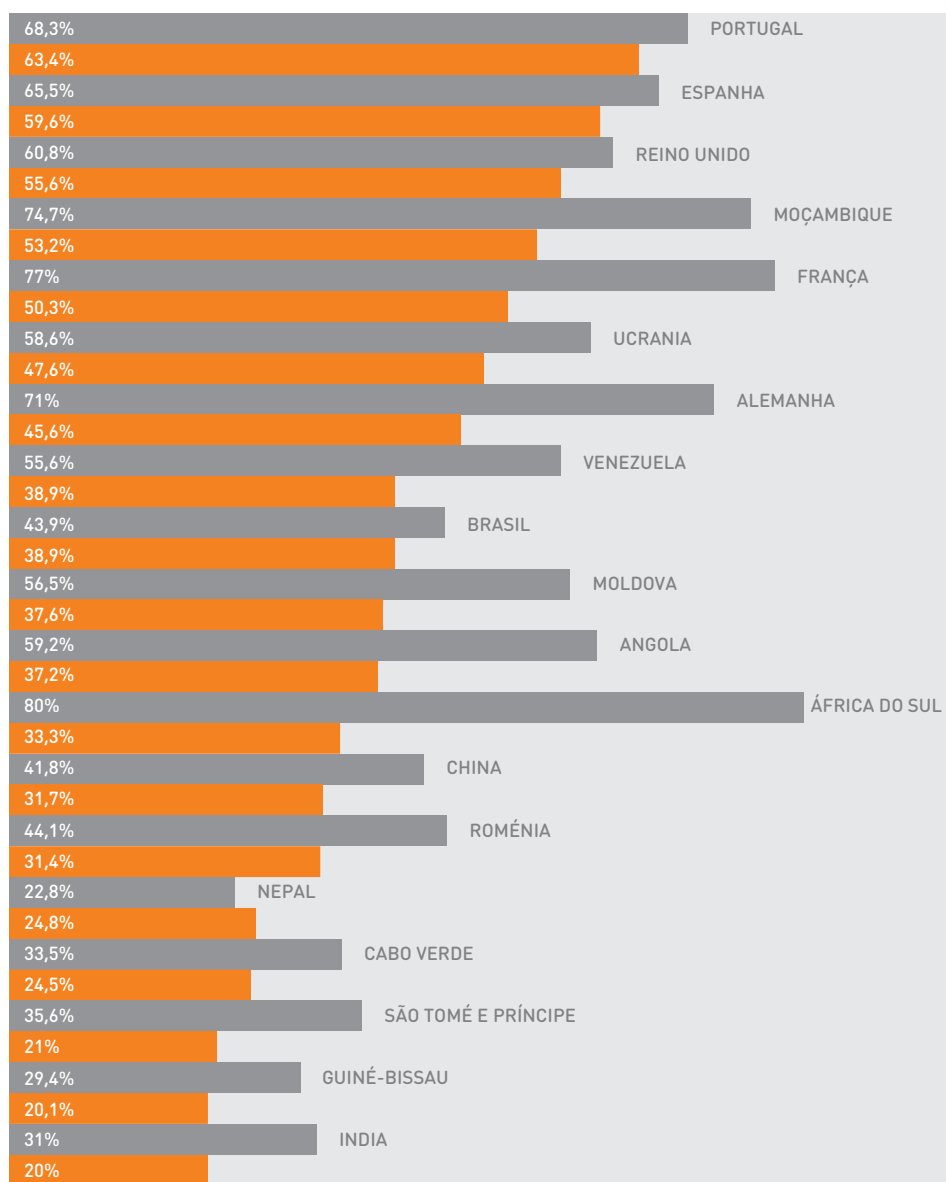
Fonte: DGEEC (cálculos próprios) em Seabra & Cândido (2022)

Esta diferença na categorização dos estudantes e dos respetivos universos analisados, vai traduzir-se numa alteração maior ou menor na imagem do desempenho escolar dos alunos segundo a sua origem nacional. Foi realizada esta comparação detalhando cada uma das origens nacionais com maior expressão no nosso país (Figura 3.4) e confirmámos ser muito diferenciado este efeito. O sucesso escolar, medido por uma trajetória sem retenções, é sempre maior quando se trata da origem nacional do estudante, em vez da sua nacionalidade, como seria expectável. No entanto, temos uma exceção: os alunos oriundos do Nepal que não obtiveram a nacionalidade portuguesa são mais bem-sucedidos, mantendo apenas a nepalesa, do que se considerarmos o país de nascimento dos seus progenitores.

Na análise das diferentes origens nacionais, são os estudantes com origem sul africana que mais prejuízo têm quando consideramos a sua nacionalidade. Seguem-se-lhes os alunos com origem angolana, francesa, alemã e moçambicana, com diferenças percentuais que variam entre os 22 e os 47 pontos. As menores diferenças no desempenho escolar (cerca de cinco pontos percentuais) são relativas aos estudantes provenientes do Brasil, do Reino Unido e da Espanha. No caso em que se considera Portugal, são também melhores os resultados dos alunos nascidos no nosso país, cujos progenitores (ambos) nasceram igualmente em Portugal, do que os resultados do conjunto de alunos que têm a nacionalidade portuguesa, sendo que diferença é igualmente reduzida (4,9 pp).

Percentagens de alunos do 10.º ano com trajeto escolar de sucesso (0 retenções), segundo a nacionalidade e o país de origem. Continente, 2019/2020

Figura 3.4.



● Naturalidade país ● Nacionalidade

Fonte: Microdados cedidos pela DGEEC à equipa do projeto

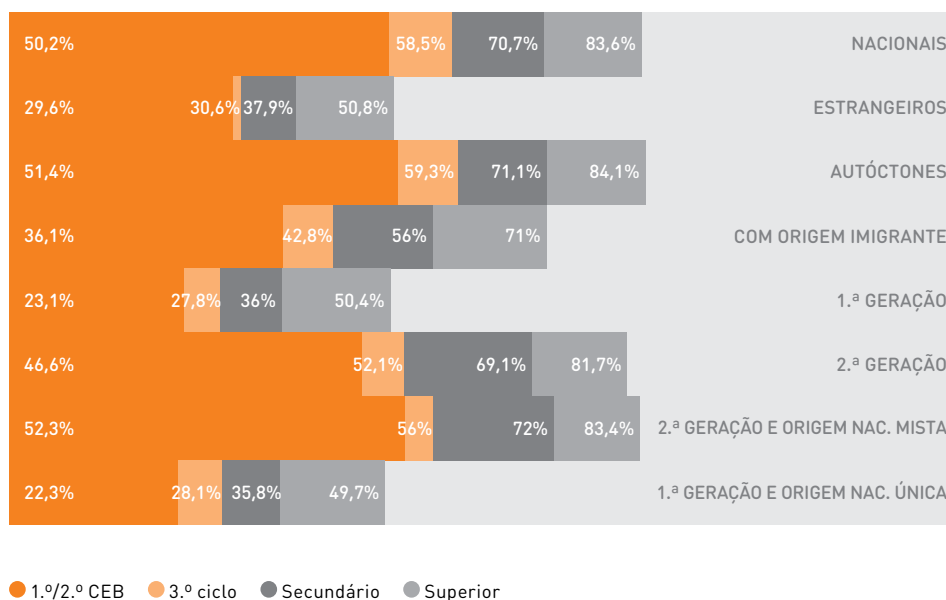
Por fim, foi controlado o efeito da escolaridade familiar dominante, comparando a trajetória dos alunos quando todos partilham do mesmo capital académico no contexto familiar. O que acontece às diferenças anteriormente detetadas? Os resultados dos diferentes grupos de alunos em análise aproximam-se ou, pelo contrário, distanciam-se? Comparemos, primeiramente, a situação entre alunos estrangeiros e alunos com origem imigrante. Para qualquer um dos níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores, o sucesso aumentou sempre que se considera a origem nacional em vez da nacionalidade do estudante, com particular efeito no caso dos estudantes cujas famílias concluíram o ensino secundário ou superior. Note-se, ainda, que a amplitude da diferença observada entre o sucesso por nível de escolaridade dominante familiar aumentou quando nos deslocamos do universo dos alunos estrangeiros para o dos alunos com origem imigrante.

Tendo agora em consideração os níveis de desempenho escolar de subgrupos específicos de alunos com origem imigrante, foi possível comparar o desempenho destes subuniversos com o dos alunos sem origem imigrante. Decorrente dos resultados da análise relativamente a estes estudantes, desenvolvida anteriormente (Seabra *et al*, 2022), sabemos que os resultados melhoram quando se consideram os estudantes de segunda geração (como vimos anteriormente) e que acontece o mesmo quando os alunos de origem imigrante têm uma origem nacional mista, ou seja, têm progenitores nascidos em países diferentes (incluindo ou não Portugal). Mais uma vez, acontece que os resultados são visivelmente melhorados quando isolamos o desempenho dos estudantes de segunda geração, aproximando-se, qualquer que seja a escolaridade familiar, do desempenho dos colegas que não têm origem imigrante. Quando a esta condição associamos o facto de os alunos terem origem nacional mista, os resultados dos alunos com origem imigrante, não só se aproximam ainda mais do dos seus pares autóctones, como os ultrapassam ligeiramente quando a escolaridade familiar é muito baixa (no máximo, com o 6.º ano). Este resultado corrobora o conhecimento científico produzido neste domínio, desde os primeiros estudos realizados (Boulot & Fradet, 1988; Portes & Wilson, 1976; Tribalat, 1995; Vallet & Caille, 1996; Vernez & Abrahamse, 1996). Um estudo nacional que analisou os resultados escolares de alunos do 5.º e do 6.º anos concluiu no mesmo sentido dos estudos realizados em países estrangeiros (Seabra, 2010).

A explicação para esta supremacia dos alunos de origem imigrante face aos seus pares da mesma condição social, quando esta é socialmente desfavorecida, tem-se sustentado na ideia de que existe uma maior mobilização familiar em torno da escolarização dos descendentes, considerando que a baixa escolaridade dos pais se deverá ao pouco desenvolvimento do sistema de ensino do país de origem e não estará relacionada com as dificuldades e as exclusões sentidas na escolarização, como é possível que tenha acontecido com os progenitores dos alunos sem origem imigrante de condição social desfavorecida (Vallet & Caille, 2000). Por outras palavras, será preferível a família não ter sido escolarizada do que ter frequentado a escola e esta experiência ter sido negativa, na medida em que, neste caso, se reduz a expectativa quanto ao poder da escola em realizar a prometida mobilidade social ascendente.

Percentagem de alunos com trajetos de sucesso (0 retenções) a frequentar o 12.º ano, segundo o estatuto migratório e a escolaridade familiar dominante.
2018/2019

Figura 3.5.



Fonte: DGEEC (cálculos próprios) em Seabra & Cândido (2022)

Em síntese e em conclusão, o alargamento do universo estudado em relação aos estudantes com origens em países estrangeiros, ou seja, passar do subuniverso que ainda não adquiriu a nacionalidade portuguesa (aluno estrangeiro) para o universo mais amplo de todos os que têm pelo menos um progenitor nascido num país estrangeiro (aluno com origem imigrante) é uma diferença que faz efetivamente diferença, a vários níveis.

Primeiramente, quando a atenção se foca exclusivamente nos alunos estrangeiros, excluem-se muitos alunos que partilham necessidades específicas, diferentes das dos seus pares autóctones, e em grande parte partilhadas com os pares estrangeiros: os que tendo adquirido nacionalidade portuguesa têm vivências familiares de um país estrangeiro; como vimos, os alunos com origem na imigração duplicam ou triplicam (conforme o ano letivo em análise) o contingente dos que têm nacionalidade estrangeira.

Considerar o universo alargado de todos os alunos com origem na imigração produz efeitos claros nas representações que a sociedade de acolhimento tem

destes alunos e das suas famílias: o perfil educacional das famílias é ligeiramente melhorado - não esquecendo que mesmo quando se considera o universo dos alunos estrangeiros, é possível sabermos que estas famílias são mais qualificadas do que as consideradas autóctones - e a distinção entre a primeira e a segunda geração de imigrantes permite demonstrar a rápida melhoria de resultados que estas crianças e jovens alcançam, conseguindo ter um desempenho muito próximo dos seus pares sem origem na imigração.

Esta vantagem analítica de considerarmos os estudantes de origem imigrante, em vez dos estrangeiros, ao melhorar a imagem de integração de alguns grupos de alunos, nomeadamente os oriundos das ex-colónias portuguesas, terá repercussões na sua integração escolar e na relação da sociedade com as populações que chegam ao país oriundas de países estrangeiros. As representações sociais mais favoráveis em relação a qualquer grupo particular influenciam, por si só, a sua integração académica e social.

REFERÊNCIAS

- Boulot, S. & Boyzon-Fradet, D. (1988). *Les immigrés et l'école: une course d'obstacles*. L'Harmattan - CIEMI.
- Kao, G. & Tienda, M., (1995). *Optimism and Achievement: the educational performance of immigrant youth*. *Social Science Quarterly*, 76, 1, pp. 1-19.
- Portes, A. & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: the roles of class, ethnicity and school context. *Sociology of Education*, 69, pp. 255-275.
- Portes, A. & Wilson, K.L. (1976), "Black-White differences in educational attainment". In *American Sociological Review*, 41(June), pp. 414-431.
- Seabra, T. (2010), *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar de alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. ICS.
- Seabra, T. & Cândido, A.F. (2022), Citizenship, generational status, and mixed origin: an analysis of immigrant heterogeneity on school performance. In *Portuguese state schools. Portuguese Journal of Social Science*, vol. 21 (1), pp. 97-123.
- Seabra, T., Cândido, A. & Tavares, I. (2023), *Atlas dos alunos com origem migrante, quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades, CIES – Iscte.
- Smith, D. S., & S. Tomlinson (1989). *The School Effect: A Study of Multi-racial Comprehensives*. Policy Studies Institute.
- Tribalat, M. (1995), *Faire France. Une Enquête sur les immigrés et leurs enfants*, La Découverte.
- Vallet, L.-A. & J.-P. Caille (2000), "La scolarité des enfants d'immigrés". In A. Van Zanten (org.), *L'école - l'état des savoirs*. La Découverte.
- Vallet, L.-A. & J.-P. Caille (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble, *Les dossiers d'Éducation et Formation*, 67.
- Vernez, G. & A. Abrahamse (1996), *How Immigrants fare in U.S. education*, RAND.

4. INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS ESTRANGEIROS EM CONTEXTO EDUCATIVO: UM OLHAR SOBRE OS ALUNOS ESTRANGEIROS EM PORTUGAL

CATARINA OLIVEIRA

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS
E POLÍTICAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

INTRODUÇÃO

Vivemos na Era das Migrações (Haas *et al.*, 2020), de grande aumento da mobilidade de pessoas, crescente diversidade nas sociedades, sendo os movimentos migratórios um fenómeno complexo, de rápida transformação, que causa incertezas (Peixoto, 2019), nomeadamente no desenvolvimento de políticas públicas e serviços para a integração dos imigrantes.

Não estando alheio a este fenómeno social global, Portugal tonou-se a partir da década de 1990 num país de imigração (mantendo a sua condição de país de emigração), com um saldo migratório positivo, de forma estável, verificando-se um aumento da diversidade de nacionalidades, línguas e religiões na população residente. Até final do século passado a imigração para Portugal foi essencialmente dominada por fluxos de afinidades históricas, linguísticas e culturais com Portugal, com origem em países da CPLP, essencialmente dos PALOP e do Brasil. No início do século XXI aumentou a imigração de países da Europa de Leste (da Ucrânia, Moldova, Roménia e Rússia) e da Ásia (especialmente da China), e alguns anos depois também de países da União Europeia (com destaque para o Reino Unido, França e Itália), o que gerou uma diversificação linguística e cultural associada às nacionalidades mais representadas no país. Nos últimos cinco anos, no contexto de políticas e acordos laborais para o recrutamento de trabalhadores imigrantes, a imigração ganhou um novo reforço de diversidade com a chegada de imigrantes do subcontinente indiano (destaque para a Índia e o Nepal, que rapidamente passaram a constar nas dez nacionalidades mais numerosas em Portugal).

A dimensão da população estrangeira e o seu impacto no total de residentes também foi aumentando: de cerca de 200 mil estrangeiros residentes na década de 1990 (cerca de 2% da população residente), o país duplicou a população estrangeira para cerca de 400 mil na primeira década do século XXI (impacto de 4% na população residente), diminuindo a população estrangeira entre 2011 e 2016 (como consequência da crise económica e financeira que afetou o país), para voltar a incrementar, atingindo perto de 800 mil estrangeiros residentes, em 2022 (7,5% dos residentes) e ultrapassando 1 milhão a partir de 2023 (10% dos residentes).

O aumento da proporção de estrangeiros no país e da diversidade de nacionalidades, tal como a entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia (CEE) e as necessidades do mercado de trabalho nacional, pressionaram o desenvolvimento de políticas públicas e serviços para a gestão dos fluxos migratórios e para o acolhimento e a integração de imigrantes (Oliveira, 2022).

Verifica-se que a distribuição dos estrangeiros residentes não é homogénea no território nacional, assumindo-se as oportunidades de trabalho, a localização das instituições do ensino superior e as redes sociais como os principais fatores enquadramentos da distribuição geográfica dos estrangeiros residentes no país. Embora continuem a ser os municípios da Área Metropolitana de Lisboa que concentram

o maior número de estrangeiros residentes (162,6 mil estrangeiros ou 15,6% do total em Lisboa em 2023; Sintra com 63,2 mil ou 6,1%; Cascais com 42,8 mil ou 4,1%; Amadora com 35,7 mil ou 3,4%), são os municípios algarvios e de Odemira, no Alentejo, onde os estrangeiros assumem maior impacto no total de residentes dos respetivos municípios (Vila do Bispo com 44% de residentes estrangeiros em 2023, Odemira com 42%, Albufeira, Lagos e Aljezur com 40%, Loulé com 31% e Tavira com 30%, surgindo só depois Lisboa com 29% de residentes estrangeiros).

Deve entender-se que o crescente impacto dos estrangeiros no total de residentes em Portugal associa-se também à evolução do saldo natural, que assume valores negativos e em agravamento desde 2009. Acumulando um envelhecimento da base (com retração dos nascimentos) e do topo da pirâmide demográfica (com incremento da esperança média de vida e controlo da mortalidade precoce, que fez crescer a proporção de pessoas com 65 e mais anos), Portugal tem registado um decréscimo populacional, apenas atenuado com a chegada de estrangeiros e por isso muito dependente de saldos migratórios positivos.

População jovem residente por grupos etários, portugueses e estrangeiros,

2010, 2015, 2020 e 2023

Tabela 4.1.

		2010	2015	2020	2023	Taxa Variação 2010-23
0-4 anos	Portugueses	487 372	426 091	420 426	418 892	-14,1
	Estrangeiros	12 182	10 570	13 306	10 880	-10,7
	% Estrangeiros	2,5	2,5	3,2	2,6	
5-9 anos	Portugueses	541 788	487 841	420 082	418 039	-22,8
	Estrangeiros	16 366	11 188	20 082	30 141	84,2
	% Estrangeiros	3	2,3	4,8	7,2	
10-14 anos	Portugueses	543 575	518 857	477 792	447 938	-17,6
	Estrangeiros	20 033	12 716	22 369	37 878	89,1
	% Estrangeiros	3,7	2,5	4,7	8,5	
15-19 anos	Portugueses	540 806	540 031	506 286	482 931	-10,7
	Estrangeiros	26 338	20 011	26 165	45 175	71,5
	% Estrangeiros	4,9	3,7	5,2	9,4	
20-24 anos	Portugueses	542 966	515 154	511 054	484 379	-10,8
	Estrangeiros	41 058	30 886	47 845	86 272	110,1
	% Estrangeiros	7,6	6	9,4	17,8	
Total	Portugueses	10 127 459	10 007 593	9 798 503	9 594 328	-5,3
	Estrangeiros	445 262	360 961	595 794	1 045 398	134,8
	% Estrangeiros	4,4	3,6	6,1	10,9	

Fonte: INE – Estimativas Anuais da População (sistematização e cálculos da autora)

As características da estrutura demográfica da população portuguesa contrastam bastante com as da população estrangeira, que chega a Portugal essencialmente em idade fértil e ativa, reforçando os grupos etários mais jovens. Considerando a evolução da população com nacionalidade portuguesa e a população estrangeira residente no país para os grupos etários mais jovens e em idade escolar (Tabela 4.1), é possível identificar desenvolvimentos opostos: enquanto a população de nacionalidade portuguesa apresenta uma diminuição de efetivos em idade escolar entre 2010 e 2023, notada nos grupos etários até aos 4 anos (-14,1%), dos 5 aos 9 anos (-22,8%), dos 10 aos 14 anos (-17,6%), dos 15 aos 19 (-10,7%) e dos 20 aos 24 anos (-10,8%); no caso da população estrangeira, verifica-se no mesmo período um incremento de efetivos em cada um desses grupos etários (+84,2% dos 5 aos 9 anos, +89,1% dos 10 aos 14 anos, +71,5% dos 15 aos 19 anos e +110,1% dos 20 aos 24 anos, embora -10,7% no grupo etário dos 0 aos 4 anos de idade), verificando-se por isso um aumento do impacto dos estrangeiros nesses grupos etários entre 2010 e 2023 (de 2,5% em 2010 dos 0 aos 4 anos, os estrangeiros sobem a sua importância relativa para 2,6% em 2023; de 3% para 7,2% dos 5 aos 9 anos; de 3,7% para 8,5% dos 10 aos 14 anos; de 4,9% para 9,4% dos 15 aos 19 anos; e de 7,6% para 17,8% dos 20 aos 24 anos). Este incremento tanto em número absoluto como em percentagem dos residentes estrangeiros em idade escolar, revitalizou a procura da oferta escolar em Portugal, introduzindo também novos desafios e necessidades de resposta do sistema escolar perante um incremento da diversidade, devendo compreender-se que os estrangeiros residentes não são um todo homogêneo.

Importa considerar que o reforço de efetivos estrangeiros em idade escolar em Portugal, tal como, globalmente, a integração escolar de estrangeiros em sociedades de acolhimento, mescla duas realidades distintas: por um lado, o fluxo migratório de alunos estrangeiros, ou seja, imigrantes que procuram vários destinos por razões educativas, nomeadamente por via de políticas de captação de estudantes internacionais; e, por outro lado, os alunos estrangeiros que integram o sistema escolar por acompanharem os seus familiares imigrantes, mas para os quais o acesso à educação não determina em si a razão do fluxo migratório.

Nos últimos anos, a entrada de estudantes estrangeiros nos diferentes países de acolhimento ganhou importância relativa nos fluxos de imigração, tendo também incrementado a procura de títulos de residência por razão de estudo para Portugal, refletindo algumas mudanças no enquadramento legal nacional, com a definição do estatuto do estudante internacional como mecanismo de captação de estudantes estrangeiros e potenciador das receitas das instituições educativas, especialmente do ensino superior.

Noutra vertente, a integração propriamente dita de estudantes estrangeiros no sistema educativo e o seu desempenho escolar têm-se assumido como problemáticas de estudo importantes. Os estudantes estrangeiros têm de se ajustar a regras académicas, expectativas e objetivos escolares que podem ser muito distintos dos do seu país de origem, e aprender numa nova língua, fatores que podem conduzir

a desafios ou dificuldades de aprendizagem destes estudantes nas sociedades de acolhimento. Inúmeros estudos evidenciam que, de uma forma geral, os estudantes estrangeiros e de origem imigrante tendem a apresentar maiores dificuldades em obter bons resultados escolares quando comparados com os nacionais dos países de acolhimento (OCDE, 2022; Seabra *et al.*, 2016). Porém, as maiores dificuldades ou piores desempenhos escolares não se associam apenas à condição imigrante, mas sobrepõem-se a condições socioeconómicas distintas de partida: deve considerar-se o papel explicativo da classe social e das características dos indivíduos e dos seus agregados familiares, verificando-se que estas dimensões tendem a suplantar a influência explicativa que a origem étnica ou cultural pode ter nas *performances* escolares.

Por outro lado, deve atender-se ao efeito que podem exercer as políticas públicas educativas no combate a desigualdades sociais e escolares transversais (e não específicas dos imigrantes ou dos estrangeiros), assumindo a estrutura de acolhimento e os respetivos enquadramentos institucionais e legais também pendor explicativo para as diferenças de desempenho escolar identificadas. Embora diversos enquadramentos legais de Portugal (Constituição da República Portuguesa de 1976, Lei da Nacionalidade de 1981 e Lei de Estrangeiros de 1981) assumissem um importante efeito no acolhimento e integração de imigrantes na década de 1980, a primeira política e serviço de resposta consistente (e explícita) para integração de imigrantes foi definida exatamente para a área de educação, com a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador do Programa de Educação Multicultural. Só mais tarde, em 1996, surge a génese do instituto público para a integração de imigrantes, com a criação do gabinete do Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.

