

**ESTADO DA  
EDUCAÇÃO  
2023**

**Título**

Estado da Educação 2023

**Direção**

Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

**Coordenação**

Domingos Fernandes e Conceição Gonçalves

**Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição**

Aldina Lobo, António Correia, António Dias, Conceição Gonçalves, Maria Plantier, Ricardo Oliveira

**Apoio à coordenação**

Cristina Brandão e Rita Vinhas

**Apoio administrativo e financeiro**

Paula Barros

**Expedição**

Ana Estribio

**Editor**

Conselho Nacional de Educação (CNE)

**Design gráfico**

Providência Design

**Impressão**

Greca – Artes Gráficas

**Tiragem**

500 exemplares

**1.ª Edição**

Dezembro de 2024

**ISSN**

1647-8541

**ISSN Digital**

2976-0267

**Depósito legal**

541759/24

## **Agradecimentos**

### **O Conselho Nacional de Educação**

agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Alcina Cardoso, Ana Odília Figueiredo, Ana Veríssimo, António Lucas, Beatriz Almeida, Carla Lourenço, Cesário Silva, Cristina Perdigão, Cristina Santos, David Sousa, Décio Telo, Edgar Romão, Ema Silva, Fernanda Nogueira, Fernando Alfaiate, Filipa de Jesus, Filomena Oliveira, João Gonçalves, Joaquim Mourato, Joaquim Santos, Luís Duque de Almeida, Luís Guerra, Margarida Cardoso, Maria Inês Pinto, Maria João Ferreira, Maria João Horta, Nuno Rodrigues, Nuno Xavier Abreu, Olga Morouço, Paulo Gonçalves, Rui Trindade, Sara Drumond, Susana Castanheira Lopes e aos seguintes serviços e entidades: Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette; Agrupamento de Escolas de São Teotónio; Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Estrutura de Missão Recuperar Portugal; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Júri Nacional de Exames; Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto e Secretaria Regional da Saúde e Segurança Social – Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia – Governo Regional da Madeira.

O Conselho Nacional de Educação agradece igualmente aos Reitores das Universidades, aos Presidentes dos Institutos Politécnicos, aos Diretores de Faculdades, Escolas e Institutos que colaboraram com a disponibilização de informação.



# ÍNDICE

<b>005</b>	<b>O BEM INESTIMÁVEL QUE É A EDUCAÇÃO</b>
<b>017</b>	<b>SUMÁRIO EXECUTIVO</b>
<b>025</b>	<b>PANORÂMICA DO SISTEMA EDUCATIVO</b>
026	1. CONDIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: AMBIÇÕES DE UMA TRANSFORMAÇÃO
027	1.1 Recursos humanos
046	1.2 Recursos financeiros
061	1.3 Recursos digitais
079	1.4 Internacionalização
098	2. POPULAÇÃO DISCENTE: CADA UM APRENDE MELHOR COM TODOS
099	2.1. Retrato global
107	2.2. Distribuição dos inscritos
122	2.3. Desigualdades e equidade
142	3. RESULTADOS DO SISTEMA: SABER MAIS, PARA UMA VIDA MELHOR
144	3.1. Certificação e desempenho
171	3.2. Qualificação e emprego
184	Referências
190	Glossário
191	Siglas e acrónimos
<b>193</b>	<b>REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>
194	A EDUCAÇÃO DOS 0 AOS 12: UMA RETROSPECTIVA EM DIREÇÃO AO FUTURO
210	UMA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA PARA O FUTURO
224	PLNM: UM DÉGRAU PARA AS APRENDIZAGENS?
244	POR UMA PEDAGOGIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



# REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

**A educação dos 0 aos 12:  
uma retrospectiva em direção ao futuro**  
Maria José Antunes

**Uma educação secundária para o futuro**  
António Luz Correia

**PLNM: um degrau para as aprendizagens?**  
Aldina Lobo e António Dias

**Por uma pedagogia inovadora na educação superior**  
Conceição Gonçalves

# PLNM: UM DEGRAU PARA AS APRENDIZAGENS?

**ALDINA LOBO**

**ANTÓNIO DIAS**

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO



Adaptada de Angus  
Maguire/Interaction  
Institute of Social  
Change

Experimente o leitor português informado tapar a primeira palavra do título desta parte. Agora leia o que resta. Consegue perceber a mensagem? Qual a sensação? Imagine que todo o texto se encontra escrito em ucraniano ou em panjabi, duas das línguas estrangeiras mais faladas nas escolas públicas. Se cumpriu este exercício talvez tenha conseguido aproximar-se da angústia de quem chega a um país desconhecido, com uma língua sobejamente estranha. São estas últimas pessoas e a sua inclusão que são alvo de reflexão neste nosso texto.

**Olá!**  
**Привіт!**  
**ਸਤਿ ਸ੍ਰੀ ਅਕਾਲ!**

Temos o objetivo de (re)lançar pistas para o debate sobre a forma como o Português Língua Não Materna (PLNM) está a ser concretizado nas escolas públicas. Interessa-nos perceber como se articula com outras medidas e atividades, as fragilidades e possibilidades que se identificam, o sucesso que se apercebe nos alunos com PLNM, enquanto medida educativa de inclusão, dado que o domínio da língua de escolarização constitui um fator ou ferramenta indispensável para aprender o que está prescrito no currículo. Coloca-se a questão: há real igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo e às aprendizagens? Face ao aumento exponencial de migrantes, está Portugal a preparar-se para o imperativo ético da coesão social?

Acreditamos que se pode provocar a reflexão sobre a aplicação eficaz da legislação em vigor, os níveis de proficiência linguística (NPL) e a sua adequação à realidade, a apropriação e valorização desta medida no contexto escolar, as potencialidades e dificuldades. Perspetivamos caminhos de melhoria.

Importa deixar registado que, do ponto de vista metodológico, a produção deste texto baseou-se na recolha de dados quantitativos provenientes de fontes originais e oficiais dos grandes dados, como a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), bem como na realização de entrevistas, na análise documental e na observação em duas escolas (forma genérica adotada para referir também agrupamentos de escolas). Estes exemplos de interação com as direções, coordenadoras e docentes de PLNM, alunos e encarregados de educação cumpriram a intenção de ilustrar realidades e caminhos facilitadores de inclusão e sucesso de alunos migrantes, em contextos diferentes, revelando perspetivas específicas.

Foram visitados o Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette (AEAC) e o Agrupamento de Escolas de São Teotónio (AEST) não só por terem um elevado número de alunos estrangeiros inscritos, como por divergirem no espaço e nas suas características. O primeiro, na Grande Lisboa, situa-se na cidade de Odivelas e é constituído por oito estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. A diversidade linguística e cultural da sua população escolar é elevada, acompanhando a diversidade populacional do contexto. O AEST, situado em meio rural, no concelho de Odemira, é um agrupamento de oferta mais reduzida: educação pré-escolar e ensino básico. Tem sofrido forte impacto da imigração, inicialmente sazonal, ligada a trabalhos rurais, e, atualmente, mais estável, já presente no setor do comércio e serviços.

