



Comissão  
Europeia

# Eurydice *Síntese*

Integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais

Educação e  
Formação





## Síntese Eurydice

# Integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais

A presente Síntese Eurydice apresenta as principais conclusões do relatório Eurydice *Integração dos Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais*, publicado em janeiro de 2019 e elaborado sob os auspícios da Comissão Europeia. A informação baseia-se em regulamentações e recomendações emitidas a nível superior para o ano letivo 2017/18, reunidas pela Rede Eurydice em 42 sistemas educativos. Esta informação é complementada pela literatura académica e por análises estatísticas baseadas em dados do Eurostat, IEA PRILS 2016 e ICCS 2016.

### **Autores da EACEA**

Sogol Noorani (coordenação)  
Nathalie Baïdak  
Anita Krémó  
Jari Riiheläinen

### **Paginação e gráficos**

Patrice Brel

### **Contactos**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice  
eurydice@dgeec.mec.pt  
Tel: +351 21 394 93 14

EC-03-19-005-PT-N

ISBN 978-92-9492-959-4

doi:10.2797/76035

© Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura,  
2019.

EURYDICE

Unidade Portuguesa

Av. 24 de Julho, n.º134

1399-054 Lisboa

Tel.: +(351)213 949 314

Fax.: +(351)213 957 610

Correio Eletrónico: eurydice@dgeec.mec.pt

Sítio de Internet: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/54/>

Editor da versão portuguesa: Direção-Geral de Estatísticas da  
Educação e Ciência



Tradução da responsabilidade da Unidade Portuguesa da Rede

Eurydice

ISBN 978-972-614-680-3 (versão online)

Lisboa, fevereiro de 2019

# POR QUE RAZÃO A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS DE ORIGEM MIGRANTE NAS ESCOLAS REPRESENTA UM TEMA IMPORTANTE?

Um aluno, académica ou socialmente bem integrado no sistema educativo, tem mais probabilidades de atingir o seu potencial. Porém, neste domínio, os alunos de origem migrante enfrentam uma série de desafios que podem dificultar a sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo os estudos já realizados, distinguem-se três tipos de desafios:

- Relativos ao processo de migração (por exemplo, deixar o país natal, aprender uma nova língua, adaptar-se a novas regras e rotinas na escola, etc., e o impacto destes fatores que perturbam o processo de aculturação no bem-estar geral dos alunos migrantes) (Hamilton, 2013);
- Relativos ao contexto socioeconómico e político geral (por exemplo, políticas concernentes à disponibilização de recursos aos sistemas educativos e às escolas para promover a integração, ou políticas que promovem a inclusão e a igualdade de um modo geral) (Sinkkonen & Kytälä, 2014); e
- Relativos à participação dos alunos na educação, incluindo o caráter restritivo da avaliação inicial, que nem sempre contempla aspetos académicos e não académicos (por ex., a vertente social, emocional e relativa à saúde); a colocação inadequada no nível de escolaridade; oferta linguística não adaptada às necessidades dos alunos com uma língua materna diferente; insuficiente apoio à aprendizagem e falta de apoio psicossocial; professores sem formação e/ou sem apoio para lidar com a diversidade na sala de aula; insuficiente cooperação casa-escola; e ausência ou inflexibilidade no uso de financiamento para organizar uma oferta/apoio adequados – só para mencionar alguns (Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson & Axelsson, 2013; Trasberg & Kond, 2017).

*Na maioria dos sistemas educativos europeus, os alunos migrantes têm pior desempenho do que os seus pares nativos do país*

Desse modo, não surpreende que, na maioria dos países europeus, os alunos migrantes revelem, em geral, pior desempenho e tenham uma menor perceção de bem-estar na escola quando comparados com alunos nascidos nesses países. Segundo o Inquérito PISA 2015 (OCDE), a proporção de alunos migrantes com baixo desempenho excede a proporção de alunos nativos na maioria dos países europeus participantes, mesmo quando se tem em conta a variável do estatuto socioeconómico (OCDE, 2016).

Do mesmo modo, segundo dados recentes do Eurostat <sup>(1)</sup>, a taxa de alunos nascidos no estrangeiro que abandonam precocemente a educação e formação é superior à de população nativa em quase todos os países europeus com dados disponíveis. Assim, em 17 sistemas educativos <sup>(2)</sup> da Europa, o combate ao insucesso escolar e à retenção dos alunos migrantes é encarado como um dos principais desafios políticos.

---

<sup>(1)</sup> Eurostat, Inquérito às Forças de Trabalho [edat\_lfse\_02] (dados extraídos em junho 2018)

<sup>(2)</sup> BE nl, CZ, DK, ES, FR, MT, NL, AT, PT, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO, RS, Antiga República Jugoslava da Macedónia

Uma análise secundária contextual dos inquéritos IEA PIRLS 2016 <sup>(3)</sup> e ICCS 2016 <sup>(4)</sup> mostra que, nos ensinos primário e secundário inferior <sup>(5)</sup> da maioria dos países europeus, não existem diferenças estatísticas significativas entre alunos nascidos no estrangeiro e nativos do país relativamente ao sentimento de pertença à escola e à experiência de *bullying* pelos pares.

Em contraste, identificam-se algumas diferenças estatisticamente marcantes entre os alunos do ensino primário que falam a língua de instrução em casa e os que não falam. Estes últimos expressam um menor sentimento de pertença em relação à escola e referem ser frequentemente assediados pelos seus pares em quase todos os países europeus participantes no PIRLS 2016. No ensino secundário inferior, as diferenças em termos de sentimento de pertença à escola e experiências de *bullying* entre os alunos que falam e os que não falam a língua de instrução em casa são menores e ocorrem num menor número de países, segundo dados do ICCS 2016.

## Contexto político europeu

Os dados apresentados supra sublinham a importância de envidar esforços para ajudar crianças e jovens de origem migrante a integrar-se no sistema educativo e, subsequentemente, na sociedade. Sem tal investimento, estas crianças não poderão atingir o seu potencial máximo. Esta preocupação é repetidamente enfatizada a nível europeu e, ao longo dos anos, têm sido desenvolvidas várias iniciativas políticas da UE que lidam com os diferentes desafios enfrentados por estes alunos.

Iniciativas recentes incluem o Plano de Ação para a Integração de Nacionais de Países Terceiros, adotado pela Comissão Europeia em 2016 <sup>(6)</sup> e a Comunicação de 2017 sobre a proteção das crianças no contexto da migração <sup>(7)</sup>. O primeiro documento salienta, entre outros aspetos, que a educação e a formação são das ferramentas mais poderosas para a integração. O último documento determina quais as ações necessárias para reforçar a proteção de todas as crianças migrantes em todas as etapas do processo, incluindo uma avaliação das necessidades de cada criança tão cedo quanto possível após a sua chegada e o acesso à educação sem demora e independentemente do seu estatuto.

Com base nestas iniciativas, a Recomendação do Conselho de 2018 relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino <sup>(8)</sup> sublinha a importância de garantir efetivamente a igualdade de acesso a uma educação inclusiva e de qualidade com o apoio necessário para todos os aprendentes, incluindo aqueles que são oriundos de contextos migratórios.

## Acerca do relatório Eurydice

O presente sumário executivo oferece uma visão global das principais conclusões do relatório Eurydice “Integração de Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais”. O principal objetivo do relatório consiste em apoiar a cooperação europeia em matéria de educação de alunos migrantes, fornecendo uma análise comparativa das políticas e medidas-chave promovidas pelas autoridades de nível superior neste domínio (ver Figura 1).

<sup>(3)</sup> <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

<sup>(4)</sup> <https://iccs.iea.nl/home.html>

<sup>(5)</sup> N. do T. - Correspondentes, respetivamente, ao CITE 1 e CITE 2. O CITE 1 (Ensino Primário) é o nível de ensino que geralmente se inicia entre os 4 e os 7 anos de idade, obrigatório em todos os países e com uma duração normal de 5 a 6 anos. Em Portugal, corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. O CITE 2 (Ensino Secundário Inferior) dá continuidade aos programas de base do ensino primário, embora a estrutura do ensino seja mais orientada para as disciplinas. Em Portugal, corresponde ao 3.º ciclo do Ensino Básico. O CITE 3 (Ensino Secundário Superior) corresponde em Portugal ao Ensino Secundário.

<sup>(6)</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf)

<sup>(7)</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412-communication\\_on\\_the\\_protection\\_of\\_children\\_in\\_migration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412-communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf)

<sup>(8)</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

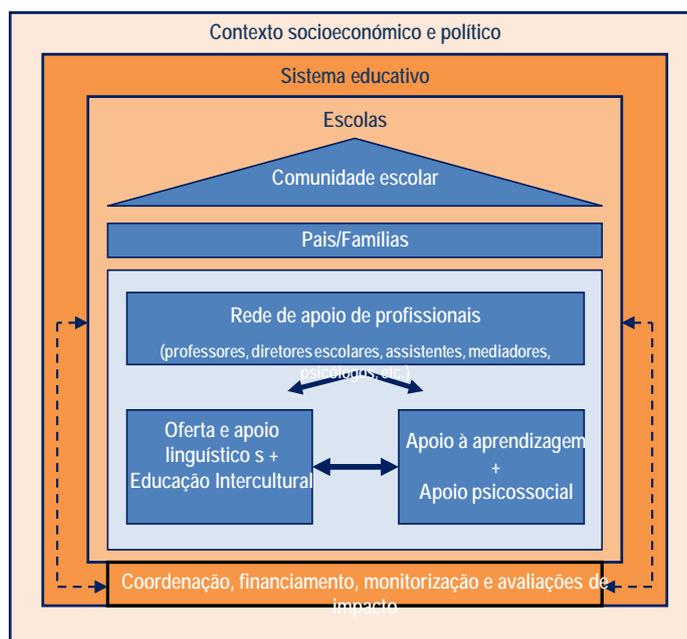
*Os alunos do ensino primário que não falam a língua de instrução em casa expressam um menor sentimento de pertença em relação à escola e experienciam mais bullying em ambiente escolar*

O relatório é introduzido por um capítulo contextual com dados demográficos sobre a migração na Europa. Fornece ainda dados sobre o rendimento escolar dos alunos migrantes e a sua perceção de bem-estar na escola. Segue-se uma análise comparativa que se divide em duas partes principais:

- Um mapeamento das políticas e medidas implementadas em 42 sistemas educativos da Rede Eurydice abrangendo as seguintes áreas: governança; acesso à educação; apoio linguístico, à aprendizagem e psicossocial; e professores e diretores escolares. O mapeamento baseia-se em dados qualitativos fornecidos pela Rede Eurydice sobre regulamentações e recomendações oficiais relativas à integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa.
- Uma análise mais aprofundada de algumas das políticas e medidas de integração diretamente relacionadas com a criança em 10 sistemas educativos selecionados (Alemanha – Brandemburgo, Espanha – Comunidade Autónoma da Catalunha, França, Itália, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia, Suécia e Reino Unido – Inglaterra). Esta análise articula-se em torno de duas dimensões conceptuais principais: a primeira consiste em abordar a diversidade linguística e cultural nas escolas e a segunda dimensão adota uma abordagem holística da criança.