Pretende-se enquadrar neste texto alguns dos determinantes das performances escolares dos alunos estrangeiros, promovendo a exploração de dados administrativos nacionais quanto ao ingresso dos alunos estrangeiros nos ensinos básico, secundário e superior.

FLUXOS MIGRATÓRIOS POR RAZÕES EDUCATIVAS

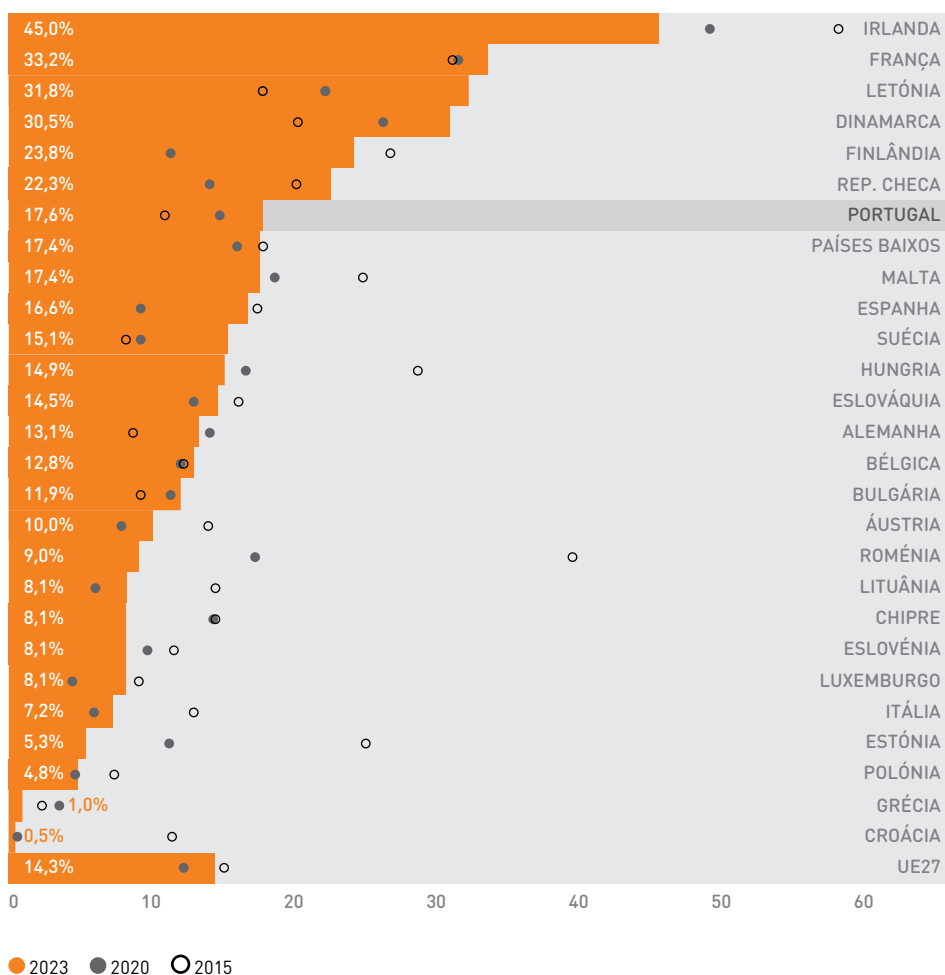
Nos últimos anos a entrada de estudantes estrangeiros nos diferentes países de acolhimento ganhou importância relativa nos fluxos de imigração. Considerando os dados das primeiras concessões de autorizações de residência a estrangeiros sistematizadas pelo EUROSTAT, em 2023, entre os países da UE27, o país com maior afluência de imigrantes por 'razões educativas' é a Irlanda, posição que mantém há vários anos, representando as autorizações de residência para estudo 45% do

total de primeiras concessões de autorizações de residência nesse país, seguindo-se a França com as razões educativas a representar 33% das novas concessões de títulos de residência no país. No extremo oposto da distribuição encontram-se a Croácia (0,5%) e a Grécia (1%) que se assumem como os países da UE27 com menor importância relativa de primeiras autorizações de residência por razões educativas.

Percentagem de primeiras concessões de autorizações de residência a estrangeiros por razões educativas, por total de primeiras concessões.

UE27, 2015, 2020 e 2023

Figura 4.1.



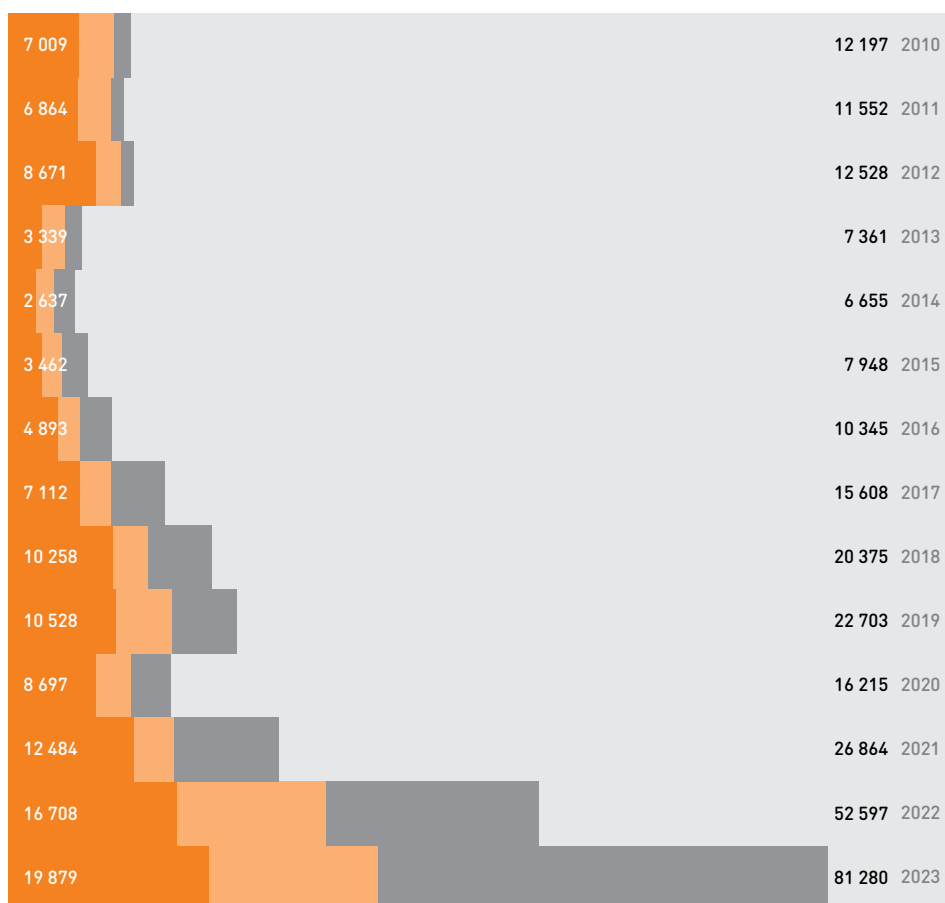
Fonte: EUROSTAT [sistemização, cálculos e gráfico da autora]

Desconsiderando o período afetado pela pandemia de COVID-19, Portugal mostra uma evolução crescente, tanto em valores absolutos como em importância relativa, das primeiras autorizações de residência por razões educativas: em 2015 as 3 139 concessões de autorização de residência a estrangeiros por razões educativas representaram 10,8% do total de primeiras concessões, subindo esse universo para 12 285, em 2020, quando passam a representar 14,6% do total de concessões do ano, e para 23 878 primeiras autorizações de residência por razões educativas, em 2023, quando passam a representar 17,6% do total de concessões de títulos de residência, assumindo uma expressão acima da média dos países da UE27 (14,3% em 2023), subindo Portugal para a sétima posição entre os países da UE27 com maior percentagem de primeiras concessões de autorização de residência por razões educativas (Figura 4.1).

Os dados administrativos de Portugal relativos à emissão de títulos de residência (do Ministério dos Negócios Estrangeiros) permitem detalhar esta tendência. Observa-se, desde 2014, um aumento do número de vistos de residência atribuídos nos postos consulares (depois da quebra durante a crise económica e financeira que afetou o país), estando o crescimento nas entradas particularmente associado ao aumento na concessão de determinados vistos de residência, entre os quais se destacam os títulos emitidos para estudo: em 2023 foram emitidos perto de 20 mil vistos de residência para estudo em Portugal (inclui intercâmbio de estudantes do ensino secundário, estágios profissionais e mobilidade de estudantes do ensino superior), representando cerca de um quarto (24,5%) do total de vistos de residência atribuídos nos postos consulares nesse ano, impacto superior ao assumido pelos vistos de residência para reagrupamento familiar (20,5% - Figura 4.2)

Número de vistos de residência* atribuídos nos postos consulares, por razão de entrada (por razões educativas e reagrupamento familiar), 2010-2023

Figura 4.2.



- VR estudo, estágio profissional ou voluntariado
- VR para reagrupamento familiar & acompanhamento familiares
- Outros Títulos
- TOTAL/ANO

Nota: * Exclui vistos para Autorizações de Residência por Investimento (ARI).

Fonte: Ministério dos Negócios Estrangeiros (sistematização e elaboração da autora)

Este crescimento dos fluxos de estrangeiros por razões educativas, a partir da segunda década do século XXI, reflete algumas mudanças no enquadramento legal português com vista à captação de estudantes internacionais para o ensino superior. O Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março, estabeleceu o estatuto do estudante internacional, fundamentando-se no facto de a captação de estudantes estrangeiros permitir aumentar a utilização da capacidade instalada nas instituições, potenciar novas receitas próprias, que poderão ser aplicadas no reforço da qualidade e na diversificação do ensino ministrado, e terem um impacto positivo na economia. O decreto-lei definiu que as instituições públicas poderão fixar propinas diferenciadas, tendo em consideração o custo real da formação e que estas propinas não podem ser inferiores à propina máxima fixada pela lei para o ciclo de estudos em causa. Enquadrou-se o estudante internacional pela ausência de nacionalidade portuguesa, mas excluíram-se desse universo os nacionais de Estados-Membros da União Europeia (que beneficiam das mesmas condições de acesso que os alunos portugueses), os que sendo nacionais de países terceiros residam em Portugal há pelo menos dois anos, os bolseiros de países africanos de língua portuguesa (PALOP), que beneficiam também de regras especiais de acesso, e os que requeiram o ingresso no ensino superior através dos regimes especiais de acesso e ingresso previstos no Decreto-Lei n.º 393-B/99, de 2 de outubro.

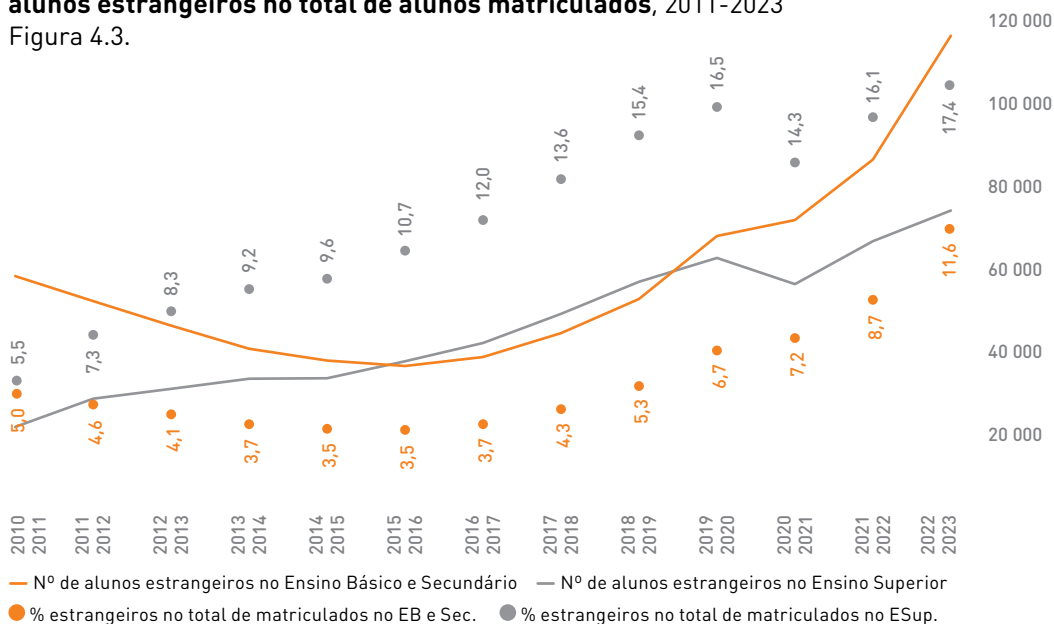
Na sequência da avaliação dos sistemas de ensino superior, ciência, tecnologia e inovação portugueses pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), entre 2016 e 2017, a pedido do então Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, resultaram um conjunto de recomendações com o objetivo de reforçar o desempenho e impacto das atividades e instituições de investigação e de ensino superior de Portugal, numa aposta na internacionalização. Estas recomendações – algumas delas já previstas nas orientações gerais de articulação da política de internacionalização do ensino superior e da ciência e tecnologia com as demais políticas públicas de internacionalização da Resolução do Conselho de Ministros n.º 78/2016 – foram refletidas na redação atualizada da regulamentação do Estatuto do Estudante Internacional, no Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto. Entre as novidades introduzidas pelo diploma estiveram a remoção de constrangimentos legais ao acolhimento de estudantes em emergência humanitária ou em proteção internacional nas instituições do ensino superior, sendo garantido o acesso integral à ação social, incluindo a atribuição de bolsas de estudo e a sua equiparação excecional aos estudantes nacionais para efeitos de pagamento de propinas e taxas de emolumentos. Também considerando as conclusões da avaliação do primeiro triénio de aplicação do Estatuto do Estudante Internacional (previsto no artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 36/2014), o enquadramento de 2018 procurou ainda esclarecer alguns aspetos do regime, nomeadamente regras do concurso especial de ingresso dos estudantes internacionais e das respetivas provas de ingresso, que se distinguem do concurso para estudantes nacionais (ou equiparados) e estudantes da União Europeia. As clarificações introduzidas tiveram igualmente em consideração a Recomendação da Provedoria de Justiça n.º 1/A/2018, de 13 de abril, segundo a qual se alertava ser necessário compatibilizar as disposições do Estatuto do Estudante Internacional com o princípio da igualdade de tratamento dos cidadãos da União e dos seus familiares nacionais de Estados Terceiros.

ALUNOS ESTRANGEIROS EM CONTEXTO EDUCATIVO

Acompanhando o aumento da população estrangeira residente em Portugal (incluindo os grupos etários em idade escolar) e o seu impacto no total de residentes, verifica-se um incremento global da presença de alunos estrangeiros nos vários níveis do sistema escolar português, desde o ensino básico ao ensino superior. No ano letivo de 2022/2023 encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário 116 387 alunos de nacionalidade estrangeira em Portugal continental, representando cerca de 12% dos alunos matriculados (Figura 4.3). Verifica-se um aumento do universo de alunos estrangeiros na rede pública de escolas (+151% em dez anos), significando mais do dobro do registado dez anos antes (no ano letivo de 2012/2013 havia o registo de cerca de 46 338 alunos de nacionalidade estrangeira, quando representavam 4,1% do total de alunos matriculados). Por sua vez, no ensino superior inscreveram-se 73 952 alunos estrangeiros no ano letivo de 2022/2023 (+140% face ao registado no ano letivo 2012/2013, quando eram 33 283), representando já 17% do total de estudantes inscritos (dez anos antes apenas cerca de 4%).

Evolução do número de alunos estrangeiros matriculados nos ensinos básico e secundário* e no ensino superior, em Portugal, e importância relativa dos alunos estrangeiros no total de alunos matriculados, 2011-2023

Figura 4.3.



Nota: * Os dados dos ensinos básico e secundário reportam os alunos matriculados no sistema público de educação (rede pública de escolas) de Portugal continental (não inclui Açores nem Madeira), não se incluindo neste universo os alunos a frequentar o ensino artístico em cursos de iniciação ou em regime articulado ou supletivo

Fonte: DGEEC (sistematização da autora)

A distribuição geográfica dos alunos estrangeiros dos ensinos básico e secundário evidencia a própria distribuição global da população estrangeira residente em Portugal, identificando-se em números absolutos uma sobre concentração dos alunos na região de Lisboa (NUTSII), com quase metade dos alunos estrangeiros (43% ou 49 830 alunos no ano letivo de 2022/2023), seguindo-se a região Norte e Centro (ambas com 21%), concentrando-se apenas cerca de 10% e 6%, respetivamente, dos alunos estrangeiros no Algarve e no Alentejo. A sobre concentração dos alunos na região de Lisboa acaba, porém, por se diluir no universo geral de alunos matriculados nos ensinos básico e secundário da região, assumindo a região algarvia a maior proporção de alunos estrangeiros no total de alunos matriculados (19% no ano letivo de 2022/2023). O maior ou menor impacto que os alunos estrangeiros assumem no total de alunos de cada região, reflete a própria estrutura etária da população residente onde se inserem e a distribuição da população estudantil no país (Figura 4.4).

Percentagem dos alunos matriculados nos ensinos básico e secundário, segundo a nacionalidade e a região, por NUTS II (nomenclatura anterior a 2024), 2022/2023

Figura 4.4.



Fonte: DGEEC (sistematização da autora)

Número e percentagem de alunos estrangeiros matriculados nos ensinos básico e secundário em Portugal continental, segundo os principais grupos de nacionalidade, por NUTS II (nomenclatura anterior a 2024), 2022/2023

Tabela 4.2.

Nacionalidade	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	Total (%)	Total (N)
Europa	22	21,3	28,8	7,4	20,5	100	18 122
União Europeia	25	19,7	26,8	8,5	20	100	7 950
Europa de Leste	16,4	21,8	34,2	6,7	20,8	100	7 934
Outros Europa	31,1	25,1	16,5	5,8	21,5	100	2 238
África	9	11,7	73,2	2,5	3,6	100	23 655
PALOP	8,3	11,5	75	2,3	2,9	100	22 244
Outros África	19,1	16,2	45,4	4,6	14,7	100	1 411
América	26,6	24,4	34,6	5,7	8,7	100	65 232
América do Sul	26,6	24,3	34,7	5,7	8,7	100	64 126
América do Norte	23,7	29,9	32,4	3,9	10,1	100	823
Outros América	28,6	13,4	23,7	12,7	21,6	100	283
Ásia	12,5	15,3	50,2	11,1	10,9	100	9 340
Oceânia	13,2	26,3	31,6	7,9	21,1	100	38
Total (N)	24 630	23 967	49 830	6 651	11 309	-	116 387

Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora)

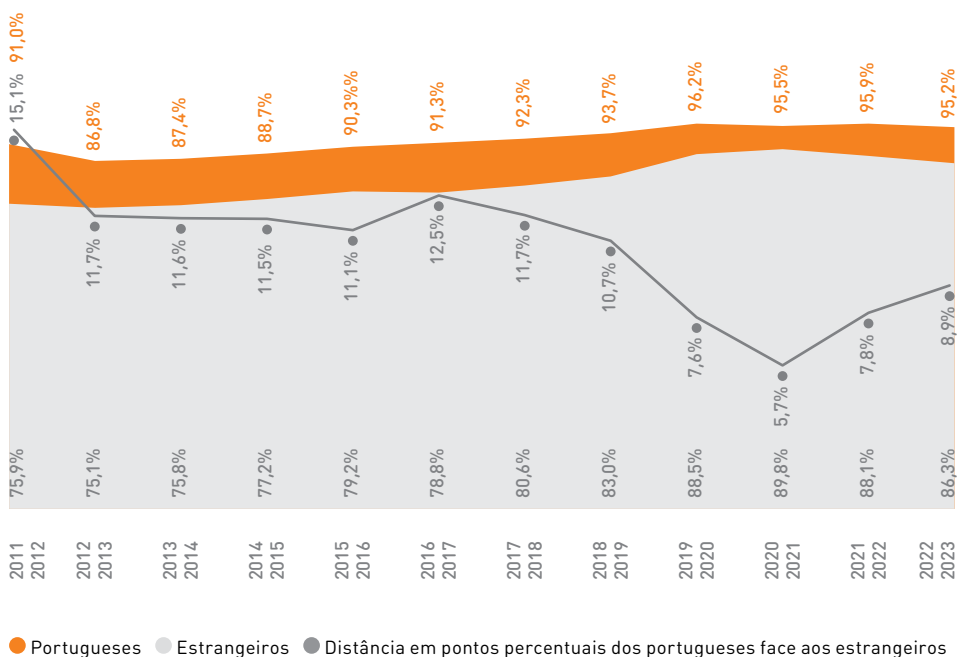
Verifica-se a concentração de algumas nacionalidades em certas regiões do país, acompanhando também as tendências de dispersão verificadas para o total da população estrangeira residente. Enquanto os alunos com nacionalidade dos PALOP e dos países da Ásia se encontram mais concentrados na região de Lisboa (respetivamente, 75% e 50%), os restantes grupos de nacionalidades apresentam maior dispersão pelas várias regiões do país (Tabela 4.2).

No que toca ao desempenho escolar, os dados mostram que os alunos de nacionalidade estrangeira dos ensinos básico e secundário têm níveis de sucesso escolar inferiores aos verificados para os alunos de nacionalidade portuguesa (Figura 4.5). No ano letivo de 2020/2021 foi atingida a menor distância na taxa de transição/conclusão dos alunos portugueses e dos alunos estrangeiros nos ensinos básico e secundário (estrangeiros com uma taxa de transição de 89,8%, representando -5,7 pontos percentuais, por comparação com os portugueses, com 95,5%), depois de se assistir, nos anos letivos anteriores, a uma diminuição progressiva da distância entre os dois grupos, em resultado de melhorias assinaláveis na taxa de transição dos alunos estrangeiros (duma taxa de transição de 75,1% em 2012/2013, para a taxa mais expressiva de 89,8% em 2020/2021, +14,7pp) e dos alunos portugueses (de 86,8% em 2012/2013, ano letivo em que atingem a taxa mais baixa, para 95,5% em 2020/2021, +8,7pp). Na série de dados analisada, a maior distância entre os

dois grupos registou-se no ano letivo de 2011/2012, quando os alunos portugueses tiveram uma taxa de transição de 91% e os alunos estrangeiros de 75,9% (-15,1% do que os portugueses). Nos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023, porém, volta a verificar-se um crescimento da distância entre alunos portugueses e estrangeiros (7,8pp e 8,9pp, respetivamente), refletindo essencialmente a diminuição da taxa de transição dos alunos estrangeiros dos ensinos básico e secundário (de 89,8% em 2020/2021, para 88,1% em 2021/2022 e 86,3% em 2022/2023).

Taxa de transição/conclusão dos alunos dos ensinos básico e secundário, segundo a nacionalidade. Portugal continental, 2012-2023

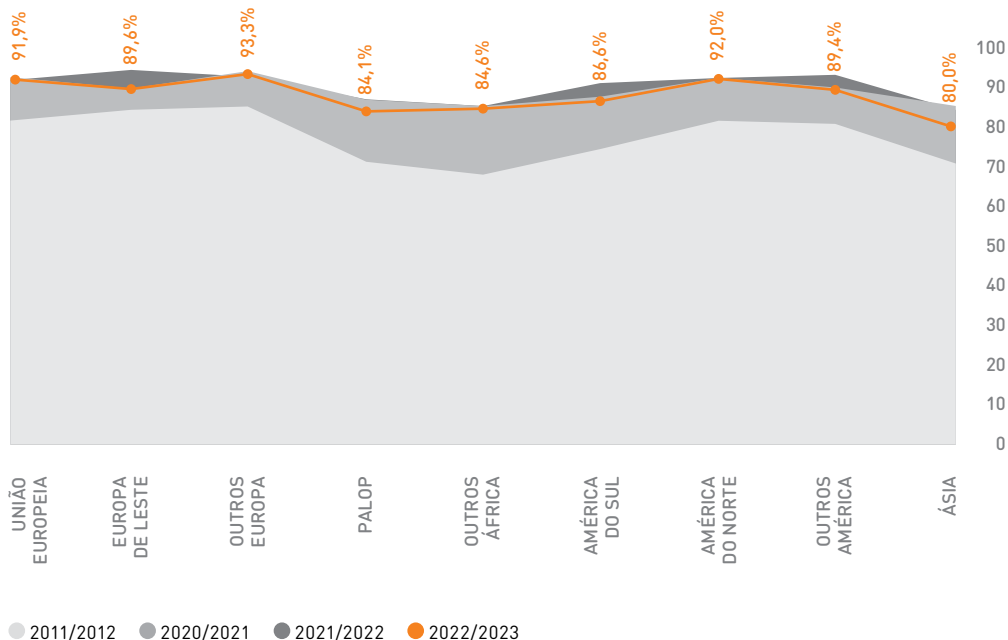
Figura 4.5.



Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora)

Taxa de transição/conclusão de alunos dos ensinos básico e secundário, por principais grupos de nacionalidade. Portugal continental, 2011/2012, 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023

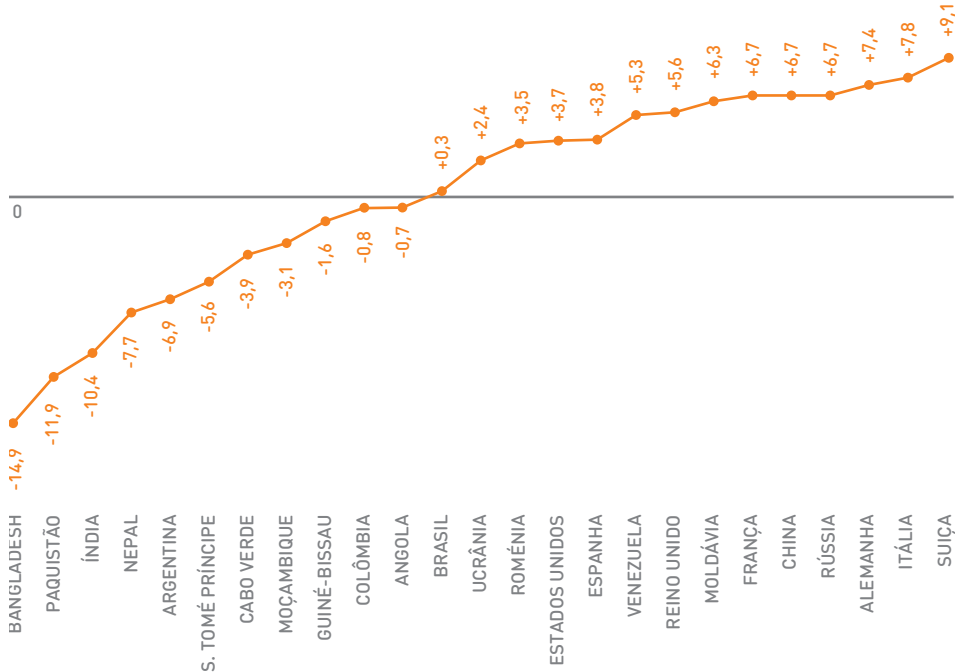
Figura 4.6.



Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora)

Os alunos estrangeiros não são, em todo homogéneo, persistindo contrastes nos resultados escolares considerando os principais grupos de nacionalidades. Os alunos estrangeiros com melhores resultados escolares nos ensinos básico e secundário são provenientes do continente europeu, destacando-se nesse grande grupo de nacionalidades os alunos da União Europeia (+5,6 pp, em 2022/2023, que o verificado para a taxa de transição global do total de estrangeiros), de alunos de outros países europeus (+7 pp, onde se incluem os nacionais do Reino Unido) e de alunos da Europa de Leste (+3,3 pp). Em contraste, são os nacionais do continente africano (alunos dos PALOP com -2,2 pp, e alunos de outros países africanos com -1,7 pp, no ano letivo de 2022/2023) e asiático (-6,3 pp), os que apresentam resultados abaixo da taxa de transição global do total de estrangeiros (Figura 4.6).

Diferença de taxa de transição/conclusão de alunos estrangeiros dos ensinos básico e secundário face à média total de alunos estrangeiros, por principais nacionalidades. Portugal continental, 2022/2023 (pontos percentuais)
 Figura 4.7.



Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora)

Desagregando por principais nacionalidades, identifica-se que são os alunos de países europeus que se distanciam mais favoravelmente da taxa de transição/conclusão do total de alunos estrangeiros (no ano letivo de 2022/2023, destacam-se os alunos da Suíça, com +9,1 pp, da Itália, com +7,8 pp, e da Alemanha com +7,4 pp) e são os alunos de países asiáticos, de imigração mais recente em Portugal, que se distanciam negativamente mais (no ano letivo de 2022/2023, sobressaem os alunos do Bangladesh com -14,9 pp, do Paquistão com -11,9 pp, da Índia com -10,4 pp e do Nepal com -7,7 pp). Reconhecendo que foram exatamente as nacionalidades do subcontinente indiano que aumentaram nos fluxos de imigração mais recente para Portugal, importa admitir o efeito das características sociodemográficas e da língua materna dos estudantes no desempenho escolar nos ensinos básico e secundário. Sendo os fluxos migratórios e as suas características dinâmicas, e gerando resultados globais distintos nos indicadores, não podem os estrangeiros ser analisados como um todo homogêneo de forma estática ao longo do tempo, tendo também as respostas do sistema escolar de se ir adaptando a essa diversidade.

Nas várias edições do teste PISA (*Programme for International Student Assessment*), desenvolvido pela OCDE, com o intuito de avaliar a literacia de jovens de 15 anos nas áreas da Leitura, Ciências e Matemática e de monitorizar o desempenho dos sistemas educativos de diferentes países do mundo, têm-se identificado sempre hiatos entre o desempenho escolar dos estudantes imigrantes e não imigrantes, mostrando os estudantes imigrantes menores desempenhos que os não imigrantes, embora globalmente com melhorias nas edições entre 2003 e 2022. Em 2015, Portugal tinha-se destacado nos resultados deste teste, como sendo o país da OCDE onde mais se havia reduzido a distância entre resultados dos imigrantes e dos restantes alunos, sendo essa convergência conseguida tanto com a melhoria do desempenho dos estudantes imigrantes como dos não imigrantes. Em 2018, embora Portugal mantenha pontuações ligeiramente acima da média da OCDE em Leitura, Matemática e Ciências, apresenta uma ligeira diminuição dos bons resultados de 2015, especialmente em Ciências. Já em 2022 os resultados voltam a descer, especialmente na matemática e na leitura, trazendo Portugal para pontuações abaixo da média dos países da OCDE. O índice PISA de 2022 sinaliza o aumento da importância relativa dos estudantes imigrantes (eram 7% em 2018, subindo para 11% em 2022, aparecendo Portugal como o país da OCDE com maior incremento em pontos percentuais dos estudantes imigrantes), realçando que Portugal foi, ainda assim, um dos países com menor peso de diferenças nos perfis socioeconómicos dos estudantes imigrantes e não imigrantes (27% dos estudantes imigrantes em situação de desvantagem socioeconómica, por comparação a 25% dos estudantes não imigrantes). Continuam, porém, a verificar-se disparidades significativas na *performance* escolar dos dois grupos: na Matemática as diferenças de *performance* dos dois grupos, em 2022, foi de 32 pontos a favor para os estudantes não imigrantes, descendo a diferença para 25 pontos depois de controlado o perfil socioeconómico dos estudantes; na *performance* de leitura as diferenças são de 22 pontos a favor dos estudantes não imigrantes, descendo para 15 pontos depois de controlado o perfil socioeconómico dos estudantes. Entre os estudantes imigrantes, 27% identificou que a língua falada em casa é diferente da língua em que realizou o teste PISA (em língua portuguesa), descendo para 2% no caso dos estudantes não imigrantes.

Esta evolução nos hiatos das *performances* escolares dos estudantes imigrantes e não imigrantes tanto pode refletir mudanças nas políticas educativas, como mudanças nas características do universo de estudantes imigrantes integrados no sistema educativo do país (e que ocorreu em Portugal, especialmente desde a viragem do século). Deve atender-se que tanto as políticas públicas como a população imigrante em Portugal são dinâmicas, verificando-se mudanças na própria composição dos fluxos e das suas características. Como realçava a OCDE (2016, p. 245), os países recentes de imigração, como é o caso de Portugal, tendem a estar mais associados a fluxos migratórios de baixas qualificações, o que interfere nos resultados escolares dos alunos imigrantes. Por outro lado, fluxos de imigração com afinidades linguísticas ou incremento de fluxos com diferentes línguas maternas ou ainda a diversificação das qualificações dos imigrantes residentes em Portugal influenciam a evolução dos desempenhos escolares dos estudantes imigrantes.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE IMIGRANTES EM PORTUGAL: UMA BREVE SÍNTESE

Os estudos em torno dos percursos escolares dos alunos estrangeiros têm destacado a influência tanto de fatores e características individuais, como das estratégias familiares e das dinâmicas macroestruturais (Seabra *et al.*, 2016). Os resultados do PISA (OCDE, 2022, p. 206 e p. 215) mostram que se mantém desafiante, para os sistemas de educação, desenvolver um ambiente escolar recetivo à diversidade, multiculturalismo e aos estudantes imigrantes, concluindo que as políticas educativas que intervêm sobre as barreiras socioeconómicas e linguísticas dos estudantes imigrantes apresentam resultados melhores na *performance* dos estudantes imigrantes. O mesmo relatório da OCDE destaca ainda vários estudos, onde se identificou que a melhoria das atitudes e da opinião pública sobre os imigrantes nas sociedades de acolhimento, tal como o reforço de estratégias para tornar as escolas mais acolhedoras da diversidade e do multiculturalismo, melhoram ainda mais os resultados dos estudantes imigrantes (OCDE, 2022, p. 215). Assim, reconhece-se a importância de monitorizar não apenas a influência das dimensões socioeconómicas (ou de classe social) e das condições familiares dos indivíduos (e.g. educação dos pais, contexto familiar, língua, capital social), mas também o papel que os fatores estruturais e institucionais (externos ao indivíduo) podem assumir nos percursos escolares e académicos, reconhecendo a interferência das políticas educativas e de integração de imigrantes e seus descendentes.

As políticas públicas educativas podem exercer efeito no combate às desigualdades sociais e escolares transversais (e não específicas aos imigrantes), assumindo a estrutura de acolhimento e os respetivos enquadramentos institucionais e legais também um pendor explicativo para as diferenças de desempenho escolar e de desvantagem identificadas ao longo do tempo. Deste modo, considera-se uma breve síntese dos principais destaques no desenvolvimento das políticas públicas para a integração escolar, nas quais os imigrantes e alunos estrangeiros também são enquadrados.

A Constituição da República Portuguesa salvaguardou, no seu artigo 73.º, o direito à educação para todos os residentes em Portugal, destacando que o “Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais.” No artigo 74.º é ainda salvaguardado que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, especificando-se (a partir de 1997, com a revisão constitucional) na alínea j) do ponto 2 desse artigo que cabe ao Estado “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino.”

Importa por isso destacar que a primeira política para integração de imigrantes em Portugal foi construída exatamente na área de educação, com a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador do Programa de Educação Multicultural, denominado, a partir de 2001, Secretariado EntreCulturas (pelo Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de fevereiro), a quem competia coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e ações educativas para “os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”, e promover “o diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas” (Seabra *et al.*, 2016, p. 225). Só mais tarde, em 1996, surgiu a génese do instituto público para a integração de imigrantes, com o enquadramento normativo do gabinete do Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), fundido a partir de final de 2023 com o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) na AIMA - Agência para a Integração, Migrações e Asilo (Oliveira, 2022).

Ainda na década de 1990, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 38/93, definiu várias medidas de apoio aos imigrantes no setor da educação, estimulando o desenvolvimento do projeto de educação intercultural para melhorar a qualidade da ação educativa nas escolas que integraram o projeto, favorecendo “a integração na escola e na comunidade de jovens provenientes de grupos étnicos minoritários, tendo em vista a promoção de efetiva igualdade de oportunidades”. Também em 1993, a implementação do projeto de educação intercultural (Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de agosto), procurou intensificar a oferta de educação intercultural, promovendo a “qualificação do pessoal docente e não docente no âmbito da educação intercultural” e criar “um sistema de apoio de direção e gestão pedagógica das escolas para o diagnóstico, conceptualização, realização e avaliação de projetos de intervenção intercultural.” No mesmo ano são ainda lançados os Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação (pelo Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho) que incluiu numa medida o desenvolvimento de projetos educativos em áreas prioritárias, entre as quais “ter uma população escolar constituída por número significativo de alunos de etnias e culturas diferentes”. Em 1996 são criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, onde foi salvaguardada a melhoria da qualidade educativa em áreas social e economicamente carenciadas, sendo destacadas as “zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou filhos de populações itinerantes.”

Em 1999 é publicada a primeira Lei Antidiscriminação em Portugal (Lei n.º 134/99, de 28 de agosto) que passou a proibir as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica, sendo criada a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) com início de funções em 2000. Nesse enquadramento ficaram definidas situações que explicitamente remetem para situações de discriminação em meio escolar: “a recusa ou limitação de acesso a estabelecimento de ensino público ou privado”; “a constituição de turmas ou a adoção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de ensino público ou privado, segundo critério de discriminação racial”.

Em 2001 é lançado o Programa Escolhas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro) para a prevenção da criminalidade e inserção de jovens dos bairros mais vulneráveis dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, sendo destacada a pertinência do programa no contexto da “urbanização acelerada e as migrações de nacionais e estrangeiros para as periferias das grandes cidades, as diferenças culturais, a precariedade do espaço público e da habitação, os níveis baixos de escolaridade.”

Em 2002 é criado o Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), convertendo o gabinete de Alto-Comissário numa estrutura equiparada a subsecretaria de estado com a missão de promover a integração de imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa. O acompanhamento da aplicação dos instrumentos legais de prevenção e proibição das discriminações no exercício dos direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica passam a estar centralizados no ACIME.

Para a estrutura do ACIME é transferido, em 2004, o Secretariado EntreCulturas, integrando um gabinete mais alargado de Educação/Formação, reforçando a universalização da educação intercultural como dimensão de educação para a cidadania democrática. A partir de 2004 o Programa Escolhas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004, de 30 de abril), renovado de forma descentralizada para um território mais alargado, também é transferido para a coordenação do ACIME, passando a destacar, nos seus objetivos prioritários,

o desenvolvimento nas crianças e nos jovens, filhos ou familiares de imigrantes, de um sentido de pertença e filiação à sociedade de acolhimento para que estes, sem terem que abdicar do essencial da sua cultura e das tradições da sua família, se desenvolvam em igualdade de circunstâncias como qualquer criança ou jovem pertencente à comunidade portuguesa. (Resolução do Conselho de Ministros, n.º 60/2004, p. 2 689)

A renovação do Programa Escolhas, a partir de 2006, passa a definir o programa para a promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, “particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006, de 26 de junho, p. 4 518).

A partir de 2004 passa também a estar salvaguardado o direito de acesso à educação para todos os menores estrangeiros, independentemente da sua condição legal no país e das suas famílias, incluindo-se a situação irregular no território nacional (Decreto-Lei n.º 67/2004, de 25 de março), sendo criado um registo nacional desses menores destinado “exclusivamente a assegurar o acesso dos menores ao benefício dos cuidados de saúde e à educação pré-escolar e escolar” (Decreto-Lei n.º 67/2004, p. 1 798), cumprindo a educação como direito fundamental e universal, consagrado na Constituição Portuguesa.

Em 2005 são definidos vários apoios educativos para a implementação e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento para o sucesso educativo dos alunos (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro), ficando previstas modalidades diferenciadas de apoio educativo, como pedagogia diferenciada na sala de aula, programas de tutoria, atividades de compensação, aulas de recuperação e programas de ensino específico de língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.

Ainda em 2005 é definido o regime de concessão de equivalência de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português ao nível dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro), sendo reforçada a autonomia da administração escolar e recomendado o apoio pedagógico nos estabelecimentos de ensino, centrado na superação de dificuldades dos alunos, designadamente no domínio da língua portuguesa. Em 2006 são enquadrados os percursos curriculares alternativos (Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de janeiro) para “assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão” destinados a alunos até aos 15 anos, considerando-se os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem por se verificar “o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem”. Também em 2006 são formalizadas as normas e princípios de atuação para o ensino da Língua Portuguesa como Língua Não Materna para os alunos do ensino básico (Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, destacando, nos objetivos, que se pretendem colmatar as necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, oriundos dos movimentos migratórios. A partir de 2007 as normas do ensino do Português como Língua Não Materna são alargadas aos alunos dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos do ensino secundário (Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto).

Portugal foi absorvendo, ainda, nas suas orientações e desenvolvimento de políticas públicas para a integração escolar de imigrantes, algumas recomendações internacionais. Em 2006 a Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI) publicou uma recomendação de política geral sobre “O combate ao racismo e à discriminação racial na, e pela, educação escolar”, na qual eram propostas medidas específicas para os estados-membros aprofundarem as respostas para uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças e jovens, sendo no contexto nacional também aprofundadas as respostas neste domínio.

No panorama mais alargado das respostas de integração de imigrantes, em 2007, o ACIME é transformado em instituto público (Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de maio), com a designação de Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I. P.), com a missão da integração dos imigrantes e das minorias étnicas e de promover o diálogo entre diversas culturas, etnias e religiões incluía-se nas suas atribuições

promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, em particular os descendentes de

imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social, assegurando a gestão do Programa Escolhas. (Decreto-Lei n.º 167/2007, p. 2 951)

A partir de 2007, Portugal passa a definir planos de ação nacionais para a integração de imigrantes, seguindo uma visão holística das várias áreas que compõem a integração, entre as quais a dimensão da educação (Oliveira, 2022). O primeiro Plano para a Integração dos Imigrantes - PII (Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 3 de maio), implementado entre 2007 e 2009, destacou entre as suas 122 medidas, 16 na vertente da educação, incluindo medidas para favorecer o combate ao abandono e insucesso escolar dos descendentes de imigrantes e o reforço de medidas de aprofundamento do ensino da língua portuguesa. Entre 2010 e 2013 é implementado o segundo PII, registando-se entre um total de 90 medidas, 10 medidas específicas na área da educação, onde se promoveu a diversidade e interculturalidade e se acrescentou a área da sociedade de informação às medidas de integração dirigidas aos descendentes de imigrantes. Incluem-se entre elas recomendações para a adequação de estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes; o combate à exclusão social, escolar e profissional dos descendentes de imigrantes; o combate à segregação territorial; e o combate à infoexclusão.

Inúmeras medidas, projetos e iniciativas das escolas, ou em parceria com a sociedade civil, foram ainda surgindo nas últimas duas décadas para incentivar a inclusão social em contexto educativo. Vários exemplos podem ser elencados das múltiplas iniciativas que foram sendo promovidas por todo o país, nas quais se incluem: *kits* de acolhimento para estudantes estrangeiros, programas de tutoria para crianças migrantes e refugiadas, programas de mentoria de pares, gabinetes de apoio a estudantes estrangeiros, atividades culturais, livros de várias origens e línguas disponíveis em bibliotecas escolares, bolsas para o mérito académico de alunos de origem imigrante, entre outros. Entre esses exemplos constou o projeto *Bilinguismo, aprendizagem do Português L2 e sucesso educativo na Escola Portuguesa* (parceria entre o ILTEC e a Fundação Calouste Gulbenkian), promovido entre 2008 e 2012, para o qual foi criada uma turma de educação bilingue (crioulo cabo-verdiano/português) numa escola do 1.º ciclo no Vale da Amoreira, com o intuito de desenvolver o bilinguismo e a biliteracia de crianças de origem cabo-verdiana.

Reconhecendo a pluralidade destas iniciativas e projetos e a sua relevância, a partir de 2012, é lançado o Selo Intercultural, uma iniciativa conjunta entre a Direção-Geral da Educação (DGE) e o ACIDI, exatamente para distinguir as escolas que promovem projetos de reconhecimento e valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, tendo ao longo dos anos sido atribuídas várias distinções.

Em 2014, num contexto em que Portugal regressava a saldos migratórios negativos em resultado da crise económica e financeira que afetou o país anos antes, o ACIDI sofre uma reorganização, sendo aprovada uma nova orgânica para o então renomeado Alto Comissariado para as Migrações (ACM I. P.). Mantendo o foco nas

políticas de integração de imigrantes e seus descendentes, e alargando a integração para os descendentes de portugueses das comunidades emigrantes e para os refugiados e requerentes de proteção internacional, o ACM manteve nas suas atribuições o foco no desenvolvimento de

programas de inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes dos imigrantes e grupos étnicos, tendo em vista, entre outros objetivos, a inclusão escolar e a educação, a formação profissional, o reforço da empregabilidade e a dinamização comunitária e cidadania. (Despacho Normativo n.º 19-A/2015, de 12 de outubro, p. 29 304)

Na sequência da reestruturação do ACM, é lançado, em 2015, um terceiro plano de ação para a integração de imigrantes, implementado até 2020, renomeado para Plano Estratégico para as Migrações (Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, de 20 de março), assumindo, entre as 106 medidas, apenas quatro para a área de educação. Foi assumido o reforço da língua portuguesa, a consolidação dos programas de aprendizagem do português como língua não materna, a promoção da educação intercultural nas escolas, medidas educativas e promotoras do sucesso educativo e da redução do abandono escolar. Complementarmente, em 2019, é lançado o Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações (Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019, de 20 de agosto), com um total de 97 medidas, das quais seis para a área da educação.

Na área da educação, foi também lançada, em 2016, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), através do Despacho n.º 6 173/2016, de 10 de maio, com o propósito de salvaguardar

um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática. (Despacho n.º 6 173/2016, p. 14 676)

A ENEC foi implementada a partir do ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas que integravam o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em convergência com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e com as Aprendizagens Essenciais, conduzindo ao reforço da Educação para a Cidadania, desde a Educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Neste âmbito, os professores são orientados para uma formação humanista de preparação dos alunos como cidadãos democráticos, participativos, tolerantes e humanistas, para sociedades de crescente diversidade social e cultural, onde se procura promover a não discriminação e suprimir os radicalismos violentos.

Em 2017, Portugal reviu o enquadramento legal de combate à discriminação racial e étnica (Lei n.º 93/2017, de 23 de agosto), absorvendo no regime jurídico nacional orientações mais recentes da política nacional, europeia e internacional no combate à discriminação e da maior proteção das vítimas, dilatando o enquadramento para a prevenção, proibição e punição de discriminação, em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem. Mantendo-se a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR), em cooperação com todas as entidades públicas, a acompanhar as queixas e os factos qualificados como práticas discriminatórias em Portugal, centralizou o registo da existência de queixas de discriminação, nomeadamente na área da educação (das quais mais de metade referentes aos ensinos básico e ao ensino secundário), notando-se um aumento da importância relativa das queixas da área da educação: em 2017 representaram 2,8% das 179 queixas registadas pela CICDR; 2,6% em 2018 das 346 queixas registadas; 4,8% em 2019 do total de 436 queixas de discriminação; 2,6% em 2020, das 655 queixas registada; 5,4% em 2021, das 408 queixas; e 6,3% em 2022, das 491 queixas registadas.

Neste âmbito, em 2018, a Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância (ECRI) recomendou a Portugal que reforçasse a educação em matéria de direitos humanos e que a mesma “faça parte integrante do currículo escolar a todos os níveis e inclua medidas para aumentar a sensibilização para o problema do racismo e da discriminação”. Em novembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a “Recomendação sobre Cidadania e Educação Antirracista”, para a qual foram ouvidos diferentes interlocutores sobre questões de diversidade étnico-cultural, de discriminação e do papel da escola.

Neste domínio, em 2021 é lançado em Portugal o primeiro Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação – Portugal Contra o Racismo (PNCRD), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2021, em implementação até 2025, tendo como principal objetivo a promoção da igualdade, o combate ao racismo e à discriminação racial nos termos do artigo 1.º da Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. O plano desenvolveu-se a partir de quatro grandes princípios, desagregando-se em dez áreas de intervenção, entre as quais constou a área de educação e cultura com 11 medidas. Entre as medidas da área da educação destacaram-se as medidas que pretendem

diversificar o desenvolvimento do currículo, designadamente através do enriquecimento das Aprendizagens Essenciais (AE), da exploração de imagens e recursos sobre a diversidade e a presença histórica dos grupos discriminados, processos de discriminação e racismo, incluindo processos históricos de colonialismo e escravatura (Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2021, p. 32),

incentivam a disponibilização de “recursos pedagógicos que promovam uma educação para a igualdade e a não discriminação, incluindo o relato de factos históricos e seus impactos no racismo na contemporaneidade” (p. 33);

promover a igualdade étnico-racial no processo educativo, implementando nas escolas mecanismos de escuta, registo, intervenção, apoio e capacitação de vítimas de discriminação e de recolha de dados sobre escolarização (e.g. retenção, conclusão, abandono), reforçando os mecanismos de monitorização de situações de segregação intra e interescolar, bem como os mecanismos de aplicação da Lei da Liberdade Religiosa; (p.34)

e “reforçar o combate ao racismo e à discriminação em medidas como o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) e o Programa Escolhas, adaptando e aperfeiçoando as iniciativas desenvolvidas nestes domínios” (p.36). Entre estas medidas do PNCRD, resultou, da parceria entre o ACM, a CICDR e a Direção-Geral da Educação (DGE), o *Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial nas Escolas*, publicado em dezembro de 2022.