O contacto com estas duas realidades, que obviamente não se generalizam nem esgotam o universo, proporcionou o encontro com algumas das condições da existência e lecionação de PLNM, permitindo uma organização temática de grandes questões para discussão e evidenciando que as escolas têm um papel inquestionável no que diz respeito à inclusão de alunos que vêm de outras paragens.

A quantidade de cidadãos estrangeiros que reside em Portugal tem aumentado expressivamente nos últimos anos. Em 2022, atingiu percentagens semelhantes às de outros países da Europa pois, relativamente à totalidade da população residente, contava já com 1,6% de migrantes da União Europeia (UE) e 5,1% de migrantes de fora da EU (Blasco et al., 2023). O país acompanhou a tendência dos fluxos migratórios das décadas anteriores, acentuada pela crise migratória do mediterrâneo e pelo movimento de refugiados na Europa (Parlamento Europeu, 2023).

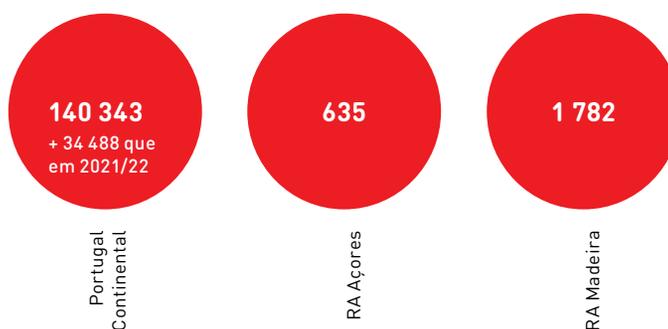
**Os alicerces:**  
**contextualização**  
**e pressupostos**

Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) mostram um acréscimo da população estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal. Em 2023, contabilizaram-se 1 044 238 indivíduos, mais 262 991 do que no ano anterior (INE, 2024). Do total, 118 594 são crianças e jovens em idade escolar que ingressaram nas escolas públicas. Correspondiam a 11,1% da totalidade dos alunos.

É evidente que se verifica um aumento sem precedentes. No ano letivo de 2022/2023, estiveram matriculados em Portugal continental, nos ensinos básico e secundário, mais 32,7% de crianças e jovens estrangeiros do que no ano anterior. As nacionalidades com maior expressão entre os alunos estrangeiros inscritos em escolas do continente são a brasileira (65 862), a angolana (12 180) e a ucraniana (5 691), se considerarmos o ensino público e privado, conjuntamente (DGEEC, 2024). A Figura 1 mostra os números globais de alunos estrangeiros no país.

### Número de alunos estrangeiros nos ensinos básico e secundário. Portugal, 2022/2023

Figura 1



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, de Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto e de Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, 2024.

Efetivamente os números demonstram que, à semelhança dos desafios que lançam à sociedade portuguesa, os fluxos migratórios interferem inevitavelmente na organização e funcionamento pedagógico das escolas. Não estamos propriamente perante um problema, mas existe uma multiplicidade de reptos a que se torna necessário dar resposta. O aumento exponencial do número de alunos migrantes nos últimos anos e os consequentes contextos de super-diversidade e diálogo intercultural podem ser uma oportunidade para a transformação das escolas uma vez que suscitam contextos favoráveis à inovação que enriquece todos, portugueses e estrangeiros. A valorização da cultura e da língua do outro permite encontrar semelhanças e diferenças, abrindo as perspetivas sobre si próprio, os outros e o mundo circundante. A diversidade importa porque desafia, ensina e faz crescer.

Ora, de acordo com a Constituição da República Portuguesa, “os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residem em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português” (CRP, art.º 15.º, ponto 1), incumbindo ao Estado, nomeadamente, “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino” (CRP, art.º 74.º, ponto 2, alínea j). O quadro legislativo português encontra-se imbuído deste mesmo espírito de salvaguarda da dignidade humana e está em consonância com as recomendações europeias e mundiais, de que são exemplo os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A presença de estrangeiros transformou a escola portuguesa. Hoje, as comunidades escolares contam com uma panóplia de contextos multiculturais e multilingues e defrontam-se com a necessidade de os gerir de forma inclusiva, enfrentando múltiplos e novos desafios. Comunicar, fazer-se ouvir e compreender

o que os outros têm a dizer é um dos maiores. Dar voz aos alunos, quando eles não dominam o português, o inglês ou outra língua mais comumente falada, constitui uma tarefa difícil e complexa para quem tem a missão de ajudar a aprender. No entanto, ela tem de acontecer. Por um lado, o domínio da língua de escolarização e de socialização é fundamental para o sucesso global do indivíduo, por outro, é também o seu domínio que propicia a multiculturalidade e faz valorizar todas as culturas. A diversidade linguística tem, assim, de ser vivida como um fator de enriquecimento e diálogo, de acesso às aprendizagens e à cidadania democrática. E quanto mais precocemente essa imersão acontecer mais efeitos positivos terá – “quanto mais tarde os migrantes chegam ao percurso educativo, mais difícil é integrá-los” (Comissão Europeia, 2022, p. 12).

Esta tem sido uma das preocupações das políticas públicas, também a nível europeu, patentes, por exemplo, no *Plano de Ação sobre a Integração e a Inclusão para 2021-2027* (Comissão Europeia, 2020) ou na *Estratégia do Conselho da Europa para a Educação 2024-2030* (Conselho da Europa, 2024) e na *Recomendação CM/Rec (2022) do Conselho da Europa* (Conselho da Europa, 2022). Refere a Comissão Europeia que

o aumento da participação das crianças migrantes e das crianças com antecedentes migratórios na educação e no acolhimento na primeira infância, velando em simultâneo por que esses programas estejam aptos a receber crianças de meios culturais e linguísticos variados, pode ter um forte efeito positivo no seu futuro sucesso escolar, nomeadamente na aprendizagem da língua do país de acolhimento e na integração dos pais e das famílias em geral. Um ambiente escolar que envolva as comunidades, os serviços de apoio e os pais pode ser particularmente benéfico para as crianças com antecedentes migratórios. (Comissão Europeia, 2020, p. 9)

De acordo com o relatório *Promover a Diversidade e a Inclusão nas Escolas da Europa* da Eurydice,

cerca de metade dos sistemas educativos europeus direciona as suas políticas e medidas seletivas de nível superior de apoio à aprendizagem para alunos refugiados e migrantes. Estas políticas e medidas visam sobretudo assegurar que os alunos recém-chegados obtêm um apoio linguístico estruturado para promover a sua inclusão escolar e social. (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2023, p. 80)