Deve salientar-se que o relatório se limita a estudar a existência e o conteúdo de regulamentações e recomendações emitidas pelas autoridades de nível superior que estão diretamente relacionadas com a integração de alunos de origem migrante nas escolas. A análise de um contexto mais alargado (isto é, as características dos sistemas educativos ou os contextos socioeconómico/político) ultrapassa o âmbito do presente relatório. Além disso, o relatório não reflete se e até que ponto as políticas e medidas analisadas são postas em prática a nível local ou de escola; tão-pouco cobre quaisquer outras medidas que possam ter sido introduzidas sob os auspícios da autonomia local e/ou escolar.

Figura 1: Quadro conceptual para a análise das políticas e medidas de promoção da integração escolar dos alunos de origem migrante



Fonte: Eurydice.

O atual sumário executivo procura saber por que razão o processo de integração é uma questão relevante para os alunos migrantes nas escolas. Prossegue com uma explicação sobre o significado do termo “alunos de origem migrante” e, em seguida, apresenta uma síntese das políticas e medidas introduzidas pelas autoridades de nível superior na Europa com vista a promover a integração destes alunos.

Estas políticas e medidas são agrupadas em quatro categorias principais:

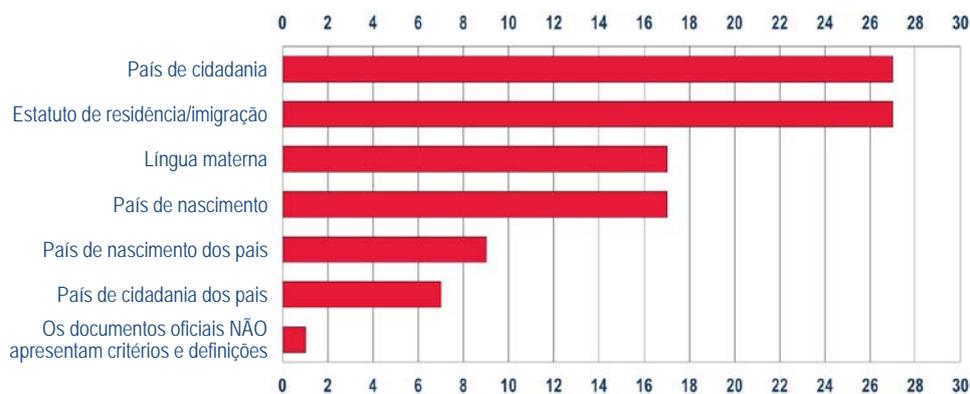
1. Acesso à educação e à formação
2. Apoio linguístico em ambientes linguisticamente e culturalmente diversificados
3. Uma abordagem holística da criança no ensino e na aprendizagem
4. Abrangência das abordagens políticas.

## O que se entende por “alunos de origem migrante”?

O relatório centra-se em crianças e jovens de origens migrantes, que se definem como migrantes recém-chegados, de primeira geração, de segunda geração ou que regressam. As razões que os levaram a emigrar (económicas ou políticas, por exemplo) podem variar, tal como o seu estatuto legal – podem ser cidadãos, residentes, requerentes de asilo, refugiados, menores não acompanhados ou migrantes em situação irregular. A extensão da sua permanência no país anfitrião pode ser curta ou longa e podem ter, ou não, o direito de participar no sistema de educação formal do país anfitrião. A definição abrange crianças e jovens migrantes de países internos e externos à UE.

Esta definição comum permite estabelecer uma comparação entre as políticas de educação de 42 sistemas educativos relativamente à integração de alunos migrantes. Todavia, os documentos oficiais emitidos pelas diferentes autoridades educativas podem realçar uma ou mais características específicas desta população para determinar quem deve, em concreto, beneficiar dessas políticas e medidas. A Figura 2 indica que o “país de origem” e o “estatuto de residência/imigração” são critérios aplicados pelos decisores políticos em muitos sistemas educativos para identificar os alunos migrantes; a “língua materna” e o “país de nascimento” dos alunos também constituem critérios importantes.

Figura 2: Critérios utilizados com frequência para identificar crianças e jovens de origem migrante, 2017/18



Fonte: Eurydice.

### Nota explicativa

Esta Figura encontra-se localizada no Capítulo I.1 “Governança” (ver Figura I.1.1).

Em contraste, o “país de nascimento dos pais” é usado menos frequentemente para identificar alunos migrantes. Dada a ausência desta referência, não surpreende que as políticas relativas à imigração e à educação sejam raramente dirigidas à segunda geração, isto é, alunos nascidos no país onde residem atualmente com pelo menos um dos progenitores nascidos no estrangeiro. De facto, só a Itália reportou tais políticas. De igual modo, só alguns países, incluindo a Estónia, França, Letónia, Lituânia, Polónia e Eslovénia, referem explicitamente, nas suas políticas educativas, os alunos migrantes em situação de regresso – ou seja, alunos que regressam ao seu país de cidadania depois de terem sido migrantes internacionais noutro país.



## 1. Acesso à educação e à formação

O acesso à educação e à formação constitui um direito universal, independentemente do estatuto legal de cada um. No entanto, por si só, o acesso não é suficiente se não for combinado com uma educação e formação de qualidade, ou seja, a oportunidade de o aluno matricular-se em escolas que proporcionem um ensino, aprendizagem e apoio de elevada qualidade, assim como percursos educativos que correspondam às suas necessidades de aprendizagem e aspirações (Comissão Europeia, 2013). As crianças e jovens de origem migrante podem deparar-se com desafios em ambas as áreas.

Na maioria dos sistemas educativos europeus, as crianças e jovens de origem migrante em idade de frequentar a escolaridade obrigatória têm os mesmos direitos e obrigações de participar na educação que aqueles que nascem no país de acolhimento. No entanto, em oito países (Bulgária, Dinamarca, Lituânia, Hungria, Roménia, Suécia, Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia), algumas categorias de crianças e jovens migrantes possuem direitos e/ou obrigações diferentes. Na Roménia, Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia, por exemplo, as crianças e jovens migrantes com estatuto de residentes têm o direito, mas não a obrigação, de participar na educação. Mesmo que as convenções europeias<sup>(10)</sup> especifiquem que as autoridades nacionais devem oferecer formação aos requerentes de asilo no prazo de três meses após a submissão do pedido, os menores requerentes de asilo não possuem os mesmos direitos à educação que os alunos nativos em países como a Dinamarca, Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia. Por último, os migrantes menores em situação irregular estão numa posição mais indefinida – não possuem os mesmos direitos que as crianças nativas da mesma idade de participar na educação em países como a Bulgária, Dinamarca, Lituânia, Hungria, Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia. Na Suécia, os migrantes em situação irregular podem participar na escolaridade obrigatória, mas sem caráter de obrigatoriedade.

Evidentemente, há riscos de as crianças e jovens migrantes que não detêm os mesmos direitos e obrigações quanto à escolaridade obrigatória no país de acolhimento ficarem significativamente atrás dos seus pares em termos de desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Os jovens de origem migrante em idade de frequentar a escola enfrentam uma de duas situações: ou já possuem a formação prévia adequada e podem transitar para um nível de ensino superior no país de acolhimento, ou ainda não concluíram a escolaridade obrigatória e, por isso, necessitam de formação compensatória de modo a obter o nível de ensino equivalente. Em ambos os casos, a maioria dos sistemas educativos atribui a estes estudantes os mesmos direitos à educação que têm os alunos nacionais em idade de frequentar a escolaridade obrigatória.

Todavia, em 13 sistemas educativos<sup>(11)</sup>, alguns jovens de origem migrante (sobretudo requerentes de asilo e/ou migrantes em situação irregular) que já ultrapassaram a idade de frequência da escolaridade obrigatória, mas que ainda não concluíram esta etapa, não possuem os mesmos direitos de participar no ensino compensatório que os seus pares nativos do país. Por exemplo, nos Países Baixos, jovens migrantes em situação irregular que têm 18 anos ou mais podem concluir o programa educativo que iniciaram quando fizeram os 18 anos, mas não podem iniciar outro programa (ensino geral ou EFPI) quando já têm 18 anos ou mais. Na Bélgica (Comunidade flamenga) e Suíça, como a participação em programas compensatórios de via profissionalizante que incluem formação em contexto de trabalho numa empresa exige uma autorização de residência, os migrantes em situação irregular que ultrapassaram a idade da escolaridade obrigatória não se podem inscrever, embora possam concluir um programa caso se tenham matriculado mais cedo na Bélgica (Comunidade flamenga), ou podem candidatar-se a uma autorização temporária de residência na Suíça.