No PNCRD ficou também definida uma medida de promoção de estudos e trabalhos de investigação que permitam analisar e acompanhar as práticas de serviços públicos e as trajetórias e origens dos cidadãos que são abrangidos pelos mesmos serviços públicos, tendo sido realizado pelo INE (Instituto Nacional de Estatística), neste âmbito, o Inquérito às Condições, Origens e Trajetórias da população residente em Portugal (ICOT), aplicado entre 2022 e 2023, com o objetivo de testar a recolha de informação sobre a diversidade de pertença e de identificação étnica da população residente em Portugal, caracterizando as suas condições de vida objetivas em várias dimensões, entre as quais na área da educação. Um dos resultados de destaque deste inquérito, aplicado pelo INE a pessoas com idade dos 18 aos 74 anos, de acordo com a sua autoidentificação quanto à origem ou pertença étnica, foi de que mais de 1,2 milhões de pessoas (16,1%) reportaram já ter sofrido discriminação em Portugal, sendo essa experiência mais saliente em pessoas que se identificam como pertencentes às comunidades ciganas (51,3%), negras (44,2%) ou com pertença mista (40,4%). Entre as razões da discriminação vivida, salientaram-se a situação económica/condição social (36,6% das pessoas), o território de origem (28,2%), o sexo (27%), a idade (20,1%), a escolaridade (17,7%), o grupo étnico (17,6%), a cor de pele (17,2%) e as opiniões políticas (17,1%). Detalhando os contextos em que as pessoas sofreram discriminação, os resultados do inquérito realçam o local de trabalho (40%) e a escola ou outra instituição de ensino ou formação (34,6%, na segunda posição), seguindo-se os estabelecimentos comerciais (30,2%), instituições públicas (29,6%), locais ao ar livre, como rua, parques ou praia (28,4%) e as instituições de saúde (24,8%). Nas situações de discriminação, na oitava posição aparece a situação no acesso a uma escola/universidade (12,9%), destacando-se, nas primeiras posições, as situações na procura de emprego (34,3%), na procura de cuidados de saúde (23,7%), na procura de serviços sociais

(21,7%) e na procura de casa (17,2%). Outro resultado relevante deste inquérito é que a grande maioria das pessoas que declararam ter sofrido discriminação em Portugal não o reportaram às autoridades (apenas 8,8% dos que viveram situações de discriminação o fizeram) e cerca de metade de quem não reportou considerou que nada iria mudar com a denúncia (46,5% das pessoas) ou desvalorizaram a experiência vivida (ideia de que se tratou de um episódio sem importância, indicada por 22,2% das pessoas) ou lidaram com o problema sozinhos/as ou junto de familiares e amigos (15,9%) ou não quiseram causar problemas (14,7% das pessoas), o que enquadra o número relativamente reduzido de queixas de discriminação de que há registo na CICDR.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS EM PORTUGAL

Identificam-se vários desafios gerais do sistema escolar português alheios à própria chegada e inserção de estudantes estrangeiros em Portugal. No contexto de um dos países mais envelhecidos do mundo, está sinalizada a pressão associada a um corpo docente envelhecido (em 2023, 56% dos docentes dos ensinos básico e secundário português tinham 50 ou mais anos de idade), agravando-se na próxima década a necessidade de substituição natural desta classe profissional (prevê-se que cerca de metade dos professores estará na reforma), o que não se está a verificar, sendo a falta de professores um problema em agravamento, especialmente em algumas zonas do país e em algumas áreas disciplinares. Neste âmbito deve ser refletida a escassez de meios humanos e a pressão sobre os existentes nas escolas, considerando formas de incrementar o número de professores, seja pela mobilização de mais estudantes do ensino superior para serem professores, seja pela incorporação de professores imigrantes (alguns em situação de sobrequalificação no mercado de trabalho em Portugal).

Associada à estrutura demográfica do país, de envelhecimento da base com quebras na natalidade nas últimas décadas, verifica-se uma diminuição gradual dos alunos matriculados nos ensinos básico e secundário em Portugal (globalmente, entre o ano letivo de 2009/2010 e o ano letivo de 2020/2021 verificou-se um decréscimo (-22%) dos alunos matriculados, verificando-se regiões do país onde as quebras foram mais acentuadas). A chegada de famílias estrangeiras a Portugal, com reforço de efetivos nas idades escolares, tem aumentado a diversidade em meio escolar e revigorado a procura e a resposta em contextos educativos em várias regiões do país, evitando mesmo o encerramento de escolas em alguns territórios.

Deve reconhecer-se, porém, que o aumento da diversidade em meio escolar induz em vários desafios, desde logo associados à carência de formação (nomeadamente para a educação intercultural e para a gestão da diversidade cultural em contextos educativos) e planeamento dos docentes e auxiliares educativos, para lidar e dar resposta ao aumento dessa diversidade cultural e linguística no sistema escolar. É urgente aprofundar as estratégias de gestão da diversidade cultural e de integração em contextos educativos concertados e centralizados no Ministério da Educação, mas também descentralizados e adaptados às realidades escolares locais, devendo as práticas ser planeadas com direções de agrupamentos escolares, docentes e auxiliares educativos.

Reconhecendo-se a existência de medidas dispersas e extemporâneas em diferentes contextos escolares do país, devem ser avaliados os efeitos de medidas transversais de educação para a diversidade cultural e tornar consistente a disseminação de práticas inspiradoras da gestão da diversidade em meio escolar e da educação intercultural em Portugal (e.g. Rede de Escolas para a Educação Intercultural - REEI; Educação para a Cidadania com Educação Intercultural; kits de acolhimento de estudantes estrangeiros; programas de acolhimento, acompanhamento, tutoria e mentoria; gabinetes de apoio a estudantes estrangeiros; bolsas de estudos; tradutores e mediadores interculturais; espaços de oração inter-religiosa).

Sabendo-se que o calendário escolar é diferente em cada país de origem dos imigrantes, e que o projeto migratório não se define de acordo com o calendário escolar português, verificando-se que a entrada e matrícula de alunos estrangeiros durante o ano letivo é uma pressão acrescida e fonte de instabilidade nas aprendizagens e integração escolar, deve ser refletida a necessidade de um período de adaptação ou de iniciação ao sistema de ensino português para os estudantes estrangeiros recém-chegados se ajustarem a regras académicas, expectativas e objetivos escolares (que podem ser muito distintos dos do seu país de origem) e aprender numa nova língua. Deve atender-se também aos impactos no bem-estar psicossocial das crianças e jovens nesse processo de adaptação.

Verificam-se ainda algumas fragilidades na gestão do currículo educativo e na sua articulação com a adoção de estratégias em salas de aula que valorizem e mobilizem a diversidade de nacionalidades e línguas. Assume-se desafiante a necessidade de adequação rápida e dinâmica da aprendizagem do português à diversidade linguística de base dos alunos estrangeiros matriculados ao longo do ano letivo, devendo ser reconhecido que uma resposta *standard* para todas as línguas maternas é um desafio para os docentes e os alunos, não se conhecendo previamente a proficiência linguística das crianças e jovens estrangeiros ou as suas experiências escolares passadas, as suas competências e as suas expectativas futuras. Devem ser aferidos os efeitos da disponibilização e acesso a recursos de aprendizagem com línguas diferentes (valorizando-se diferentes competências linguísticas) ou de obras de referência de autores estrangeiros, no âmbito da resposta à educação intercultural, promovendo no sistema escolar os sentimentos

de tolerância e de pertença de todos. Deve ser também considerada a possibilidade de reduzir o número de alunos por turma, em contextos de maior diversidade de nacionalidades e línguas, para potenciar a gestão das aprendizagens.

Nos relatórios PISA da OCDE tem sido destacado o efeito na *performance* escolar do grau de concentração dos estudantes imigrantes e estudantes em situação de desvantagem socioeconómica na mesma escola. Identifica-se que o intensificar da concentração conduz a piores desempenhos escolares, sendo por isso encorajada a dispersão equilibrada de estudantes de diferentes perfis nas várias escolas da sociedade de acolhimento como forma de evitar o reforço ou a reprodução de condições de partida (OCDE, 2019, pp. 188-189). O indicador PISA, tal como é construído, afere a probabilidade de um estudante de origem imigrante ficar em contacto na mesma escola com outros estudantes imigrantes, sendo o índice normalizado em função da dimensão da população estudantil imigrante em cada país. Entre os países com valores mais elevados neste índice, acima da média dos países da OCDE, encontra-se Portugal, identificando-se que os estudantes imigrantes têm mais probabilidade de frequentar escolas com outros estudantes imigrantes, ficando assim mais isolados dos estudantes não imigrantes. Este resultado merece uma reflexão sobre os critérios de distribuição e concentração de perfis socioeconómicos e de segregação dos estudantes, onde se incluem os estudantes imigrantes, e sobre a forma como são distribuídos por escolas e constituídas as turmas, devendo ser refletidas condições de dispersão equilibrada de estudantes de diferentes perfis em várias escolas, combatendo a reprodução de condições sociais prévias.

O aumento da diversidade em meio escolar também exige reforçar a integração e a interação com as famílias e sociabilidades das crianças e jovens no sistema escolar. O envolvimento das famílias dos estudantes estrangeiros, com partilha de experiências e expectativas, e a dinamização de atividades culturais estimulam os sentimentos de pertença, integração e coesão social na comunidade escolar e local.

BIBLIOGRAFIA

- Haas, H., Castles, S. & Miller, M. (2020). *The age of migration: international population movements in the modern world* (6th ed.). Macmillan International & Rede Globe Press.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): *Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Oliveira, C. R. (2022). The integration of immigrants: Transitions between research, policy-making and statistical monitoring in the Portuguese case. [Special Issue Navigating the Complexity of International Migration]. *Portuguese Journal of Social Science*, 21(1), 19-47. DOI: 10.1386/pjss_00045_1
- Oliveira, C. R. (2023). *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2023*. 8º volume da Coleção Imigração em Números, Observatório das Migrações. AIMA.
- Oliveira, C. R. (2025). Diálogos de coprodução entre Ciência, Dados e Políticas Públicas para migrantes: ilustrações a partir do caso de Portugal. In Topa, J., Duarte, V., Silva, E. & Guerreiro, A. (coord.), *Migrações Contemporâneas, Direitos Humanos e Justiça* (pp. 3-33). Pactor.
- Peixoto, J. (2019). Da era das migrações ao declínio das migrações? A transição para a mobilidade revisitada. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 27(57), 141-158.
- Seabra, T. (coord.), Roldão, C., Mateus, S., & Albuquerque, A. (2016). *Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que acedem ao Ensino Superior*, volume 57 da Coleção de Estudos do Observatório das Migrações. ACM.

5. PLNM E INCLUSÃO DE ALUNOS MIGRANTES

PAULO FEYTOR PINTO

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
CENTRO DE ESTUDOS DE LINGUÍSTICA GERAL
E APLICADA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

INTRODUÇÃO¹¹

A disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) tem constituído o principal instrumento curricular de inclusão linguística do número crescente de alunos de origem migrante que entram no sistema educativo sem saberem falar português. No entanto, para uma inclusão efetiva destas dezenas de milhares de crianças e jovens na escola e na sociedade portuguesa, a oferta de PLNM, sendo indispensável, não é suficiente. Neste texto, é analisada a legislação que, desde o início do século, tem regulado a inclusão linguística e educativa de alunos migrantes com o foco na recente Portaria nº 29/2025/1, de 7 de fevereiro, o diploma legal que atualmente enquadra as respostas do sistema educativo português às necessidades deste importante grupo que constitui cerca de 14% do total de alunos dos ensinos básico e secundário (MECI, 2025). Assim, a análise que aqui se propõe divide-se em três partes: uma sobre a oferta específica de PLNM, outra sobre a adequação do restante currículo ao perfil destes alunos e uma última sobre o papel das línguas maternas e das culturas de origem dos migrantes.

DISCIPLINA DE PLNM

Apesar da atual atenção redobrada na necessidade de garantir o ensino e a aprendizagem de PLNM, devido ao expressivo aumento de alunos não falantes de português, que, no nosso sistema educativo, não têm o português como língua materna, de facto, em 2023, somente cerca de 20% destes alunos tiveram efetivamente aulas de PLNM (CNE, 2024). Importa também assinalar que esta é já a terceira vaga de alunos com este tipo de necessidades linguísticas. A primeira, verificou-se nas décadas a seguir ao 25 de Abril e era maioritariamente constituída por africanos oriundos de ex-colónias (Baganha *et al*, 2004, p. 95), em especial cabo-verdianos, tendo como línguas maternas, línguas africanas de origem crioula ou bantu, que os portugueses não reconheciam como línguas propriamente ditas. Por isso, e porque os seus países de origem tinham o português como única língua oficial e de escolarização, o sistema educativo português não os reconhecia como falantes de outras línguas e, portanto, como crianças e jovens com necessidade de aprenderem o português como língua não materna.

Foi com a segunda vaga migratória, na viragem do século XX, protagonizada por migrantes do leste da Europa, alfabetizados nas suas línguas, que foi criada a disciplina de PLNM (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro), cujo enquadramento legal tem vindo a ser progressivamente aperfeiçoado desde então. Em 2002, os ucranianos

¹¹ No início de 2025 foram introduzidas importantes alterações ao enquadramento legal do apoio a alunos migrantes. Por isso, este texto não corresponde exatamente à intervenção no seminário de novembro de 2024.

eram já a maior comunidade de estrangeiros residente em Portugal (Baganha *et al*, 2004). A sensibilidade para com a diversidade linguística europeia veio a beneficiar também os alunos falantes de línguas africanas que passaram a ter finalmente acesso a uma resposta adequada às suas necessidades. Em 2023, cerca de 9% dos alunos de PLNM eram oriundos da Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe (CNE, 2024).

A partir de 2025, as escolas portuguesas passaram a oferecer até seis níveis diferentes de PLNM: um nível zero, dois de iniciação (A1 e A2), dois intermédios (B1 e B2) e um avançado (C1), de acordo com os princípios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) que regula o ensino de todas as línguas não maternas e/ou estrangeiras na União Europeia. Em Portugal, o QECR, além do PLNM, estrutura também o currículo de Inglês, Francês, Espanhol e Alemão, nos ensinamentos básico e secundário. O alargamento da oferta de PLNM a um nível zero, dirigido a quem desconhece o alfabeto português (art.º 12.º da Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro), é a mais recente das quatro alterações ao enquadramento da disciplina, desde que foi implementada no início do século XXI.

Inicialmente, as aulas de PLNM constituíam uma sobrecarga no horário dos alunos, pois além desta, tinham de frequentar todas as disciplinas do currículo regular, incluindo a disciplina de Português (L1), língua materna e estudos literários, mesmo quando ainda não compreendiam nem falavam português, não conseguindo acompanhar ou participar nas aulas. Cedo se tornou evidente a desadequação deste modelo. Por isso, primeiro no ensino secundário (Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto) e depois no ensino básico (Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto), a disciplina de PLNM passou a substituir a disciplina de Português (L1) que os alunos migrantes deveriam passar a frequentar só quando atingissem o nível B2 de PLNM, por terem alcançado uma proficiência capaz de garantir a sua participação nas atividades letivas (L1).

O mesmo diploma que, em 2011, introduziu esta importante alteração no ensino básico instituiu também outras duas normas relevantes; uma muito positiva, outra aparentemente muito negativa. Positivo foi o reconhecimento formal do papel da proficiência em português para o sucesso educativo em todas as disciplinas do currículo. Porque o português é a língua de escolarização, de que dependem todas as aprendizagens, passou a ser obrigatório dedicar 45 minutos semanais para “trabalhar a língua portuguesa enquanto língua veicular das restantes disciplinas”. Esta componente do currículo de PLNM foi reiterada pelo Despacho n.º 2 044/2022, de 16 de fevereiro, em que se sugeria a produção de glossários temáticos bilingues com as terminologias específicas das diferentes disciplinas, mas não é agora explicitada na portaria de 2025, em foco neste texto.

A quarta alteração no enquadramento do PLNM, também instituída em 2011, com repercussões duradouras aparentemente muito negativas, foi a introdução da obrigatoriedade de um mínimo de alunos para a constituição de turmas de PLNM.

Talvez por estar ciente da dificuldade introduzida, o Ministério da Educação, ao impor um mínimo de dez alunos por turma, admitiu a possibilidade de as turmas poderem ter alunos de até quatro níveis de proficiência diferentes. Esta restrição parece ser um dos fatores que contribuiu para o facto de, em 2023, cerca de 80% dos alunos migrantes com necessidade de aulas de PLNM não as terem tido. Ela será mais relevante nas muitas escolas dos municípios onde a concentração destes alunos não garante o mínimo estabelecido e poderá ser agravada naqueles casos em que a dispersão destes alunos por anos de escolaridade diferentes torna muito difícil a constituição de horários compatíveis da disciplina de PLNM. Em 2025, se, por um lado, o mínimo obrigatório foi reduzido para oito alunos, por outro, estas turmas mais pequenas passaram a só poder ter dois níveis de proficiência diferentes, os níveis iniciais, zero e A1.

Outro fator relevante para a carência avassaladora de oferta da disciplina, que põe seriamente em causa o sucesso educativo e a integração dos alunos migrantes, é a falta de professores de Português, um dos grupos de docência em que se verifica a falta de profissionais habilitados. Será que face à falta de professores de Português têm prioridade os alunos que o têm como língua materna, isto é, os que já compreendem o que dizem os professores e que, por isso, podem participar no processo de ensino e aprendizagem, agravando, assim, a desigualdade de oportunidades? Parece que uma maneira de contornar estas dificuldades tem sido o ensino de PLNM em aulas de apoio, aquela atividade letiva que não é incluída na componente letiva dos compromissos laborais dos professores, aquelas aulas que a tutela, desde sempre, considera que não são aulas.

Por fim, o insucesso na implementação de aulas de PLNM parece dever-se ainda à falta de formação específica dos professores de Português nesta modalidade de ensino da língua. Apesar de o enquadramento legal obrigar à realização de formação contínua sem custos para os professores, através dos centros de formação de associação de escolas, a verdade é que as prioridades estabelecidas pela tutela, aliadas à falta de professores disponíveis para dar formação em didática de PLNM, tem resultado na carência de formação contínua neste domínio.

Diante de todas estas dificuldades, há quem considere que a solução seria a criação de um novo grupo de recrutamento ou docência só de PLNM, como forma de garantir a disponibilidade de professores com formação específica. Esta solução tem, pelo menos, três inconvenientes. Primeiro, a falta de garantia de que haveria candidatos a um grupo de docência tão restrito, com possibilidade de horários completos num número relativamente reduzido de escolas. Em segundo lugar, a subdivisão do grupo de Português em dois grupos distintos também tornaria a gestão dos recursos humanos menos flexível e mais dificilmente adequável a situações de grande imprevisibilidade e mudança das necessidades. Em quantas escolas poderia haver professores de PLNM sem horário completo? Em quantas escolas com professores de Português disponíveis poderia haver falta de professores de PLNM? Por fim, do ponto de vista do desenvolvimento profissional dos

professores de Português, a leção de PLNM enriquece o seu conhecimento sobre o funcionamento e o ensino da língua. Numa perspectiva intercultural, o olhar exterior proporcionado pelos alunos que não têm um conhecimento implícito da língua permite um olhar diferente de quem a tem como língua materna. A visão do outro pode enriquecer a visão do professor acerca da língua que ensina.

ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Um aspeto verdadeiramente inovador e muito pertinente do despacho de 2022, reafirmado na referida portaria de 2025, foi a possibilidade de adequação do currículo às necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo, que não falam português. Depois da dispensa, a partir de 2011, das aulas de Português (L1), mais de uma década depois, estes alunos deixaram finalmente de ser obrigados a estar fisicamente presentes, mas alheados, nas aulas de todas as disciplinas do currículo. Assim, durante o primeiro ano no sistema educativo português, os alunos que não conseguem compreender e exprimir-se na língua de escolarização apenas estão obrigados à frequência de disciplinas numa matriz curricular-base cujo horário mínimo semanal equivale a aproximadamente duas horas diárias. O restante tempo letivo, à medida que se dá a integração progressiva no currículo, deve ser ocupado com aulas de PLNM e atividades com base no perfil sociolinguístico e no percurso escolar dos alunos, que potenciem a imersão linguística, o relacionamento interpessoal e a inclusão na escola (MECI, 2025).

A adequação e a integração curricular progressiva destes alunos parecem, porém, não ser ainda uma prática frequente. Muitas escolas e agrupamentos parecem desconhecer o novo enquadramento, apesar de já ter três anos. Pelo contrário, é ainda muito frequente a constituição de turmas segregadas, constituídas apenas por alunos migrantes, sem contacto regular e frequente com colegas com o português como língua materna. A causa apontada é o facto de um número assinalável de alunos migrantes chegar às escolas a meio do ano letivo, quando as turmas já estão formadas. A ser verdade, em muitas escolas estarão a ser criados *ghettos* de crianças e jovens que não falam e, muitas vezes, não aprendem a língua que lhes dá acesso às aprendizagens escolares. A aparente preferência portuguesa pela gestão inflexível de tempos e recursos, reconhecível na vontade de criação de um grupo de recrutamento e docência de PLNM, pode ser um obstáculo à implementação destas inovações urgentes.

LÍNGUAS E CULTURAS DE ORIGEM

A aprendizagem de PLNM, a frequência progressiva de todo o currículo e a imersão linguística, por si só, não garantem a inclusão, mas antes a integração, isto é, a adequação dos alunos migrantes à comunidade de acolhimento, adotando a sua língua e a sua cultura. De facto, a transformação das minorias diluindo-as na maioria e, portanto, o desaparecimento das características linguísticas e culturais das minorias, tem sido o modelo de integração predominante na sociedade portuguesa. Um bom exemplo dessa forma de gerir a diversidade é a intenção de oferta da disciplina de PLNM desde o início do século XXI.

A inclusão, pelo contrário, pressupõe um movimento recíproco de aproximação, assente na interação que respeita as singularidades, as línguas e as culturas minoritárias, e simultaneamente na partilha da língua e de aspetos das culturas maioritárias. A manutenção da língua e da cultura de origem é aquilo que prescreve a Constituição da República Portuguesa para as comunidades portuguesas residentes no estrangeiro, desde a primeira revisão constitucional de 1982. Com efeito, de acordo com o artigo 74.º, alínea i), o estado português tem a obrigação de “Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa” (Lei Constitucional n.º 1/82, p. 3 143).

A política de inclusão linguística era evidente no despacho de 2022, nas atividades de complemento da matriz curricular-base obrigatória, que as escolas deviam desenvolver para os alunos migrantes, recém-chegados ao sistema educativo, que não falam português. Além da aprendizagem de PLNM e da imersão linguística através da interação quotidiana com colegas luso-falantes, o despacho prescrevia atividades através das quais as crianças e jovens conhecessem as instituições, a realidade atual e a história da comunidade local de acolhimento, mas também atividades em que as línguas e culturas de origem fossem valorizadas, idealmente através de aulas das suas línguas maternas.

A portaria de 2025, que atualmente enquadra o acolhimento de alunos migrantes, não mantém a inovadora perspetiva inclusiva do despacho que revoga. Esta perspetiva parece estar de algum modo parcialmente implícita na nota informativa sobre os novos mediadores linguísticos e culturais (MECI, 2025). Segundo este documento ministerial, que não é um diploma legal, a “integração social [dos] alunos estrangeiros recém-chegados com origem em países onde o Português não é língua oficial [passa pela promoção do] contacto de todos os alunos com as culturas de origem dos seus colegas estrangeiros” (p. 1). Além de não ser feita qualquer referência às línguas maternas dos alunos migrantes, corroborada pela utilização do termo integração em vez de inclusão, os próprios mediadores são, para já, uma medida não permanente do programa *Aprender Mais Agora* cujos contratos de trabalho cessam no fim do ano letivo 2024-25 (Despacho n.º 656/2025, de 15 de janeiro).

Esta diretiva ministerial aparentemente transitória parece também poder apontar, sem explicitar, para a implementação de abordagens interculturais dos conteúdos e atividades curriculares. Na verdade, a educação intercultural, um domínio obrigatório da área disciplinar transversal de Cidadania e Desenvolvimento, está presente no sistema educativo há mais de três décadas, desde a criação do, entretanto extinto, Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural, vulgarmente designado Secretariado Entreculturas (Despacho Normativo n.º 63/91). A implementação de atividades de educação intercultural no sistema educativo, porém, carece dum documento orientador. Com efeito, está prevista há cerca de dez anos (Resolução n.º 12-B/2015) a elaboração de um Referencial de Interculturalidade que teve, em setembro de 2020, uma primeira versão completa, elaborada pela Direção-Geral de Educação em parceria com o Alto Comissariado para as Migrações, a Fundação Aga Khan Portugal e a Associação de Professores para a Educação Intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de PLNM, instituída no início do século XXI na sequência da vaga de imigração leste-europeia, mas que também veio a beneficiar a vaga africana iniciada anteriormente, tem sido o principal instrumento de acolhimento de alunos do sistema educativo português que não sabem falar a língua de escolarização. Ao longo das duas últimas décadas, o enquadramento curricular do PLNM tem vindo a sofrer sucessivas alterações.