Em Portugal, a informação sobre o Português Língua não Materna (PLNM) pode ser consultada na página eletrónica da Direção-Geral de Educação (DGE). A disciplina foi criada no primeiro decénio deste século, sendo de destacar o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, e o Despacho Normativo n.º 30/2007, de 16 de julho, para os ensinos básico e secundário, respetivamente. Desde então, muitos têm sido os passos assumidos para que a sua inserção no currículo se consolide. Foram assim acompanhando o aumento e a complexidade crescentes dos fluxos migratórios no nosso país (Pereira, 2017), nomeadamente através dos documentos orientadores entretanto disponibilizados, respeitantes a aspetos pedagógicos, perfis linguísticos dos alunos e conteúdos a lecionar. Atualmente, a disciplina de PLNM tem enquadramento legal nas portarias que regulamentam as ofertas educativas para os ensinos básico e secundário, no âmbito do estabelecido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. No caso do ensino básico, falamos da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e no caso do ensino secundário, de todos os normativos que enquadram as ofertas formativas<sup>1</sup>. Estes diplomas, para além de um artigo dedicado ao Português Língua Não Materna (art.º 12.º), incluem outro consignado à valorização da língua materna de alunos chegados de sistemas de ensino estrangeiro (art.º 13.º).

<sup>1</sup> Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto, e Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto.

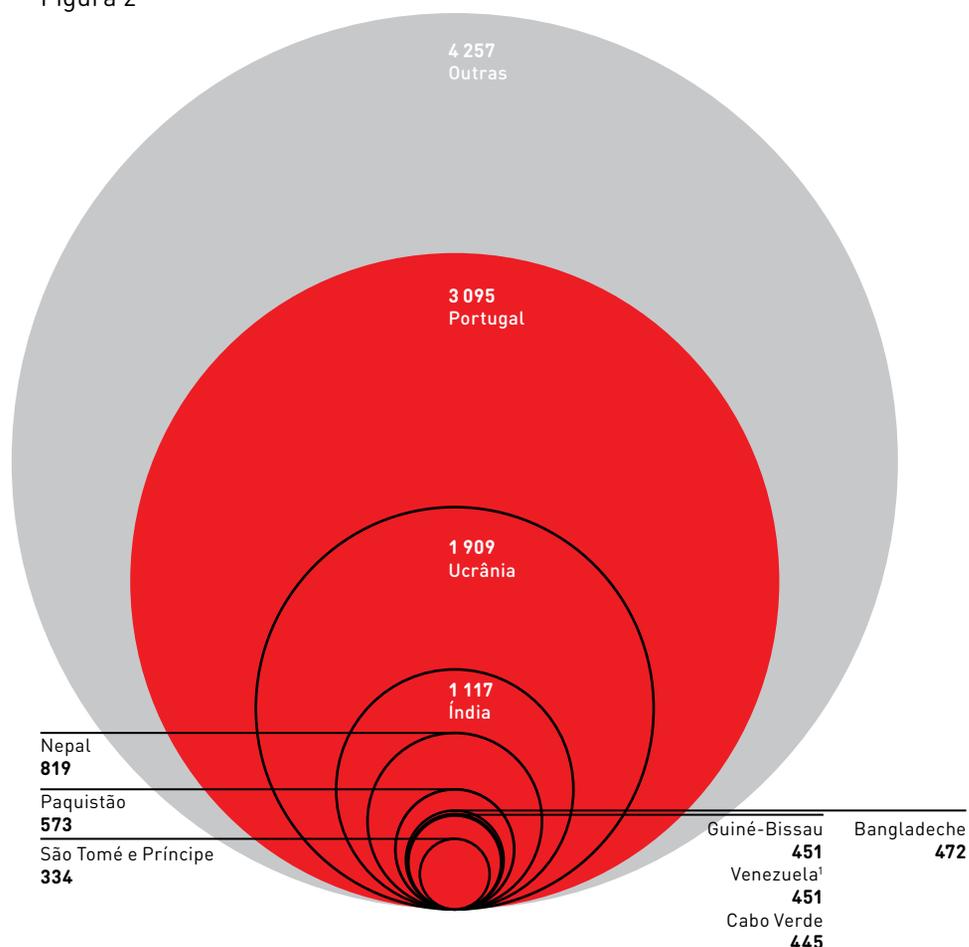
O Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, estipula uma série de medidas de apoio à aprendizagem da língua portuguesa, no sentido de garantir a todos (nomeadamente aos recém-chegados) equidade no acesso ao currículo e ao sucesso educativo. Entre as medidas preconizadas, são de destacar as que se referem à integração progressiva e flexível no currículo, à construção de recursos didáticos e ao desenvolvimento de atividades e projetos no âmbito da inclusão dos alunos de PLNM.

Nas escolas públicas, incluindo os alunos de nacionalidade portuguesa, em 2022/2023, estiveram inscritos em PLNM 13 923 alunos, dos quais 1 571 no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), 3 872 no 2.º CEB, 5 817 no 3.º CEB e 2 663 no ensino secundário (DGEEC, 2024).

E quais são as suas origens? Na realidade, os brasileiros constituem a nacionalidade estrangeira em maior número no ensino público, apesar de apenas 140, em 60 757, terem frequentado PLNM. Compreende-se, deste modo, que o português do Brasil é considerado a par do português de Portugal, não obstante as diferenças de ordem sintática e lexical, que acabam por ser responsáveis por vários equívocos, nomeadamente em situação de comunicação. O mesmo não é considerado relativamente às outras nacionalidades dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), pois, apesar de o português ser a língua oficial, na realidade a sua língua materna é, normalmente, a de diferentes dialetos ou crioulos. A Figura 2 mostra o número de alunos que frequentaram PLNM, no ano em análise, evidenciando as dez principais nacionalidades deste grupo.

**Número de alunos que frequentaram PLNM, por nacionalidade, nos ensinos básico e secundário, nas escolas públicas. Continente, 2022/2023**

Figura 2



Nota: Dados provisórios conforme reporte das escolas (maio de 2024). ¹ República Bolivariana da Venezuela. Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Curioso é o facto de haver 3 095 alunos de PLNM identificados com nacionalidade portuguesa. Incluem-se aqui quer alunos a quem já foi atribuída a nacionalidade portuguesa, pese embora todo o contexto familiar seja estrangeiro, quer filhos de portugueses ex-emigrantes que frequentaram um sistema educativo estrangeiro. Na distribuição dos alunos de PLNM pelas restantes nacionalidades estão, em maior número, a ucraniana e a indiana.