*Na maior parte dos sistemas europeus, as crianças e jovens migrantes com idades para frequentar a escolaridade obrigatória têm os mesmos direitos e obrigações a nível de educação que os seus pares nascidos no país*

*Aos alunos que ultrapassaram a idade de frequência da escolaridade obrigatória e não detêm o estatuto de residentes é negado o acesso à educação em 13 sistemas educativos*

<sup>(10)</sup> Diretiva 2013/33/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho de 2013, que estabelece normas em matéria de acolhimento dos requerentes de proteção internacional (reformulação) [Online] Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR> [Acedido em 22 de outubro de 2018].

<sup>(11)</sup> BE, NL, BG, CZ, DK, HR, LT, HU, NL, PL, CH, Antiga República Jugoslava da Macedónia, NO, TR

*Na Europa, a avaliação inicial dos migrantes recém-chegados não é extensamente realizada e raramente é feita de forma mais exaustiva*

Em 21 sistemas educativos europeus <sup>(12)</sup>, as autoridades educativas alegam ter em conta as competências dos alunos migrantes recém-chegados na língua de instrução e/ou os resultados da avaliação da sua aprendizagem prévia. Em geral, estes elementos contribuem para tomar decisões relativas à colocação dos alunos nas escolas e/ou à oferta de apoio à aprendizagem de modo a satisfazer as suas necessidades.

Os critérios a nível superior para a avaliação de competências na língua de instrução e/ou da aprendizagem prévia, que podem promover a consistência na avaliação inicial dos alunos migrantes em todos os estabelecimentos de ensino do sistema educativo só existem em 18 sistemas de educação <sup>(13)</sup>. Entre os dez sistemas educativos focados na Parte II do relatório, só quatro (Espanha – Comunidade Autónoma da Catalunha, Portugal, Suécia e Finlândia) especificam nos respetivos documentos oficiais que, para além da língua de instrução e da aprendizagem prévia, também o bem-estar social e emocional dos alunos deve ser objeto de avaliação.

*Alunos migrantes recém-chegados são geralmente colocados em turmas ou aulas preparatórias se as suas competências linguísticas não forem suficientemente sólidas para acompanhar o ensino regular*

Assim que as crianças e jovens de origem migrante se matriculam no sistema educativo, podem ser colocados em diferentes contextos. Em geral, os alunos recém-chegados cujas competências na língua de instrução são suficientemente boas para acompanhar o currículo normal são colocados em turmas do ensino regular em todas as disciplinas, juntamente com os seus pares nativos do país. Na República Checa, Letónia, Eslováquia, Reino Unido (Escócia) e Montenegro, todos os alunos migrantes recém-chegados são colocados em turmas regulares em todas as disciplinas e níveis de ensino.

Os alunos migrantes recém-chegados com níveis de competências mais baixos ou sem competências na língua de instrução são geralmente colocados em turmas ou aulas preparatórias <sup>(14)</sup>. Estas turmas são habitualmente organizadas de três formas:

- Os alunos são colocados em turmas regulares na maioria das aulas mas algumas das disciplinas são frequentadas em grupos separados.
- Os alunos são colocados em grupos separados na maioria das aulas e em algumas (em geral, desporto, arte e música, onde podem comunicar e participar nas aulas, mesmo com competências linguísticas limitadas) integram turmas regulares.
- Os alunos são colocados em grupos separados em todas as aulas.

Segundo a literatura académica, as turmas ou aulas preparatórias podem proporcionar mais tempo e espaço para o ensino e a aprendizagem da língua de instrução do que uma integração plena inicial no ensino regular (Koebler, 2017). Porém, também se concluiu que as turmas/aulas preparatórias inibem a integração ao separar os alunos migrantes dos seus pares nativos do país anfitrião. Além do mais, o progresso educativo dos alunos migrantes pode ser retardado se for colocada uma ênfase demasiado forte na aquisição da língua de instrução, a ponto de travar a aprendizagem do aluno em outras disciplinas do currículo (Nilsson & Bunar, 2016).

Reconhecendo as potenciais consequências negativas que uma extensa oferta formativa separada produz nos resultados escolares e na integração social de alunos migrantes recém-chegados, 21 <sup>(15)</sup> dos 33 sistemas educativos que organizam turmas/aulas

---

<sup>(12)</sup> BE de, BG, CZ, DK, DE, ES, FR, HR, IT, CY, LU, MT, RO, SI, SK, FI, SE, CH, LI, ME, RS

<sup>(13)</sup> BE de, BG, DK, DE, ES, FR, CY, LU, MT, NL, AT, PT, RO, FI, SE, CH, LI, ME

<sup>(14)</sup> Turmas preparatórias – em alguns países também designadas “turmas de acolhimento” ou “turmas de transição” – são turmas/aulas separadas em que os alunos migrantes recém-chegados recebem uma formação intensiva em línguas e, por vezes, um currículo adaptado para outras disciplinas com o fim de se prepararem para uma melhor integração nas turmas regulares (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017).

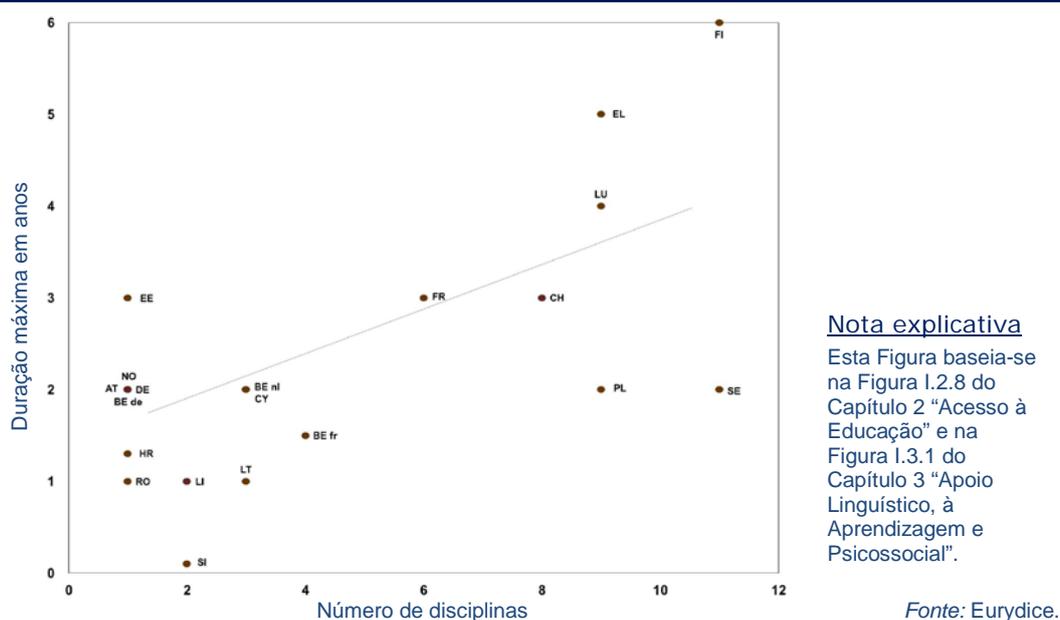
<sup>(15)</sup> BE fr, BE de, BE nl, DE, EE, EL, FR, HR, IT, CY, LT, LU, AT, PL, RO, SI, FI, SE, CH, LI, NO

preparatórias limitam a um ou dois anos o tempo que os alunos passam nesta oferta separada. Todavia, o apoio direcionado (linguístico e/ou na aprendizagem) para alunos migrantes recém-chegados, é geralmente mais prolongado no tempo do que o recurso a turmas preparatórias, e tem continuidade no ensino regular.

Outra forma de as autoridades educativas limitarem o potencial impacto negativo das turmas preparatórias na aprendizagem dos alunos migrantes é através de uma oferta de enriquecimento curricular, que propõe o ensino de outras áreas disciplinares para além da língua de instrução. Em 13 <sup>(16)</sup> dos 33 sistemas educativos com turmas preparatórias, as regulamentações/recomendações oficiais estipulam que estas aulas devem abranger outras disciplinas do currículo (especialmente disciplinas nucleares como a matemática, línguas estrangeiras, ciências naturais, etc.), para além da língua de instrução.

A Figura 4 comprova que em alguns países (Grécia, França, Luxemburgo, Finlândia e Suíça), onde os alunos migrantes recém-chegados podem passar até seis anos em turmas ou aulas preparatórias, os documentos oficiais apontam para um número relativamente elevado de disciplinas abrangidas por esta oferta educativa. Ao invés, em países como a Roménia e a Eslovénia, o foco das turmas/aulas preparatórias incide sobre uma ou duas disciplinas, o limite de tempo para o funcionamento destas turmas é relativamente curto e recomenda-se que os alunos frequentem as restantes disciplinas no ensino regular.

Figura 4: Limite de tempo despendido em turmas/aulas preparatórias (em anos) e total de disciplinas abrangidas, ensinos primário, secundário geral e EFPI (CITE 1-3), 2017/18



## 2. Apoio linguístico em contextos linguisticamente e culturalmente diversificados

A proficiência na língua de instrução é imprescindível para que os alunos consigam ter acesso ao currículo escolar e beneficiar das oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas escolas. O desempenho escolar depende maioritariamente do nível de literacia dos alunos na língua de instrução. Este aspeto afeta todos os aprendentes, particularmente aqueles que são oriundos de contextos desfavorecidos, incluindo algumas categorias de alunos migrantes (Comissão Europeia, 2017). Há questões societais mais amplas em jogo: oferecer a todas as crianças a oportunidade de atingir o seu potencial a nível educativo assume um papel fundamental na construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

<sup>(16)</sup> BE fr, BE nl, DK, EL, FR, CY, LT, LU, MT, PL, FI, SE, CH

As questões linguísticas ultrapassam o âmbito do ensino da língua de instrução. A investigação académica tem demonstrado que contemplar a realidade linguística e cultural do aluno produz efeitos positivos no seu bem-estar e desempenho académico (Thomas e Collier, 1997; Cummins, 2001; Garcia, 2009). As estatísticas referidas supra indicam que os alunos do ensino primário que em casa falam uma língua distinta da língua de instrução expressam um sentimento de pertença mais baixo e são mais suscetíveis de sofrer *bullying* na escola.

