



## EDUCAÇÃO

### Conselho Nacional de Educação

#### Recomendação n.º 3/2022

*Sumário:* O acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva.

#### **Sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva**

##### Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelos(as) Conselheiros(as) Relatores(as) Leonor Santos, João Paulo Mineiro, Joana Batalha e José Reis o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 7 de junho de 2022, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação

##### Introdução

A inclusão de alunos/as de origem migrante numa escola que se pretende para todos e todas não é um objetivo novo. A Europa tem vindo a confrontar-se com este desafio há décadas, explicado pelas diversas guerras que têm ocorrido (por exemplo, na Jugoslávia, Kosovo, Síria). Em 1990, existiam cerca de 2,5 milhões de pessoas refugiadas. Em 2017, o número de pessoas refugiadas nos países da OCDE passou para cerca de 6,4 milhões (Cerna, 2019). Na atualidade, com a guerra da Ucrânia, esta problemática agudiza-se. Disso é expressão a recente Resolução do Conselho de Ministros n.º 29-A/2022, de 1 março, onde se pode ler um conjunto de medidas que permitem agilizar e tornar mais célere a concessão de proteção temporária a pessoas deslocadas da Ucrânia. Embora seja um primeiro passo importante, há que continuar a desenvolver uma política que responda à necessidade de se construir uma escola inclusiva, em particular para a toda a população de migrantes já existentes em Portugal, e para os milhares que estão a chegar no momento.

No ano letivo 2019/20, em Portugal Continental, o número de alunos/as de nacionalidade estrangeira matriculados/as no ensino básico e secundário é de 68 018, representando 6,7 % do total de alunos/as. No período de 2010/11 a 2019/20, verificou-se uma redução do número destes alunos/as, invertendo-se esta tendência a partir do ano letivo de 2016/17 (Oliveira, 2021). O decréscimo verificado entre 2010 e 2015 é explicado, por um lado, pela redução do número de pessoas estrangeiras residentes em Portugal e, por outro, pelo “aumento do número de cidadãos estrangeiros, nomeadamente de descendentes de imigrantes já nascidos em Portugal, que adquiriram a nacionalidade portuguesa” (Oliveira, 2021, p. 96).

No ensino superior, em 2019/20, estão matriculados 62 690 alunos/as de nacionalidade estrangeira, o que corresponde a 16,5 % dos/as alunos/as. Neste caso, considerando o mesmo período, verifica-se que o número de alunos/as de nacionalidade estrangeira inscritos/as no ensino superior tem aumentado, assim como o seu peso relativo quanto ao número de alunos/as de nacionalidade estrangeira inscritos/as no ensino superior tem aumentado no mesmo período, o mesmo se verificando no seu peso relativo em relação ao número total de alunos/as. Segundo Oliveira (2021), a sucessiva legislação sobre o Estatuto do Estudante Internacional que procurou promover “a igualdade de tratamento dos cidadãos da União Europeia e dos seus familiares nacionais de Estados Terceiros” (p. 107), poderá em parte explicar este aumento.

Portugal tem uma longa tradição de pensar os desafios de uma escola intercultural e de como lhes responder. Existe um reconhecimento, a nível nacional e internacional, da existência de políticas educativas dirigidas à inclusão de alunos e alunas de origem migrante. Como pode ler-se no Parecer n.º 10/2018, *Parecer sobre o Estatuto do Estudante Internacional*, Portugal é um “país pioneiro na implementação de mecanismos (políticas nacionais e locais) para a integração de migrantes, nomeadamente através de planos nacionais e municipais de acolhimento e integração de imigrantes” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2018, p. 14977). Esta visão é partilhada por

olhares internacionais, quando afirmam que “desde 2018, Portugal desenvolveu um enquadramento legal sobre educação inclusiva, embora já tivesse havido esforços antes para promover a inclusão e equidade desde os anos oitenta” (OECD, 2022, p. 14) do século XX.

Mas a inclusão é um processo dinâmico (UNESCO, 2020) que visa promover uma educação de qualidade para todos e todas, respeitando a diversidade, as necessidades e expectativas de todos/as e de cada um/a, eliminando todas as formas de exclusão. É de notar que há progressos: de uma prática local existente nas escolas portuguesas, a inclusão evolui para uma prática que se pretende global (Rodrigues, 2022). Iniciando-se com uma visão de que a inclusão acontece em espaços próprios e dirigidos a grupos de alunos/as muito específicos, passa cada vez mais a envolver todo o corpo docente e estudantil. Contudo, é ainda um processo a longo prazo e sujeito a sucessivos ajustamentos, dada a diversidade crescente social e cultural dos alunos e das alunas que exige naturalmente ajuste nos objetivos, medidas e práticas (OECD, 2019).

Segundo Cerna (2019), as pessoas refugiadas e imigrantes partilham o terem de se confrontar com o corte com o seu país de origem, tendo de se adaptar a uma nova cultura e forma de vida e ultrapassar a interrupção dos seus estudos num outro sistema e cultura. Poderão estar sujeitas a atitudes de racismo e discriminação e a crises de identidade por procurarem compatibilizar a sua cultura com aquela do país de acolhimento. Acresce que as pessoas refugiadas apresentam dificuldades específicas, tais como os traumas que muitas vezes viveram.

Para além disso, os/as alunos/as de origem migrante constituem grupos altamente heterogéneos no seu *background*. A tentação de os agrupar por origem pode parecer à primeira vista um meio facilitador da sua integração. Contudo, existem perigos vários que podem advir desta estratégia, como seja a criação de barreiras com outras comunidades, e o aumento da dificuldade de trazer à luz obstáculos ao seu bem-estar e à sua inclusão a longo termo (OECD, 2019).

É neste quadro de enormes desafios e de procura de respostas para os problemas que se colocam a uma escola que procura ser inclusiva que, em junho de 2019, surge uma Nova Agenda Estratégica da UE para o período de 2019 a 2024 que aponta como uma das suas quatro prioridades: “proteger os cidadãos e as liberdades (e prosseguir uma política de migração abrangente)” (CNE, 2021, p. 23). Partilhando iguais preocupações e tendo em conta a complexidade do processo de inclusão das pessoas migrantes, o CNE sentiu a necessidade de repor esta problemática na ordem do dia e refletir em conjunto para elaborar um conjunto de recomendações que visam contribuir para o desenvolvimento do processo de criação de uma escola inclusiva. É de fazer notar que este texto, muito embora contenha referências ao ensino superior, foca-se fundamentalmente no ensino básico e no ensino secundário. É ainda de fazer notar que a maioria das recomendações se poderá aplicar à educação de infância com os devidos ajustamentos a este contexto.

#### Clarificação conceptual

**Migrante.** A Organização Internacional para as Migrações define uma pessoa migrante qualquer pessoa que se mude ou se desloque através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado longe do seu local habitual de residência, independentemente do estatuto legal da pessoa; do movimento ser voluntário ou involuntário; das causas do movimento; ou da duração da sua estadia (UNRIC, s/d). Deste modo, podem ser imigrantes, requerentes ou beneficiários de proteção internacional ou temporária. A pessoa de origem migrante pode ser migrante recém-chegada, de primeira geração, de segunda geração ou de regresso ao seu país de cidadania (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019a).

**Integração e inclusão.** Os termos integração e inclusão têm sido tratados, tanto como sinónimos, como conceitos distintos. Neste documento, assumimos o termo inclusão no sentido atribuído pela UNESCO (2017; 2020). Entende-se por integração o processo de adaptação dos/as alunos/as a um contexto, atitudes e estruturas preexistentes, enquanto a inclusão pressupõe a alteração do próprio sistema para se adaptar ao/a aluno/a e não a adaptação do/a aluno/a para se enquadrar no sistema. É, portanto, um processo de mudança recíproco, que pressupõe “esforços e mudanças tanto nas pessoas acolhidas como nas sociedades de acolhimento” (Souza & Ferreira, 2017, p. 9).

Deste modo, a inclusão é o processo que contribui para ultrapassar os obstáculos que se levantam à participação e à aprendizagem dos/as alunos/as, promovendo deste modo a construção

de uma escola inclusiva, em que todos e todas, e cada um/a, se sintam valorizados/as e respeitados/as e tenham um verdadeiro sentimento de pertença (UNESCO, 2017; 2020).

Equidade. Não se pode falar de inclusão sem se considerar o conceito de equidade. Equidade é aqui entendida como um processo que garante a igualdade de oportunidades a todos/as e a cada um/a, que se concretiza através da diferenciação. Este conceito urge ser clarificado pois nem sempre é devidamente entendido no contexto escolar, nem levado à prática. Esta situação pode ser explicada por haver professores/as que não acreditam que é possível ou desejável a existência de uma escola inclusiva, ou por as escolas ou turmas de alunos/as de classes socioeconómicas menos favorecidas terem tendencialmente professores/as menos qualificados/as (UNESCO, 2020).

O grande desafio que se coloca à escola é de respeitar o princípio de que “Cada aluno importa e importa de igual modo” (UNESCO, 2017, p. 12). Mas muitos são os desafios que se levantam no contexto escolar de forma a combater os mecanismos de exclusão que passam pela discriminação, pelos estereótipos e pela marginalização (UNESCO, 2020). Estes mecanismos de exclusão mantêm-se quaisquer que sejam as diferenças de etnia, género, estatuto socioeconómico, das pessoas refugiadas ou de imigrantes.