## Identidade do PLNM

O PLNM é uma disciplina criada com o objetivo de mais adequadamente integrar alunos migrantes ou refugiados recém-chegados a Portugal, de modo a dar-lhes condições de frequência, de aprendizagem e de sucesso no sistema educativo português. Criar condições para o domínio da língua de comunicação e de escolarização constitui uma das primeiras medidas essenciais à integração de um migrante. “O diálogo, o uso das palavras, o conhecimento mútuo das línguas e das culturas são sem dúvida instrumentos fundamentais para a compreensão entre os povos e para a prevenção e a resolução de conflitos” (Fontelles, *in* Martins, 2022, p. 8). O Comité de Ministros do Conselho da Europa tem advertido para esse facto e Portugal tem investido nesta matéria, como já vimos.

A disciplina destina-se aos alunos cuja língua materna não é o português, mas igualmente a alunos que não tenham tido o português como língua de escolarização e para os quais, atendendo ao percurso escolar e ao seu perfil sociolinguístico, as escolas a considerem a oferta mais adequada. Nestes, incluem-se alunos luso-descendentes e/ou falantes de variantes da língua portuguesa. A oferta de PLNM estende-se a crianças e jovens dos vários ciclos e cursos, do 1.º ano ao 12.º ano de escolaridade, em substituição do Português, mediante determinados condicionamentos. A situação do 1.º CEB é ambígua, dado que, em rigor, neste regime de monodocência, sem disciplinas, o PLNM pode constituir-se como apoio.

Organizado o PLNM nos Níveis de Proficiência Linguística (NPL) do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a escola portuguesa permite a frequência dos três primeiros níveis: os dois de iniciação (A1 e A2) e um intermédio (B1). A partir daí considera-se que os alunos estão em condições de integrar a disciplina de Português do ano de escolaridade que frequentam.

Para se formar um grupo de PLNM exige-se um mínimo de 10 alunos. Assim, cada grupo pode ter de ser constituído por mais do que um NPL. Cabe a cada escola fazer o diagnóstico do nível de proficiência linguística dos recém-chegados, assim como, para os casos de iniciação, definir os moldes em que se faz a integração progressiva das crianças e dos jovens na totalidade do currículo do ano de escolaridade que frequentam. Sob proposta do Conselho Pedagógico, o diretor pode optar por uma de duas situações:

- a) Promover uma integração progressiva no currículo, através da frequência das atividades letivas selecionadas, com base no perfil sociolinguístico e no percurso escolar dos alunos, de forma a reforçar a aprendizagem da língua portuguesa e o seu desenvolvimento enquanto língua de escolarização, sem prejuízo do disposto na alínea a) do n.º 5;
- b) Desenvolver outros projetos de intervenção aprovados pela escola, sob parecer favorável da Direção-Geral da Educação (DGE) ou da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP), consoante a oferta educativa e formativa frequentada. (Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro)

A escola tem, pois, a possibilidade de proporcionar uma integração faseada, matriculando os recém-chegados numa turma, levando-os a frequentar disciplinas que, de algum modo, estejam menos dependentes das competências linguísticas. No tempo restante, desenvolvem atividades de aprendizagem da língua portuguesa, previstas nas Aprendizagens Essenciais de PLNM. A par das competências linguísticas desenvolvidas, outras medidas e atividades deverão ser tomadas, nomeadamente as que potenciem o relacionamento interpessoal e o sentido de pertença, tantas vezes proporcionados por iniciativas tais como as tutorias, o desporto escolar e o desenvolvimento de projetos. São estas algumas das formas de se irem adaptando ao novo contexto social em que estão integrados.

É, então, essencial o papel do professor de PLNM. A ele cabe contribuir para a criação de ambientes inclusivos, nos quais os alunos migrantes se sintam seguros e apoiados; estabelecer as relações entre os migrantes e a escola, nomeadamente com os outros docentes, com a secretaria e demais serviços escolares, com as entidades locais. Mas a ação dos outros atores escolares é também fundamental. A criação de respostas eficazes para os alunos migrantes exige um trabalho conjunto. Este é um investimento que diz respeito a todos, as condições para acesso a todas as componentes do currículo, o delineamento de integração progressiva, o empenhamento para que o diálogo e a comunicação possam conduzir à escola intercultural e inclusiva. Esta aventura é de todos, direções, professores, equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, pessoal não docente, alunos, famílias e sociedade em geral.

E o que devem os alunos aprender? Devem, em contexto de imersão específico da escolarização, aprender a comunicar em português, língua e cultura incluídas. As Aprendizagens Essenciais de cada um dos três níveis de proficiência linguística, tendo em conta o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, organizam o ensino do PLNM em sete domínios: compreensão oral, produção oral, interação oral, leitura, escrita, gramática e interação cultural. Apela-se ao desenvolvimento de assuntos da vivência quotidiana (pessoal e escolar), que se vão complexificando até à diversificação e respeito pela “diversidade cultural, interpretando, criticamente, discursos informais, obras literárias, bem como documentos da atualidade em diferentes suportes” (Aprendizagens Essenciais de PLNM B1, p. 2), sempre tendo em conta as dimensões inter e pluriculturais, inter e transdisciplinares.

Ao nível da avaliação e da classificação, o PLNM funciona de acordo com os critérios específicos definidos pelo Conselho Pedagógico (em princípio, com a frequência e tipo de registos do Português) e com os planos de acompanhamento pedagógico, considerando as Aprendizagens Essenciais de cada NPL. Uma vez chegado ao nível B2, o aluno integra a disciplina de Português da sua turma de matrícula, podendo usufruir de um apoio escolar.

## **Construindo degraus: temas e dilemas**

Os degraus que se pretendem ver construídos por todos os que se encontram no terreno (do nível de decisão macro ao micro, alunos incluídos) passam por algumas áreas-chave que aqui deixamos explicitadas: o acolhimento e inclusão dos alunos e respetivas famílias; as medidas, respostas e opções que se vão adotando; a gestão curricular; a avaliação externa e transições de nível; e o papel do corpo docente na almejada inclusão dos alunos.

### **Acolhimento e inclusão**

Um bom ambiente é a primeira condição para que os alunos filhos de migrantes se sintam integrados e considerados. O primeiro contacto não é fácil. Uma escola acolhedora é fundamental para que todos sintam segurança, apoio e tranquilidade, porquanto é geradora de aproximação e diálogo. É necessário tempo. Tempo para acolhimento dos alunos estrangeiros recém-chegados, para se ambientarem e começarem a conhecer a nova realidade. Tempo para a cons-

trução de laços afetivos entre si e com os professores. Tempo para a aquisição de uma forma de comunicação com terceiros, com os que estão além-muros.