As mais relevantes e consistentes foram o positivo fim da obrigatoriedade de frequência da disciplina de Português (L1) enquanto os alunos não conseguissem compreender os professores e o negativo estabelecimento de um número mínimo de alunos para a constituição de turmas de PLNM. O princípio que subjaz à primeira destas alterações viria a dar origem à possibilidade de alargamento progressivo do currículo obrigatório dos alunos recém-chegados. Outra alteração positiva, introduzida já em 2025, foi a possibilidade de oferta de um nível zero de PLNM para os alunos alfabetizados em sistemas de escrita diferentes do alfabeto latino. Pelo contrário, em 2025, as implicações da aprendizagem da língua de escolarização, transversais a todo o currículo, deixaram de estar explicitadas no enquadramento legal.

Entre o Despacho de 2022 e a Portaria de 2025 há uma clara diferença pela opção por um modelo de integração pela inclusão, no primeiro, e um modelo de integração pela assimilação, no segundo. O despacho revogado foi o primeiro diploma legal português que alguma vez prescreveu uma política linguística que complementava a aprendizagem do português, língua maioritária e de escolarização, com a valorização das línguas e culturas de origem dos alunos migrantes. Já a nova

portaria em vigor retoma a multissecular tradição portuguesa de incentivo da perda da identidade própria de cada grupo migrante, visando o combate à diversidade e consequente homogeneização linguística e cultural da sociedade portuguesa. Trata-se de uma tradição que tem as suas raízes profundas no distante édito de eliminação, pela morte, conversão ou expulsão, dos portugueses judeus e muçulmanos, em 1496.

REFERÊNCIAS

- Baganha, M.I., Marques, J.C. & Góis, P. (2004). Novas migrações, novos desafios. A imigração do Leste Europeu. In *Revista Crítica de Ciências Sociais* 69, pp. 95-115.
- CNE (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação.
- Decreto-Lei nº 6/2001, do ME (2001). Aprova a reorganização curricular do ensino básico. Diário da República nº 15, de 18-01-2001. pp. 258-265.
- Despacho nº 656/2025, do MF e MECI (2025). Autoriza a realização de procedimentos concursais para o recrutamento de até 287 mediadores linguísticos e culturais. Diário da República nº 10, de 15-01-2025.
- Despacho nº 2044/2022, do SEAE (2022). Estabelece normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português. Diário da República nº 33, de 16-02-2022. pp. 53-54.
- Despacho Normativo nº 12/2011, da SEEBS (2011). Altera o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro. Diário da República nº 160, de 22-08-2011. pp. 34478-34479.
- Despacho Normativo nº 30/2007 do ME (2007). Estabelece, no âmbito da organização curricular do ensino secundário, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, o acompanhamento e a avaliação das atividades curriculares e de enriquecimento a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino do Português Língua não materna. Diário da República nº 154, de 10-08-2007. pp. 2853-22854.
- Despacho Normativo nº 63/91, do ME (1991). Cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Diário da República nº 60, de 13-03-1991. pp. 1274-1275.
- MECI (2025). Mediadores Linguísticos e Culturais. Nota Informativa, de 23-01-2025.
- Lei Constitucional nº 1/82, da AR (1982). Primeira revisão da Constituição. Diário da República nº 227, de 30-09-1982. pp. 3135-3206.
- Portaria nº 29/2025/1, do MECI (2025). Procede à segunda alteração à Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, que regulamenta as ofertas educativas do ensino básico. Diário da República nº 27, de 07-02-2025.
- Portaria nº 223-A/2018, do ME (2018). Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 149, de 03-08-2018.
- Resolução nº 12-B/2015, do CE (2015). Aprova o Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020). Diário da República nº 56, de 20-03-2015. pp. 2-24.

6. O PORTUGUÊS DE TODOS, O PORTUGUÊS DE CADA UM, O PORTUGUÊS DA ESCOLA E O PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

ANA JOSEFA CARDOSO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA BAIXA DA BANHEIRA
E VALE DA AMOREIRA

INTRODUÇÃO

Os fluxos migratórios atuais tornaram a escola portuguesa mais diversa, albergando novos públicos oriundos de países onde não se fala português, constituindo, assim, um novo desafio para o sistema educativo, que tem a obrigação de responder de forma adequada e eficaz, para incluir todas as crianças e jovens e conduzi-las ao sucesso e ao bem-estar no meio escolar.

Os dados estatísticos dos estudos mais recentes (Oliveira, 2023; Seabra *et al*, 2024) dão-nos conta do aumento significativo de alunos migrantes nas escolas portuguesas e da sua diversidade de proveniência geográfica, socioeconómica e sociocultural, assim como elementos referentes aos seus níveis de sucesso escolar.

Estes estudos surpreendem-nos com alguns dados que permitem desmanchar e esclarecer algumas ideias pré-concebidas, relativamente à população migrante das nossas escolas e às suas famílias, nomeadamente, no que diz respeito à escolaridade familiar dominante e ao desempenho dos alunos de segunda geração face aos alunos autóctones. Neste sentido, seria desejável que estes estudos fossem amplamente divulgados junto das escolas para que a desinformação existente deixasse de minorizar as competências gerais escolares destes alunos e o contributo que as suas famílias podem dar para melhorar os seus níveis de sucesso, pois, ter as famílias como parceiro é meio caminho andado para que o percurso escolar seja bem-sucedido.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS DE ORIGEM MIGRANTE

As notícias sobre o aumento massivo de alunos de origem migrante nas escolas portuguesas têm feito manchete na imprensa e nos meios de comunicação social de grande circulação, de forma alarmante, que obriga a escola a refletir e a questionar-se sobre as suas práticas e o seu papel na promoção da inclusão efetiva de todos os alunos.

Os relatos noticiados e os resultados dos estudos publicados não deixam de ser preocupantes, pois verifica-se que o percurso e o sucesso escolar dos alunos de origem migrante parecem estar comprometidos e o domínio da língua portuguesa é uma das barreiras até mesmo para aqueles que já têm o português como língua materna, mas com outro ritmo, outra sonoridade, outra variedade.

Apesar de a legislação mais atual ter evoluído positivamente, no que diz respeito às temáticas da interculturalidade, da cidadania e da inclusão, em muitos casos, a escola continua a reproduzir cenários de desigualdade e discriminação. Este facto inquietante justifica as recentes publicações como o Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial nas Escolas (ACM & CICDR, 2022), o Guia para a Inclusão Linguística de Migrantes (projeto INCLUD-ED, 2022), a Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo (DGE, 2024) e o Guia para a Utilização de Linguagem Inclusiva (Universidade NOVA de Lisboa, 2024) que, além das suas funções informativa, inclusiva e pedagógica, também realçam exemplos práticos de procedimentos a ter em conta.

Estes documentos deveriam ser do conhecimento geral e trabalhados nas escolas por toda a comunidade educativa, mas a sua divulgação ainda é bastante restrita.

As práticas interculturais devem ser normalizadas, pois a escola é um espaço privilegiado de interação e deve acolher a diversidade de forma “hospitaleira” com a missão e a obrigação de ensinar a construir pontes de inclusão e abrir caminho para que todos coabitem de uma forma harmoniosa, promovendo a equidade, o conhecimento, o sucesso e a paz social.

O diálogo intercultural deve fazer parte do quotidiano escolar na promoção, valorização e compreensão da diversidade, agindo com abertura, respeito e fortalecimento dos laços de inclusão que permitem aprender a aceitar as diferenças, fomentar a comunicação positiva e a aprendizagem mútua e partilhada numa relação de reciprocidade e de troca. Conhecer melhor o outro e a sua cultura é uma forma saudável de combater os diferentes tipos de preconceito e promover uma cidadania ativa e inclusiva.

Esta missão de construir uma escola para todos torna-se bastante desafiadora quando a diversidade ainda é vista como algo estranho e a interculturalidade ainda permanece tão aquém daquilo que poderia ser a normalidade. A chamada “Pedagogia da Cachupa” com data marcada para celebrar a diversidade e a interculturalidade é muito limitativa e os seus efeitos são pouco impactantes para a mudança de que a escola necessita.

Os professores, com as ferramentas que têm, tentam encontrar respostas adequadas para todos estes desafios que advêm desta nova realidade, onde a diversidade impera e a língua veicular dos conhecimentos escolares muitas vezes se tornou uma enorme barreira difícil de contornar, uma vez que,

Além de ser um elemento de identidade, a língua de um país é um instrumento essencial no processo de acolhimento de um migrante, já que interfere em todas as esferas nas quais este começará a participar: social, económica, laboral, educativa, etc. O sentimento identitário enraizado na língua significa que, em certas ocasiões, não se permite às pessoas que chegam ao país anfitrião participar nas referidas esferas caso não dominem a sua língua veicular, o que constitui uma barreira significativa à integração. (Projeto INCLUD-ED, 2022, p. 20.)

Para as crianças e jovens, essas barreiras linguísticas também podem afetar o seu desempenho académico, dificultando a compreensão daquilo que é ensinado nas aulas, a compreensão de textos, a participação nas atividades escolares e a realização das tarefas solicitadas.

Quando a barreira linguística é ultrapassada, há benefícios e vantagens para todos, pois os alunos migrantes passam a ter a possibilidade de uma integração mais efetiva e a comunidade de acolhimento pode tirar maior partido das competências e dos conhecimentos destes alunos e das suas famílias.

O multilinguismo é um potencial que muitos alunos migrantes trazem na sua bagagem e que inúmeras vezes é negligenciado e visto como um obstáculo ou uma “deficiência” por não incluir a habilidade de falar a língua portuguesa. O preconceito linguístico impede que seja reconhecida a sua capacidade de adquirir línguas com mais facilidade, sobretudo quando essas línguas dominadas não estão política e economicamente tão bem cotadas como é o caso do inglês, por exemplo.

A disciplina de Português Língua Não Materna surge como uma resposta promotora da integração linguística e cultural destes alunos, mas a sua aplicação prática nem sempre acontece da forma desejável, quer pela falta de recursos, quer pela falta de formação adequada dos docentes, quer ainda pela falta de sensibilidade para priorizar a aprendizagem da língua veicular como uma necessidade básica para a inclusão e sucesso escolar destes alunos. Esta responsabilidade de ensinar a língua da escola não pode nem deve ser considerada exclusiva do professor de português, mas sim de toda a comunidade educativa. A língua portuguesa é aquela que veicula as aprendizagens dos conteúdos das diferentes áreas curriculares e as interações no espaço escolar e, por isso, é neces-

sário que todos contribuam para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e que os professores das diferentes áreas curriculares trabalhem a língua de escolarização de forma que a aquisição e a avaliação dos conhecimentos e das aprendizagens destes alunos não sejam injustas nem inadequadas. A interpretação que um aluno faz de um enunciado nem sempre é reveladora dos conhecimentos que efetivamente tem em determinada área disciplinar, pois se lhe falta vocabulário para expressar tudo o que sabe, o professor terá como elemento de avaliação apenas o desempenho do português que o aluno já domina e que pode ser manifestamente insuficiente para responder adequadamente ao que é solicitado no enunciado.

A formação contínua de docentes em temáticas como a inclusão, a interculturalidade e a aprendizagem da língua não materna podem minimizar os constrangimentos inerentes a estes contextos multilingues, contudo, a oferta existente ainda não é suficiente nem é sempre acessível e o professor tenta encontrar respostas no quotidiano, muitas vezes, de acordo com a sua própria sensibilidade.

O PORTUGUÊS DE TODOS, O PORTUGUÊS DE CADA UM, O PORTUGUÊS DA ESCOLA E O PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

O preconceito linguístico é uma barreira a ultrapassar mesmo em relação aos alunos migrantes oriundos de países de língua oficial portuguesa. A valorização do pluricentrismo da língua portuguesa ainda não chegou às escolas e, por isso, o “português de todos”, aparece estratificado, no “português da escola”, onde o “português de cada um” nem sempre é reconhecido como legítimo, válido e prestigiado. As atitudes em relação às variedades do português de outras paragens não favorecem uma inclusão plena dos alunos. Estas variedades ainda carecem de valorização, estudo e análise, e não encaradas como uma deturpação ou corruptela do português de Portugal que os seus falantes devem desprezar. O “português de todos” deve reconhecer as suas variedades como um valor que o enriquece e não como algo defeituoso que o diminui. Este é também o papel da escola. O universo da língua portuguesa não é vasto apenas quando é preciso contar o número de falantes, deve ser igualmente vasto quando é aprendido na diversidade.

Os dados do Relatório dos Indicadores de Integração de Imigrantes 2023 (Oliveira, 2024) mostram que os alunos oriundos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e do Brasil integram o grupo de alunos migrantes com taxas mais baixas de transição e conclusão, do ensino básico e do ensino secundário, em relação aos alunos portugueses, no ano letivo de 2021/2022. Neste quadro, fica comprovado que o facto de estes alunos terem previamente conhecimentos de língua portuguesa e de, em muitos casos, esta ser também a sua língua materna não constitui propriamente uma vantagem que se traduza em sucesso escolar.

Embora estes alunos sejam lusófonos, a língua portuguesa pode tornar-se um problema, pois há diferenças no sotaque e na pronúncia, no vocabulário, nas expressões idiomáticas e até na forma de comunicação que podem dificultar a compreensão plena da língua em contexto escolar. Apesar da língua comum, os alunos migrantes lusófonos podem enfrentar diferenças culturais significativas no sistema educativo português, pois as práticas pedagógicas, os valores transmitidos na escola, as expectativas em relação ao comportamento e até mesmo o relacionamento entre professores e alunos podem ser bem diferentes daquilo a que estão habituados nos seus países de origem.

Os alunos podem sentir dificuldade em compreender o sotaque português de Portugal, e isso pode afetar a compreensão oral durante as aulas e a comunicação com os colegas e professores. A variação de vocabulário também é um aspeto importante. O português falado em Portugal possui palavras, expressões e gírias que podem não ser comuns ou ter significados diferentes nos países de origem dos alunos. Estas diferenças podem gerar confusão ou dificuldades na compreensão de textos, instruções e conversas do dia a dia escolar. Há variações gramaticais e na forma de construir frases, por exemplo, e os alunos podem

necessitar de uma adaptação para compreender e usar corretamente o português de Portugal, especialmente em contextos académicos ou formais. A escolaridade prévia, as diferenças culturais na comunicação e os impactos, emocional e psicológico, também são fatores que podem interferir nos processos de aprendizagens e integração destes alunos. Os factos mencionados justificam a necessidade de as escolas oferecerem apoio linguístico e programas de integração para que estes alunos lusófonos possam superar as barreiras encontradas e desenvolver plenamente as suas competências no ambiente escolar.

Para os alunos falantes de outras línguas, existe a oferta da disciplina de Português Língua Não Materna, em substituição da disciplina de Português. A escola oferece Português Língua Não Materna para os Níveis de Proficiência Linguística de Iniciação (A1 e A2) e Intermédio (B1), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e outros documentos orientadores, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais de Português Língua Não Materna.

De acordo com a legislação em vigor, para beneficiar desta disciplina curricular, os alunos precisam de preencher pelo menos um destes requisitos no seu perfil sociolinguístico: i) não ter o português como língua materna; ii) não ter sido escolarizado em língua portuguesa.

Seguem-se alguns exemplos de alunos que integram o grupo de alunos com Português Língua Não Materna.

Aiza – Nasceu na Suécia, mas é de origem paquistanesa. É plurilingue e fala 5 línguas (urdu, hindi, sueco, inglês, coreano). Possui as quatro competências (oralidade, escrita, produção e receção) em todas elas, à exceção do hindi, em que não domina a escrita.

Saridjo – Nasceu na Guiné-Bissau. Fala fluentemente 3 línguas: manjaco, fula e crioulo da Guiné. Foi escolarizado em português, mas apresenta dificuldades no português falado e escrito.

Márcia – Nasceu em Cabo Verde. A sua língua materna é o cabo-verdiano (vulgarmente conhecido como crioulo cabo-verdiano). Foi escolarizada em português, mas apresenta algumas dificuldades no português falado e escrito.

Liane – É portuguesa, a sua língua materna é o português, mas foi escolarizada em inglês porque viveu em Inglaterra, desde os 3 anos.

Todos estes alunos, para além dos desafios diários que enfrentam em termos linguísticos também estão a adaptar-se a um novo modo de vida, uma nova cultura e a um novo sistema educativo. A interação cultural é uma componente muito importante para a aprendizagem da língua e para a inclusão no ambiente escolar.

A legislação mais recente já prevê medidas de integração progressiva destes alunos no currículo quando se encontram nos níveis de iniciação, mas a sua concretização nem sempre é real devido à escassez de recursos nas escolas.

Os alunos recém-chegados e posicionados no nível de iniciação (A1, A2), de acordo com o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, podem beneficiar de integração progressiva no currículo, de forma a reforçar a aprendizagem da língua portuguesa e o seu desenvolvimento enquanto língua de escolarização e desenvolvimento de outros projetos de intervenção como respostas educativas que facilitem o acesso ao currículo, através de mobilização de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. A Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro (que ainda não tinha sido publicada à data do seminário) veio reforçar as medidas de suporte à aprendizagem e introduzir o nível zero para os alunos que desconhecem a língua e o alfabeto português e ainda não estão preparados para frequentar o nível A1.

Com mais ou menos recursos, a disciplina de Português Língua Não Materna tem como funções:

- ajudar o aluno a desenvolver competências linguísticas que lhe permitam comunicar e interagir no meio escolar e no quotidiano;
- adequar as aprendizagens ao nível de proficiência linguística do aluno;
- promover a aprendizagem do português sem ignorar ou minimizar as línguas maternas do aluno;
- desenvolver a língua de escolarização como apoio a outras áreas curriculares;
- promover o diálogo intercultural e incentivar os alunos a aprender e a ensinar;
- promover a inclusão e a participação do aluno na vida da escola.

As escolas são desafiadas a desempenhar o seu papel de acolhimento e inclusão da diversidade de forma eficaz e para isso devem:

- investir na formação do pessoal docente e não docente;
- normalizar as práticas de educação intercultural;
- rentabilizar os recursos humanos e materiais;
- tornar a inclusão uma tarefa da responsabilidade de toda a comunidade escolar;
- promover o trabalho em equipa com o enfoque nas necessidades dos alunos;
- fortalecer parcerias com a comunidade e as famílias.

CONCLUSÃO

A escola que inclui deve estar atenta às necessidades dos alunos e procurar respostas adequadas. Os desafios atuais da globalização e da mobilidade humana obrigam a escola a mudar o seu paradigma e a criar pontes que promovam uma integração plena de todos os alunos. A paz social em geral e no ambiente escolar em particular requerem uma grande eficácia na comunicação. A língua pode ser uma barreira, mesmo quando é a mesma do país que acolhe, mas com especificidades diferentes. Um ensino de qualidade e adequado da língua portuguesa nas suas diferentes vertentes aumenta os níveis de sucesso educativo e melhora a integração de todos os alunos. A normalização da interculturalidade, do respeito pela diversidade e do exercício da cidadania deve estar sempre presente no quotidiano escolar de todos os alunos e deve ser uma aliada na aquisição de aprendizagens significativas e de sucesso. A língua portuguesa, quer seja materna ou não materna, desempenha um papel vital, pois é ela que veicula tanto as aprendizagens curriculares como as relações pessoais e sociais na escola e na comunidade.

Para quem chega, como diria Flora Lewis, “Aprender outra língua não é só aprender palavras diferentes para as mesmas coisas, mas aprender outra forma de pensar nas coisas.”

REFERÊNCIAS

- Alto Comissariado para as Migrações, I. P. (ACM) & Comissão para Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) (2022) *Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial nas Escolas*, Alto Comissariado para as Migrações.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2024). *Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo*, Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Oliveira, C. (2023). *Relatório dos Indicadores de Integração de Imigrantes 2023*. Coleção Imigração em Números. Observatório das Migrações.
- Projeto INCLUD-ED (2022). *Guia para a inclusão linguística de migrantes*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Seabra, T., Cândido, A. F.; & Tavares, I. (2023). *Atlas dos Alunos com Origem Imigrante: Quem São e Onde Estão nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades. CIES-Iscte.
- Universidade NOVA de Lisboa (2024). *Guia para a Utilização de Linguagem Inclusiva*. Universidade Nova de Lisboa.

7. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL: ACOLHER E INTEGRAR NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ADELAIDE CABETTE

**TERESA ISABEL FAUSTINO
PAULO JORGE GONÇALVES**
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ADELAIDE CABETTE

A crescente diversidade linguística e cultural no panorama educativo português, sobretudo nos últimos anos, tem vindo a evidenciar desafios significativos no que respeita à inclusão, à equidade e ao sucesso escolar, no geral, e aos alunos migrantes, em particular. Se, por um lado, o crescente fluxo migratório de que Portugal é palco colocou em primeiro plano estas problemáticas, porque se agudizaram e se generalizaram a todo o território educativo nacional, por outro, permitiu a partilha e a reflexão sobre práticas educativas inclusivas em contextos multi-culturais, orientadas para a integração e valorização da diversidade linguística e cultural.

De facto, enquanto, no passado, a multiculturalidade e o multilinguismo ainda eram um “privilégio” de poucos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas ou uma realidade longínqua e estranha (de preferência, a evitar), sacudindo muitas vezes o problema para debaixo do tapete, algumas comunidades educativas já conviviam, há muito, com esta realidade, enfrentando diariamente novos desafios e tentando responder-lhes da melhor forma possível, sempre com o foco na inclusão e no sucesso de todos.

O Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette (AEAC), em Odivelas, é talvez um dos que, a nível nacional, há mais tempo trabalha neste contexto e tem sentido, desde o primeiro momento, todos os desafios inerentes a esta realidade.

Situado às portas de Lisboa, o AEAC insere-se num território densamente povoado, com cerca de 150 000 habitantes, dos quais aproximadamente 10% possuem nacionalidade estrangeira. Dados concelhios revelam que a estrutura etária da população é menos envelhecida que a dos municípios vizinhos e que, em contrapartida, a taxa de natalidade, em 2022, apresentou uma percentagem de 11,6%, sendo a mais elevada do país, situação que já se tinha verificado em anos anteriores. A população escolar, que frequenta as escolas da rede pública no concelho de Odivelas, desde a educação pré-escolar (EPE) ao ensino secundário, tem vindo a aumentar de forma significativa, em termos gerais, e, de forma particular, na população escolar de nacionalidade estrangeira. Neste sentido, é de referir que a percentagem de alunos migrantes a frequentar este agrupamento de escolas é de cerca de 37,5%, por comparação com a média concelhia, que é de 21,4%. Esta realidade demográfica impacta diretamente na composição da população escolar, que regista um aumento significativo de alunos oriundos de contextos migratórios, refletindo as dinâmicas globais de mobilidade e migração.

As oito escolas que integram o AEAC (desde a EPE até ao ensino noturno, passando também pelos Cursos Profissionais e de Educação e Formação de Adultos) localizam-se na sede do Município de Odivelas e a sua área de influência integra um território económica e socialmente desfavorecido e multicultural, situação facilmente comprovável, quando se faz a comparação com outros agrupamentos de escolas do concelho de Odivelas, no que se refere à diversidade de alunos. Esta realidade, caracterizada sobretudo por um elevado índice de multiculturalidade,

contribuiu para o seu enquadramento no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde o ano letivo de 2021/2022, apontando, desta feita, para a necessidade de uma abordagem educativa que reconheça e responda, cada vez mais e melhor, às múltiplas especificidades dos alunos.

Importa ainda referir que o AEAC conta, no presente ano letivo (2024/2025), com um corpo docente de cerca de 229 professores e 2 970 alunos, distribuídos por 127 turmas. Dos alunos matriculados, 1 122 (37,5%) possuem nacionalidade estrangeira, representando 44 diferentes nacionalidades. As comunidades mais representativas são: Brasil (284 alunos), Angola (251), Índia (138), Paquistão (104), Guiné-Bissau (90), Bangladesh (44), São Tomé e Príncipe (37), Ucrânia (32) e Nepal (30). Destes, uma parte significativa frequenta a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), cerca de 240 alunos, ou seja 21,3% dos alunos estrangeiros, correspondendo a 8% da população escolar do agrupamento, considerando apenas o ensino diurno. Outra parte também significativa desta realidade multilingue e multicultural frequenta, no período noturno, o curso de Português como Língua de Acolhimento (PLA), com cerca de 41,7% dos alunos estrangeiros, um valor também superior à média concelhia (33,3%).