O ensino da língua de instrução, das línguas maternas e das restantes disciplinas do currículo decorre num ambiente de aprendizagem que pode (ou não) criar espaço para a diversidade linguística e cultural. A educação intercultural pode servir para construir este tipo de ambiente, pois promove a criação de uma aprendizagem comum e de um espaço de convivência em que todos os alunos – independentemente do seu contexto linguístico e cultural – podem encetar um diálogo, reconhecer as suas similaridades para além das diferenças entre eles, revelar respeito uns pelos outros e, potencialmente, alterar a forma como olham para si próprios e para os outros.

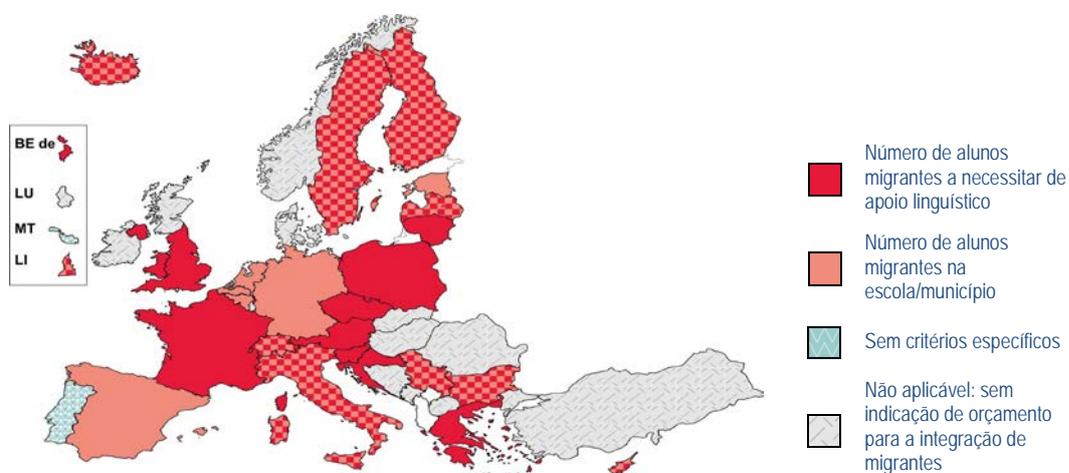
### Ensino da língua de instrução

O ensino da língua de instrução a alunos migrantes coloca um desafio especial na medida em que representa muitas vezes uma segunda língua ou uma língua adicional que tem de ser aprendida e dominada a um nível suficientemente alto para aprender as outras disciplinas do currículo. A proficiência na língua de instrução também facilita o processo de socialização na escola. Por estas razões, qualquer política de educação abrangente que procure melhorar a forma como os alunos migrantes são integrados nas escolas deve incluir medidas pedagógicas específicas relativas à língua de instrução.

Cerca de dois terços das autoridades educativas na Europa que dispõem de orçamento para a integração escolar de alunos migrantes reconhecem o papel fundamental da língua de instrução ao aplicar como critério para a alocação de financiamento o “número de alunos migrantes a necessitar de apoio linguístico” (ver Figura 5). Em alguns países, as autoridades também aplicam outros critérios, como o “número de alunos migrantes na escola/município”.

*O “número de alunos migrantes a necessitar de apoio linguístico” é frequentemente utilizado como um critério para alocar financiamento*

Figura 5: Critérios principais para alocar financiamento a ações de apoio à integração de alunos migrantes, ensinos primário, secundário geral e EFPI (CITE 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

#### Nota explicativa

Esta Figura encontra-se localizada no Capítulo 1 “Governança” (ver Figura I.1.8).

A avaliação inicial das competências de alunos migrantes recém-chegados na língua de instrução não se destina apenas à tomada de decisão relativa à colocação no nível de ensino. Permite igualmente facultar aos professores informação útil para planificar as aulas e assegurar um apoio adequado a cada aluno, consoante as suas necessidades linguísticas específicas. A Áustria, por exemplo, introduziu muito recentemente medidas relativas à avaliação na língua de instrução. Estas medidas distinguem-se de outras, na medida em que determinam que todos os alunos – naturais do país e migrantes – devem ver testadas as suas competências em alemão antes de iniciarem a escola.

Todas as autoridades educativas na Europa, com exceção do Reino Unido (Inglaterra), Bósnia-Herzegovina e Antiga República Jugoslava da Macedónia, dispõem de regulamentações ou recomendações sobre a oferta de aulas complementares na língua de instrução a alunos migrantes, dentro ou fora do horário letivo, em todos ou alguns níveis de ensino. Estas aulas complementares podem ser organizadas no contexto das turmas/aulas preparatórias. Em muitos sistemas educativos em que estas aulas são lecionadas por docentes da própria escola, as autoridades oficiais esperam que esses docentes sejam titulares de qualificações adicionais, como a didática da língua de instrução como segunda língua ou como língua adicional.

No quadro mais geral do ensino da língua de instrução, o currículo escolar pode facilitar a aprendizagem da mesma. Várias autoridades educativas europeias parecem ter reconhecido a dimensão transversal da língua de instrução no currículo. Por exemplo, 15 autoridades <sup>(17)</sup> apontaram como um desafio político concreto, a capacidade e as qualificações dos professores para lecionar disciplinas do currículo na língua de instrução aos alunos para quem constitui uma segunda língua ou uma língua adicional. Vinte e duas autoridades de nível superior <sup>(18)</sup> organizam ou apoiam atividades de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) que permitem aos professores adquirir tais competências.

A análise mais aprofundada aos dez sistemas educativos na Parte II do relatório mostra que a língua de instrução é encarada por todos como uma competência transversal. Tal significa que todos os docentes (de línguas e de outras disciplinas curriculares) devem ajudar os alunos, incluindo os alunos migrantes, a melhorar as suas competências na língua de instrução.

Em três dos dez sistemas de educação (Alemanha – Brandemburgo, Áustria e Finlândia), elevar a consciência linguística <sup>(19)</sup> surge como um objetivo de aprendizagem transversal ao currículo. Desenvolver a conscientização linguística quando se estudam disciplinas linguísticas e não linguísticas contribui para uma perspetiva mais profunda sobre questões linguísticas, facilitando a aprendizagem da língua e contribuindo para alcançar um nível elevado de proficiência nas línguas aprendidas pelos alunos (Svalberg, 2007). Na Finlândia, a conscientização linguística é um aspeto essencial da cultura de escola, transformando cada escola numa “comunidade com consciência para as línguas”. Neste caso, o conceito engloba vários aspetos da aprendizagem de línguas como relevantes no contexto escolar: sublinha o papel fundamental da língua na aprendizagem, na interação e na cooperação, na construção de identidades e na socialização.

Complementarmente a uma abordagem transversal à língua de instrução, os sistemas educativos sueco e finlandês desenvolveram um currículo para a aprendizagem da língua de instrução como segunda língua. Na Finlândia, esta oferta é disponibilizada a alunos falam outra língua em casa que não o sueco e o finlandês e que têm necessidade dessa aprendizagem; na Suécia, este currículo está disponível a um grupo mais vasto de alunos, embora também seja disponibilizado com base na necessidade. Em ambos os países, estes alunos podem adotar este currículo ao longo do seu percurso escolar.

---

<sup>(17)</sup> BG, DE, EE, EL, IT, CY, LT, LU, MT, PT, SE, IS, ME, NO, RS

<sup>(18)</sup> BE de, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, EL, CY, LV, LU, MT, AT, PT, SI, SK, FI, CH, IS, LI, ME, NO

<sup>(19)</sup> A consciência linguística refere-se à sensibilidade de um indivíduo para uma percepção da natureza da língua e do seu papel na vida humana (Donmall, 1985). Abrange conceitos como o conhecimento explícito das línguas, a percepção consciente e a sensibilidade na aprendizagem, o ensino e a utilização das línguas” (Association for Language Awareness, 2012, conforme referido em Ellis, 2012).

## Ensino das línguas faladas em casa

*É muito raro os alunos migrantes terem o direito de estudar na escola a língua que falam em casa*

Três sistemas educativos <sup>(20)</sup> na Europa dispõem de regulamentações ou recomendações emanadas das autoridades superiores relativas à oferta educativa das línguas faladas em casa. Ainda que raramente constitua um direito do aluno, nos casos em que é, está sujeito a certas condições (por ex., um número mínimo de alunos). Em sistemas sem políticas educativas nesta área, os professores podem, ainda assim, ter de acomodar, de modos diferentes, a(s) línguas que os alunos falam em casa. Em França, Portugal e Reino Unido (Inglaterra), a língua falada em casa é usada principalmente de forma instrumental, pois ajuda o aluno migrante a atingir um nível mais elevado na língua de instrução.

Em seis dos dez sistemas analisados (Alemanha – Brandemburgo, Espanha – Comunidade Autónoma de Catalunha, Itália, Áustria, Eslovénia e Suécia), os documentos oficiais consideram que o principal objetivo do ensino da língua falada em casa é a preservação e valorização da língua falada em casa pelos alunos migrantes. Além disso, destacam o papel deste ensino no desenvolvimento de competências interculturais do aluno migrante. Em última instância, o ensino da língua falada em casa destina-se a ajudar o aluno migrante a construir a sua identidade (multicultural), e consequentemente facilita a sua integração na escola. Na Áustria e Suécia, a aprendizagem da língua falada em casa é, além disso, considerada como a base de todo o processo educativo na escola. Ou seja, entende-se que contribui para o sucesso escolar e bem-estar do aluno migrante. Na Suécia, onde as autoridades definiram um procedimento de avaliação muito abrangente, também são avaliadas as competências dos alunos migrantes na língua falada em casa.