A adoção de um plano que tenha como objetivo o acolhimento de alunos migrantes facilita a sua orientação e adaptação, dando-lhes a conhecer os recursos da escola e da comunidade. Também contribui para se ultrapassarem obstáculos de comunicação e desconhecimento da realidade escolar: como se lê uma pauta? Para que servem os serviços administrativos? Como se procede na cantina? Para acolher e orientar os alunos podem mobilizar-se intérpretes e mediadores culturais (nacionais ou estrangeiros, voluntários, alunos ou outros encarregados de educação residentes em Portugal há mais tempo, até mesmo docentes estrangeiros podem ter esse papel). Uma inclusão bem sucedida é um processo contínuo que demanda flexibilidade e adaptação às necessidades dos alunos e mudanças nas dinâmicas e cultura escolares, como refere o guia *Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo* (DGE, 2024). A importância de uma equipa de acolhimento reside no facto de haver grandes dificuldades no acesso a informações sobre a escolaridade dos educandos, atividades e eventos escolares e sociais.

Às dificuldades em proporcionar um acolhimento mais próximo, junta-se o facto de os alunos migrantes irem chegando ao longo do ano letivo e de se ausentarem por vezes por períodos longos para outras paragens, denunciando a falta de estabilidade e/ou a distância a que se encontram do país de origem. Isto ocasiona perda de experiências de aprendizagem e dificulta um trabalho continuado. Trata-se de uma pedra no caminho da inclusão e no pleno sucesso destes alunos. Tais dificuldades não se cingem ao nosso país, porquanto estudos referem que os alunos migrantes têm uma taxa de abandono 12,9% superior à dos alunos na globalidade (Comissão Europeia, 2022).

A (des)motivação dos alunos constitui, deste modo, um aspeto pertinente. Se, por um lado, há vivências traumáticas que conduzem à recusa da aprendizagem, também há quem consiga ultrapassar as adversidades, *agarrando-se* ao PLNM como se de uma boia de salvação se tratasse. Há várias situações de isolamento, formam-se grupos por nacionalidade, nalguns casos gerando rivalidades e, por vezes, situações de *bullying*, de xenofobia, de discriminação. É que os alunos estrangeiros também não constituem um grupo homogéneo! Cabe à escola e à sociedade tentar minimizar os problemas, que não são exclusivos deste grupo de alunos. Não obstante, há, por outro lado, relatos de reconhecimento destes indivíduos enquanto cidadãos com participação na cultura democrática da escola. Alunos estrangeiros mais velhos também assumem cargos em Associações de Estudantes e enquanto delegados de turma, o que parece essencial para que tenham voz, revelando a igualdade no que diz respeito à participação na comunidade educativa. O sentimento de pertença enraíza-se e perspetiva-se, assim, no envolvimento na cidadania democrática (Conselho da Europa, 2022).

A implicação das famílias na escolaridade dos seus educandos torna-se igualmente relevante. Apesar de os pais visitarem as escolas quando convidados, muitas vezes não dominam uma língua comum e a comunicação esbarra em inúmeros obstáculos “que influenciam o desempenho escolar. Um aluno integrado, tanto académica, como socialmente, tem mais possibilidade de desenvolver o seu potencial” (Mahía e Medina, 2022). O Português Língua de Acolhimento (PLA), que tem como destinatários os adultos, constitui-se também como uma forma de acolher e apoiar os imigrantes, facilitando a comunicação, contribuindo para a inserção na comunidade, no mercado de trabalho e abrindo a perspetiva de aceder à cidadania. Organizados por referenciais de competências e de formação, os cursos têm como formandos, na maioria das vezes, os familiares das crianças e jovens que frequentam PLNM. Aqui os pais vão à escola pela mão dos filhos. Reuniões abertas de enquadramento e ajuda às famílias, organizadas pela escola, espoletam igualmente reações muito positivas.

**Guia para acolhimento dos alunos migrantes em panjabi.** Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette  
Figura 3



Dos obstáculos à inclusão plena constam ainda outros fatores que não podem ser escamoteados: os contextos socioeconômicos desfavorecidos, as dificuldades no domínio da sua própria língua materna, a falta de preparação para aceder a determinados conteúdos e processos. Na recente publicação da DGEEC (2024a), *Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira*, constata-se que, proporcionalmente, este grupo é o mais expressivo quando se trata do escalão A de Ação Social Escolar. O impacto da articulação inter-setorial destes aspetos nas práticas educativas e nas opções tomadas pelas escolas é grande e não está sempre acautelado.

Contudo, muitos alunos migrantes têm sucesso e falam da escola como um lugar de felicidade e bem-estar. As escolas que trabalham para a inclusão tornam-se realidade. Muitas das escolas definem procedimentos para o acolhimento de alunos migrantes, que englobam a agilização de matrículas, o acesso a informações e orientações diversas, nomeadamente disponibilizando documentos, guias e folhetos em várias línguas, revelando preocupação em chegar a todos. Multiplicam-se os gabinetes de acolhimento nas escolas. Diversificam-se os serviços ao nível da alimentação, biblioteca, centros de recursos. Alcançam-se mais famílias (com mais mediadores que falam a mesma língua, com mais participação em atividades ou visitas às escolas, comunidades locais). As estratégias de resposta à super-diversidade social são diversas e contextualizadas.

A par dos crescentes esforços de acolhimento e integração de migrantes, manifestados ao longo dos tempos quer pela administração quer pelas escolas, percebe-se que Portugal tem vindo a “amadurecer” os conceitos e medidas. As escolas, que inicialmente tateavam este terreno, progredem num percurso de maior experiência, consciência e ousadia. É de congratular a flexibilidade que lhes é dada. Mas há ainda um longo caminho a percorrer.

### **Medidas, ações e gestão curricular**

Responder ao desafio das novas demografias (CNE, 2023) em meio escolar passa também pela gestão curricular e por uma série de pressupostos e ações que parecem imprescindíveis para uma escola inclusiva e de qualidade. Ou seja, ao que já se faz para todos acresce a especificidade da situação destes alunos.

De acordo com orientações centrais, cabe à escola, em articulação com os pais e encarregados de educação, encontrar formas de facilitar o acesso ao currículo, através da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (ACM, 2022). Criar ambientes educativos inclusivos cruza-se com a vivência de dinâmicas comunicativas, dentro e fora da sala de aula, privilegiando espaços e tempos de comunicação e de interculturalidade, com atividades diversificadas. Este é o espírito da lei ao determinar objetivos para o desenvolvimento das atividades e dos projetos no âmbito dos alunos de PLNM. Preveem-se medidas de integração efetiva no sistema educativo “no desígnio de assegurar a todos os alunos cuja língua materna não é o português, condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade” (Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro).