Educação multicultural e educação intercultural. O conceito de educação multicultural, tendo surgido em reação às abordagens educacionais assimilacionistas e monoculturais que visavam a eliminação das identidades culturais minoritárias nas décadas de 1960 e 70, é predominantemente associado à coexistência de culturas e subculturas e/ou à pluralidade de culturas num território. “O termo multicultural descreve a natureza culturalmente diversa da sociedade humana. Não se refere unicamente aos elementos étnicos ou à cultura nacional, mas também inclui a diversidade linguística, religiosa e socioeconómica” (UNESCO, 2006, p. 17).

O paradigma da educação intercultural introduz, por sua vez, a importância da interação e do diálogo entre as culturas como ferramentas de aprendizagem mútua, de reciprocidade e de troca, numa lógica baseada não apenas no respeito pelas identidades, mas também na procura de compreensão mútua e da convivência pacífica. É, por isso, um conceito que não envolve apenas as minorias. Perfilamos o entendimento de Giménez Romero (2010) quando afirma que “Entendemos a educação intercultural [...] como um movimento pedagógico para todos [...] não apenas uma proposta educativa para os imigrantes e para as minorias étnicas mas uma proposta para toda a sociedade” (p. 21).

No contexto escolar, a educação intercultural está integrada em todas as disciplinas e é vivida no dia-a-dia da escola nos seus serviços, nas normas e recursos. Encoraja a curiosidade e empatia sobre o/a outro/a, normaliza a diferença, promove o espírito crítico através da integração de outras perspetivas e do questionamento das narrativas dominantes.

Se a abordagem educativa multicultural contribuiu para o reconhecimento da diversidade e para a implementação de políticas públicas educativas, sanitárias, mais inclusivas, revela “grandes carências e limitações enquanto articulador de convergências, da coesão social e da convivência cidadã” (Giménez Romero, 2010, p. 33). O enfoque exclusivo na diferença leva frequentemente a uma certa folclorização e comemoração do exótico através da exploração dos elementos mais visíveis das culturas como as festividades, gastronomia e os trajes típicos, ao invés da busca pelas semelhanças entre as diversidades, pelo sentimento de pertença e pelo respeito individualizado de cada aluno ou aluna.

#### Medidas, práticas e questões emergentes

Ao nível da política educativa. Portugal realizou, nas últimas décadas, grandes mudanças para reformar o sistema educativo. Desde a década de 1970 que a inclusão se tornou uma parte importante da agenda educativa, tendo-se registado esforços, intensificados na década de 90, no sentido de promover a integração de alunos/as com NEE nas escolas regulares. Em 2008, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, definiu o apoio especializado para a inclusão destes/as alunos/as e, uma década depois, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, afastando-se da abordagem unidimensional da inclusão na educação como a mera participação de alunos e alunas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas regulares, alarga os esforços de inclusão para todos/as os/as alunos/as, tornando-a a pedra angular da política educativa e uma responsabilidade fundamental do sistema educativo.

Nos últimos anos, o aumento da percentagem da população com origem imigrante levou a um maior reconhecimento da diversidade nas escolas (Cerna et al., 2021). Neste contexto, medidas que promovam a inclusão dos/as alunos/as no sistema educativo através do acesso ao currículo, do sucesso escolar e da garantia do seu sentido de pertença e valorização pessoal tornam-se uma prioridade, promovendo-se uma política de educação centrada nas pessoas, que garanta equidade, qualidade e igualdade de oportunidades. Todos os documentos de política educativa passam então a fazer referência à educação inclusiva e à não discriminação, refletindo princípios e normas que visam responder à diversidade de necessidades e promover o potencial de cada aluno/a, aumentando a participação no processo de aprendizagem e na vida das comunidades educativas.

Políticas que garantem a igualdade de acesso às escolas, ao mesmo tempo que promovem o sucesso educativo, têm sido resumidas num conjunto de princípios orientadores (ME, 2022): promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; garantir uma escola inclusiva que promova a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos/as alunos/as; valorizar a língua e a cultura portuguesas como veículos de promoção da identidade nacional; valorizar as línguas estrangeiras como veículos para promover a identidade global e multicultural; facilitar o acesso a informação e tecnologia; valorizar a diversidade linguística da comunidade e dos/as alunos/as, como expressão de identidade coletiva e promover a cidadania e a educação para o desenvolvimento da intervenção pessoal, interpessoal e social durante toda a escolaridade obrigatória.

No quadro da concretização desta política educativa tem vindo a ser publicado um conjunto de normativos, documentos jurídicos e políticos e programas educativos que servem de base ao aprofundamento da autonomia das escolas e subsequentemente à concretização de modelos mais flexíveis na gestão do currículo. Muitos programas e recursos estão agora disponíveis, nomeadamente medidas de política nacional que lidam com o currículo, metodologias e estratégias, avaliação, formação contínua de professores/as, através de leis abrangentes, das quais se destacam as seguintes:

O Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, homologa o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* — PASEO. Este documento é um guia de referência para todo o currículo, definindo os princípios, visão e áreas de competência (académicas, sociais e emocionais) que os/as alunos/as devem alcançar ao completarem a escolaridade obrigatória. A abrangência do *Perfil dos Alunos* respeita o caráter inclusivo e múltiplo da escola, garantindo que, independentemente dos percursos escolares, todo o conhecimento seja orientado por princípios, valores e visão explícitos, que espelham uma filosofia de base humanística promotora da inclusão e que valoriza a diversidade, vendo cada aluno e aluna como um ser humano único (d' Oliveira Martins et al., 2017).

Os Despachos n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, o Despacho n.º 7414/2020, de 24 de julho, o Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho, e o Despacho n.º 8209/2021, de 19 de agosto, homologam as *Aprendizagens Essenciais* (AE) das disciplinas do Ensino Básico, do Ensino Secundário, dos Cursos Profissionais e dos Cursos Artísticos Especializados. As AE são documentos de orientação curricular que descrevem as bases para o planeamento, realização e avaliação de cada disciplina e foram definidas para permitir o desenvolvimento de padrões de aprendizagem significativa, facilitando o trabalho interdisciplinar, vários procedimentos e ferramentas de avaliação, a capacidade de trabalhar de forma cooperativa e independente, entre outras.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) foi criada para apoiar os/as alunos/as na aquisição de competências, conhecimentos e valores de cidadania e foi desenvolvida de acordo com o PASEO. Em consonância com a ENEC, o currículo nacional inclui a disciplina/área Cidadania e Desenvolvimento (CD) que promove e reflete os princípios da diversidade, equidade e inclusão. Esta estratégia inclui domínios de abordagem que visam apresentar aos/às alunos/as um vasto leque de questões em torno da diversidade e consciência cultural, com vista ao desenvolvimento do respeito e aceitação de outras culturas, etnias e minorias nacionais, bem como identidade de género e orientação sexual. Pretende ainda ajudar os/as alunos/as a desenvolver e participar ativamente em projetos que promovam sociedades mais justas e inclusivas no contexto da democracia e das instituições democráticas e o respeito e defesa dos direitos humanos. A CD permite ainda a consciencialização e perspetiva crítica acerca da discriminação e do preconceito, e das limitações do direito à inclusão plena, promovendo assim mudanças de atitudes e contribuindo para o desenvolvimento de sistemas justos que afirmem ativamente os direitos dos/as

diversos/as alunos/as, incluindo quem é de origem imigrante ou pertencentes a grupos étnicos ou minorias nacionais, forjando assim uma sociedade equitativa e justa para todos/as os/as alunos/as.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos/as e de cada um/a dos/as alunos/as, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos a mobilizar, valorizando a diversidade pessoal e reconhecendo o contexto de cada um/a, promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e aos diferentes níveis de ensino, adotando uma abordagem mais ampla e sistémica de apoio que envolva a própria escola e sua comunidade. De acordo com a lei, a educação inclusiva tem oito princípios fundamentais que devem nortear a sua implementação: (1) Educabilidade universal; (2) Equidade; (3) Inclusão; (4) Personalização; (5) Flexibilidade; (6) Autodeterminação; (7) Envolvimento parental; e (8) Interferência mínima. Este decreto-lei prevê também que cada escola/agrupamento de escolas constitua uma *Equipa multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva*, (EMAEI), cuja finalidade é determinar o apoio necessário para garantir que todos/as os/as alunos/as (independentemente das suas origens socioeconómicas, culturais, linguísticas, étnicas) tenham acesso e meios para participar efetivamente da educação e serem totalmente incluídos/as na sociedade (OCDE, 2022).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensino básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos/as os/as alunos/as adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para o desenvolvimento de competências previstas no PASEO. Este normativo abre a possibilidade de as escolas tomarem as principais decisões a nível curricular e pedagógico, tendo maior flexibilidade na gestão curricular, de modo a aprofundar, fortalecer e enriquecer as AE por disciplina e ano de escolaridade e a melhor responder às necessidades específicas dos/as seus/suas alunos/as, promovendo a diferenciação pedagógica na sala de aula, o trabalho interdisciplinar e as metodologias baseadas em projetos, a criação de novos assuntos, a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio, entre outras medidas (ME, 2022).

A Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, regulamenta uma maior *Autonomia Escolar e Flexibilidade Curricular* que permite às escolas, de acordo com a sua autonomia e flexibilidade, gerir mais de 25 % do currículo através da conceção de *Planos de Inovação* curricular e organizacional “que respondam melhor às necessidades e ambições dos seus alunos, envolvendo todos e especialmente os que são mais vulneráveis, reorientando as comunidades educativas para uma rota de sucesso, com aprendizagens de qualidade, dando assim resposta a necessidades de inclusão” (p. 216). Este mesmo normativo prevê a adoção de *Percurso Curriculares Alternativos* para alunos/as que se encontrem em risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar precoce.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, aprova o *Plano 21|23 Escola+*, um plano integrado que tem em vista a recuperação das aprendizagens e “procura garantir que ninguém fica para trás” (p. 46). Este plano apresenta um conjunto de medidas que se alicerça em políticas educativas com eficácia demonstrada ao nível do reforço da autonomia das escolas e das estratégias educativas diferenciadas dirigidas à promoção do sucesso escolar e, sobretudo, ao combate às desigualdades através da educação.

Ainda relativamente a medidas de política educativa, a aprendizagem da língua é uma das questões que tem merecido a atenção dos sistemas educativos quanto à inclusão de alunos/as de origem migrante. Muitos/as alunos/as que chegam a um novo país enfrentam a barreira linguística como um dos principais obstáculos à sua integração na escola (OECD, 2018). Dados de estudos internacionais mostram, por exemplo, que alunos/as de origem migrante cuja língua materna é diferente da língua de escolarização estão em desvantagem quanto ao seu desempenho escolar relativamente àqueles cuja língua falada em casa é a língua de escolarização (OECD, 2019). Há também evidência de que os/as alunos/as que não falam a língua de escolarização em casa apresentam, normalmente, níveis menos elevados de sentimentos de pertença e mais casos de *bullying* na escola (CE/EACEA/Eurydice, 2019a). O domínio da língua de escolarização apresenta-se, assim, como um fator imprescindível para que os/as alunos/as de origem migrante consigam ter acesso ao currículo escolar e beneficiar das oportunidades de aprendizagem com vista ao seu sucesso educativo.

Quase todos os sistemas educativos europeus emitem regulamentações a nível superior sobre o ensino da língua de escolarização destinado a alunos/as de origem migrante, em particular quanto à avaliação inicial do nível de proficiência destes/as alunos/as e a orientações curriculares para o ensino da língua de escolarização como língua segunda (CE/EACEA/Eurydice, 2019a). No contexto português, as primeiras referências oficiais a realçar a necessidade de implementar medidas para apoiar a aprendizagem da língua portuguesa por alunos/as cuja língua materna não é o português surgem em 2001, com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e a oferta do ensino de Português como Língua não Materna (PLNM) é estabelecida uns anos mais tarde no ensino básico (Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro) e no ensino secundário (Despacho normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto). Posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, passa a prever-se a possibilidade de os/as alunos/as cuja língua materna não é o português frequentarem a disciplina de PLNM em substituição da disciplina de Português no ensino básico (exceto no 1.º ciclo) e no ensino secundário.

No âmbito das políticas educativas para uma escola inclusiva, e após a avaliação do impacto e da caracterização, à escala nacional, do ensino e aprendizagem do PLNM (Madeira et al., 2014), as normas para a oferta desta disciplina nos ensinos básico e secundário foram atualizadas pelas Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. Estes normativos estabelecem a oferta de PLNM como disciplina para alunos/as cuja língua materna não é o português ou que não tenham tido o português como língua de escolarização. Os/As alunos/as que a frequentam são organizados/as por grupos de nível de proficiência linguística, devendo seguir as AE de PLNM.

Por sua vez, com o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, procura-se assegurar a todos/as os/as alunos/as condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade. As medidas estabelecidas neste Despacho incidem no apoio à aprendizagem da língua portuguesa, como objeto de estudo e como língua de escolarização, através da oferta da disciplina de PLNM a alunos/as de nível de iniciação (A1-A2) e intermédio (B1), em qualquer nível e curso do ensino básico e ensino secundário. Este normativo reforça a possibilidade de as escolas decidirem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar em função do perfil sociolinguístico e do percurso escolar dos/as alunos/as, incluindo a possibilidade de uma integração progressiva no currículo, sem prejuízo de que sejam proporcionadas outras atividades que potenciem a imersão linguística, o relacionamento interpessoal, a inclusão na escola e o sentido de pertença, como tutorias e mentorias, clubes e desporto escolar. Prevê-se também o desenvolvimento de atividades e projetos de intervenção que permitam, por exemplo, o contacto com falantes nativos/as de português, a valorização da língua materna e da cultura do/a aluno/a, a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos e todas, e o envolvimento dos pais, das mães e encarregados/as de educação (ME, 2022). Estas atividades e projetos podem assumir grande importância no âmbito de uma abordagem mais holística, não restrita à sala de aula, como tem vindo a ser preconizado por diversos estudos, em particular no contexto europeu (EC, Staring & Broughton, 2020).

De acordo com dados do PISA 2018, em Portugal, 33,2 % dos/as alunos/as imigrantes de primeira geração e 23,5 % dos/as de segunda geração não são falantes nativos/as da língua de escolarização (OECD, 2019). Complementarmente, dados reportados por Oliveira (2021) mostram que, entre os anos letivos de 2010/11 e 2019/20, o número de alunos/as com matrícula na disciplina de PLNM passou de 1 014 para 5 039. O ensino básico é o nível de ensino em que se observa o maior número de inscrições e no qual se concentram 83,6 % do total de alunos/as da disciplina em 2019/20. Relativamente às nacionalidades dos alunos, indicadores deste ano letivo identificam 93 nacionalidades entre quem frequenta a disciplina PLNM, verificando-se um aumento da diversidade de alunos/as a frequentar esta disciplina.

Para além do apoio ao nível da língua de escolarização, a resposta dos sistemas educativos a alunos/as de origem migrante em matéria de língua tem passado também, ainda que em menor escala, pela criação de medidas relativamente à língua materna. Nos países europeus, esta resposta enquadra-se em políticas que reconhecem a dimensão multilingue das sociedades e que promovem a aprendizagem de todas as línguas nas escolas, incluindo as línguas maternas (ou outras) de alunos/as de origem migrante. O paradigma multilingue preconiza a manutenção e a valorização da língua e da cultura dos/as alunos/as de origem migrante, mas vai além deste objetivo, encorajando

o bilinguismo e o plurilinguismo junto de todos/as os/as alunos/as e promovendo a consciência linguística como competência transversal (EC, Staring, & Broughton, 2020).

A preservação da língua materna está associada a benefícios a nível cognitivo, linguístico e social, e constitui uma condição essencial para o sucesso educativo dos/as alunos/as nos contextos em que a língua materna é diferente da língua de escolarização (EC et al., 2018; EC, Day, & Meierkord, 2018). Reconhece-se também a importância da língua materna para o desenvolvimento da literacia, especialmente em alunos e alunas migrantes que tiveram pouco ou nenhum contacto com a escola nos seus países de origem e que, por isso, têm uma reduzida proficiência em linguagem cognitiva académica na sua língua materna (EC, Staring & Broughton, 2020). De acordo com CE/EACEA/Eurydice (2019a), Portugal está ainda a dar os primeiros passos quanto a políticas centradas na valorização das línguas maternas, predominando uma visão essencialmente instrumental, como facilitadora da aprendizagem da língua de escolarização por parte dos/as alunos/as de origem migrante.

Apesar de o quadro legal português ter alargado o âmbito da educação inclusiva, com medidas que respondem a diferentes necessidades dos/as alunos/as, muitos atores do sistema ainda a entendem exclusivamente como a inclusão de alunos/as com NEE, parecendo que ainda resistem à ideia de ampliação do conceito (OECD, 2022). Nesta medida, a mudança de mentalidades torna-se um desafio, no sentido de se aceitarem outros tipos de necessidades de inclusão para além das tradicionalmente reconhecidas, e de intervenção e orientação de esforços numa diversidade de outras situações.

Ao nível do poder local e associações. Os Planos Municipais para a Integração de Imigrantes (PMIM) são, a nível local, instrumentos que incorporam as estratégias de atuação concertadas das diferentes entidades que atuam na área das migrações e que concorrem para a concretização do processo multivetorial de integração da comunidade imigrante na sociedade portuguesa, contribuindo para uma mais adequada gestão dos fluxos migratórios ao nível do desenvolvimento local.

Os PMIM visam incrementar o nível de intervenção local na gestão da diversidade, favorecendo um modelo de valorização da diversidade cultural, garantindo os direitos das pessoas imigrantes, mediante a promoção de condições que tornem real e efetiva a sua integração em todos os âmbitos da sua vida, desenvolvendo para isso medidas e ações que permitam resolver os seus problemas e necessidades. Embora o Município seja o motor, é pressuposto nos Planos o envolvimento concreto de todos os *stakeholders* fundamentais no território para assegurar todas as vertentes da integração de migrantes, pelo que as escolas são sempre chamadas a participar em todas as fases do processo: diagnóstico, implementação e avaliação do Plano, passando pelo desenho das medidas necessárias à resolução dos problemas existentes no território. Os PMIM devem fazer o diagnóstico e desenvolver medidas, em caso de necessidade, em diferentes áreas: Serviços de Acolhimento e Integração; Cultura; Saúde; Mercado de Trabalho e Empreendedorismo; Educação e Língua; Racismo e Discriminação; Religião; e Igualdade de Género, entre outras.