A Finlândia é o único dos dez sistemas educativos selecionados onde o ensino das línguas faladas em casa é encarado como um incentivo ao bilinguismo e plurilinguismo para o conjunto dos aprendentes. Neste país, as autoridades de nível superior tiram partido do ambiente linguística e culturalmente diversificado em que funcionam as escolas. Consequentemente, todas as línguas presentes na escola são valorizadas e utilizadas e todas pertencem à cultura de escola. O currículo promove o plurilinguismo e visa desenvolver a conscientização linguística dos alunos.

Entre os dez países, a Áustria, Suécia e Finlândia são os únicos sistemas onde as autoridades de nível superior criaram um currículo específico para o ensino da língua falada em casa.

*Os docentes de línguas faladas em casa vêm do estrangeiro ou são nascidos e educados no país onde ensinam*

Entre os 42 sistemas educativos, apenas sete (Espanha, Itália, Áustria, Finlândia, Suécia, Suíça e Noruega) emitem recomendações ou regulamentações oficiais relativas às qualificações necessárias para o ensino das línguas faladas em casa. A análise dos dez sistemas educativos mostra que aqueles que dispõem desta oferta podem dividir-se em duas categorias. O primeiro grupo inclui sistemas onde a maioria dos docentes das línguas faladas em casa é oriunda dos países onde se falam essas línguas. Consequentemente, a sua formação inicial decorreu nesses países. Este é o caso em Espanha (Comunidade Autónoma da Catalunha) e Itália, onde se estabeleceu uma cooperação com países estrangeiros de modo facilitar a organização do ensino de línguas específicas. No segundo grupo de sistemas (Alemanha – Brandemburgo, Áustria, Eslovénia, Suécia e Finlândia), os docentes de línguas faladas em casa têm perfis diversificados em termos de qualificações e origens: podem vir do estrangeiro ou pertencer à primeira ou segunda geração de migrantes educados e formados na Europa.

---

<sup>(20)</sup> DK, DE, EE, ES, IT, LV, LT, AT, SI, SE CH, IS, NO

## Educação intercultural

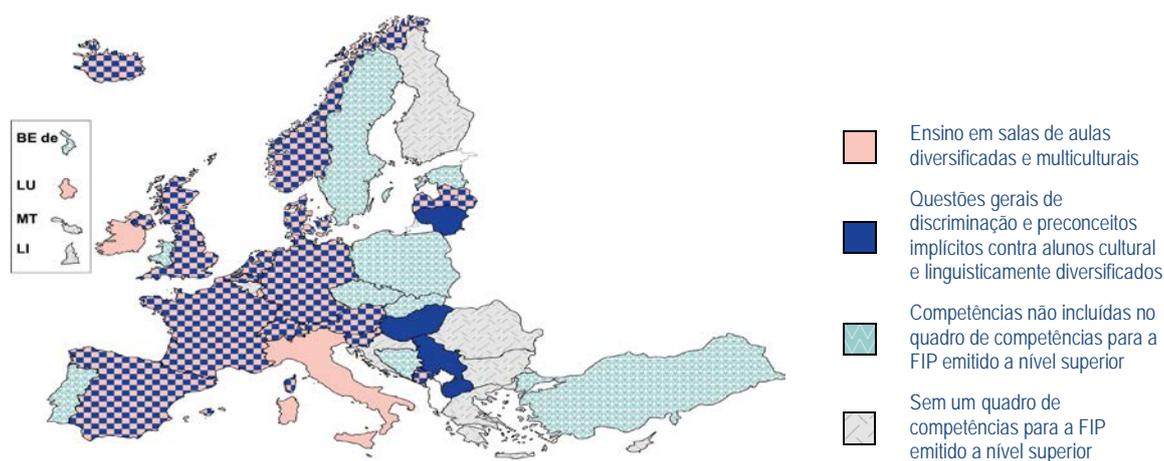
Na maioria dos países europeus, a educação intercultural é referida como uma disciplina ou um tópico incluído no currículo nacional. Pode igualmente fazer parte da cultura de escola ou ser um tema abordado em dias especiais ou projetos de escola.

Uma análise mais detalhada dos currículos e documentos oficiais dos dez sistemas de educação visados revela diferenças substanciais no modo como a educação intercultural é promovida. Entre os dez sistemas de educação, encontra-se integrada no currículo nacional de nove países – a exceção é Portugal, onde a educação intercultural é promovida em todo o país através de iniciativas e projetos individuais. Contudo, a partir de 2018/19, a educação intercultural passa a ser integrada no currículo de “Cidadania e Desenvolvimento”.

Na Suécia e em Itália, trata-se de um princípio subjacente a todo o currículo: é considerada como uma resposta educativa à dimensão cada vez mais multicultural das nossas sociedades, que diz respeito a todos os alunos. Na Alemanha (Brandemburgo), Espanha (Comunidade Autónoma da Catalunha), Áustria e Finlândia, a educação intercultural é promovida como um tema transversal ao currículo; as disciplinas por via das quais deve ser desenvolvida são indicadas nos currículos. Por último, em França, Eslovénia e Reino Unido (Inglaterra), a educação intercultural é ensinada através de disciplinas específicas, especialmente a educação para a cidadania.

Quanto à formação de professores, a Figura 6 indica que, na maioria dos 42 sistemas educativos com quadros de competências de professores a nível da FIP, são incluídas competências relativas à educação intercultural, como o ensino em salas de aula caracterizadas pela diversidade e multiculturalidade e/ou saber lidar com questões gerais de discriminação e preconceitos implícitos contra alunos cultural e linguisticamente diversificados. Em 34 sistemas educativos, os docentes podem adquirir pelo menos uma destas competências durante o seu desenvolvimento profissional contínuo (DPC) <sup>(21)</sup>.

Figura 6: Questões relativas à educação intercultural incluídas nos quadros de competências de professores na formação inicial de professores (FIP), 2017/18



Fonte: Eurydice.

### Nota explicativa

Esta Figura baseia-se na Figura I.4.3 do Capítulo 4 “Professores e Diretores Escolares”.

<sup>(21)</sup> BE fr, BE de, BE nl, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LT, LU, HU, MT, AT, PT, RO, SI, SK, FI, SE, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, LI, ME, RS, TR

*A educação intercultural pode constituir um princípio educativo, um tema transversal ao currículo ou ser lecionada através de disciplinas curriculares específicas*

### 3. Uma abordagem holística da criança no ensino e na aprendizagem

Ao criarem políticas e medidas que incentivam as escolas a adotar uma abordagem holística da criança a fim de satisfazer as necessidades dos alunos, as autoridades educativas podem assumir um papel importante no apoio aos alunos de origem migrante. Para além do apoio à aprendizagem de línguas e de outras disciplinas do currículo, esta abordagem implica apoiar os alunos no seu desenvolvimento social e emocional. Esta ação contribui para a melhoria geral do desempenho escolar dos alunos migrantes e reduz o risco de insucesso e de abandono escolar precoce (Trasberg & Kond, 2017).

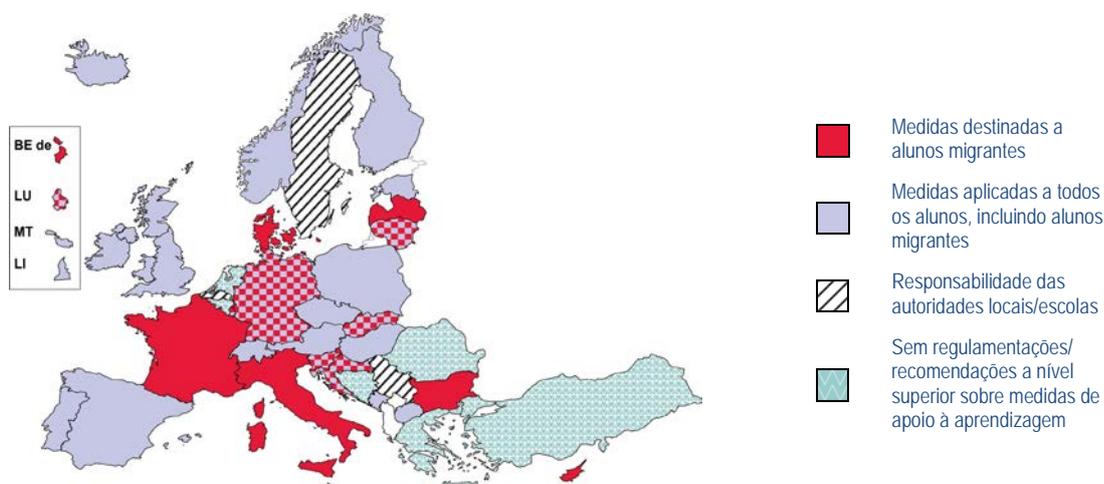
#### Responder às necessidades integrais dos alunos migrantes

Segundo a literatura de investigação, o desenvolvimento e potencial académicos dos alunos não são plenamente alcançados sem apoiar as suas necessidades sociais e emocionais (Hamilton, 2013; Slade & Griffith, 2013; Krachman, LaRocca & Gabrieli, 2018). Isto aplica-se a todos os alunos, especialmente aos de origem migrante, que enfrentam desafios adicionais, tais como obstáculos sociais e culturais, barreiras à participação plena na escola, segregação e/ou hostilidade e *bullying* na sociedade anfitriã (Nilsson & Bunar, 2016; Trasberg & Kond, 2017). Desse modo, para além de um foco no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos migrantes e na promoção da sua aprendizagem em geral, é igualmente importante promover o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional a fim de criar um espaço ideal para a aprendizagem.