O PAPEL DO PLNM E DO PLA NO AEAC

Apesar de os desafios de contextos educativos multiculturais e multilingues se afigurarem agora como uma “nova” realidade no panorama educativo nacional, pese embora um enquadramento legal já existente há algum tempo, ainda que de uma forma pontual, algo abstrata e pouco consistente, no AEAC, estes desafios já não se constituem como uma novidade, mas antes como uma oportunidade para fazer mais e melhor.

Há mais de uma década que o agrupamento oferece as disciplinas de PLNM e Português Língua de Acolhimento (PLA) no seu currículo, fundamentais para a aprendizagem da língua portuguesa, enquanto língua de comunicação e de escolarização, promovendo assim a integração escolar e social dos alunos, bem como o seu sucesso educativo. O que mudou nos últimos tempos foi, de facto, o número de alunos a frequentar estas ofertas curriculares, bem como a diversidade das suas origens, culturas e línguas maternas. Desde logo, este aumento (exponencial nos últimos três anos) acrescentou mais desafios, tão óbvios como a falta de recursos humanos e materiais. Enquanto em 2021/2022 tínhamos, por exemplo, no ensino diurno, do 2.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário, 115 alunos matriculados em PLNM (já de si um valor considerável), passámos para 171, no ano letivo seguinte (2022/2023), para 227, posteriormente (2023/2024), e atualmente (2024/2025) estamos com cerca de 240 alunos. Estes dados mostram-nos que o número de alunos de PLNM, no nosso

agrupamento, duplicou em apenas quatro anos letivos, numa média de 25% ao ano. Ora, o rápido aumento do número de alunos de PLNM, associado ao aumento também de outros grupos de alunos migrantes, como é o caso dos alunos brasileiros, por exemplo (a mais significativa comunidade migrante no agrupamento), veio colocar à escola o desafio do aumento do número de turmas, do número de alunos por turma, do número de docentes (num período onde se colocam, como nunca, questões de carência de docentes), do número de assistentes operacionais, do número de salas, da logística dos horários, entre outros. Ainda sobre este crescimento, registar que, neste mesmo período, houve necessidade de quase duplicar o número de turmas com alunos de PLNM (de 21 para 49), bem como do número de docentes a lecionar a disciplina (de 9 para 15). Neste momento, um dos grandes desafios com que nos debatemos é, sem dúvida, a sobrelocação, refletindo-se em falta de salas e turmas excessivamente numerosas, por exemplo. A mesma realidade, desafios e constrangimentos são sentidos na crescente procura para a frequência do PLA, sabendo nós que muitos destes alunos, adultos, são uma extensão da família dos jovens, em período diurno (pais, irmãos ou outros familiares).

Ainda assim, a disciplina de PLNM é sempre uma constante e o porto de abrigo dos alunos com outras línguas maternas que não o português. É no PLNM que estes alunos adquirem as primeiras e mais básicas competências linguísticas e comunicativas, mas também onde se dá o verdadeiro acolhimento e a interação com outras línguas, culturas, experiências e saberes.

Seguindo as orientações e a legislação em vigor, são constituídos grupos-turma de alunos para a aprendizagem do português enquanto língua de escolarização e socialização. Estes grupos agregam alunos de diferentes anos de escolaridade, mas dentro do mesmo ciclo de aprendizagem, tentando encontrar alguma homogeneidade etária. Não nos podemos esquecer que estamos a falar de jovens adolescentes, na maior parte, e este período tão “especial” do seu desenvolvimento é sempre muito desafiante, surpreendente e exigente, independentemente da sua cultura e origem. O que não é possível acontecer, embora seja o mais desejável, é a constituição de grupos-turmas de PLNM por níveis de proficiência linguística. Tendo por base o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação” (QECR-2001), definindo linhas orientadoras e abordagens metodológicas a adotar, de acordo com os diferentes tipos de utilizadores (falante/aprendente/comunicador), os grupos-turma que tem sido possível formar são constituídos por alunos de diferentes nacionalidades, países, culturas, línguas maternas, e, sobretudo, dos três níveis de proficiência linguística definidos para a frequência da disciplina de PLNM: Iniciação (A1 e A2) e Intermédio (B1). Se considerarmos ainda, neste conjunto tão heterogéneo, outros fatores, tais como: o tempo de permanência/chegada ao país e, consequentemente, de contacto com a língua portuguesa; as semelhanças/diferenças estruturais, fonéticas, gráficas entre a língua materna e a língua de acolhimento; as evidentes diferenças socioculturais; os contextos familiares; o momento de entrada no sistema educativo nacional (ao longo de todo o ano letivo), entre

muitos outros, estamos perante um público-alvo, mesmo que reduzido, evidentemente bastante complexo e desafiador.

Neste contexto, a escolha do professor de PLNM constitui-se como uma das tarefas mais importantes, pois é necessário que seja alguém com um perfil bastante específico. Não chega ter formação em língua portuguesa e/ou comunicar numa outra língua estrangeira (o inglês preferencialmente). Sim, estas duas competências são essenciais para a docência da disciplina de PLNM, pois muitas vezes, sobretudo nos níveis de iniciação, é necessário recorrer a uma língua comum de comunicação entre professor e aluno (o inglês é por isso a língua habitualmente usada). Um e outro são os pilares da sala de aula e um e outro estão (devem estar) em constante interação e comunicação. Se um não entender o outro ou não entender que esse outro o está a entender, e a aprender de facto, então o sistema de interação, de comunicação, de ensino e aprendizagem está a falhar. Do nosso ponto de vista, e de acordo com a vasta experiência na leção do PLNM, é essencial encontrar um mecanismo para que o professor se aperceba, de facto, de que o aluno está a apreender o que é ensinado e não apenas a memorizar e a reproduzir maquinalmente, muitas vezes sem qualquer sentido. Isto porque o PLNM é o ensino da língua portuguesa em contexto comunicativo e um dos principais objetivos da disciplina é fazer com que os alunos aprendam a comunicar em português, na sala de aula, na escola, mas também fora da escola, no meio social, em geral. Enquanto na disciplina de Português se trabalha com vista a um aprofundamento das competências linguísticas, metalinguísticas e literárias dos alunos, no PLNM, todo o trabalho é desenvolvido para que os alunos adquiram e desenvolvam competências linguísticas comunicativas, que lhes permitam, em primeiro lugar, adquirir ferramentas básicas de comunicação autónoma, em diferentes espaços e contextos do quotidiano (entre amigos, na interação da sala de aula, em contextos mais formais de comunicação, nos transportes públicos, nos serviços e comércio, etc.).

Deste modo, ensinar PLNM é muito mais que ensinar português. Ensinar PLNM é ensinar a comunicar numa língua tão familiar para nós, mas tão estranha para o outro. Ensinar PLNM é ensinar português em paralelo com outras línguas maternas, umas semelhantes até, mas outras tão distintas. Ensinar PLNM é também estar disponível para aprender um pouco das outras línguas que convivem na sala de aula e perceber que as dificuldades são comuns. Afinal, aprender português pode ser muito difícil, como aprender persa, urdu, panjabi, amárico, ucraniano, chinês e até espanhol ou francês. Ensinar PLNM passa muitas vezes por ensinar a desenhar as letras e explicar, coisas tão simples para nós, a diferença entre uma letra maiúscula e minúscula; a importância da acentuação e pontuação (que em algumas línguas nem existem); as diferentes entoações e seus sentidos; onde colocar as palavras ou certas letras em relação à linha; onde começar a escrever, da esquerda para a direita (há línguas com o sentido inverso); que as palavras portuguesas se organizam por sílabas e há espaços entre as palavras para a formação de unidades de sentido e de frases; que as letras podem assumir sons diferentes de acordo

com o seu posicionamento na palavra ou o “casamento” com outras letras; que há sons muito próprios de cada língua e que podem ser muito difíceis de pronunciar (até por vezes impossíveis), porque requerem tempo de adaptação a um diferente sistema fonológico; e por diante. Estes exemplos são apenas alguns e talvez questões que, no geral, não são motivo de reflexão, mas que podem constituir um obstáculo enorme à aprendizagem de uma segunda língua, como é afinal o caso do português para os alunos de PLNM. E para se dar resposta a tudo isto, numa sala de aula com diferentes níveis de proficiência linguística, diferentes competências e ritmos de aprendizagem, experiências, expectativas, interesses, necessidades, sonhos, realidades... é necessário que o professor de PLNM seja muito mais que um conhecedor profundo da língua portuguesa e da sua gramática.

O PERFIL DO DOCENTE DE PLNM

Importa ao docente de PLNM, antes de mais, ser dotado de uma extrema sensibilidade, flexibilidade e capacidade de adaptação às diferenças linguísticas e culturais dos seus alunos. Ser, estar e sentir-se parte do processo de aprendizagem de cada um e não apenas posicionar-se no lado do ensino da sua língua. O docente de PLNM tanto está no lado de quem ensina a língua portuguesa, porque é o mestre desse saber, obviamente, na sala de aula, como também deverá estar do lado de quem aprende a sua língua de comunicação, tentando entender as causas das dificuldades dessa aprendizagem, que podem ser (e são) tão distintas e até surpreendentes. É importante que ambos, aluno e professor de PLNM, sintam que aprender a língua portuguesa, ainda que em contexto imersivo e, por isso, facilitador dessa aprendizagem, não é tarefa fácil. E todo e qualquer progresso sentido, por mais pequeno e insignificante que nos possa parecer, deve ser “celebrado” como uma conquista, mais um obstáculo ultrapassado, mais um passo dado no sentido do sucesso das aprendizagens. Em contrapartida, é importante valorizar o erro. Não no sentido penalizador, mas no de uma oportunidade para a construção do saber. Desdramatizar ou dramatizar (no sentido teatral da palavra) o erro pode levar o aluno a criar uma barreira cada vez maior em relação à aprendizagem da língua ou até desbloquear essa aprendizagem e iniciar aí o seu progresso. É importante também ter consciência de que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem e que não é possível entrar em comparações, ainda que se encontrem coincidências linguísticas e/ou culturais.

Repetir, repetir, repetir. Esta é a base da aprendizagem de cada língua, mesmo a nossa própria língua materna. Esquecemo-nos geralmente de como aprendemos a falar: pela repetição do que ouvíamos aos nossos próximos, ainda que não sabendo escrever ou pronunciar corretamente. Repetir em contexto e recorrendo a outras linguagens. O ser humano comunica através de diferentes linguagens: verbal, oral, escrita, icónica, corporal, visual. Também em PLNM, a aprendizagem se deve fazer

recorrendo a todo o tipo de linguagens, sobretudo no contexto comunicativo em que ela é precisa. Se, na prática, *a necessidade aguça o engenho*, então também a necessidade de comunicar aguça a aprendizagem da língua. Se em todas as aulas, o aluno “for obrigado” a cumprimentar e a despedir-se do professor, em português, certamente, passado algum tempo, já não será o professor a iniciar este ato comunicativo diário e comum socialmente, mas partirá da iniciativa do aluno, revelando uma determinada competência linguística, comunicativa e confiança (a mais importante de todas). Paulatinamente, com estas pequenas conquistas, o aluno vai começar a sentir-se cada vez mais confiante nos seus progressos linguísticos, o que o vai levar a arriscar mais, em termos comunicativos, errar mais (é certo), mas também aprender mais e melhor com esses erros.

Ora, para se conseguir atingir este nível de confiança por parte do aluno, o professor de PLNM tem um papel muito importante, enquanto facilitador dessa tarefa, desse processo, dessa estratégia de aprendizagem. Deve partir de si a naturalidade em assumir que o erro é parte integrante do processo. Deve partir de si a humildade de não ser o detentor máximo do saber, mas o facilitador da busca desse saber. Deve partir de si o tempo para a oportunidade de diferentes ritmos de aprendizagem. Deve partir de si a criatividade para encontrar diferentes estratégias e atividades propiciadoras de aprendizagem. Deve partir de si a flexibilidade para adequar constante e imprevisivelmente os seus planos de aula às necessidades diárias dos alunos. Deve partir de si a verdadeira empatia para reconhecer, respeitar e valorizar as diversidades linguísticas e culturais conviventes na sala de aula.

A INTERCULTURALIDADE NA AULA DE PLNM

Outro aspeto não menos importante na disciplina de PLNM é a interação cultural. Se a comunicação verbal (oral e escrita) é um dos aspetos mais visíveis na capacidade de integração dos alunos, no meio escolar e social, e por isso o primeiro a considerar, o conhecimento de determinados aspetos culturais (hábitos sociais, valores e regras de conduta) pode também determinar o sucesso ou insucesso dessa integração. Assim, nas aulas de PLNM, ao longo do ano letivo, há sempre momentos de maior interação cultural, através de atividades que permitem aos alunos conhecer melhor a cultura de acolhimento, mas também dar a conhecer a sua cultura à comunidade em que se inserem, proporcionando assim uma verdadeira interação cultural e facilitando a sua integração. Com estas atividades, todos saímos mais ricos em saberes e valores: conhecemos melhor o outro e entendemos melhor determinadas características que nos parecem estranhas porque são diferentes das nossas; percebemos que afinal há aspetos culturais que se tocam, assemelham, interligam, ainda que possam parecer muito distantes; desen-

volve-se o respeito pela diferença e a aproximação entre todos, pela curiosidade que essa diferença desperta; valorizam-se as diferenças culturais e individuais, aceitando-se mutuamente, sem juízos de valor; derrubam-se barreiras e preconceitos, através do entendimento do outro e da sua diferença; fomenta-se o sentido de pertença a uma comunidade multicultural, mais rica e inclusiva; promove-se a socialização e o bem-estar pessoal e comum. Em última análise, esta partilha cultural acaba por contribuir grandemente para a integração, facilitando a aprendizagem e o sucesso de todos.

Uma das estratégias adotadas, neste sentido, é, por exemplo, a comemoração de datas festivas portuguesas, quando elas ocorrem, fazendo um paralelo com as diferentes culturas dos alunos de PLNM. Começamos, por exemplo, pela organização do nosso calendário escolar, onde os períodos de interrupção letiva estão diretamente ligados a questões religiosas. E aqui tocamos num aspeto sensível de qualquer comunidade multicultural que se prende com o respeito, o entendimento e a aceitação dos diferentes credos e práticas. Muitos dos nossos alunos são muçulmanos e esta religião parece, desde logo, muito distinta do catolicismo. Ou talvez não. É certo que, no concelho de Odivelas, a comunidade muçulmana é já bastante relevante, começando por oferecer aos seus praticantes um conjunto alargado de locais de culto, respeitados por toda a população. Evidente é, por exemplo, a proximidade física da escola sede do AEAC a uma das maiores e mais antigas mesquitas de Odivelas. Esta proximidade veio também proporcionar outro tipo de interação e comunicação, quando, no período do Ramadão, a Escola Secundária de Odivelas cede o seu espaço exterior à comunidade muçulmana para a realização da celebração final. Em contrapartida, sempre que necessitamos, membros desta comunidade vêm à escola para apoiar em algumas situações mais complexas de comunicação com as famílias, por exemplo, enquanto mediadores linguísticos. Também durante o Ramadão, e não só, a escola proporciona aos alunos espaços isolados, onde estes, sempre que solicitado, pretendam fazer as suas orações, em determinados momentos da atividade letiva. Ainda durante este período, há o cuidado, por parte de todos, de respeitar quem pratica o jejum, deveras exigente para os alunos e refletindo-se nitidamente na sua capacidade de concentração e de aprendizagem. Sendo o Ramadão muitas vezes coincidente com o período católico da Quaresma e da Páscoa, na sala de aula, são realizadas atividades que proporcionam aos alunos esta interação cultural, conhecendo melhor os fundamentos e os valores inerentes a ambas as práticas, estabelecendo comparações entre ambos e outras religiões e/ou festividades religiosas, onde se explanam as diferenças, mas também muitas semelhanças, e se cultiva o respeito por todos.

Curiosamente, há algum tempo tivemos, no nosso agrupamento, a oportunidade, a partir de uma docente de PLNM, de tomar conhecimento da realização de um documentário sobre como é vivido o Ramadão pela comunidade muçulmana na zona da grande Lisboa, de seu título "Um Ramadão em Lisboa". Curiosamente também, neste filme, documenta-se essa vivência em Odivelas e no nosso agrupamento. A par desta "coincidência", a referida docente (formada em Antropologia)

tinha contacto estreito com a realizadora do filme e surgiu então a oportunidade de uma atividade diferente e alargada a toda a comunidade. A partir destes contactos, pudemos aceder ao documentário, passá-lo em algumas turmas e, posteriormente, ter a presença da realizadora e de um representante dessa comunidade, do concelho de Odivelas, para um debate e uma sessão de esclarecimento com as turmas que viram o filme. Foi, de facto, uma atividade muito interessante e enriquecedora, onde se evidenciaram a partilha e o respeito. Daqui para a frente, sempre que possível e se considere adequado (como aconteceu este ano letivo, em que o Ramadão coincidiu com as atividades da Semana das Línguas), voltamos a disponibilizar a visualização do filme/documentário a algumas turmas, seguindo-se um debate sobre a temática e/ou a realização de outras atividades afins.

A este exemplo, seguem-se outros, como a comemoração do Natal. Ainda que possa parecer estranho, não o é, pois subjazem a esta época valores comuns e humanos. E é neste sentido que todos, independentemente das suas crenças religiosas, celebram o Natal. Em primeiro lugar, nas aulas de PLNM, tentamos que os alunos conheçam, de forma muito simples, as razões históricas e religiosas desta época, os hábitos e as tradições. Depois, porque a escola se enfeita para esta festa, tentamos que os alunos migrantes (de PLNM) participem também nesta preparação. Focamo-nos, em particular, nos valores humanos subjacentes e nas tradições nacionais. Em sala de aula, proporcionamos aos alunos um momento de partilha gastronómica, onde estes têm a oportunidade de provar iguarias tradicionais da época (bolo-rei, filhoses, fatias douradas) e de trazer um pouco da sua gastronomia ou doçaria também. Fora da sala de aula, os alunos de PLNM marcam a sua presença com a exposição de trabalhos alusivos aos valores da época, com postais e outros ornamentos, a que damos o nome de *Natal Sem Fronteiras*. Nestes trabalhos, diversos e muito coloridos, os alunos escrevem votos de felicidade, esperança e paz, em português e nas diferentes línguas maternas. Vive-se assim o espírito natalício de uma forma mais aberta, livre e harmoniosa.

O que se realiza na aula de PLNM, respeitante a festividades religiosas, de é exemplo o Natal, acontece também em relação a outras datas festivas, como o Carnaval, a Páscoa, o 25 de Abril, o dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas, o Dia da Poesia (associado à primavera), entre outros. É importante, para estes alunos, que compreendam o contexto em que vivem e estudam, porque acontecem determinadas interrupções letivas (feriados, por exemplo), aspetos históricos e culturais do país de acolhimento, para que, conhecendo, se integrem mais facilmente e a sua presença, na comunidade escolar e na sociedade portuguesa, faça sentido. É importante que se sintam acolhidos, mas, mais do que isso, que se sintam parte e participantes da comunidade. Isto não implica, obviamente, que percam as suas raízes, os seus hábitos ou culturas, mas que valorizem e respeitem, também eles, as diferenças culturais.

Quando a escola abre as suas portas a tal diversidade linguística e cultural, deve, para além de promover atividades que permitam aos alunos migrantes o conhecimento da

língua e da cultura de acolhimento, promover também outros momentos em que as línguas e as culturas destes alunos sejam valorizadas, respeitadas e (re)conhecidas pela restante comunidade. Assim, ao longo do ano, o grupo de PLNM organiza outro tipo de atividades que possibilitam a estes alunos partilhar com os restantes as suas características linguísticas tão ímpares. No dia 21 de fevereiro, comemora-se, internacionalmente, o Dia da Língua Materna. No AEAC, esta é uma data efusivamente celebrada pelos alunos de PLNM. Todos os grupos-turma de PLNM têm a oportunidade de, ao longo de uma semana, passar por diferentes turmas da escola para lhes ensinarem um pouco das suas línguas maternas. De uma forma, inicialmente envergonhada, mas logo descontraída e muito comunicativa, os alunos tentam ensinar, aos seus pares, expressões básicas do quotidiano (formas de saudação e despedida, apresentação, dias da semana e meses do ano, alfabeto e números). Esta atividade é bastante interativa e produtiva para todos, pois é nestes momentos que se evidenciam as dificuldades de ambos (alunos de PLNM e falantes de Português) na aquisição e no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas de outras línguas. Esta perspetiva, até do ponto de vista dos docentes (de outras disciplinas) que graciosamente concedem estes momentos das suas aulas, é bastante importante para se entender o quão difícil pode ser para a maior parte destes alunos aprender português, se, como se percebe, muitas das suas línguas maternas em nada se assemelham à língua de acolhimento. Por outro lado, os alunos de PLNM veem aqui uma oportunidade para falar a sua língua (minoritária, na escola, ao longo de todo o ano letivo), valorizando-a, e entendem também a dificuldade na transmissão desse conhecimento. Se para um falante de português é tão difícil aprender frases/expressões/vocábulos tão simples como “Olá”, “Obrigado”, “O meu nome é...”, “Eu sou do...”, “Adeus”, em outras línguas menos comuns, então também para um aluno de PLNM deverá ser muito difícil aprender as mesmas frases/expressões/vocábulos “simples” em português. Pratica-se aqui um verdadeiro sentido da empatia e do respeito mútuo.

Muitas outras atividades são promovidas ao longo do ano letivo, pelo grupo de PLNM e fazendo parte do Plano Anual de Atividades (PAA) do agrupamento, facilitadoras da integração dos alunos migrantes e da sua aprendizagem. Destaca-se, por exemplo, a comemoração, em dezembro, do Dia Internacional do Migrante (por vezes, associada à comemoração do Dia Internacional dos Direitos Humanos, dada a proximidade das datas), onde, de diversas formas, tentamos dar voz às cerca de 44 nacionalidades diferentes (migrantes) que compõem o nosso agrupamento. Todos os anos, tentamos criar novas atividades que permitam à comunidade escolar, primeiro, ter conhecimento da diversidade de países de origem dos alunos e, depois, partilhar as suas experiências, angústias e expectativas. Quer seja através da apresentação de um mapa do mundo, onde assinalamos, com as respetivas bandeiras, os países representados no agrupamento, quer seja a partir de cartazes e gráficos, tornando visível essas nacionalidades, quer seja ainda através de uma exposição onde os alunos migrantes, simbolicamente, expõem a sua “Mala do Migrante” (com objetos representativos daquilo que mais valorizam na sua vida) ou até de um espaço onde todos os alunos, anonimamente, se assim o desejarem,

podem deixar a sua mensagem, enquanto migrantes ou povo de acolhimento, numa garrafa de SOS, partindo da icónica música dos *The Police, Message in the Bottle*.

Destacam-se dois momentos, que ocorrem anualmente, em que toda a comunidade educativa participa ativamente, sem se esquecerem os alunos de PLNM. São eles a Semana das Línguas (normalmente, no mês de março e coincidente com a o Dia da Poesia) e a Semana do Agrupamento (por norma, em abril). Na Semana das Línguas, atividade organizada pelo Departamento de Línguas, é dedicado um dia a cada uma das línguas que fazem parte das áreas curriculares: Português, Francês, Inglês, Espanhol e outras línguas, ou seja, o PLNM. Nesta semana, cada grupo promove um leque alargado de atividades junto de toda a comunidade escolar (jogos, concursos, leituras partilhadas, filmes, mostras gastronómicas e culturais). Relativamente aos alunos de PLMM, esta é a oportunidade para terem, por exemplo, a ementa da semana, na cantina, traduzida em diferentes idiomas. É também a rara oportunidade para entrarem na sala de professores e lerem um pequeno poema em algumas das suas línguas. É ainda o momento oportuno para, com a colaboração da Associação de Estudantes e do animador sociocultural (uma mais-valia na interação e no acolhimento destes alunos, ao longo de todo o ano letivo), os intervalos serem animados com a música, a dança e o colorido dos trajes de diferentes países e ainda com as pinturas *Menhdi*, que algumas alunas gentilmente se oferecem para desenhar nas mãos de quem assim o deseje. São ainda expostos trabalhos representativos da diversidade cultural dos alunos e o espaço escolar enche-se de cor e alegria.