Atualmente existem, a nível nacional, 25 PMIM, que decorrem entre 2020 e 2022, em diferentes fases de execução, em distintos municípios. São vários os municípios que integram nos seus planos medidas de apoio à integração de crianças e jovens e à capacitação dos profissionais em contexto escolar. Os responsáveis destas medidas são normalmente o município e os agrupamentos de escolas.

É possível identificar algumas medidas, quase transversais, desenvolvidas no âmbito dos PMIM e que concorrem para a melhoria dos índices de inclusão dos/as alunos/as de origem estrangeira: o reforço da aprendizagem da língua portuguesa; a auscultação de todos/as os/as intervenientes no processo de aprendizagem do/a aluno/a; a realização de eventos promotores da interculturalidade para a comunidade educativa; a formação na área da educação intercultural, racismo e discriminação étnico-racial para alunos/as, professores/as e auxiliares de educação; o desenvolvimento de Projetos Educativos direcionados para o acolhimento e inclusão de alunos/as de origem estrangeira; a criação de Guias de acolhimento para apoio à integração escolar em diferentes línguas; o reforço da articulação entre as escolas e os Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes para regularização dos/as alunos/as em situação irregular; a dinamização de projetos na área da cidadania ativa.

No âmbito do Programa Operacional Inclusão Social e Emprego, o Alto Comissariado para as Migrações, enquanto organismo intermédio, tem a responsabilidade da abertura de candidaturas para desenvolvimento de projetos de Mediadores Municipais e Interculturais (MMI). Estes projetos têm por objetivo a promoção de redes e parcerias, capazes de criar pontes entre cidadãos/ãs e instituições, e da mudança, a partir de quem está presente no território e das próprias comunidades. Na

sua grande maioria, estes MMI intervêm em contexto escolar, com particular enfoque na mediação entre as famílias, e na realização de ações com vista à redução do absentismo e abandono escolar.

Ao nível da escola. Ao criar políticas e medidas que incentivam as escolas numa abordagem holística da criança, as autoridades educativas podem assumir um papel importante no apoio aos/às alunos/as de origem migrante, quer no suporte à aprendizagem de línguas e de outras disciplinas do currículo, quer no seu desenvolvimento social e emocional. A pesquisa recente mostra que as escolas que oferecem um modelo holístico foram capazes de responder às necessidades psicossociais e emocionais dos/as seus/suas alunos/as (Arnot & Pinson, 2005; Pugh, Every, & Hattam, 2012) e de contribuir para a melhoria do desempenho escolar de quem é de origem migrante, reduzindo o risco de insucesso e abandono escolar precoce (Trasberg & Kond, 2017). Neste contexto, é fundamental uma avaliação inicial. Avaliar, não somente as competências académicas dos/as alunos/as recém-chegados/as, mas também o seu bem-estar social e emocional, de forma a providenciar um apoio que responda a todas estas necessidades.

Para dar resposta à crescente diversidade dos/as alunos/as, relativamente às suas origens, e às necessidades, num primeiro momento, as escolas devem centrar-se em três grandes áreas do currículo: língua de escolarização, línguas maternas e educação intercultural (CE/EACEA/Eurydice, 2019b). Para além do desenvolvimento das competências linguísticas dos/as alunos/as de origem migrante, de modo a garantir que estes/as progridem de forma satisfatória, é igualmente importante que as escolas respondam às suas necessidades em termos de bem-estar social, emocional e mental pois as diferenças linguísticas, culturais e sociais com que muitas vezes se deparam podem criar barreiras a uma participação plena na escola, especialmente na formação de relações sociais (Hamilton, 2013). Assim, a educação intercultural desempenha um papel importante, devendo as escolas incentivar a criação de ambientes seguros e acolhedores, de promoção de bem-estar físico e emocional, de desenvolvimento pessoal e aprendizagem, onde todos e todas se sintam bem consigo próprios/as e com os/as outros/as. É fundamental promover a compreensão e o respeito pela diversidade entre todos e todas, desenvolvendo estratégias e utilizando estruturas que facilitem oportunidades para o estabelecimento de amizades entre alunos/as refugiados/as e os/as das suas próprias origens, assim como com outros/as alunos/as.

Os/As diretores/as escolares podem desempenhar um papel relevante na promoção de uma abordagem escolar integrada que seja sensível às necessidades holísticas dos/as alunos/as de origem migrante, providenciando um apoio multidimensional prestado por diferentes profissionais (professores/as especializados/as no ensino de línguas, especialistas em apoio à aprendizagem e técnicos/as psicossociais), mas também a intervenção e apoio por parte dos/as restantes agentes na escola (alunos/as, professores/as, assistentes, técnicos/as, pais, mães e encarregados/as de educação...), dotados de uma perspetiva, visão e práticas mais inclusivas. Neste sentido os/as diretores/as de escolas devem exercer uma liderança forte e possuir capacidades organizacionais, mobilizadores de todas as estruturas e agentes, para além de elevadas competências comunicacionais (CE/EACEA/Eurydice, 2019b).

As Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, são destacadas como um pilar fundamental na implementação ao nível escolar de políticas e práticas para a diversidade, equidade e inclusão. No entanto, os recursos e competências destas equipas não são diversificados o suficiente para responder às necessidades de todos os grupos de estudantes (CE, 2016; OECD, 2022).

Numa escola inclusiva, que promove a abordagem holística dos/as alunos/as, o corpo docente é incentivado a trabalhar em equipa, a definir estratégias e metodologias de trabalho colaborativo, a refletir e a partilhar as suas experiências, as suas dificuldades, num trabalho de planificação, ensino e avaliação, relativamente a práticas inclusivas, em estruturas como os grupos disciplinares, os departamentos curriculares, conselhos de diretores/as de turmas, coordenação da Cidadania e Desenvolvimento e conselhos de turmas. No entanto, o facto de o corpo docente sentir, com frequência, pouca preparação e insegurança quando confrontado, na mesma sala de aula, com alunos/as de diferentes origens culturais e linguísticas (CE/EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg & Kond, 2017) reforça a necessidade da formação de professores/as e de outros/as profissionais da escola, como um importante desafio das políticas educativas.

É também necessária uma coordenação assertiva entre o sistema educacional e outros setores, incluindo as áreas da saúde, social, habitação, mercado de trabalho e bem-estar. Organizações voluntárias, que trabalham com famílias, jovens e comunidades minoritárias, podem contribuir ativamente para a promoção da equidade e inclusão na escola. A transferência de várias competências para os municípios no que diz respeito à gestão de infraestruturas e equipamentos, recursos humanos, apoio social e atividades de enriquecimento curricular mais adaptadas às circunstâncias locais, poderá constituir uma mais-valia para as escolas, através do aumento de recursos e meios, para a promoção e desenvolvimento de práticas inclusivas. Mediadores/as interculturais desempenham também um papel importante no processo de apresentação de uma nova língua e cultura aos/às alunos/as de origem migrante. Ao atuar como intérprete e elemento de apoio, o mediador ou a mediadora pode ajudar a criar relações positivas entre os/as alunos/as, os seus pais e famílias, assim como na comunidade educativa mais alargada (Popov & Sturesson, 2015).

Em síntese, a escola deve reconhecer e valorizar a diversidade como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e coletivo, através de uma gestão curricular e práticas pedagógicas, onde a inclusão é um benefício de e para todos e todas (alunos, famílias, professores/as, assistentes operacionais, técnicos/as, órgãos de administração e gestão, comunidade); fomentar a construção de uma comunidade escolar em torno de relações saudáveis, respeitadas e cooperativas e promover a construção de ambientes educativos participativos e inclusivos. Este percurso que aqui se descreve poderá ser apoiado com recursos pensados para tal, como seja *Percursos de educação inclusiva — um guia para reflexão da escola* (Rodrigues et al., 2022), a fim de promover uma escola com atitudes, práticas e competências interculturais assente numa cultura organizacional.

Ao nível dos/as professores/as. É indiscutível que o/a professor/a é um elemento-chave no processo educativo e, conseqüentemente, o seu papel é determinante para o sucesso da inclusão de todos/as os/as alunos/as, em particular dos/as alunos/as de origem migrante, seja qual for a sua idade. Por outras palavras, para que “a diversidade entre os alunos passe a ser vista não como um problema, mas sim como um desafio” (UNESCO, 2020, p. 9). Para que tal aconteça, é necessário garantir uma formação adequada aos/às professores/as dos ensinos básico, secundário e superior. A título de exemplo, refira-se um dos princípios e orientações para o ensino superior que preconiza a necessidade de proporcionar aos seus docentes uma formação inicial e contínua que “lhes permita trabalhar profissionalmente e com equidade o diverso corpo de estudantes” (EC/EACEA/Eurydice, 2022, p. 73).