No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem ser desenvolvidos planos de inovação que permitam gerir de forma flexível as matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, desenvolvendo respostas curriculares e pedagógicas específicas adequadas a cada contexto (Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro). Esta possibilidade abre espaço a um manancial de oportunidades no que diz respeito à inclusão e ao acesso ao currículo por parte dos alunos estrangeiros, na sequência da avaliação de diagnóstico.

Entre outros aspetos, o *Plano 21/23 Escola+* reforçou a autonomia das escolas ao nível da gestão, porque poderiam melhor conceber as medidas de intervenção contextualizadas de que necessitavam. E as respostas às questões que debatemos aqui passam por este caminho. Ainda no mesmo plano, foi previsto que o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) contemple “a inclusão das escolas que tenham uma elevada percentagem de alunos migrantes e com grande diversidade de línguas maternas na respetiva comunidade escolar” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, 2021, 1.7.1.). Foi neste âmbito que as duas escolas visitadas passaram a fazer parte da lista dos TEIP, cujos benefícios foram evidenciados, nomeadamente, porque passaram a dispor de mais recursos humanos: docentes, técnicos e especialistas. Mais recentemente, o plano *Aprender Mais Agora*, aprovado já em 2024 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, 2024), tem como segundo eixo a “inclusão e sucesso de alunos migrantes”, compreendendo a melhoria de medidas em curso.

É fundamental haver medidas que se tomam centralmente, consubstanciadas num plano organizado que tenha em conta a inclusão como um processo contínuo. Todavia, para a inclusão, o bem-estar e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos, é imprescindível contar com o dinamismo das escolas, tendo em conta os desafios contextualizados e as respostas adequadas. Dispor de alguém (professores ou técnicos não docentes) que se encarregue de orientar os recém-chegados em questões quer do foro social, quer educativo, é indispensável. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), presente nas escolas, é um dos recursos organizacionais a que se pode recorrer, pois enquadra o apoio à aprendizagem, incluindo os alunos estrangeiros, no âmbito da promoção da educação inclusiva, da proposta e monitorização da aplicação de medidas de suporte à aprendizagem. Porque não aproveitar equipas de apoio à integração de estrangeiros (de mediadores) muitas vezes afetas aos municípios? Ou recorrer a mentorias levadas a cabo por alunos da mesma nacionalidade e/ou região de origem, mas já com conhecimentos de língua portuguesa? Ou encontrar formas de fazerem visitas ao centro da cidade que habitam, a museus, a espaços mais ou menos próximos? Enfim, projetos e tempos de imersão linguística e cultural, com uma ênfase nas questões da inclusão são desejáveis neste processo. A sua divulgação, através de *newsletters* ou de panfletos em diferentes línguas é bastante pertinente. Os municípios encontram-se muitas vezes disponíveis para essa colaboração. A conexão entre a educação e outras áreas da sociedade tem de ser uma realidade. Este é um trabalho de todos e não só das escolas, reafirmamo-lo.

A gestão curricular diversificada e mais personalizada pretende responder a determinadas questões: como proporcionar aos alunos que não têm um nível elevado de proficiência linguística o acesso às aprendizagens? Não poderá a inclusão dos alunos migrantes ser facilitada por estratégias como o trabalho de projeto? Sabe-se que a participação dos alunos deve ser incentivada, com recurso a materiais simplificados e a contextualizações claras, no respeito pelo nível de língua. Deve-se igualmente possibilitar a experimentação de estratégias, alimentando a avaliação formativa, com *feedback* e aprendizagens construtivas, valorizando traços da cultura dos países de origem. O importante é que se faça uma integração progressiva, substituindo a frequência de disciplinas com um léxico mais difícil por momentos de reforço da língua portuguesa, por exemplo, atribuindo-lhes cada vez mais protagonismo no processo de aprendizagem, tornando o estrangeiro menos “estranho” (contrariando estereótipos ligados ao seu significado etimológico).

O trabalho colaborativo faz-se ainda ao nível da coadjuvação entre os professores de PLNM e os professores das outras disciplinas durante as aulas, assumindo aquele o papel veiculador da língua relativamente a outros saberes. Professores podem fazer pontes entre esta e as restantes disciplinas do currículo, para adquirirem a linguagem específica da Geografia, História, Físico-Química, Ciências... ajudando a compreender conceitos muitas vezes alheios à cultura e vivências dos alunos – o que é o *clero*? E o *oceano*? E o *povo*? Professores, em conjunto, podem dar apoio individualizado extra-aula, sobre conteúdos desconhecidos ou aprendidos de outro modo, contando até com a colaboração de encarregados de educação estrangeiros, ex-docentes. Professores em interação podem esclarecer hábitos, quantas vezes incompreensíveis, de alunos que não conseguem estar sentados corretamente ou que se descalçam na sala de aula. Professores podem, em espaços aparentemente informais, estar disponíveis para esclarecer qualquer aluno ou encarregado de educação sobre como usar o *voucher* para manuais, como recorrer à biblioteca ou como ler as pautas, com designações muitas vezes incompreensíveis. Alunos estrangeiros podem, em épocas comemorativas, interagir com os colegas, ensinando-os a dizer “Bom dia! Boa tarde!” nas suas línguas, lendo poemas nas suas línguas, vestindo trajes tradicionais, dando a conhecer aspetos e significados das suas culturas, participando em campeonatos desportivos, partilhando lanches com outros sabores.

Logo na educação pré-escolar pode ser vantajoso colocar uma educadora de apoio para trabalhar com as crianças na aprendizagem de palavras em português. Nos ciclos de escolaridade seguintes, nomeadamente no 1.º CEB, pode existir um professor para alfabetização ainda antes de os alunos integrarem o grupo de PLNM.

Especificamente ao nível da aprendizagem da língua e da cultura, professores de PLNM podem fazer a diferença quando têm turmas reduzidas, organizadas por nível de proficiência linguística. Professores de PLNM podem reforçar as aulas de PLNM, sobretudo em caso de turmas multinível, onde a constituição dos grupos é heterogénea. Professores de PLNM podem lecionar português em cursos intensivos de verão, como forma de os preparar para o tempo letivo com mais confiança. O que interessa é ter um plano que facilite a integração do recém-chegado na turma de matrícula, dando condições aos responsáveis mais diretos para poderem exercer as suas funções na criação de pontes facilitadoras da comunicação e da aprendizagem.

As diversidades implicam diferentes tratamentos, metodologias, caminhos. Uma desvantagem inultrapassável é seguir à risca as normas que se aplicam a todos os alunos sem lhes dar a oportunidade de acederem a uma escolaridade com desenvolvimento sustentado à sua velocidade de integração, sob pena de serem condenados aos maus resultados, ao absentismo e ao abandono escolar. É tarefa de todos encontrar as oportunidades que cada aluno traz consigo; encontrar a colaboração dos que chegam; aproveitar e tornar mais úteis os alunos que já se instalaram há mais tempo, apoiar e integrar os alunos e famílias mais fragilizados no domínio da língua e cultura portuguesas. Em suma, de uma escola multicultural, colaborativamente, deve chegar-se à interculturalidade.