*As políticas e medidas relativas ao apoio à aprendizagem tendem a focar-se nas necessidades académicas dos alunos e não nas sociais e emocionais*

Por toda a Europa, 33 sistemas de educação indicam dispor de regulamentações e/ou recomendações oficiais relativas à oferta de medidas de apoio à aprendizagem (ver Figura 7). Na maioria deles, tais medidas aplicam-se a todos os alunos a necessitar de apoio complementar à aprendizagem, incluindo os migrantes. Não obstante a autonomia dos professores quanto aos métodos pedagógicos a aplicar na sala de aula, os tipos de apoio à aprendizagem mais frequentes são os que os professores implementam, ou seja, o apoio individualizado e a pedagogia diferenciada. Medidas centrais destinadas a fixar limites à dimensão das turmas e o apoio à aprendizagem prestado com a ajuda de outros alunos (educação pelos pares ou tutoria de pares), são referidos com menos frequência.

Figura 7: Medidas de apoio à aprendizagem aplicadas em turmas regulares, ensinos primário, secundário geral e EFPI (CITE 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

#### Nota explicativa

Esta Figura baseia-se na Figura I.3.7 do Capítulo 3 "Apoio Linguístico, à Aprendizagem e Psicossocial".

A análise ao conteúdo dos documentos oficiais emitidos nos dez sistemas de educação mostra que, embora estes sistemas promovam determinadas medidas de apoio à aprendizagem para alunos com necessidades adicionais, incluindo alunos migrantes, o foco destas medidas reside sobretudo nas necessidades académicas. Mas a necessidade de apoio que vai além da dimensão cognitiva e incide sobre as necessidades emocionais e sociais dos alunos migrantes são destacadas apenas por Espanha (Comunidade Autónoma da Catalunha) e, indiretamente, por Portugal, onde o apoio à aprendizagem é providenciado por equipas multidisciplinares que incluem psicólogos, técnicos sociais, mediadores interculturais e outro pessoal especializado.

A monitorização e a avaliação do desempenho e progresso académicos do aluno migrante podem ajudar a escola a identificar quem necessita de apoio complementar. Porém, apenas 23 sistemas educativos <sup>(22)</sup> disponibilizam aos professores alguma forma de apoio, a saber, ferramentas de avaliação contínua ou exames nacionais especificamente desenvolvidos para avaliar os conhecimentos e competências de alunos migrantes.

Uma análise aos dez sistemas de educação selecionados mostra que o foco principal destes instrumentos de avaliação incide, em geral, nas competências linguísticas dos alunos migrantes, exceto em Espanha (Comunidade Autónoma da Catalunha), onde é prestado apoio aos professores na avaliação contínua de alunos migrantes através de equipas de aconselhamento especializadas em línguas, interculturalidade e coesão social. Por outras palavras, a documentação oficial em matéria de avaliação contínua de alunos migrantes parece colocar pouco ênfase em outras competências e necessidades de aprendizagem, incluindo as necessidades de carácter social e emocional.

Não obstante as políticas de apoio à aprendizagem de alunos migrantes com necessidades de aprendizagem adicionais se focarem essencialmente nos aspetos académicos, sete dos dez sistemas de educação selecionados comunicam que promovem o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de todos os alunos através dos seus currículos nacionais. Tais competências podem ser transversais a todo o currículo (Finlândia), ou integradas apenas em algumas disciplinas (Espanha – Comunidade Autónoma da Catalunha e Eslovénia) ou expressas como um objetivo geral da educação (França, Áustria, Portugal e Reino Unido – Inglaterra).

Crianças e jovens que desenvolvem competências sociais e emocionais conseguem adquirir características de proteção, como a capacidade de gerir sentimentos e amizades, resolver problemas, lidar com dificuldades, etc., que frequentemente provam ser mais eficazes para lidar com questões difíceis do que focar-se apenas nos problemas imediatos dos alunos (Cefai, 2008). Todavia, em relação a alunos migrantes que experienciam dificuldades sociais e emocionais (devido à aculturação e/ou fatores de *stress* causados pelo realojamento, experiências de *bullying* e hostilidade ou potenciais experiências traumáticas, etc.), pode verificar-se uma maior necessidade de recorrer a serviços de apoio psicossocial em escolas como medida terapêutica. A maioria dos sistemas educativos na Europa promove não só a oferta de serviços psicossociais, como o apoio específico para menores desacompanhados através de regulamentações/recomendações oficiais. Em França, Itália e Reino Unido (Inglaterra), os serviços focam-se exclusivamente em menores desacompanhados.

Uma análise à documentação oficial em matéria de apoio psicossocial revela que, entre os dez sistemas de educação, apenas quatro (Espanha – Comunidade Autónoma da Catalunha, Áustria, Finlândia e Suécia) garantem apoio psicossocial promovido pelas autoridades educativas (seja através de equipas/pessoal com formação especial ou de material informativo específico) direcionado especificamente para as necessidades do aluno de origem migrante; em contrapartida, os outros países que garantem apoio psicossocial disponibilizam-no a todos os alunos, sem visar os migrantes em concreto. Ainda que a pertinência de oferecer apoio psicossocial a todos os alunos seja inquestionável, pode valer a pena aferir a necessidade de um apoio e aconselhamento especialmente direcionados os problemas enfrentados pelo aluno migrante. Um dos

*Menos de metade das autoridades educativas apoia a avaliação contínua do progresso escolar dos alunos migrantes, e foca-se sobretudo na língua de instrução*

*A maioria dos sistemas educativos promove o desenvolvimento de competências socio-emocionais e a disponibilização de apoio psicossocial para todos os alunos, incluindo os alunos migrantes*

---

<sup>(22)</sup> BE de, BG, CZ, DK, DE, IE, EL, FR, IT, CY, LV, LT, LU, AT, PT, SI, SK, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO

pontos de partida pode ser a monitorização da oferta de apoio psicossocial para alunos migrantes, que é atualmente assegurada em apenas sete dos 42 sistemas de educação (Espanha, Chipre, Letónia, Luxemburgo, Malta, Suécia e Sérvia).

### **Apoio aos professores na satisfação das necessidades integrais dos alunos migrantes**

Relativamente ao apoio à integração do aluno migrante na escola, os professores encontram-se na primeira linha. No entanto, a literatura de investigação mostra que os professores se sentem com frequência pouco preparados e inseguros quando são confrontados, na mesma sala de aula, com alunos de diferentes origens culturais e linguísticas (Nilsson & Axelsson, 2013; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg & Kond, 2017). Esta conclusão é sustentada pelo facto de 28 sistemas educativos europeus<sup>(23)</sup> apontarem a falta de competências dos professores para trabalhar em salas de aula diversificadas e multiculturais como um importante desafio das políticas educativas.

*A maior parte das autoridades educativas tenta resolver através da educação e formação de professores a falta de preparação dos professores para trabalhar em salas de aula culturalmente diversificadas*

Num esforço para promover as competências docentes e influenciar os programas de educação e formação dos futuros professores, a maioria dos sistemas europeus inclui nos seus quadros de competências da FIP competências associadas à docência em salas de aulas diversificadas e multiculturais e/ou promove tais competências em atividades de DPC organizadas ou apoiadas pelas autoridades superiores.

Uma análise ao conteúdo do quadro de competências da FIP revela que, em oito dos dez sistemas educativos visados (Alemanha – Brandemburgo, Espanha – Comunidade Autónoma da Catalunha, França, Itália, Áustria, Portugal, Eslovénia e Reino Unido – Inglaterra), este instrumento enfatiza as competências necessárias para ensinar alunos de origem migrante. Porém, para além de referências gerais à familiaridade dos professores com a dimensão intercultural e à sua capacidade para ensinar em salas de aula diversificadas e multiculturais, as competências específicas que incluem as necessidades integrais de alunos migrantes só são salientadas por Portugal e Eslovénia. O quadro de competências de ambos os países ressalta o papel do professor na resposta às necessidades individuais de aprendizagem do aluno migrante, para garantir o seu bem-estar geral e ajudá-lo a sentir que a sua identidade pessoal e cultural é aceite e valorizada na escola.

*O recurso a assistentes pedagógicos e mediadores interculturais para apoiar a integração escolar de alunos migrantes não parece ser suficientemente explorado*

Na área do DPC, seis entre os dez sistemas de educação visados (Alemanha – Brandemburgo, Espanha, Itália, Eslovénia, Finlândia e Suécia) organizam e/ou apoiam atividades de formação em contexto de trabalho destinadas a sensibilizar os professores para as necessidades académicas e socioemocionais do aluno migrante. Juntamente com as conclusões relativas aos quadros de competências para a FIP, esta realidade demonstra que, não obstante a autonomia das instituições de ensino superior para conceber programas de educação e formação de professores, as autoridades educativas de nível superior podem, ainda assim, desempenhar um papel importante nesta área. Podem influenciar os conhecimentos e as competências abrangidas e, potencialmente, também as atitudes que os professores devem desenvolver para melhor se prepararem para lidar com as necessidades integrais dos alunos migrantes nas suas salas de aula.

Naturalmente, os professores não estão sozinhos na sua missão de assegurar uma integração bem-sucedida dos alunos migrantes nas escolas. O relatório mostra que muitos outros profissionais, como os conselheiros escolares, pedagogos sociais, psicólogos, técnicos sociais, etc., podem contribuir para este processo. Foram estudados em maior detalhe dois tipos específicos de pessoal que presta apoio efetivo neste contexto: assistentes pedagógicos<sup>(24)</sup> e mediadores interculturais.

<sup>(23)</sup> BE nI, BG, CZ, DE, EE, EL, ES, IT, CY, LV, LT, LU, MT, AT, PT, RO, SI, FI, SE, UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR, CH, IS, LI, ME, NO, TR

<sup>(24)</sup> N. do T. - "Teaching assistants" no original em inglês. Refere-se a pessoal (incluindo professores com habilitação para a docência) que auxilia os professores no apoio aos alunos em sala de aula.

A Espanha (Comunidade Autónoma da Catalunha) é o único, entre os dez sistemas, onde os assistentes pedagógicos (que têm o mesmo estatuto que os outros professores) são mobilizados e incumbidos de assegurar não só o progresso escolar dos alunos migrantes, mas também de contribuir para o sentimento geral de bem-estar dos alunos na escola.