Deste modo, por um lado, há que atender às conceções que os/as professores/as têm sobre as possibilidades de sucesso destes grupos de alunos/as e das condições que a escola oferece, quer a esses/as mesmos/as alunos/as, quer ao trabalho a desenvolver pelos/as professores/as. É de notar que baixas expectativas dos/as professores/as sobre os/as seus/suas alunos/as condicionam à partida o seu ensino e, como tal, os contextos mais favoráveis às aprendizagens (NCTM, 2017). É um ciclo fechado em si mesmo, com pouca probabilidade de sucesso. Do mesmo modo, deverão ser garantidas condições de trabalho e de apoio apropriados ao corpo docente para facilitar o desenvolvimento de práticas de ensino adequadas a uma escola inclusiva (UNESCO, 2020).

Por outro lado, os/as professores/as sentem muitas vezes necessidade de formação para se sentirem capazes de dar resposta à diversidade cultural e linguística dos/as seus/as alunos/as. A título de exemplo, refira-se que 42 % dos/as professores/as dos/as alunos/as envolvidos/as no estudo PISA 2018 indicaram sentir necessidade de formação nas áreas de equidade e diversidade e 54 % no ensino em turmas multiculturais (Brussino, 2021). Espera-se que tal formação permita sensibilizar o corpo docente sobre os efeitos das experiências vividas pelos/as alunos/as de origem migrante na sua aprendizagem (ECRE, 2002), fornecendo-lhes não só um ensino adequado, como um apoio ajustado que contribua para o bem-estar destes/as alunos/as.

Contudo, a formação indicada como necessária para a construção de uma escola inclusiva é mais ampla. Áreas como a pedagogia, a avaliação e certas capacidades são elementos chave para a formação (Brussino, 2021), bem como a didática na área disciplinar do/a professor/a. Apenas detendo um forte domínio da pedagogia e da didática, os/as professores/as terão os conhecimentos necessários para uma prática de diferenciação pedagógica indispensável para garantir a equidade. Um conhecimento da teoria geral de avaliação, completada uma vez mais com a didática, permitir-lhes-ão conhecer o que os/as alunos/as já são capazes de fazer e as dificuldades com que ainda se confrontam para, de forma eficaz, poderem regular a aprendizagem e compreenderem a sua

evolução. É interessante destacar que a percentagem de alunos/as imigrantes que indicam ter recebido *feedback* dos/as seus/suas professores/as é 6 % superior à percentagem dos/as alunos/as nativos/as desses/as docentes (OECD, 2020). Este resultado poderá indiciar que os/as alunos/as imigrantes valorizam mais o *feedback*, por parte dos/as seus/suas professores/as, para a sua aprendizagem. Por último, a capacidade de reflexão sobre a sua própria prática é certamente uma capacidade indispensável para o/a professor/a regular o seu ensino.

Embora seja reconhecida a necessidade de uma formação robusta nestas áreas, há diversas referências à sua insuficiência, quer ao nível da formação inicial de professores/as, quer em contextos de desenvolvimento profissional, nomeadamente na formação contínua (Cerna, 2019; OECD, 2019; UNESCO, 2020). No que a Portugal diz respeito, é de assinalar que, no estudo TALIS 2018, 27 % dos/as professores/as do 3.º ciclo do ensino básico de escolas públicas e privadas participantes neste estudo indicaram ter maiores necessidades de formação no ensino de alunos/as com necessidades educativas especiais, quando a média da OCDE foi de 22 % (TALIS 2018).

No relatório da OCDE dedicado a Portugal (OECD, 2022) é indicado que, embora se tenha verificado uma evolução muito positiva nos estudos internacionais no que aos resultados dos/as alunos/as diz respeito, e tenham sido tomadas medidas para responder à diversidade de alunos/as e de apoio aos/às professores/as nas suas práticas, se “mantêm importantes desafios, tais como uma inadequada formação inicial e contínua de professores sobre diversidade, equidade e inclusão e uma visão restrita de diversidade amplamente focada nos alunos com necessidades educativas especiais” (p. 14). Decorrente da identificação destas limitações, entre as recomendações apresentadas neste relatório da OCDE, destaca-se a necessidade de melhorar o recrutamento e a atratividade da profissão docente e de promover o recrutamento de professores/as provenientes de contextos étnicos, culturais e linguísticos distintos.

A nível dos/as alunos/as. “A Educação é uma ferramenta fundamental na integração social de pessoas migrantes” (Souza & Ferreira, 2017, p. 96). A escola não desempenha apenas o papel de um contexto de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades, mas constitui também um meio chave para viver numa nova sociedade e de atingir uma posição socioeconómica elevada (CNE, 2021; ECRE, 2002). Assim, o objetivo primeiro de uma escola inclusiva é, sem sombra de dúvida, o de responder às necessidades de todos/as alunos/as e, em particular, dos/as alunos/as de origem migrante. Deste modo, é essencial identificar as necessidades dos/as alunos/as a que a escola inclusiva tem de dar resposta. “O fim da inclusão na educação é que cada aprendiz se sinta valorizado e respeitado e possa sentir um verdadeiro sentimento de pertença” (UNESCO; 2020, p. 8). O bem-estar ao nível social e emocional pode, em muitos casos, estar associado a um conjunto de vulnerabilidades a que se deve estar atento (OECD, 2019).

Muito embora se reconheça que há ainda pouca investigação sobre as necessidades dos/as alunos/as, nomeadamente dos/as refugiados/as (Koehler, Palaiologou, & Brussino, 2022), Cerna (2019) propõe-nos uma categorização para as necessidades de alunos/as refugiados/as, que podem ser, na sua maioria, alargadas aos/às alunos/as imigrantes. É, no entanto, de assinalar que o acesso à educação é um desafio ainda maior no que aos/às alunos/as refugiados/as diz respeito uma vez que o seu abandono escolar é cinco vezes maior do que o verificado para não refugiados/as (Cerna, 2019). Esta autora considera três categorias para agrupar as necessidades de alunos/as refugiados/as: necessidades de aprendizagem; necessidades sociais e necessidades emocionais.

As necessidades de aprendizagem dizem respeito desde logo à aprendizagem da língua de escolarização, muitas vezes totalmente desconhecida para alunos/as acabados/as de chegar ao país de acolhimento. Mas à necessidade de aprendizagem da língua de escolarização deve ser-lhe acrescentada a da língua materna, que deverá igualmente ser objeto de desenvolvimento e aperfeiçoamento, permitindo a construção da identidade multilingue e multicultural dos/as alunos/as, com benefícios reconhecidos, tanto ao nível da aprendizagem da própria língua de escolarização, como do seu sucesso educativo e do seu bem-estar geral na escola (CE/EACEA/Eurydice, 2019a). Neste domínio está ainda incluída a retoma de uma escolaridade nos moldes habituais. É indicado em diversos documentos da OCDE que o tempo máximo para a entrada no sistema de ensino do país de acolhimento não deve exceder um período de três meses após a chegada (por exemplo, Cerna, 2019). Acresce ainda a necessidade de adaptação ao novo sistema educativo e à cultura

da escola, que requer evidentemente o conhecimento das normas e regras de funcionamento desse sistema e da escola, que podem ser distintas das do país de origem desses/as alunos/as.

As necessidades sociais dizem respeito: (i) à comunicação com as outras pessoas, fortemente posta em risco pela falta de uma língua comum; (ii) a um sentimento de pertença a esta nova comunidade, que por exemplo pode passar pelo estabelecimento de laços de amizade com outros do país de acolhimento, mas para a qual a dificuldade de comunicação constitui um forte entrave; e (iii) ao desenvolvimento de uma forte identidade pessoal, que passa pela valorização da sua cultura.

Por último, nas necessidades de âmbito emocional são considerados o sentimento de segurança e os decorrentes da separação, perda e traumas sofridos pelas experiências de vida em que estiveram recentemente envolvidos/as. A necessidade de um sentimento de segurança é explicada pelas situações de guerra experienciadas que, muitas vezes, poderão ter ocasionado o sentir risco de vida, podendo ser agravado por situações de discriminação e de *bullying* na escola do país de acolhimento. Os traumas de perda e separação, nomeadamente de familiares próximos, pelo afastamento do seu lar e país, são sentimentos igualmente perturbadores que deixam muitas vezes marcas profundas. A relação com as outras pessoas pode constituir um contexto favorável para dar respostas a estas necessidades (McBrien, 2022).

É de assinalar o caso particular de crianças não acompanhadas. Entende-se por criança não acompanhada toda aquela que, tendo menos de 18 anos de idade, chega ao território de um país não acompanhada por uma pessoa adulta por si responsável ou um/a menor que é deixado/a não acompanhado/a depois de entrar no país (UNHCR, 1997). Em 2017, 17 % de todos/as os/as menores que pediram asilo aos países europeus da OCDE eram crianças não acompanhadas. Em 2020, “em cinco países da união europeia, grupo do qual Portugal faz parte, 10 % são crianças não acompanhadas” (Koehler, Palaiologou, & Brussino, 2022, p. 15). Dadas as circunstâncias a que estão sujeitas, estas crianças apresentam desempenhos escolares baixos e um nível reduzido de bem-estar social, emocional e motivacional (OECD, 2018).