Na Semana do Agrupamento, em abril, os alunos de PLNM participam com os seus colegas das turmas-mãe nas diferentes atividades promovidas por todos os grupos disciplinares. Destaca-se aqui a sua participação ativa e empenhada, enchendo-se de orgulho pelo sucesso alcançado ou por já se sentirem parte da comunidade, nos Laboratórios Abertos, das disciplinas da área das ciências, onde participam na demonstração de experiências científicas a alunos mais novos, sobretudo de escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Refira-se também a sua participação nos torneios desportivos, promovidos pelo grupo de Educação Física, área onde a integração e a interação se encontram facilitadas, pois a barreira linguística é facilmente transponível. Área, também, onde a maior parte destes alunos se destaca de forma muito positiva e com muita facilidade, como o comprovam as inúmeras medalhas ganhas em torneios desportivos, interescolares, onde têm participado através do Desporto Escolar. Este projeto nacional tem-se revelado, de facto, e no nosso agrupamento em particular, um espaço privilegiado e facilitador da integração da comunidade migrante na comunidade educativa e social.

Quando possível e com a colaboração da Associação de Pais e EE, abre-se a escola à comunidade mais próxima, a família, com um dia onde se festeja a diversidade cultural, a “Multicultural”. Neste dia, normalmente em maio, são promovidas diferentes exposições e atividades, numa mostra representativa dessa diversidade, interagindo alunos, pais e professores. Há dança, música, desporto e gastronomia,

de Portugal, mas também da Índia, do Paquistão, do Brasil, da Venezuela, da Ucrânia, do Nepal, do Bangladesh, de Cabo Verde, de Angola, de Moçambique, da Guiné-Conacri...

Pelo menos uma vez por ano, o grupo de PLNМ organiza uma visita de estudo só para alunos de PLNМ, permitindo-lhes um contacto direto com a história e a cultura local e nacional. Neste domínio, é importante a parceria estabelecida com as entidades locais, nomeadamente a Câmara Municipal de Odivelas. É através do seu apoio que já conseguimos proporcionar aos alunos de PLNМ visitas guiadas (em versão bilingue, português e inglês) ao centro histórico da cidade, incluindo ao interior do Mosteiro de S. Bernardo e S. Dinis, mais conhecido por Mosteiro de Odivelas. Este ano, quisemos ser mais ambiciosos e iremos proporcionar aos alunos uma visita ao centro histórico de Lisboa. Durante quatro dias, todos os alunos de PLNМ do ensino diurno, do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e cursos profissionais terão a oportunidade de, num desses dias, conhecer melhor a capital de Portugal, um pouco melhor a história e a cultura da cidade de Lisboa e do seu país de acolhimento. Os alunos, acompanhados pelos seus professores de PLNМ e pelos recém-chegados mediadores linguísticos e culturais, bem como pelo animador sociocultural, irão aprofundar os seus conhecimentos sobre alguns aspetos da baixa pombalina, tendo a oportunidade de conhecer as origens e a história da cidade, no *Lisboa Story Centre*, assim como a icónica, rica, fantástica e turística zona de Belém, com a visita à igreja do Mosteiro dos Jerónimos, passando pelo Jardim do Império e pelo Padrão dos Descobrimentos. Quem sabe se ainda não haverá tempo e oportunidade para provar a mais doce iguaria nacional, o incomparável pastel de Belém.

Voltando à escola, um dos espaços escolares mais frequentado pelos alunos de PLNМ e que tem sido também um apoio inegável ao acolhimento e à integração destes alunos é, sem dúvida, a biblioteca escolar. Todos são recebidos de braços abertos e apoiados nos seus interesses e necessidades. Neste espaço, procura-se orientar os alunos para as leituras do seu interesse, sobretudo em língua inglesa, mas também sugerir outras leituras e formas de aprendizagem da língua e da cultura portuguesas. Também aqui as suas línguas não são esquecidas e é nos momentos de *Encontro de Leituras* que estes alunos encontram a oportunidade, mais uma vez, de partilhar com os colegas a sua cultura, desta vez literária, sentindo-se deste modo igualmente parte da comunidade escolar.

Todas estas estratégias e atividades são quinzenalmente publicadas na *newsletter* do agrupamento, acessível externamente, através do site oficial do AEAC. Ser notícia é, para estes alunos, mais uma vez, motivo de orgulho, de valorização dos seus saberes, culturas e pessoas. É fazer parte e pertencer verdadeiramente a uma comunidade mais alargada. É estar integrado, num agrupamento diverso, mas inclusivo.

Para além do *site* e da *newsletter* do agrupamento, periodicamente, sai uma nova edição do *podcast* (também disponível no *site*), dando voz, literalmente, aos diferentes agentes da ação educativa. Num desses *podcasts* que muito nos orgulha, os alunos de PLNM puderam, nas suas línguas de comunicação (sobretudo em inglês), expressar livremente as suas opiniões, angústias, preocupações, sentimentos, expectativas quanto à forma como se sentem acolhidos e integrados no AEAC. Esta edição espelha, de uma forma natural, mas muito real, simples e objetiva, toda a problemática envolvendo o ensino do PLNM nas nossas escolas, os desafios que enfrentamos, mas também os resultados positivos das práticas que experimentamos. Enchem-nos de orgulho e gratidão os testemunhos dos nossos alunos, reconhecendo que temos dado o melhor de nós, contra todas as adversidades, conseguindo que os alunos migrantes, em particular os de PLNM, se sintam bem acolhidos e realmente integrados.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE PLNM

Voltando ao interior da sala de aula, para nos focarmos agora nas práticas diárias e nos seus principais agentes: alunos e professores. Referiam-se atrás dois aspetos cruciais neste processo e que impactam grandemente no sucesso educativo dos alunos de PLNM.

Um, a heterogeneidade dos grupos-turma que é possível constituir e com o qual se trabalha ao longo do ano letivo. Recorda-se que, muito raramente, se consegue um grupo-turma com apenas um nível de proficiência linguística. A regra é a confluência dos três níveis de PLNM, Iniciação-A1 e A2 e Intermédio-B1. Acresce a esta dificuldade, no processo de ensino e aprendizagem, a constante mobilidade deste grupo de alunos. Do início das atividades letivas, em setembro, até ao último dia de aulas, a meados de junho, novos alunos ingressam nestes grupos-turma. Por norma, os que vêm mais tarde são do nível A1, dir-se-ia mesmo do recém-constituído nível zero. Tudo começa de novo para estes alunos, que se sentem obviamente perdidos, quando os seus colegas já vão a meio caminho. E aqui o papel do professor de PLNM é fundamental, para que o aluno não desista, não se sinta frustrado e incompetente. Há que ser realista e estar consciente do resultado final. Não se pode pedir a estes novos alunos que aprendam tudo o que já foi ensinado, ao longo de meses, em apenas dias ou semanas. Mas também não se pode desistir do aluno e muito menos marginalizá-lo. Uma conversa franca e honesta é, do nosso ponto de vista, o melhor a fazer. Clarificar a situação real e convencer o aluno de que este é o momento para se ir adaptando à nova realidade escolar, à nova cultura e língua; que, muito provavelmente, não vai alcançar o sucesso pretendido (como muitos outros colegas nas mesmas circunstâncias ou

até outros que também não o vão conseguir, por razões várias, mesmo estando há mais tempo na escola), mas que deve aproveitar o que resta para aprender já o máximo possível e assim responder às suas expectativas, mais facilmente, no ano letivo seguinte. Aqui também os colegas são cruciais, pois já adquiriram as competências linguísticas, comunicativas e culturais básicas, falam as mesmas línguas e podem (e devem), por isso, apoiar os seus colegas novos na integração. E fazem-no, de facto. Na sala de aula de PLNM, o trabalho colaborativo entre alunos dos vários níveis de proficiência linguística e com diferentes tempos de ingresso e frequência letiva é precioso. Assim, o professor de PLNM deve proporcionar aos seus alunos atividades que permitam esta interação, onde alunos mais proficientes possam apoiar os dos níveis mais baixos. O trabalho de pares e de grupo será, portanto, uma das estratégias pedagógicas mais recorrente na aula de PLNM. Claro que o recurso à tecnologia pode também facilitar a aprendizagem dos alunos, sobretudo em momentos em que não se encontra uma língua comum de comunicação (regra geral, os alunos ucranianos, por exemplo, não comunicam em inglês), mas também para o recurso à imagem, elemento essencial neste processo de aprendizagem básica de uma nova língua.

O PROFESSOR DE PLNM: PERFIL, DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Outro aspeto importante é o perfil (já referido anteriormente) e também a constante mobilidade dos professores, que tem vindo a sentir-se ao longo dos últimos anos. São desafios para o ensino do PLNM. De facto, não existe formação de base específica para o ensino do PLNM. De acordo com o “Documento Orientador para o PLNM no Currículo Nacional” (Ministério da Educação, 2005), o professor de PLNM é “o professor titular do 1.º ciclo e os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário com habilitação para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa/Português ou de línguas estrangeiras” (p.21).

Segundo o mesmo documento,

os professores que assumam a responsabilidade destes grupos devem fazer prova de que dispõem de formação académica que contemple formação científica e pedagógica na área da Língua Portuguesa ou Português e/ou incluir formação científica e pedagógica numa língua estrangeira, bem como formação científica e pedagógica em Português Língua Não Materna/Língua Estrangeira. (Ministério da Educação, 2005, p. 21)

Isto quanto à sua formação, teoricamente, porque na prática, estes docentes ou existem em número manifestamente insuficiente ou, não tendo formação científica

e pedagógica em PLNM, nunca optam por assumir estas funções. Até porque facilmente se percebe que para o ensino do PLNM se exige, na realidade, muito mais do que ter apenas este tipo de formação. Aliás, o mesmo documento orientador refere que

Além desta formação académica, o professor de Português Língua Não Materna deve: Evidenciar interesse, empenho e capacidade de comunicação com alunos com características enunciadas acima; Ser capaz de partir dos saberes, experiências e interesses que os alunos transportam, envolvendo os pais ou familiares se necessário; Utilizar metodologias - trabalho em grupo, simulações, representações - para dinamizar atividades em que se aprende a ter em conta o ponto de vista do outro; Ajudar os alunos a compreender e a conhecer melhor com quem comunicam, de modo a construir as representações na colaboração e no enriquecimento provenientes das várias diferenças; Ser flexível nas expectativas que tem dos alunos, tendo capacidade para modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento ajustado à realidade. (*Ibidem*)

Porque, diz ainda o referido documento,

Tendo em conta que a língua assume um papel importante na construção da própria identidade e que o relacionamento humano pressupõe a interpretação de comportamentos, ensinar uma língua, para além dos seus conteúdos lexicais e gramaticais, é ensinar também: A comunicar adequadamente tendo em consideração a situação de comunicação e características pessoais, nomeadamente etárias e culturais, dos interlocutores; A ser recetivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas; A relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva. (*Ibidem*, pp. 20-21)

Ora, o que este documento mostra como evidente é, de facto, a complexidade do contexto de ensino e aprendizagem desta disciplina, aliado a outros fatores já de si desafiantes (e já aqui mencionados), instáveis e imprevisíveis. O que se pede ao professor de PLNM, para além do seu conhecimento da língua e da cultura portuguesas, é sobretudo uma atitude aberta, tolerante e construtiva perante a diversidade cultural que irá encontrar na sala de aula. Mais, pede-se que seja recetivo a novas aprendizagens (quicá a alguma nova língua) e tenha a criatividade suficiente para a preparação de atividades inovadoras e eficazes na troca de informações entre as diferentes culturas, hábitos e vivências. Depois, no momento particular que vivemos nas nossas escolas, do qual o AEAC também faz parte, pede-se, muitas vezes, que um professor novo no agrupamento, em pouco tempo (e um ano letivo é manifestamente insuficiente), se adapte à sua nova realidade escolar, às suas orgânicas e modos de ação e, como tem sido apanágio nos últimos anos, se integre facilmente nesta complexidade da disciplina de PLNM. Tarefa fácil? Não. Sobejamente difícil e angustiante, quer para quem é novo no contexto, quer para quem, já fazendo parte deste meio, precisa de apoiar quem chega.

De facto, um dos maiores e mais constantes desafios com o qual nos deparamos é a constante mobilidade docente e a impreparação/inexperiência dos novos docentes (novos no agrupamento). Os que se encontram vinculados ao agrupamento não chegam para as necessidades que temos e o nível de exigência do ensino do PLNM tem sido tal que não ousamos retirar alguns docentes (muitos já perto da reforma) da sua zona de conforto (disciplina que lecionaram toda a vida profissional), para os colocar como docentes de PLNM. Seria “pior a emenda que o soneto”, certamente. Restam-nos os docentes que ao longo dos anos foram dando provas da adequação do seu perfil ao que se exige para o PLNM. Mas não chegam e, todos os anos, surgem novos desafios no apoio quase diário que devemos prestar aos novos colegas. Ora, tudo seria mais facilitado se, por exemplo, a alguns desses professores fosse permitida a recondução para o ano letivo seguinte. Porque muitos deles, ainda em situação precária, até encontraram no PLNM a sua verdadeira vocação, fizeram um excelente trabalho com os alunos, foram por eles e pelos seus pares reconhecidos, mas tiveram que rumar para outras paragens. Está mais que provado que a continuidade pedagógica, até em outras áreas curriculares, quando de comum acordo (professor e alunos), se revela proficiente.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Uma das novidades no nosso agrupamento, este ano letivo, é a constituição de pares pedagógicos na maior parte dos grupos-turma de PLNM. Como se traduz esta experiência? Significa que, nestes grupos, existem dois docentes na mesma sala de aula, com a liberdade para gerirem as suas práticas letivas da forma como entendam e considerem mais eficaz, de acordo com o público-alvo em causa. O que se sugeriu, inicialmente e foi adotado pela maioria dos pares pedagógicos, foi a divisão dos grupos de alunos por níveis de proficiência linguística, ou seja, o nível A1 com o nível A2 e o nível B1 à parte, ou o nível A2 com o nível B1 e o nível A1 à parte. De facto, a maioria dos pares pedagógicos escolheu, como é óbvio, a primeira opção, uma vez que A1 e A2 são ambos níveis de iniciação. Contudo, esta opção acaba por tornar a sala de aula um pouco desequilibrada, pois os nossos alunos de PLNM encontram-se maioritariamente nos níveis de iniciação e, como já referido, os que vão chegando aumentam ainda mais este grupo.

Está a resultar? Ainda não sabemos. Uma vez parece que sim, outras nem por isso. Aguardemos até ao final do ano letivo para, tendo por base os resultados, se possa fazer uma reflexão conjunta sobre esta experiência e decidir, a partir daí, em conformidade para o próximo ano letivo. No PLNM, nada é definitivo, constante ou monótono. Tudo é mutável, imprevisível e inovador. Flexibilidade e capacidade de adaptação acima de tudo.

Prova disto foi a experiência feita no último ano letivo, numa tentativa de apoiar de forma mais individualizada os alunos de PLNM, sobretudo dos níveis de iniciação (A1 e A2), em algumas disciplinas do seu currículo. Porque um dos grandes desafios com que nos deparamos é também o seu sucesso académico às restantes disciplinas, apesar de todas as adequações curriculares, adequações aos processos e instrumentos de avaliação, adaptação de estratégias de ensino e aprendizagem e medidas universais aplicadas. Não nos podemos esquecer de que, para além das diferenças linguísticas e culturais, as diferenças curriculares entre os países de origem destes alunos e o nosso são por vezes abissais. E tudo conta para o (in) sucesso das aprendizagens. Desta forma, uma das ações estratégicas experimentadas foi a coadjuvação em sala de aula, em algumas disciplinas (tais como a Matemática e as Ciências Naturais ou a História e a Geografia), nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Esta medida permitia que um docente estivesse junto destes alunos de PLNM, no decorrer das atividades letivas destas disciplinas, apoiando na aquisição dos conhecimentos específicos da disciplina, quer servindo como mediador linguístico, quer até como promotor de técnicas e hábitos de estudo mais eficazes. De facto, em algumas situações, a estratégia até resultou, mas apenas de forma pontual e pouco significativa. Mais uma vez aqui o perfil do professor, no geral, se revelou crucial para o sucesso da estratégia. Mas não foi o único fator, pois há ainda que ter em conta a gíria de cada uma destas disciplinas (nem sempre apreendida por qualquer docente), bem como o número de alunos a acompanhar na sala de aula, que, como já vimos, tem aumentado. Ficou a experiência e fica aqui a partilha, pois não significa que, por não ter resultado no nosso agrupamento, não possa resultar em outro contexto. É preciso não ter medo de experimentar e de voltar atrás se necessário. Insistir numa prática ineficaz, esperando um milagre algures no tempo, também não é o desejável.

ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO: A EQUIPA MAIS

Com o crescimento anual do número de alunos migrantes, e sobretudo de alunos de PLNМ, sentido ao longo dos últimos anos, no AEAC, sentimos a necessidade de criar e implementar novas formas de apoio, que fossem respondendo às necessidades destes alunos e também das famílias e do corpo docente. Assim, em 2021/2022, foi apresentado e aprovado um projeto a que demos o nome de “Equipa Mais” - equipa multidisciplinar de apoio e integração à comunidade educativa estrangeira. Esta equipa, constituída por um grupo alargado de professores das diferentes áreas curriculares, a funcionar em duas das escolas do agrupamento, abrangendo os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário e cursos profissionais, vai, ao longo do ano, prestando diferentes serviços de acolhimento e apoio à integração da população migrante do agrupamento.

Quando um novo aluno migrante chega ao agrupamento, é logo encaminhado pelo diretor de turma para este espaço, onde um professor o recebe e lhe fornece as primeiras informações acerca do funcionamento da escola, onde o acompanha numa visita aos espaços e serviços escolares, informa e apoia na resolução de questões de ordem mais prática, tais como aceder ao *email* institucional, ao Inovar, ao uso do cartão escolar, à justificação de faltas, à aquisição do *Kit* informático, aos *vouchers* dos manuais, entre outras situações. Se este aluno não for falante da língua portuguesa, para além deste acolhimento, é nesta equipa que se dá a primeira entrevista, para o preenchimento do seu perfil sociolinguístico, e se procede à aplicação do diagnóstico de proficiência linguística, para aferição do respetivo nível e registo nos documentos afins. Tem sido sobretudo junto destes alunos de PLNМ que a Equipa Mais tem feito a diferença. Este é o seu primeiro contacto mais individualizado com a escola e onde o aluno se sente verdadeiramente acolhido e apoiado. Neste momento, o aluno recebe também o Guia de Acolhimento (disponibilizado pela Câmara Municipal de Odivelas), na sua língua materna ou de comunicação (panjabi, inglês, francês, espanhol, mandarim, russo ou ucraniano), onde pode encontrar muita informação útil, de uma forma bem organizada, simples, clara e concisa, não só em relação à escola e ao nosso sistema de ensino, como também em relação ao concelho que habita (contactos de diferentes serviços, por exemplo). Este guia tem-se revelado bastante útil para o aluno, mas também para a família. Família essa que não é descurada pela Equipa Mais, estando também disponível para o atendimento aos pais e encarregados de educação (EE), que precisam de ajuda, por exemplo, no preenchimento de algum documento ou até no encaminhamento para outros serviços. Na estreita relação da família com a escola, ao longo do ano, a equipa é também chamada a servir de mediadora linguística em reuniões, individuais ou de turma, entre o diretor de turma (DT) e o EE. Sentindo que a diversidade cultural se reflete ainda na diversidade da relação da escola com a família, nos últimos dois anos, temos vindo ainda a realizar, para já, uma reunião no início do ano letivo com os pais/EE dos alunos de PLNМ para os informar, de uma forma muito geral e simplificada, acerca de determinados procedimentos

essenciais ao sucesso dos alunos e prevenindo incumprimentos. Refiro-me, por exemplo, a questões de assiduidade, ao facto de a escolaridade ser obrigatória até aos 18 anos, aos limites de faltas injustificadas, aos prazos, à qualidade e às formas de justificação de faltas. Refiram-se ainda as ofertas curriculares disponíveis, o acesso ao Inovar, os momentos de avaliação e respetiva nomenclatura, e tantas outras questões para nós óbvias, mas que são para estes pais/EE uma completa novidade. É claro que esta reunião tem de ser feita em versão multilingue e, para isso, contamos com a colaboração de diferentes professores (de inglês, francês e espanhol). Um dos obstáculos com que nos deparamos é o facto de alguns pais/EE só comunicarem em urdu, panjabi ou hindi ou até russo ou ucraniano. Infelizmente, para estas línguas é difícil encontrar um mediador linguístico. Em regra geral, recorre-se ao inglês ou, em último caso, a algum aluno que, já com um suficiente nível de proficiência em português, fale também estas línguas e se disponibilize para fazer este trabalho de mediação. Nas parcerias que estabelecemos com algumas entidades locais, até pelo facto de sermos um agrupamento TEIP, conseguimos, através da câmara municipal, nesta última reunião, a presença voluntária de uma colega de outro agrupamento, linguisticamente proficiente em urdu, o que facilitou bastante a comunicação e o estreitamento de relações entre a escola e a família. No momento, este constrangimento está ultrapassado, pois a colega, sempre que possível, necessário e solicitado, regressa gentilmente à escola para mediar algumas reuniões.

ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO E COMUNICAÇÃO: A TURMA MAI

A barreira linguística é, de facto, o primeiro, mais visível e constante constrangimento que a escola sente no acolhimento e na integração dos alunos migrantes e suas famílias. Não é intransponível, pois existem muitas formas (tecnológicas), atualmente, de ultrapassar esta barreira. Contudo, requer sempre um esforço redobrado dos agentes comunicativos (alunos, professores, pais/EE, técnicos, assistentes operacionais), nem sempre eficazmente conseguido por todos. Este é um dos desafios que contamos minimizar, pelo menos, com a chegada às escolas dos mediadores linguísticos e culturais, uma das últimas medidas governamentais mais acertada (esperemos).

Estas ações revelam uma abordagem sistémica e articulada, reconhecendo que a competência linguística em português é um vetor essencial para o sucesso académico e a inclusão social. E quanto mais cedo os alunos adquirirem esta competência linguística e comunicativa, mais rapidamente se sentirão integrados e mais facilmente alcançarão o sucesso académico e a inclusão social.

Assim, uma das medidas que acolhemos e implementámos, imediatamente após entrada em vigor do Despacho n.º 2 044/2022, de 16 de fevereiro, foi uma medida a que demos o nome de “TMAI” – “Turma Medidas de Acolhimento e Integração” – porque é de facto do que se trata. De acordo com o referido despacho,

É permitida aos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) de nível de iniciação, numa primeira fase da integração no sistema educativo português, a frequência das atividades letivas que a escola considere adequadas às suas especificidades, garantindo a sua vinculação a um grupo/turma e a realização de atividades para cumprimento do tempo equivalente ao tempo total previsto da matriz curricular-base do respetivo ano de escolaridade. (Despacho n.º 2 024/2022, p. 53)

E foi o que fizemos, abrangendo os alunos de PLNM dos níveis de iniciação (A1 e A2) que tivessem entrado no sistema educativo, no ano letivo em causa, ou até ao último semestre do ano letivo transato, do 5.º ao 12.º ano de escolaridade. Desde logo foi algo que se revelou bastante complexo de organizar pela quantidade de alunos nesta situação, dispersos por todos os anos de escolaridade e em muitas turmas, com horários bastante distintos. Foi também uma árdua tarefa no que diz respeito à distribuição mais ou menos equitativa do número de tempos semanais para esta medida, ao tipo de disciplinas a dispensar nos seus currículos e à distribuição destes grupos pelos diferentes docentes disponíveis, também eles com um número de horas letivas variável e diversamente distribuído nos seus horários semanais. Acresce ainda toda a documentação que foi necessário elaborar de raiz, salvaguardando todas as (ir)regularidades possíveis, desde a informação aos pais/EE (em diferentes línguas), até à informação aos conselhos de turma e os ajustes necessários aos procedimentos administrativos e de avaliação.

Apesar dos constrangimentos, desde início, esta medida foi bem acolhida por alunos, pais/EE e docentes. Percebeu-se de imediato que estava aqui criada uma oportunidade facilitadora do acolhimento e da integração destes alunos, aligeirando o impacto sentido por todos na adaptação a uma nova realidade escolar, uma nova língua e cultura. Nestas “aulas”, é possível encontrar um grupo de alunos mais homogéneo do que nos grupos-turma de PLNM, nomeadamente no que diz respeito ao tempo de contacto com a língua portuguesa, com a escola e com a sociedade. Depois, os alunos não sentem, na TMAI, o peso da avaliação e focam-se verdadeiramente na aprendizagem da língua, enquanto língua de escolarização e socialização. Sem pressas, ao ritmo de cada um, recorrendo muito às necessidades prementes dos alunos e aos seus erros linguísticos, há lugar para aprender a língua, mais e melhor, para encontrar na diversidade linguística e cultural uma oportunidade e fonte de aprendizagem, fomentando a participação dos alunos e o sentido de pertença à comunidade. Porque a TMAI não tem o peso avaliativo que outras disciplinas têm, é no professor da TMAI que os alunos encontram também um apoio mais direto e personalizado, permitindo-lhes expressar, sem receios, as suas angústias, as suas dúvidas e incertezas, mas também é o primeiro com quem

partilham as pequenas conquistas diárias. A TMAI, no AEAC, tem-se revelado mais do que um complemento linguístico às aulas de PLNM. A frequência da TMAI, para a maior parte dos nossos alunos, é o momento onde se sentem verdadeiramente em casa, onde encontram as respostas para os seus problemas reais e diários de comunicação, onde se sentem iguais aos pares, sem julgamentos nem atropelos.