E tudo funciona bem? Não. Há medidas que se tomam e que se abandonam no ano seguinte. Há grupos étnicos que se formam e que trazem consigo rivalidades. Há alunos que chegam de tal modo revoltados que não se deixam conquistar. Há grupos que não têm a motricidade fina desenvolvida, mesmo em anos mais avançados. E aqui reside a riqueza da diversidade. Cada um tem de aprender a compreendê-la, a conquistá-la, a usufruí-la. O prazer de um professor ao sentir a afetividade de muitos alunos, o reconhecimento da sua mais-valia junto dos encarregados de educação, o progresso, apesar de tudo rápido, de quem não conseguia dizer “Olá, professora!”, ultrapassam, normalmente, as adversidades. Este é um sentimento comum. Cada escola terá as suas estratégias, mas com o objetivo comum de proporcionar um bom acolhimento, a inclusão e uma aprendizagem da língua portuguesa de forma imersiva, abrangente e célere.

Outros países deparam-se com desafios análogos. França, por exemplo, com cerca de 90 000 alunos que não falam a língua francesa, investe no diagnóstico, preparação e apoio dos que pretendem entrar no sistema educativo ([www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)). Divulgados minuciosos, que permitem a compreensão do fenómeno migratório e das práticas em curso. Também a Espanha (Mahía e Medina 2022) conhece e acompanha a integração destes alunos, mostrando valores de consecução nacionais, através da avaliação das medidas implementadas. Em Chipre, para os alunos de origem migrante implementa-se o ensino do grego como segunda língua através de programas diversos, de turmas de transição, aulas de grego como língua segunda e programas para menores não acompanhados, com uma avaliação específica como segunda língua (Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2023).

A realidade é complexa. A implementação das medidas não é fácil. As questões não se esgotam: como alocar um número elevado de professores e de mediadores a este público quando o país é assolado pela escassez do pessoal docente? Como podem as escolas ousar uma organização dos horários por forma a constituir grupos de nível de proficiência linguística? Como fazer com que as famílias compreendam que os educandos não perdem um ano se o usarem para imergirem na língua e na cultura portuguesas? Como rentabilizar a aprendizagem dos recém-chegados (com integração completa ou parcial no currículo de equivalência)? Como contornar ausências prolongadas dos alunos migrantes? Como agir junto dos primeiros níveis de educação? Como mobilizar professores para o ensino intensivo de PLN, dispensando-os de serviços não letivos?

### **Transição de nível e avaliação externa**

E o que se passa ao nível da avaliação dos alunos de PLN, mais concretamente, com a transição de nível, a avaliação externa e os seus impactos?

Como já mencionado, a colocação dos alunos num determinado nível de proficiência linguística é da responsabilidade da escola: ou se trata de uma iniciação absoluta (A1) ou se aplica um teste de diagnóstico, que dita o nível de proficiência. O aluno é sempre integrado na turma de matrícula e, nas horas de Português, frequenta PLN. Com os resultados desta avaliação, em iniciação, os recém-chegados podem usufruir de um plano de inovação que lhes permita frequentar apenas algumas disciplinas do currículo, ficando o resto do tempo atribuído ao estudo do português.

A transição de nível de proficiência ocorre por via de um exame de mudança de nível aplicado pela escola ou com a obtenção do sucesso escolar no final do ano letivo, tal como em qualquer outra disciplina. Uma vez chegado ao nível B2, embora com um apoio, o aluno passa a frequentar a disciplina de Português, com todos os seus direitos e obrigações. Ora, da primeira forma de transição não temos conhecimento de prática, acreditando que, a existir, será pontual; sobre a segunda levantam-se algumas questões, assim como sobre o término da frequência de PLN.

Naturalmente que transitar constitui um momento de vitória para quem já viveu tamanhas adversidades: a aceitação de quem é diferente nem sempre é pacífica, os hábitos estrangeiros são incompreensíveis, a adolescência tem as suas vicissitudes. Não valorizar as pequenas vitórias pode fazer cair na desmotivação. E se se tratar de alguém que desconhecia o alfabeto, um aluno chinês ou um indiano que só falava panjabi? Talvez precisem de mais tempo para que o novo sistema linguístico lhes faça sentido. De facto, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas obedece a um padrão europeu, pensado, em primeira instância, para europeus. Parece inquestionável que pode ser um excelente elemento de referência, mas não serve de igual modo todos os indivíduos do mundo. Nem dispõe de referências temporais para a concretização de cada nível, já que há múltiplos fatores que o podem influenciar. Um deles é, sem dúvida, a língua materna do aprendiz: falantes de línguas que compartilham raízes comuns com a língua-alvo (por exemplo, um falante de espanhol a aprender português) podem ter um progresso mais rápido, enquanto aqueles de línguas tipologicamente diferentes (como falantes de árabe ou chinês a aprender inglês) podem demorar mais. É preciso encontrar uma solução para estas situações. E se se considerassem progressos intermédios dentro do mesmo nível, dando mais tempo a quem dele precisa? As condições e a velocidade das aprendizagens são díspares e os prazos estipulados são curtos para uma grande parte dos alunos, mesmo considerando que estão em contexto imersivo.

Sobre a avaliação externa, importa registar que não houve provas de aferição específicas para alunos de PLNM, mas há exames (destinados ao 12.º ano) e provas finais de ciclo (destinadas ao 9.º ano). Estas duas últimas existem desde 2008, com provas para os níveis A2 e B1, em quantidade cada vez maior no ensino básico (DGEEC, 2024b). Desconte-se a inerente interrupção devido à Covid-19. Desde 2015, o exame de A2 (no 12.º ano, portanto) deixou de ser administrado. De acordo com a Carta de Solicitação ao Instituto de Avaliação Educativa, I.P., n.º 1/2024, que contém a preparação da avaliação externa nacional para os anos 2025 a 2028, no futuro acrescem provas de Monitorização da Aprendizagem (definidas como substitutas das provas de aferição), nos 4.º e 6.º anos, para o nível A2 de PLNM.

Que impactos têm estas opções centrais? Um deles é a (des)motivação. Motivação quando sentem reconhecido o esforço despendido. Desmotivação quando a perceção é a oposta. Percecionando os progressos que fizeram, alguns alunos e pais experienciam um sentimento de injustiça quando esses progressos não lhes são formalmente reconhecidos no final do ano letivo.