Em Portugal, no mesmo sentido, um estudo, realizado por Guerra et al. (2019), envolveu crianças, sem registos de NEE, a frequentar os 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade de agrupamentos de escolas da Área Metropolitana de Lisboa. Os resultados obtidos, em tudo semelhantes aos referidos a nível internacional, apontam para que os/as alunos/as imigrantes, de nacionalidade fora da União Europeia, apresentam níveis de bem-estar geral e de aceitação pelos pares significativamente mais baixos do que os/as alunos/as portugueses autóctones (de pai e mãe de nacionalidade portuguesa). Estas diferenças são mais marcantes no 1.º ciclo de escolaridade, quando comparadas com as verificadas nos/as alunos/as do 2.º ciclo. O desempenho escolar dos/as alunos/as imigrantes é significativamente inferior ao dos/as alunos/as autóctones, mantendo-se esta diferença mesmo “quando controlado o efeito do domínio da língua portuguesa” (Guerra et al., 2019, p. 63). Analogamente, a perceção de discriminação global (média da discriminação sentida sobre o/a próprio/a e sobre outros pares) foi significativamente mais elevada em alunos/as imigrantes relativamente aos/às alunos/as autóctones. “Quanto maior a perceção de discriminação sentida por alunos imigrantes [...] menor o seu bem-estar socioemocional” (pp. 65-66). Concluem ainda que adicionalmente às questões de multiculturalidade se devem atender a questões de discriminação e de preconceito étnico. Semelhantes preocupações se podem ler na Recomendação n.º 5/2020, Recomendação sobre *A Cidadania e a Educação Antirracista* quando se afirma que “só a necessidade da condenação clara e sistemática da discriminação e do racismo sustentada em políticas públicas antirracistas podem contrariar as desigualdades raciais e promover ativamente o sucesso escolar” (CNE, 2020, p. 65).

#### Recomendações

A inclusão é um processo complexo, dinâmico e necessariamente sustentado. Vai sendo construída por sucessivas aproximações e adaptações às alterações constantes da própria sociedade, ao longo do tempo. Perfilhando uma abordagem holística, assumimos que cabe a toda a comunidade a responsabilidade para o sucesso de uma escola cada vez mais inclusiva, isto é deve haver o envolvimento de quem decide a nível político, da comunidade local, dos/as diretores/as escolares, docentes, assistentes operacionais e outros/as técnicos/as, pais e mães ou encarregados/as de educação, mobilizando diferentes estruturas pedagógicas, meios, instrumentos e ferramentas diversas, no sentido de promover uma plena inclusão e o sucesso educativo e pessoal. A maior autonomia e flexibilidade na gestão do currículo podem ser mobilizadas para o desenvolvimento

do processo de aprendizagem dos/as alunos/as migrantes, promovendo respostas mais integradas e inclusivas. Contudo, o papel de cada interveniente não contribui de forma isolada, como uma parcela de um somatório de vontades, mas sim de forma inter-relacionada. Esta perspetiva explica a forma como estruturamos as recomendações que se seguem.

Recomendação 1. Uma operacionalização das medidas de política educativa para a inclusão

É urgente criar condições favoráveis à operacionalização das orientações de política educativa expressas na legislação, valorizando uma cultura de colaboração e de suporte entre os diferentes níveis de intervenção, nomeadamente através das seguintes ações:

Desenvolver parcerias entre diferentes ministérios (por exemplo, Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Ministério da Cultura, Ministério da Saúde, Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Ministério dos Assuntos Parlamentares), de modo a tornar possível que equipas interministeriais possam assumir este trabalho como missão, garantindo a sua estabilidade e disponibilidade de horário para apoiar de forma continuada as escolas na sua ação enquanto comunidade inclusiva;

Disponibilizar às escolas, pelo Ministério da Educação, informação traduzida nas línguas dos países dos/as alunos/as de origem migrante, sem dispensar uma tradução numa língua de comunicação, na forma de guias de acolhimento (informação sobre o sistema educativo, seu funcionamento, procedimentos administrativos — matrículas e outros, e avaliativos), e programas destes países em língua portuguesa para que as decisões curriculares a tomar a nível de escola possam ser feitas de forma fundamentada;

Reforçar as estratégias de monitorização e avaliação das práticas de educação inclusiva, quer ao nível local, quer ao nível das escolas, de forma a desenvolver e partilhar as práticas bem-sucedidas (com qualidade e eficácia), que poderão ser adotadas por outros municípios e escolas;

Desenvolver parcerias entre as autarquias, agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, e outras instituições (nomeadamente do setor solidário) de uma mesma região geográfica, de modo a rentabilizar recursos, tais como os/as mediadores/as interculturais que, em particular, poderão desempenhar funções de interface entre a escola, família e comunidade, numa lógica de corresponsabilidade para a promoção da diversidade, equidade e inclusão;

Reforçar e alargar redes de escolas (incluindo a educação pré-escolar) de participação voluntária, promovendo a partilha e reflexão de boas práticas que promovam a diversidade, a equidade e a inclusão.

Recomendação 2. Um desenvolvimento curricular que sustente a inclusão

Os aspetos curriculares constituem uma dimensão essencial para uma escola que procura a inclusão de todos os alunos e de todas as alunas. Assim, nas suas múltiplas dimensões, devem ser atendidas as seguintes medidas de natureza curricular:

Desenvolver uma conceção de educação holística e abrangente, que atenda às dimensões cognitivas, emocionais e sociais do/a aluno/a. Em particular, que valorize, de forma integrada, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, promovendo o potencial de cada aluno/a;

Valorizar a Cidadania e Desenvolvimento na sua ação pedagógica e princípio da educação inclusiva, proporcionando a experiência de interação entre pessoas diferentes e oferecendo benefícios significativos a todos/as os/as alunos/as, quer ao nível de competências intelectuais, quer ao nível de competências sociais e emocionais, proporcionando uma imersão na diferença;

Conceber e operacionalizar matrizes curriculares que possam atender às especificidades dos/as alunos/as de origem migrante, e flexíveis no seu tempo de duração e formas de apoio, com vista a uma integração progressiva dos/as alunos/as em todo o sistema escolar. Estas matrizes curriculares devem incluir atividades artísticas, culturais, e/ou desportivas;

Promover uma prática de avaliação pedagógica de cariz formativo que permita não só fazer um diagnóstico adequado dos/as alunos/as de origem migrante à sua chegada, mas também ir monitorizando a sua evolução e detetando as suas dificuldades e/ou problemas para uma ação interventiva em tempo útil;

Consolidar e alargar a existência de modelos diversos de oferta formativa, seja a nível do ensino básico e secundário (presencial ou *b-learning*), seja do ensino superior (presencial, *b-learning*, a distância), que se adequem às diferentes realidades e necessidades, em particular dos/as alunos/as de origem migrante;

Exigir que os manuais escolares e outros recursos didáticos atendam à interculturalidade, não perpetuando qualquer tipo de estereótipos (de género, de etnia, religiosos, culturais e linguísticos).

### Recomendação 3. Uma comunidade educativa ampla e diversificada para a inclusão

Uma escola inclusiva não acontece por vontade política ou por qualquer normativo legal. É um processo dinâmico resultante das sinergias que se constroem com os diversos intervenientes no processo, através de uma valorização da Comunidade em que a escola se insere. A responsabilidade é partilhada e todos e todas têm um papel importante a desempenhar, como seja:

Valorizar e apoiar, pelo Ministério da Educação, a contratação de técnicos/as reconhecidos/as como necessários/as em cada escola com perfil de competências e motivacional adequado para intervir junto de população migrante e, quando se justifique, professores/as da mesma origem dos/as alunos/as migrantes, respeitando a autonomia das escolas;

Valorizar a nível central, local e de escola, o papel da Equipa Multidisciplinar de Apoio e Educação Inclusiva (EMAEI) na escola, na implementação de políticas e práticas para a diversidade, equidade e inclusão, assim como para a avaliação e monitorização da eficácia e impacto das práticas e recursos afetados. Para tal, o Ministério da Educação, em cada Agrupamento de Escolas/Escolas não agrupadas (AE/ENA), deverá reforçar o crédito horário destinado exclusivamente à EMAEI, para o exercício das suas funções. Sempre que se verifique um elevado número de alunos/as de origem migrante, os municípios deverão apoiar as escolas contratando pessoal não docente com formação específica e implementando projetos educacionais relevantes para o seu contexto;

Promover, pelos técnicos especializados, programas de intervenção vocacional e de carreira culturalmente sensíveis, com recurso a instrumentos de avaliação e intervenção adequados aos alunos de origem migrante;

Constituir, pelo diretor da escola, ouvido o conselho pedagógico, um grupo responsável por monitorizar e adequar à atividade escolar no seu todo na promoção da inclusão e da equidade, identificando desvios e contribuindo para a sua resolução. Cabe a este grupo dar resposta às necessidades sociais, emocionais e de aprendizagem dos/as alunos/as de origem migrante;

Implementar, nos AE/ENA, programas de mentoria tendo em vista estimular o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos/as de origem migrante e alunos/as nativos/as, competindo às escolas disponibilizar os meios necessários à realização das atividades de mentoria, incluindo o apoio logístico;

Implementar, nos AE/ENA, programas de tutoria, sendo o acompanhamento dos/as alunos/as de origem migrante realizado pelo/a professor/a tutor/a, em estreita ligação com o respetivo conselho de turma e EMAEI. Nestas situações, na planificação e execução do apoio tutorial específico, deve o professor/a tutor/a integrar as atividades desenvolvidas pelos/as alunos/as mentorandos/as e, sempre que possível, envolver as respetivas famílias;

Estimular um ambiente escolar, por parte dos/as professores/as, dos órgãos de administração e gestão da escola, dos/as representantes/as de alunos/as (delegados/as e subdelegados/as de turmas), dos/as assistentes técnicos/as e operacionais, e dos/as representantes de pais, mães e encarregados/as de educação, que contribua para a eliminação de “guetos” escolares, mesmo quando estes são formados por vontade própria dos/as alunos/as;

Reconhecer e valorizar as potencialidades oferecidas pelos recursos digitais enquanto ferramentas pedagógicas de modo a criar contextos favoráveis de aprendizagem significativa, em particular para os/as alunos/as migrantes;

Envolver os pais, mães e encarregados/as de educação e famílias, designadamente dos/as alunos/as de origem migrante, na auscultação de necessidades, dificuldades, potencialidades e contributos para decisões educativas/organizativas escolares. Acresce a necessidade de promover iniciativas, ao longo do ano letivo, através dos Planos de Atividades das escolas, nas atividades escolares, valorizando a interculturalidade.