Mas a TMAI também tem o seu lado mais lunar, desde logo no facto de permitir uma integração progressiva dos alunos no currículo, implicando que os mesmos não frequentem, durante este tempo (um ano letivo, por norma) algumas disciplinas, como História, Ciências Naturais, Geografia, Filosofia, entre outras. Esta medida parece justa enquanto os alunos frequentam a TMAI, pois têm assim mais probabilidades de atingir o sucesso académico almejado. Porém, logo se revela traiçoeira, no ano letivo seguinte, sobretudo para os alunos do ensino secundário, quando se veem obrigados a repetir a frequência às disciplinas que não frequentaram anteriormente, por via da aplicação desta medida. Foi, portanto, um pormenor que o despacho não contemplou, ignorou até, e que, dada a nossa experiência, pode dizer-se que faz toda a diferença para estes alunos. Se já de si é tão difícil acompanhar com sucesso o currículo nacional, dadas as diferenças linguística, cultural e curricular, e ainda estar sujeito a exames nacionais com insuficientes adaptações (apenas permitindo o uso de dicionário), não será mais difícil ainda acompanhar uma determinada disciplina, depois de se ter estado ausente dela um ou dois anos de escolaridade? Refletidos os prós e os contras, decidimos então excluir desta medida os alunos do ensino secundário, pois pareceu-nos que o prejuízo daí causado seria maior que o benefício sentido.

ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO, COMUNICAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO: O CIPIC

O AEAC constitui um exemplo paradigmático de como os contextos escolares podem transformar os desafios da diversidade em oportunidades de crescimento e inovação educativa. A aposta estratégica no ensino do português como língua de acolhimento e a valorização da diversidade cultural revelam-se fundamentais para a promoção de uma escola mais inclusiva e equitativa. Porque “O futuro só depende do que fazemos no presente” (Mahatma Gandhi), o agrupamento foi ainda um pouco mais longe, proporcionando aos seus alunos de PLNM momentos extra de desenvolvimento de competências linguísticas, comunicacionais e de socialização, para lá do ano letivo, ou seja, em período das grandes férias escolares.

Iniciando-se no final do ano letivo de 2021/2022, e repetindo-se anualmente, foi criado um Curso Intensivo de Português Iniciação à Comunicação (CIPIC), gratuito

e facultativo, para alunos de PLNM dos níveis de iniciação – A1 e A2 – decorrendo na primeira quinzena do mês de julho (no intervalo dos exames nacionais), com a duração de 25 horas, com o principal objetivo de voltar a pôr em contacto estes alunos com a língua portuguesa, sua língua de escolarização e socialização, desenvolvendo, assim, as suas competências linguísticas e comunicativas, facilitadoras do sucesso académico, no ano letivo seguinte. Com este curso intensivo, conseguimos proporcionar a estes alunos mais um momento de aproximação à escola (colegas e professores que regressam, voluntariamente, à sala de aula, acabadas as atividades letivas) e à comunidade em que se inserem. As atividades aqui desenvolvidas têm por base quatro unidades temáticas: apresentação, quotidiano, transportes e escola. No decorrer das mesmas, os alunos, subdivididos em grupos, de acordo com as suas faixas etárias, relembram, aprendem e desenvolvem, de forma mais lúdica, muitas das competências básicas de comunicação lecionadas ao longo do ano letivo que terminou ou que irão aprender no ano letivo que irá começar em setembro (dependendo de cada caso). Sabe-se que a grande maioria destes alunos apenas tem contacto com a língua portuguesa, no sentido de se ver obrigado à sua compreensão e produção/interação, durante o tempo letivo e que, terminado este período, em casa, com a família ou no seu círculo de amigos, voltam ao uso corrente da sua língua materna (o que é normal) e que, quando uma segunda língua não se pratica, esquece-se. Por isso, este momento é uma oportunidade para relembrar e não esquecer o uso da língua portuguesa. Sabe-se também que, terminada a escola, porque a integração social (sobretudo devido à barreira linguística) ainda não foi verdadeiramente conseguida, a maior parte destes alunos se fecha em casa, nos seus afazeres domésticos e familiares ou nas redes sociais. Acreditando que a escola não pode ficar presa à transmissão de conteúdos ou, no caso, à aprendizagem da língua portuguesa, e sabendo que a escola tem um papel primordial na integração social, sobretudo destes alunos e famílias, o CIPIC surge também, então, como uma oportunidade para facilitar essa integração, proporcionando-lhes momentos saudáveis, harmoniosos e respeitosos de convívio entre as diferentes culturas e a cultura portuguesa.

Para tal, realizamos ainda atividades fora do espaço escolar, algumas delas com a colaboração do Serviço Educativo da Câmara Municipal de Odivelas, como visitas guiadas ao Centro Histórico de Odivelas, incluindo o icónico Mosteiro de Odivelas, a Igreja Matriz, o Cruzeiro, a biblioteca municipal, os Paços do Concelho, o jardim da música e o centro de exposições. Realizamos *Peddy-Papers* e *Jogos Multilimpic's*, onde os alunos podem pôr em prática os conhecimentos linguísticos adquiridos, explorar um pouco os espaços, serviços e comércio circundantes e até aprofundar os seus conhecimentos relativos à cultura portuguesa e local, aliando tudo isto à prática desportiva. Uma das experiências de que os alunos mais gostaram foi sem dúvida a ida ao cinema, no centro comercial mais próximo, para assistirem ao filme *Gru - O Maldisposto*, primeira experiência do género para muitos alunos e onde não faltaram as saborosas pipocas, preferencialmente salgadas. No final das atividades, há sempre tempo para um lanche partilhado e a entrega de um diploma de participação (e conclusão com êxito) a cada aluno, entregue entusiasmamente pelo diretor

do agrupamento, recebido por todos “com honras de Estado”. A comprovar, ficam os imensos registos fotográficos e selfies tiradas entre todos os participantes, no meio de abraços sentidos e lágrimas ao canto do olho. Ultrapassando completamente as nossas expectativas, o CIPIC é umas das estratégias pedagógicas inovadoras de que mais nos orgulhamos, pois reflete, em última análise, que o trabalho desenvolvido por todos ao longo do ano letivo é valorizado e frutífero. O crescente número de alunos que manifestam o seu interesse em frequentar este curso, regressando à escola em período de férias, bem como o trabalho colaborativo e gracioso de muitos dos docentes de PLNM, sem os quais esta ação estratégica não seria realidade, espelham nitidamente o ambiente acolhedor, inclusivo e com profundo sentido de pertença que o AEAC proporciona a todos os que por ele passam.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS E RESULTADOS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A experiência do AEAC demonstra que a inclusão de alunos multilingues não se esgota na aprendizagem da língua portuguesa, mas implica uma abordagem integrada que respeita, acolhe e valoriza as múltiplas identidades culturais presentes na escola. A continuidade deste trabalho exige o reforço dos recursos humanos, materiais e formativos, bem como o aprofundamento da articulação entre escola, famílias e comunidade envolvente.

Neste sentido, o AEAC tem procurado recolher dados que evidenciem que as suas práticas inclusivas e inovadoras vão, de facto, ao encontro de alguns dos seus objetivos: o bem-estar e o sentido de pertença a uma comunidade; o respeito e a valorização da riqueza e variedade linguística e cultural; o sucesso académico dos alunos; a formação de cidadãos ativos e integrados socialmente. Para tal, ao longo do ano, são aplicados questionários de satisfação, ao público-alvo em causa, sobre os diferentes projetos implementados. O que esses questionários mostram, na globalidade, é que estamos no bom caminho: a Equipa Mais é sentida, por quem a ela recorre, como uma mais-valia a manter, facilitadora do acolhimento e da integração dos alunos (e famílias) migrantes, sobretudo de PLNM; a TMAI é valorizada pelos alunos e também pelos professores, enquanto meio de aproximação à escola, estreitamento de relações entre todos os agentes da comunidade educativa e promotora do sucesso académico, através da aprendizagem da língua portuguesa; o CIPIC está anualmente em crescendo quanto ao número de alunos inscritos (tendo quase duplicado em dois anos) e é globalmente avaliado de forma muito positiva pelos alunos que o frequentam, sobretudo ao nível da interação pessoal e cultural. No geral, a comunidade de alunos migrantes sente-se bem acolhida, respeitada e feliz no nosso agrupamento e esse é o nosso código postal para o sucesso académico.

Apesar dos avanços registados, o AEAC continua a enfrentar múltiplos desafios, entre os quais se destacam: a estabilidade do corpo docente (num agrupamento com a complexidade que a diversidade linguística e cultural cria, essa estabilidade é essencial para que se consiga fazer um trabalho mais eficaz e de maior qualidade, respondendo às necessidades e aos desafios que se apresentam); a formação contínua dos docentes para o ensino em contextos de diversidade linguística e cultural, com especial enfoque na didática da língua portuguesa para alunos multilingues; o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, adaptadas às necessidades específicas dos alunos de PLNM, sobretudo dos níveis de iniciação — A1/A2 —; o fomento da participação ativa das famílias, nomeadamente através da ampliação dos serviços de mediação linguística e cultural; a sensibilização e formação de docentes e assistentes operacionais para práticas de acolhimento e inclusão em contextos educativos multiculturais e multilingues.

Já com o foco na resolução de alguns destes desafios, o grupo de PLNM realiza, todos os anos, uma reunião com os DT das turmas com alunos de PLNM, no sentido de explanar e clarificar os procedimentos a adotar por parte dos DT, bem como de todos os elementos dos conselhos de turma, em relação a estes alunos e aos diferentes cenários possíveis. Nesta reunião, essencial também e em particular para docentes recém-chegados ao agrupamento e, muitas vezes, pela primeira vez em contacto com esta realidade multicultural, quiçá até pela primeira vez no exercício das suas funções de docência, são apresentados os diversos projetos do agrupamento diretamente direcionados à população migrante, os seus *timings*, processos, serviços, funções, públicos-alvo, entre outros. Nesta reunião, procura-se responder a questões, dúvidas e angústias dos docentes, mas também sensibilizá-los para a importância de todos, para a importância do verdadeiro trabalho colaborativo, na resolução das problemáticas que vão surgindo. Todos somos peças fundamentais neste palco de ação, todos podemos contribuir, de uma forma ou de outra, para o sucesso de cada um. Todos somos falantes de português e conhecedores da nossa cultura, por isso, todos, nas suas diferentes áreas, são também, para estes alunos, professores de PLNM, no sentido mais alargado do termo. Todos podemos e devemos contribuir para facilitar a integração destes alunos, para além das barreiras linguísticas ou das diferenças culturais.

Esta sensibilização acontece ainda aquando da realização das Jornadas Pedagógicas, em julho, proporcionando a todos os docentes do AEAC momentos de reflexão e partilha de experiências sobre diferentes temáticas de interesse pedagógico, de entre as quais, se destacam as oficinas, onde não é esquecida a “Integração e Inclusão: Desafios, Práticas e Reflexões para a Integração e o Sucesso Escolar dos Alunos Estrangeiros”. Estas ações inserem-se, portanto, numa lógica de educação intercultural, que valoriza as línguas e culturas de origem dos alunos como recursos pedagógicos e sociais. E estas ações só foram/estão a ser possíveis porque há confiança e partilha entre todos. Há muito trabalho de bastidores, muita entrega gratuita e apaixonada. Há um ambiente saudável e de proximidade entre todos os elementos da comunidade educativa e órgãos de gestão. Mas também há

reconhecimento e gratidão, em especial por parte dos alunos a quem dedicamos o nosso esforço e empenho todo o ano. Há um olhar para o outro em toda a sua individualidade, enquanto ser único e merecedor de respeito. Há empatia, alegria, resiliência, humanismo... Depois também há dúvidas, muitas dúvidas, frustrações, angústias, sentir que tudo o que se faz afinal não chega, sentir que se podia ainda ter feito mais e melhor, sentir que se calhar não vale a pena insistir, que é melhor mudar de rumo. E muitas vezes é, de facto. Nem sempre se acerta à primeira, ou à segunda ou à terceira. Mas vale a pena tentar, ainda que o caminho seja tortuoso, árduo e penoso. Ainda que nos falte tempo e espaço. Falta-nos, a todos, ainda, muita empatia, posta em prática em ações concretas. Falta-nos coragem para arriscar, tantas vezes.

Apesar de tudo ou por causa de tudo, numa sociedade cada vez mais diversa e globalizada, sentimos que as práticas desenvolvidas pelo AEAC oferecem um contributo valioso para a reflexão e construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, promotora de igualdade de oportunidades e de sucesso educativo para todos. Longo é sem dúvida o caminho já trilhado por todos, mas quando “parecia que tínhamos chegado ao fim da estrada e afinal era apenas uma curva a abrir para outra paisagem e novas curiosidades” (Saramago, 1984, p. 210).

REFERÊNCIAS

Despacho n.º 2 024/2022, de 16 de fevereiro. Diário da República: 2ª Série, n.º 33.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2044-2022-179188085>

Ministério da Educação (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador - Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf

Saramago, José (1994). *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. Editorial Caminho.

8. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E INCLUSÃO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI GONÇALO DE AZEVEDO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

ISABEL PIRES

SÍLVIA SOARES

FERNANDA MALVEIRO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI GONÇALO DE AZEVEDO

A Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo (AEFGA) situa-se no Bairro de Massapés, na localidade de Tires, freguesia de São Domingos de Rana. Além desta escola, fazem ainda parte do agrupamento a Escola Básica n.º 1 do 1.º ciclo do ensino básico de Abóboda (EB1 Abóboda 1), a Escola Básica n.º 2 do 1.º ciclo do ensino básico e Jardim de Infância de Abóboda (EB1/JI Abóboda 2), a Escola Básica do 1.º ciclo do ensino básico de Trajouce (EB1 Trajouce), a Escola Básica n.º 2 do 1.º ciclo do ensino básico de Tires (EB1 Tires 2), e a Escola Básica do 1.º ciclo do ensino básico e Jardim de Infância Rómulo de Carvalho (EB1/JI Rómulo de Carvalho).

Frequentam o agrupamento 2 044 alunos, distribuídos por 95 turmas. Destes, 263 são alunos migrantes, representando um total de 26 nacionalidades diferentes, o que reflete a diversidade cultural presente na comunidade escolar. A maioria dos alunos migrantes é de origem brasileira (52,5%). Seguidamente surgem os alunos oriundos da Guiné-Bissau (10,6%) e de Angola (9,9%). Os alunos oriundos da Ucrânia (7,6%) aparecem em quarto lugar. Justifica-se assim que, dos alunos migrantes, apenas 11% frequentem a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM).

A disciplina de PLNM, no Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, é oferecida de forma estruturada para apoiar os alunos estrangeiros na integração linguística e escolar. Atualmente, existem duas turmas de PLNM: uma destinada ao 2.º ciclo e outra ao 3.º ciclo. Nestas turmas agrupam-se alunos de diferentes anos e funcionam no mesmo horário da disciplina de português da turma dos alunos. No ensino secundário, como não há alunos em número suficiente para formar uma turma própria, o apoio é dado através de sessões individuais ou em pequenos grupos. Já no 1.º ciclo, também são realizados apoios personalizados, garantindo aos alunos mais novos o desenvolvimento das suas competências em língua portuguesa.

O acolhimento de alunos migrantes no AEFGA é um processo articulado que envolve diversos meios e intervenientes, assegurando uma verdadeira integração. Neste processo, participam ativamente a direção do agrupamento, as professoras do Gabinete de Acolhimento e Acompanhamento (GAP), os professores de PLNM, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), os serviços administrativos, os diretores de turma (DT) e outros profissionais da comunidade educativa, todos com o objetivo comum de promover a inclusão e o sucesso educativo destes alunos.

Assim que o aluno chega à escola, os serviços administrativos informam o gabinete, que dá início ao processo de acolhimento. Em seguida, uma das professoras responsáveis vai ao encontro do aluno, apresenta-lhe os espaços mais relevantes da escola, como a biblioteca, o refeitório e a papelaria, fornece-lhe informações sobre o material mais urgente e explica-lhe algumas regras básicas de funcionamento, com o apoio de um folheto de acolhimento. Durante este processo é

também preenchida a ficha sociolinguística. Posteriormente, o gabinete transmite ao DT e à EMAEI todas as informações recolhidas até ao momento.

Com base na ficha sociolinguística, é traçado o perfil individual de cada aluno. Caso o aluno não tenha tido o português como língua materna ou como língua de escolarização, é-lhe aplicado um teste diagnóstico com o objetivo de determinar o seu nível de proficiência linguística. A partir da informação recolhida e dos resultados obtidos neste teste, o aluno é então posicionado no nível adequado de PLNM, garantindo um enquadramento pedagógico mais ajustado às suas necessidades.

A avaliação dos alunos de PLNM no Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, é realizada com base nas Aprendizagens Essenciais definidas para o ensino da língua, sendo necessário proceder a adaptações nas estratégias e metodologias de ensino, de forma a garantir uma aprendizagem significativa e inclusiva. Além disso, os instrumentos de avaliação utilizados nas diferentes disciplinas podem ser ajustados, tendo em conta o nível de proficiência linguística dos alunos. Também os critérios de avaliação são adaptados, permitindo uma apreciação mais justa e adequada do progresso individual. Sempre que necessário, é elaborado um Plano Individual de Trabalho (PIT), que orienta o percurso de aprendizagem e avaliação do aluno. Este plano é aplicado pelos docentes das diferentes disciplinas e visa a promoção da integração e o sucesso escolar destes alunos.

DESAFIO E ESTRATÉGIAS PARA ULTRAPASSAR BARREIRAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS

A multiculturalidade é um desafio, mas é um grande enriquecimento para as escolas. A maior dificuldade é a barreira linguística, isto é, acolher um aluno que fala uma língua diferente de uma forma que este sinta que, a partir daquele momento, faz parte de uma comunidade.

Na Escola Frei Gonçalo de Azevedo existe o Gabinete de Acolhimento e Acompanhamento do Aluno Estrangeiro (GAAAE). Este gabinete acolhe o aluno, faz com que ele sinta que está num lugar seguro. É neste gabinete que são detetadas as dificuldades do aluno, que podem ir muito além das dificuldades na língua. Há o caso, por exemplo, das diferenças no currículo, como acontece com os alunos provenientes do Brasil ou da Venezuela.

Neste gabinete, depois de identificadas as dificuldades, são estabelecidas diferentes parcerias, mentorias ou tutorias, dependendo do caso, recorrendo muitas vezes a alunos mais velhos das mesmas nacionalidades.

As professoras que colaboram com este gabinete não se dedicam exclusivamente a esta função. Assim, uma professora tem 45 minutos por semana e outra tem quatro tempos de 45 minutos, em ambos os casos tempos retirados da sua componente não letiva. Este tempo revela-se manifestamente insuficiente face às exigências do trabalho desenvolvido, que requer acompanhamento contínuo, articulação com diferentes estruturas da escola e resposta a múltiplas necessidades dos alunos. Importa ainda referir que ambas as professoras acumulam estas funções com outros cargos, como a direção de turma e funções de coordenação, o que acentua a sobrecarga e dificulta uma resposta plenamente eficaz e atempada, como seria desejável.

Já no que se refere aos alunos, a maior dificuldade é a língua. De acordo com o testemunho da aluna Sofia Toporova, do 12.º ano, todos a ajudaram a superar esta barreira, tanto os professores como os colegas da turma. No início, os colegas falavam com ela em inglês, mas hoje já falam em português para a ajudar a superar as suas dificuldades.

ATIVIDADES PARA PROMOVER A INCLUSÃO

No Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, realiza-se uma exposição multicultural que tem todos os anos um tema diferente. Por exemplo, no ano letivo transato, o tema foi “Heróis do meu país”. Esta exposição conta com a colaboração dos pais e das famílias, que trazem objetos de artesanato ou outros (de acordo com o tema), mostrando a cultura do seu país de origem.

Com o objetivo de facilitar a integração dos alunos migrantes e reforçar o seu sentimento de pertença, incentiva-se a sua participação em atividades de desporto escolar, clubes e projetos dinamizados pela escola. Paralelamente, valoriza-se o conhecimento da realidade e da história da comunidade local, promovendo o contacto com instituições e espaços do concelho através de visitas e iniciativas como o “Campus AEFGA”. Estas ações fomentam o envolvimento dos alunos na vida escolar e comunitária, contribuindo para a construção de uma identidade partilhada e inclusiva.

OS PAIS/FAMÍLIAS NA ESCOLA

Também na relação dos pais e encarregados de educação com a escola, a principal barreira é a comunicação, por isso é muito difícil trazer os pais à escola. Existe, de facto, uma barreira linguística, já que muitos não dominam outra língua que não seja a sua língua materna. Muitas vezes, é necessário recorrer a outros alunos ou pessoas da comunidade para conseguir comunicar.

No entanto, também aqui se nota uma pequena evolução. No agrupamento existe uma turma de Português Língua de Acolhimento (PLA) que muitos pais dos alunos já frequentam. No entanto, nota-se também aqui alguma barreira cultural, visto que alguns pais se sentem constrangidos por frequentar a escola dos filhos. Por outro lado, os filhos mostram o seu agrado pelo facto de os pais estarem a aprender português.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLNM

Ser professor no século XXI é, por si só, um grande desafio, exigindo constante adaptação às novas realidades sociais, tecnológicas e educativas. No entanto, ser professor de PLNM representa um desafio ainda maior, pois implica não só ensinar uma nova língua, mas também acolher, integrar e apoiar alunos com percursos de vida muito diversos, promovendo a inclusão e o sucesso escolar num contexto, muitas vezes, marcado pela multiculturalidade e pela diferença linguística.

Na verdade, não há uma formação específica em PLNM, pelo menos, na formação inicial de professores, nem há um grupo de recrutamento específico. Esta disciplina é lecionada pelos professores de Português e sabemos que nem todos os professores têm apetência para a lecionar. O professor de PLNM deve ter um perfil que se define pela empatia e pela sua capacidade de interagir com o outro, nomeadamente de quem chega a um país com uma língua e uma cultura completamente diferentes. Assim, além de formação em didática das línguas, especialmente no ensino do Português como Segunda Língua, o professor deve demonstrar sensibilidade para a diversidade cultural e linguística dos alunos migrantes. É essencial que seja capaz de adaptar metodologias às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente seguro e motivador. Além disso, deve colaborar com outros docentes e serviços da escola para garantir uma resposta educativa integrada e coerente.

Mais do que formação específica em didática, o professor de PLNM precisa, sobretudo, de tempo para realizar com qualidade todas as tarefas que lhe são exigidas. A dispersão por outras funções e responsabilidades compromete a eficácia do seu trabalho, tornando difícil garantir uma resposta pedagógica adequada e um verda-

deiro acompanhamento. É, por isso, essencial que o professor de PLNМ disponha de tempo dedicado e exclusivo para desempenhar esta missão com o rigor e a atenção que os alunos merecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo valoriza a diversidade como uma oportunidade enriquecedora e uma fonte de aprendizagem para todos, promovendo o respeito pela multiculturalidade presente na comunidade escolar. Esta valorização traduz-se numa abordagem inclusiva que reconhece e acolhe as diferentes culturas, línguas e experiências dos alunos, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais justo, solidário e intercultural.

No futuro, com o objetivo de reforçar a integração e o sucesso dos alunos de PLNМ, pretende-se melhorar o contacto com as famílias, promovendo uma reunião com os encarregados de educação dos novos alunos migrantes no início de cada ano letivo, bem como a organização de um convívio semestral que aproxime a comunidade escolar. Paralelamente, procura-se dar maior visibilidade à multiculturalidade da escola através da criação de placas de identificação dos espaços em todas as línguas representadas na comunidade educativa, valorizando a diversidade linguística e cultural como um elemento enriquecedor do ambiente escolar.

O testemunho da aluna ucraniana Sofia Toporova revela o impacto positivo do acolhimento escolar em Portugal: “Gosto muito da escola portuguesa. A escola é muito diferente da Ucrânia, tenho algumas dificuldades, mas os meus colegas e os meus professores ajudam-me muito. Quero continuar a estudar e ir para a universidade em Portugal.” Estas palavras refletem não só a vontade de aprender e de se integrar, como também o apoio que tem recebido da comunidade escolar.

Por sua vez, o testemunho das professoras evidencia a importância deste trabalho e o retorno emocional que dele advém: “Estes alunos e a forma como nos agradecem, ajudam-nos muito a ultrapassar todas as dificuldades.”