O recurso a mediadores interculturais é defendido por apenas 13 entre os 42 sistemas educativos (25). Há documentos oficiais que promovem o recurso a estes profissionais no apoio à integração inicial dos alunos migrantes, na esfera académica ou social. Dada a capacidade dos assistentes pedagógicos e dos mediadores interculturais para apoiar as necessidades integrais do aluno migrante, uma análise mais aprofundada sobre as funções e o impacto destes profissionais poderá ser relevante.

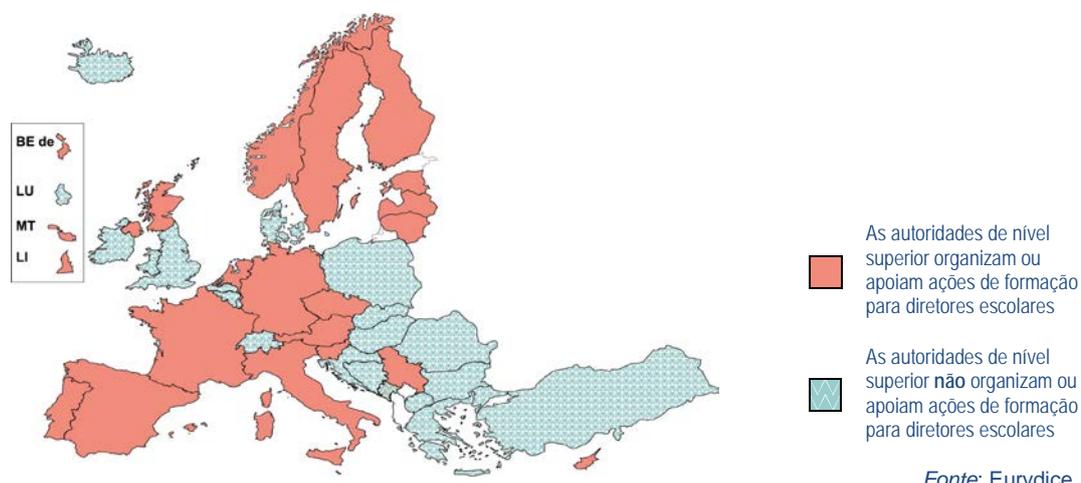
### Participação dos diretores escolares, pais e outros atores da comunidade local

A abordagem escolar integrada (*whole school approach*) é uma abordagem colaborativa que envolve professores, diretores escolares, outros profissionais da educação, pais e comunidade local. É uma abordagem tida como relevante para satisfazer as necessidades integrais dos alunos migrantes e assegurar o progresso contínuo dos alunos.

Os diretores escolares podem assumir um papel-chave na coordenação de diversos tipos de apoio linguístico, de aprendizagem e socioemocional dirigidos ao aluno de origem migrante. A Figura 8 demonstra que as autoridades em 22 sistemas educativos europeus organizam ou apoiam programas de formação específicos, atividades em rede e/ou oferecem material de orientação que ajudam os líderes escolares na integração do aluno migrante.

*Somente metade dos sistemas educativos proporciona apoio aos diretores escolares para assegurar uma integração bem-sucedida dos alunos migrantes*

Figura 8: Programas, cursos e/ou outras atividades dirigidos a diretores escolares, que contribuem para apoiar o processo de integração, 2017/18



#### Nota explicativa

Esta Figura baseia-se na Figura I.4.8 do Capítulo 4 “Professores e Diretores Escolares”.

No que toca ao papel assumido pelos diretores escolares na promoção de uma abordagem escolar integrada atenta às necessidades integrais dos alunos migrantes, a análise mostra que apenas um entre os dez sistemas de educação visados – a Suécia – coloca ênfase na sensibilização dos líderes escolares para as necessidades socioemocionais e saúde mental dos alunos (incluindo *stress* crónico e experiências traumáticas), o que pode ter impacto nos resultados escolares dos alunos migrantes.

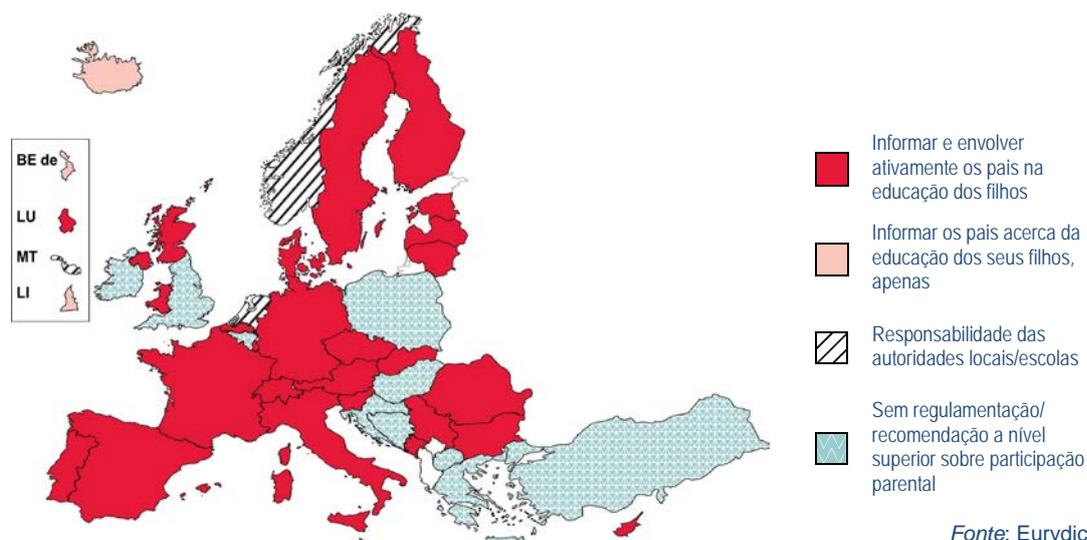
(25) CZ, DE, ES, IT, CY, LU, AT, PL, SI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI

*Cerca de dois terços das autoridades educativas promovem o envolvimento dos pais na escola e prestam informação sobre o progresso escolar das crianças*

Na resposta às diferentes necessidades de apoio dos alunos de origem migrante, o envolvimento dos pais ou cuidadores também é crucial (Trasberg & Kond, 2017). Uma análise secundária às respostas dos pais no PIRLS 2016 mostra que, em cerca de metade dos países europeus participantes, os pais de alunos nascidos no estrangeiro e de alunos que não falam a língua de instrução em casa têm uma perceção mais positiva da escola do que os pais de alunos nascidos no país e dos que falam a língua de instrução em casa. Estes pais sentem que a aprendizagem dos seus educandos é positivamente apoiada na escola e que são suficientemente bem informados acerca do seu progresso. No entanto, os diretores escolares reportam uma participação parental mais reduzida em escolas com uma elevada proporção de alunos que não falam a língua de instrução em casa do que em escolas onde a maioria dos alunos fala a língua de instrução em casa.

Num esforço para intensificar as ligações com os pais dos alunos migrantes e capitalizar os efeitos positivos de envolver os mesmos na educação dos seus filhos, 26 sistemas educativos europeus implementaram regulamentações/recomendações que promovem os esforços das escolas para manter os pais informados e envolvê-los ativamente no processo educativo (ver Figura 9). Exemplos destas iniciativas contemplam, no caso de França, um programa de formação para pais de alunos migrantes que visa reforçar as suas capacidades para apoiar os seus filhos; ou, no caso no Reino Unido (Irlanda do Norte), informar os pais acerca dos conteúdos curriculares para que fiquem cientes do mesmo e em melhor posição para orientar e apoiar os filhos.

Figura 9: Objetivos e atividades ligadas à participação dos pais de alunos migrantes, ensinos primário, secundário geral e EFPI (CITE 1-3), 2017/18



**Nota explicativa**

Esta Figura encontra-se localizada no Capítulo 3 “Apoio Linguístico, à Aprendizagem e Psicossocial” (ver Figura I.3.10).

A análise da documentação oficial nos dez sistemas de educação selecionados revela que apenas dois (Espanha – Comunidade Autónoma da Catalunha e Eslovénia) cobrem as áreas da participação parental numa perspetiva holística. Em ambos os sistemas educativos, a ênfase é colocada no potencial dos pais para contribuir para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos seus filhos, assim como para lidar com quaisquer dificuldades psicossociais. Nos restantes sistemas educativos, pelo contrário, o foco continua a incidir sobre a participação dos pais na vertente académica da educação dos filhos. Dado que a consciencialização dos pais relativamente ao desenvolvimento e bem-estar social e emocional dos filhos pode, efetivamente, ser mais elevada do que a sua consciencialização e capacidade para intervir no desenvolvimento educativo dos seus educandos, o seu papel no apoio às necessidades sociais e emocionais dos alunos migrantes nas escolas pode ser uma questão a aprofundar.

Para além do envolvimento dos pais de alunos migrantes, a literatura académica salientou a importância da cooperação entre as escolas e os profissionais e organizações externos (serviços sociais e de saúde, ONGs, escolas de línguas, sociedades culturais, etc.) na integração dos alunos migrantes (por exemplo, Weare, 2002; Cefai et al., 2014; Hunt et al., 2015). A análise das regulamentações/recomendações emitidas oficialmente mostra que, entre os dez sistemas de educação selecionados, apenas cinco (Alemanha – Brandemburgo), Espanha – Comunidade Autónoma da Catalunha, Itália, Portugal e Eslovénia) incentivam as escolas e os professores a cooperar estreitamente com as organizações locais; porém, só Espanha (Comunidade Autónoma da Catalunha) estende esta cooperação de forma a abordar, para além do desenvolvimento e progresso académicos dos alunos, também as suas necessidades de apoio psicossocial. Para garantir que as necessidades integrais dos alunos migrantes são contempladas no processo de integração, pode ser necessário dar maior atenção a uma abordagem escolar integrada que incentive a participação de todos os intervenientes no processo, incluindo os que pertencem à comunidade mais alargada.