Operacionalizar, pelo/a diretor/a da escola, ouvidos o conselho pedagógico e os/as professores/as em geral, uma política de distribuição de serviço de professores/as, que assente em critérios predominantemente pedagógicos, em particular na garantia de uma prática inclusiva. No limite, ampliar a abrangência desta política, admitindo a possibilidade de rotatividade entre professores/as de escolas de um mesmo agrupamento, que lecionam um mesmo nível de ensino ou ciclo de escolaridade;

Envolver os/as alunos/as na identificação e promoção de espaços e práticas de vivência de cidadania positiva na escola, nomeadamente na elaboração de sugestões de melhoria de infraestruturas e remodelação de espaços, e na participação em atividades de gestão de conflitos e atividades promotoras de convívio e bem-estar. Este trabalho poderá ser feito em assembleias de turmas, assembleias de representantes das turmas, associação de estudantes, projetos desenvolvidos com e por alunos/as, aulas ou projetos de Cidadania e Desenvolvimento.

#### Recomendação 4. Uma formação pensada e adequada para a inclusão

Em qualquer processo de mudança, a formação, formal e informal, impõe-se, em geral, como necessária. Tal é também o caso na construção de uma escola que se quer cada vez mais inclusiva. Para tal, é necessário, em particular:

Desenvolver um entendimento comum e partilhado sobre o que se entende por uma escola inclusiva, por exemplo através da realização de *workshops* e de atividades de natureza mais lúdica, dirigidos a alunos/as, a professores/as, a pessoal não docente e a pais, mães e encarregados/as de educação dos/as alunos/as. Tais iniciativas poderão permitir não só sensibilizar e informar toda a comunidade sobre esta problemática, como igualmente identificar problemas existentes e ainda não detetados, assim como algumas soluções para os resolver;

Analisar e adequar, se necessário, a formação inicial de professores/as, procurando sensibilizar os/as futuros/as professores/as para as questões da interculturalidade, da diversidade linguística, étnica e social, e do combate ao racismo e discriminação étnico-racial, e desenvolver-lhes competências indispensáveis a uma prática de ensino que garanta a todos/as os/as alunos/as igualdade de oportunidades para a sua aprendizagem, para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e futuro cidadão ou cidadã com intervenção e sentido crítico, e para sua empregabilidade;

Garantir o apoio pedagógico, através de professores/as competentes e com boas práticas de inclusão, a jovens professores/as nos dois primeiros anos de indução na profissão;

Desenvolver formas de colaboração entre os Centros de Formação de Associações de Escolas e as Instituições de Ensino Superior envolvidas na formação de professores/as, no sentido de conceptualizar e implementar ações de formação creditadas, situadas na prática e respeitando uma relação dialógica entre teoria e prática, focadas na interculturalidade, equidade, antirracismo e diversidade linguística. Tais ações deverão dar particular importância a uma prática de diferenciação pedagógica e de avaliação formativa de modo a monitorizar e apoiar a aprendizagem de cada um/a dos/as alunos/as. Quando necessário, desenvolver ações de formação especialmente adequadas ao contexto particular de uma dada escola;

Garantir condições de trabalho e de apoio apropriados aos/às professores/as para facilitar o desenvolvimento de práticas de ensino adequadas a uma escola inclusiva. Nelas se inclui a existência de tempos comuns contabilizados na carga horária dos/as professores/as, que permitam um trabalho colaborativo continuado, e que responsabilize os/as professores/as no desenvolvimento deste tipo de trabalho. Acresce a necessidade de reconhecimento para a progressão na carreira de docente, em qualquer nível de ensino, de atividades por si desenvolvidas especialmente pensadas para a construção de uma escola inclusiva.

#### Recomendação 5. As línguas como meios indispensáveis à inclusão

Uma escola inclusiva é uma escola que reconhece e valoriza a diversidade linguística. Garantir que o acesso ao currículo e ao sucesso educativo está ao alcance de todos e de todas passa pela aprendizagem da língua de escolarização e, simultaneamente, pela valorização do repertório linguístico individual de cada aluno/a, incluindo dos/as alunos/as de origem migrante. Para que as línguas não constituam barreiras, mas meios para a inclusão, importará:

Reforçar, pelo Ministério da Educação, medidas para apoiar a aprendizagem do português, como objeto de estudo e como língua de escolarização, a todos/as os/as alunos/as, atendendo às diferentes variedades linguísticas da língua portuguesa e ao reconhecimento e valorização da sua natureza pluricêntrica. Estas medidas devem incluir a sensibilização de toda a comunidade educativa para a variação linguística como uma propriedade inerente das línguas, para o desenvolvimento de atitudes de tolerância linguística e para a eliminação do preconceito linguístico;

Apoiar e monitorizar, pelo Ministério da Educação, a implementação de medidas para a aprendizagem de PLN, em particular no que se refere à necessidade de uma caracterização mais adequada do perfil sociolinguístico e escolar dos/as alunos/as que beneficiam destas medidas; ao reforço dos programas de acolhimento dos/as alunos/as e do seu acompanhamento por equipas multidisciplinares e multilingues através, por exemplo, de tutorias e mentorias; à efetiva implementação de atividades e projetos que visem a sua inclusão no contexto escolar e concretizem uma abordagem de aprendizagem da língua não restrita à sala de aula;

Possibilitar, pelo Ministério da Educação, que as medidas de aprendizagem de PLN possam ser iniciadas o mais precocemente possível (desde a educação pré-escolar), em todos os níveis de ensino e independentemente do número de alunos que delas necessitem, devendo possibilitar-se ainda que alunos de níveis de proficiência mais avançada (B2 ou superior) beneficiem também de um apoio linguístico adequado;

Criar, a nível central, uma plataforma digital para o PLN, que disponibilize recursos e materiais, incluindo uma maior diversidade de materiais para a avaliação inicial e de progresso dos alunos, e permita a partilha de boas-práticas e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professores;

Garantir uma formação linguística adequada de docentes, ao nível da formação inicial e contínua, que reconheça as especificidades do ensino do português nas suas diferentes modalidades e os prepare para lidar com as necessidades de aprendizagem numa escola em que interagem diferentes variedades linguísticas da língua portuguesa e diferentes línguas;

Promover, pelo Ministério da Educação e pelas escolas, a valorização de todas as línguas faladas na comunidade escolar, incluindo as línguas maternas dos/as alunos/as de origem migrante, através de medidas que permitam aos/às alunos/as, por exemplo: aceder a livros e outros recursos nas suas línguas maternas através das bibliotecas escolares; consultar recursos digitais já existentes em várias línguas (por exemplo, aulas legendadas do #EstudoEmCasa); poder frequentar cursos que permitam o desenvolvimento linguístico e da literacia nas suas línguas maternas, recorrendo-se a parcerias com associações ou outras entidades externas para oferta desses cursos;

Criar, pelas escolas, contextos favoráveis ao envolvimento de pais, mães e encarregados/as de educação e famílias na aprendizagem dos/as alunos/as, em especial dos/as alunos/as de origem migrante, com medidas como a disponibilização de informações úteis em várias línguas, a sua participação em atividades de valorização das línguas maternas, e a divulgação de cursos de língua portuguesa a si dirigidos;

Promover, pelos/as professores/as, a consciência linguística de todos/as os/as alunos/as, cabendo aos/às professores/as de língua, em particular, criar na sala de aula espaços de reflexão linguística, tendo em vista uma melhor compreensão das variedades linguísticas e das línguas faladas na escola.

Nota: Os/As relatores/as destas recomendações agradecem a disponibilidade e os contributos essenciais para o desenvolvimento do presente trabalho de parceiros sociais, especialistas, professores/as, alunos/as e pais, mães e encarregados/as de educação, ouvidos em audições e no *Webinar* “Inclusão de imigrantes e refugiados para a construção de uma escola mais inclusiva para todos”, e dos/as assessores/as que os/as acompanharam.