*Pode haver mais espaço para salientar nos documentos oficiais a importância da cooperação com profissionais externos e organizações locais*

#### 4. Abrangência das abordagens políticas

As conclusões do relatório mostram que a integração do aluno de origem migrante na escola é uma questão que exige, porventura mais do que qualquer de cariz educativo, uma abordagem política abrangente. Envolve não só uma intervenção política no conjunto das áreas mencionadas supra, mas também a participação das partes interessadas em diferentes áreas e níveis políticos, incluindo a nível das comunidades locais.

Quando os desafios a tratar são complexos, afetam uma série de domínios de intervenção e partes interessadas, e exigem recursos significativos, as autoridades de nível superior podem adotar estratégias ou planos de ação abrangentes. Em 25 sistemas educativos europeus <sup>(26)</sup>, as autoridades adotaram estratégias ou planos de ação específicos ou mais alargados para lidar com esta questão. Dez destes sistemas (Alemanha, Grécia, Espanha, Itália, Chipre, Portugal, Eslovénia, Finlândia, Reino Unido – Irlanda do Norte e Suíça) desenvolveram estratégias específicas no domínio da educação, enquanto outros adotaram estratégias mais alargadas, por exemplo, para a promoção da integração social ou aquisição da língua, contemplando também a integração escolar. A maior parte das estratégias implementadas é recente e com um horizonte temporal de três anos.

*Poucos sistemas educativos dispõem de estratégias ou planos de ação específicos a nível superior para a integração de alunos migrantes nas escolas*

Os sistemas educativos sem uma estratégia a nível central para a integração do aluno migrante na escola podem, ainda assim, implementar políticas e medidas relevantes. Os resultados do mapeamento das políticas e medidas educativas apresentadas no relatório e sintetizadas atrás mostram que a maioria dos sistemas educativos europeus dispõe, efetivamente, de regulamentações e/ou recomendações emanadas a nível superior em muitas áreas de intervenção essenciais para a integração escolar do aluno migrante. Em alguns países, devido às características do sistema educativo, as autoridades de nível superior delegam a tomada de decisão sobre algumas matérias junto das autoridades locais ou escolas; outras autoridades de nível superior não abordam de todo determinadas áreas políticas. Esta falta de ação deve-se a uma série de fatores, incluindo os demográficos, socioeconómicos e políticos, etc., que se encontram fora do âmbito do atual estudo.

*A maioria dos sistemas educativos desenvolveu políticas e medidas numa série de domínios relevantes para a integração escolar de alunos migrantes*

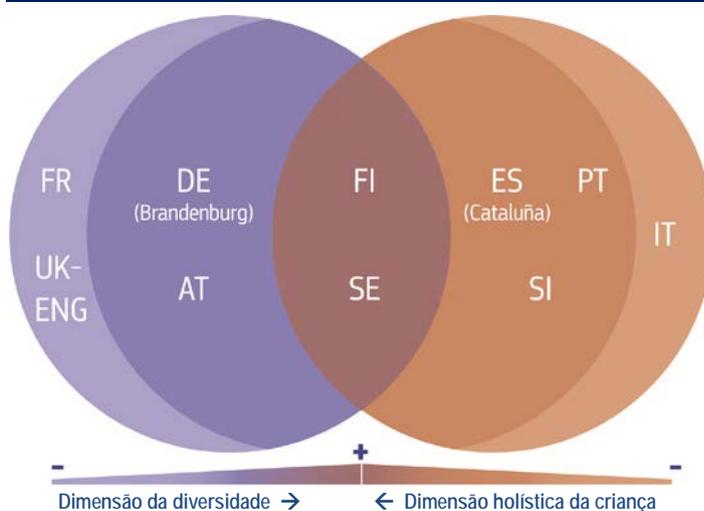
Por conseguinte, embora o mapeamento incluído na primeira parte do relatório se foque essencialmente na existência de regulamentações e recomendações a nível superior destinadas a promover a integração escolar do aluno migrante – o que constitui um bom ponto de partida para analisar os vários domínios de intervenção abordados pelas autoridades educativas –, o desenvolvimento de uma compreensão mais abrangente das abordagens políticas exige uma análise mais detalhada do conteúdo dessas regulamentações/recomendações. Essa análise é levada a cabo na segunda parte do relatório, mais analítica, centrada exclusivamente na situação de dez sistemas educativos.

<sup>(26)</sup> BG, CZ, DE, EE, IE, EL, ES, HR, IT, CY, LV, LT, AT, PT, RO, SI, FI, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, ME, NO, RS

*Entre os dez sistemas educativos visados, somente dois aplicam políticas que colocam igual ênfase na diversidade e na promoção da abordagem holística da criança*

A Parte II do presente relatório estuda em maior detalhe as áreas de intervenção mais próximas de cada criança, ou seja, ligadas ao apoio linguístico em ambientes linguística e culturalmente diversificados e à oferta de um apoio holístico à aprendizagem, também referido como “abordagem holística da criança” (*whole-child approach*). A vasta literatura académica de investigação apresentada no relatório salienta a importância de cada área, e mostra efetivamente que, para abordar a integração de alunos de origem migrante de forma abrangente e sistemática, todas estas áreas carecem de uma atenção cuidada.

Figura 10: Ênfase das políticas relativas à diversidade linguística e cultural e a abordagem holística da criança, ensinos primário, secundário geral e EFPI (CITE 1-3), 2017/18



Fonte: Eurydice.

Portugal e Eslovénia relativas à diversidade não são diferenciadoras; por outro lado, estes sistemas de educação destacam-se na adoção de uma abordagem holística da criança.

**Nota explicativa**

Esta Figura encontra-se localizada na Parte II “Análise” (ver Figura II.4.1).

No conjunto, a análise exposta na Parte II do relatório confirma que, nas políticas de integração dos alunos de origem migrante nas escolas, é fundamental adotar uma abordagem abrangente. São muitos os desafios que estes alunos enfrentam, os quais podem dificultar a sua integração escolar e, conseqüentemente, o seu desempenho académico; por conseguinte, só as respostas políticas que têm em consideração as diferentes questões e intervenientes são suscetíveis de oferecer as soluções adequadas. Para além disso, as abordagens políticas que garantem o acesso a uma educação de qualidade que acolhe alunos linguisticamente e culturalmente diversificados e favorece o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional são benéficas, não só para a integração dos alunos migrantes, mas também para a integração de todos os alunos que aprendem juntos nas escolas da Europa.

A Figura 10 mostra que, entre os dez sistemas educativos focados na Parte II do relatório, a Finlândia e a Suécia destacam-se na política que desenvolvem, pela forte incidência tanto na dimensão da diversidade como na abordagem holística da criança. Por outro lado, as políticas e medidas na Alemanha (Brandemburgo) e na Áustria incidem fortemente na dimensão da diversidade; porém, não se destacam em termos de uma abordagem holística da criança. Em contraste, as políticas e medidas em Espanha (Comunidade Autónoma da Catalunha), Portugal e Eslovénia relativas à diversidade não são diferenciadoras; por outro lado, estes sistemas de educação destacam-se na adoção de uma abordagem holística da criança.



## Referências

- Cefai, C., 2008. *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Londres: Jessica Kingsley.
- Cefai, C. et al., 2014. Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), pp. 116-130.
- Comissão Europeia. 2013. *Study on education support to newly arrived migrant children*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia, 2017. *Rethinking language education and linguistic diversity in schools. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. [pdf] Disponível em: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-69196245> [Acedido em 25 julho 2018].
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Cummins, J., 2001. *Bilingual Children's Mother tongue: Why is it important for education?* [pdf] Disponível em: [http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins\\_eng.pdf](http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf) [Acedido em 12 junho 2018].
- Donmall, B.G. ed., 1985. *Language awareness*. Londres: CLIT.
- Ellis, E.M., 2012. Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, pp. 1-23.
- Garcia, O., 2009. *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> Century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.
- 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), pp. 173-190.
- Hunt, P et al., 2015. A Whole School Approach: Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices. *Journal of School Health*, 85(11), pp. 802-809.
- Koehler, C., 2017. Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe. *NESET II ad hoc question No. 1/2017*.
- Krachman, S.B, LaRocca, R. and Gabrieli, Ch., 2018. Accounting for the whole child. *Educational Leadership*, pp. 28-34.
- Nilsson, J., Axelsson, M., 2013. "Welcome to Suécia...": Newly arrived students' experiences o pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), pp. 137-164.
- Nilsson, J., Bunar, N., 2016. Educational responses to newly arrived students in Suécia: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), pp. 399-416.

- OCDE, 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Reakes, A., 2007. The education of asylum seekers: Some UK case studies. *Research in Education*, 77(1), pp. 92-107.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), pp. 167-183.
- Slade, S., Griffith, D., 2013. A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy, Special issue*, pp. 21-35.
- Svalberg, Agneta M-L., 2007. Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40 (4), pp. 287-308.
- Thomas, W.P., Collier, V., 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Trasberg, K., Kond, J., 2017. Teaching new immigrants in Estónian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, pp. 90-100.
- Weare, K., 2002. *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. Londres: Routledge.



A Rede Eurydice tem como objetivo analisar e explicar a organização e o funcionamento dos diferentes sistemas educativos europeus. A Rede apresenta descrições dos sistemas educativos nacionais, estudos comparativos sobre temas específicos, indicadores e dados estatísticos. Todas as publicações da Rede Eurydice são disponibilizadas de forma gratuita no sítio oficial da Rede ou em formato impresso mediante pedido. Através da sua atuação, a Rede Eurydice pretende promover a compreensão, a cooperação, a confiança e a mobilidade aos níveis europeu e internacional. A Rede é constituída por unidades nacionais localizadas em países europeus e é coordenada pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura da União Europeia. Para mais informações sobre a Rede Eurydice, ver <http://ec.europa.eu/eurydice>.