#### Referências

Annot, M., & Pinson, H. (2005). *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. University of Cambridge, Faculty of Education.

Brussino, O. (2021). Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion. *OECD Education Working Papers, No. 256*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>

Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 203. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>.

Cerna, L., Brussino, O., & Mezzanotte, C. (2021). *The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018*. OECD Education Working Papers, No. 261. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>.

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2018). *Parecer sobre o estatuto do estudante internacional*. Parecer n.º 10/2018. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 101, 25 de maio de 2018, pp. 14977-14978.

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2020). *Recomendação sobre “A Cidadania e a Educação Antirracista”*. Recomendação n.º 5/2020. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 227, 20 de novembro de 2020, pp. 62-68.

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2021). *Estado da Educação 2020*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Comissão Europeia [CE] (2016). *Agenda europeia para as migrações — Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019a). *A Integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: Políticas e medidas nacionais*. Relatório Eurydice. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/76035>.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019b). *Ensino das Línguas regionais ou minoritárias nas escolas da Europa*. Relatório Eurydice. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://doi:10.2797/033836>.

d' Oliveira Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, V., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

ECRE (2002). *Position on the integration of refugees in Europe*. European Council on Refugees & Exiles. [https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/ecres-position-integration-refugees-europe\\_en](https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/ecres-position-integration-refugees-europe_en).

European Commission, Day, L., Meierkord, A. (2018). *Rethinking language education and linguistic diversity in schools: thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/584023>

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/682522>.

European Commission/EACEA/Eurydice (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/046055>.

European Commission, Staring, F., & Broughton, A. (2020). *Education begins with language*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/779296>

European Commission, Staring, F., Day, L., & Meierkord, A. (2018). *Migrants in European schools: Learning and maintaining languages*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/06361>.

Giménez Romero, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. ACIDI, I. P.

Guerra, R., Rodrigues, R., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., Alexandre, J., & Costa-Lopes, R. (2019). *Inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes: O papel das dinâmicas de aculturação*. Alto Comissariado para as Migrações, Observatório das Migrações.

Hamilton, P. L. (2013). It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.747555>.

Koehler, C., Palaiologou, N., & Brussino, O. (2022). Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands. *OECD Education Working Papers*, No. 264. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9ea58c54-en>.

Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., Machete, T., Militão, P., & Pessoa, I. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo português*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Ministry of Education [ME] (2022). *OECD Review of inclusive education: Country background report for Portugal*. Ministry of Education.

McBrien, J. (2022). Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries. *OECD Education Working Papers, No. 266*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a4a0f635-en>.

NCTM (2017). *Princípios para a ação. Assegurar a todos o sucesso em Matemática*. APM.

OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being, OECD reviews of migrant education*. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>.

OECD (2019). *The road to integration. OECD Reviews of migrant education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>.

OECD (2020) *The resilience of students with an immigrant background*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/978926429209-en>.

OECD (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.

Oliveira, C. (2021). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2021. Alto Comissariado para as Migrações, coleção Imigração em Números*.

Popov, O., & Stureson, E. (2015). Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of Education in the 21st Century, 64*, 66-74. <https://doi.org/10.33225/pec/15.64.66>.

Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian Educational Researcher, 39*, 125-141. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0048-2>.

Rodrigues, D. (2022). Incluir a inclusão. *Jornal de Letras*, 23 de março a 5 de abril, Educação e perspectivas.

Rodrigues, D., Azevedo, H. Fonseca, H., Alves, I., Prata, M., & Carvalho, M. (2022). *Percurso de educação inclusiva. Um guia para a reflexão das escolas*. (Creative Commons Attribution-NonCommercialShareAlike 4.0 International License).

Souza, G., & Ferreira, P. D. (2017). O acolhimento dos refugiados no contexto português: educação como dimensão da integração. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación, 8*, A8-96 a A8-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.3017>.

TALIS (2018). *Country note. Results from TALUS 2018*. OECD. Acessível em [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_PRT\\_pt.PDF](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_PRT_pt.PDF).

Trasberg, K., & Kond, J. (2017). Teaching new immigrants in Estonian schools — Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia, 38*, 90-100. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10793>.

UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.

UNESCO (2020). *Résumé du rapport mondial de suivi sur l'Éducation. Inclusion et éducation: Tous, sans exception*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/search/c4a0d6c9-17ef-4b60-b935-892c37f961b2>.

UNHCR (1997). *Guidelines on policies and procedures in dealing with unaccompanied children seeking asylum*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/publications/legal/3d4f91cf4/guidelines-policies-procedures-dealing-unaccompanied-children-seeking-asylum.html>.

UNRIC (s/d). *Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental*. <https://unric.org/pt/darfur-cessacao-das-hostilidades-e-uma-prioridade-muito-urgentelembra-secretario-geral3/>.

#### Legislação

Educação — Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). “Despacho n.º 6478/2017”. *Diário da República Série II*, 143 (junho): 15484-15484.

Educação — Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). “Despacho n.º 6944-A/2018”. *Diário da República Série II*, 1.º Suplemento, 138 (julho): 2.



- Educação — Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). “Despacho n.º 8476-A/2018”. *Diário da República* 2.º Suplemento, Série II, 168 (agosto): 14.
- Educação. (2019). “Portaria n.º 181/2019”. *Diário da República* Série I, 111 (junho): 2954-2957.
- Educação. (2018). “Portaria n.º 223-A/2018”. *Diário da República* Série I, 1.º Suplemento, 149 (agosto): 3790(2)-3790(23).
- Educação. (2018). “Portaria n.º 226-A/2018”. *Diário da República* Série I, 1.º Suplemento, 151 (agosto): 3950(2)-3950(18).
- Educação — Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2020). “Despacho n.º 7414/2020”. *Diário da República* Série II, 143 (julho): 50-51.
- Educação — Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2020). “Despacho n.º 7415/2020”. *Diário da República* Série II, 143 (julho): 52-53.
- Educação. (2021). “Portaria n.º 306/2021”. *Diário da República* Série II, 148 (dezembro): 37.
- Educação — Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021). “Despacho n.º 8209/2021”. *Diário da República* Série II, 161 (agosto): 115-116.
- Educação — Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2022). “Despacho n.º 2044/2022”. *Diário da República* Série II, 33 (fevereiro): 53-54.
- Ministério da Educação. (2001). “Decreto-Lei n.º 6/2001”. *Diário da República* Série I-A, 15 (janeiro): 258-265.
- Ministério da Educação. (2008). “Decreto-Lei n.º 3/2008”. *Diário da República* Série I, 4 (janeiro): 154-164.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). “Decreto-Lei n.º 139/2012”. *Diário da República* Série I, 129 (julho): 3476-3491.
- Ministério da Educação. (2006). “Despacho normativo n.º 7/2006”. *Diário da República* Série I-B, 26 (fevereiro): 903-905.
- Ministério da Educação. (2006). “Despacho normativo n.º 30/2007”. *Diário da República* 1.ª série, 154 (agosto): 22853-22854.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). “Decreto-Lei n.º 54/2018”. *Diário da República* 1.ª série, 129 (julho): 2918-2928.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). “Decreto-Lei n.º 55/2018”. *Diário da República*, 1.ª série, 129 (julho): 2928-2943.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2021). “Resolução do Conselho de Ministros n.º 90”. *Diário da República* 1.ª série, 130 (julho): 45-68.

7 de junho de 2022. — A Presidente, *Maria Emília Brederode Santos*.

#### Declaração de Voto

Embora concordando na globalidade com a recomendação, daí ter votado favoravelmente, considero que no título e nas referências ao longo da mesma, deveria constar “refugiados”, passando a designar-se “Acolhimento de migrantes e refugiados e uma escola mais inclusiva”.

Segundo a ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), os refugiados são pessoas que tentam escapar de conflitos armados ou perseguições, procurando segurança noutros países. O estatuto de “refugiado” é reconhecido internacionalmente, pelos estados, pela ACNUR, entre outras organizações, e a negação desse estatuto poderá ter consequências vitais para os refugiados. No plano do direito internacional, a proteção dos refugiados tem como principais referências a Convenção da ONU de 1951, sobre o Estatuto dos Refugiados, e seu protocolo de 1967, a Convenção da OUA (Organização da Unidade Africana), que, em 1969, regulou aspetos específicos dos refugiados em África, ou a Declaração de Cartagena de 1984 sobre os Refugiados.

Já os migrantes deslocam-se não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas, sobretudo, para procurarem melhores condições de vida (trabalho, educação, saúde, reunião familiar.). Contrariamente aos refugiados, que não podem voltar ao seu país, os migrantes deverão poder continuar a receber a proteção do governo do seu país e regressarem se assim o entenderem.



Nos países de acolhimento, os migrantes deverão ser tratados de acordo com sua própria legislação e procedimentos em matéria de imigração; já aos refugiados são aplicadas normas sobre refúgio e proteção específica, sejam as definidas em leis nacionais, sejam as do direito internacional.

A não distinção entre “refugiado” e “migrante” pode ter graves consequências na vida e segurança dos refugiados, pois poderá desviar a atenção dos seus direitos legais específicos, logo, poderá prejudicar o apoio público que lhes é devido, bem como às instituições de refúgio.

*Mário Nogueira*

315411695