Tome-se a transição como referência. A avaliação pode ter sido realizada de forma adequada, o que acontece é que o tempo de assimilação pode não corresponder ao de um ano ou de alguns meses. E porque não serão os progressos reconhecidos? Naturalmente, porque os objetivos de conclusão de nível não foram atingidos. Porém, o espaço que habitualmente existe para a ponderação de fatores além da aquisição do conhecimento em si ou do desenvolvimento de competências, aqui, parece não ser sempre considerado. Por vezes, há mesmo a tentação de proceder ao revés. Porquê? Porque para os professores, coloca-se um dilema angustiante, nomeadamente quando os alunos se encontram em B1 – acabam por pensar não só no sucesso escolar daquele ano, mas também no futuro. O que acontece mais tarde aos alunos? Como é vista a escola? Quais as suas taxas de sucesso? Há um conjunto de questões que tem de ser ponderado. Pense-se no que acontece a quem fez prova de A2 no 9.º ano e concluiu o B1 no 10.º ano. Esse aluno tem de saltar um degrau. Ou seja, no 12.º ano, será obrigado a fazer o exame de Português. Acontece que é objeto deste exame toda a literatura e conteúdos trabalhados nos três anos do ensino secundário, incluindo vivências e experiências, naturalmente desconhecidas destes adolescentes. E dos três anos de ensino secundário, o ex-aluno de PLNM apenas frequentou dois anos. É este o dilema angustiante: se o aluno merece passar não pode ficar retido, mas se o professor o passa a escola está a condená-lo ao insucesso académico. Empiricamente, percebe-se que são muito poucos os alunos

de B2 que conseguem passar no exame de Português, apesar de conseguirem comunicar, de conseguirem escrever. Situação semelhante coloca-se ao nível da prova final do 3.º ciclo, pois no 9.º ano os recém-chegados que frequentem A1, para transitarem de ciclo, têm de fazer o exame de A2.

Sabe-se, além disso, que há uma descida geral dos resultados dos alunos monitorizados pelo PISA, nomeadamente a Matemática (OCDE, 2023). Portugal acompanhou a tendência europeia, mantendo o intervalo entre não imigrantes e imigrantes desfavorável a estes últimos, pese embora alguma redução em 2022 e o facto de Portugal estar entre os países em que o referido intervalo é menor. Adicionalmente, em 2022/2023, as taxas de retenção e desistência foram maiores quando comparados os alunos cujos progenitores são ambos de nacionalidade estrangeira e os alunos estrangeiros com um progenitor estrangeiro com as taxas relativas aos alunos filhos de portugueses. Nos ensinos básico e secundário, estas taxas tiveram mais 7,1 pp e mais 18,3 pp, respetivamente (DGEEC, 2024a). De qualquer modo, sabe-se que, a par de fatores como o estatuto socioeconómico e a discriminação, a barreira linguística joga um papel muito importante no bom desempenho dos migrantes (Comissão Europeia, 2022). Pior será quando se aliam vários fatores, deixando para trás vários destes potenciais talentos.

A autorização para que alunos nestas circunstâncias possam continuar a fazer exame de PLNM, assim como o alargamento do PLNM de *pleno direito* ao nível B2, podem constituir mais-valias na devida inclusão dos migrantes. Um outro aspeto a considerar relaciona-se com uma revisão curricular que articule os conteúdos de PLNM com os de Português, cujo *corpus* literário é, de facto, muito difícil para alunos estrangeiros. A leitura comparativa das Aprendizagens Essenciais de PLNM de B1 com as de Português de 12.º ano permite perceber que há diferenças, não só nos domínios organizadores, que acabam por não se distanciar muito, mas sobretudo pelo aprofundamento das temáticas que, naturalmente, é de complexidade bastante diferente.

A recente Resolução do Conselho de Ministros *Aprender Mais Agora* prevê “adequar as condições de retenção no ensino básico e de avaliação no ensino secundário aos alunos que frequentam a disciplina de PLNM” e para todas as provas e exames alargar “a garantia de condições diferenciadas na sua realização para alunos que frequentam a disciplina de PLNM” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, 2024, anexo). A sua concretização futura é muito importante. Que não fiquem esquecidas, todavia, as perguntas levantadas: por que razão o aluno de A1 do 9.º ano tem de fazer a prova final de A2? Porque é que um aluno de A2 do 12.º ano tem de fazer o exame de B1? Colocamos a mesma questão para o futuro: fará sentido, em PLNM, haver apenas o nível A2 nas anunciadas provas de Monitorização da Aprendizagem dos 4.º e 6.º anos? Até que ponto a informação que daí se poderá recolher é correta? Onde se encontra o necessário alinhamento entre a avaliação externa e o que é pressuposto ensinar-se?

### **Professores, mediação e proximidade**

Além de ensinar, o docente de PLNM torna-se um mediador de culturas, de línguas, de hábitos, como já se viu. Tem muitas vezes a seu cargo a tarefa de receber os recém-chegados, de lhes dar a conhecer os trâmites do sistema educativo e social. Trata-se de funções diferentes daquelas a que está habituado e para que foi formado. Do ponto de vista da docência propriamente dita, os professores sabem que têm de ensinar língua e cultura a estrangeiros, no entanto, questionam-se sobre como podem ajudar alguém a comunicar o mais rapidamente possível: o que e como fazer? “Estes desafios levam os professores a refletir e a procurar ir mais longe nas suas práticas, pela necessidade de operacionalização de estratégias de diferenciação pedagógica” (Fundação Aga Khan Portugal, 2020, p. 6), ainda mais do que em qualquer outra situação.

À satisfação por estarem muito próximos dos alunos e por construírem, com alguma facilidade, fortes laços afetivos, juntam uma grande empatia por ser uma experiência enriquecedora – é a riqueza que assenta no conhecimento do outro e também a gratidão por sentirem que a sua ação faz a diferença junto de pessoas em contexto de fragilidade. Na realidade, estes professores tentam criar espaços de interação e de cooperação, tendo em vista a dotação de competências ao nível da comunicação.

Não obstante, sentem-se problemas da escassez de docentes e da formação de professores, em relação quer ao ensino da língua quer às questões da multiculturalidade. Se é verdade que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua tinha ativas, mais de 40 ações de formação sobre PLNM, em 2023, oferta que mais do que duplicou em 2024, chegando quase a uma centena, também é verdade que proliferaram os lamentos da sua escassez. A anunciada falta de formação nesta área pode assentar na falta de procura em vez de assentar na falta de oferta. De resto, a necessidade de formação, nomeadamente para dar resposta a questões de ordem linguística e cultural, sem esquecer a equidade e a gestão da multiculturalidade, têm sido aventadas como um dos investimentos prioritários, em especial em países da OCDE (Brussino, 2021).

Considerando o docente de PLNM também como mediador das aprendizagens a fazer nas outras disciplinas, dado que essa é uma vertente muito significativa, refira-se o crescente despertar por parte dos professores das diferentes áreas relativamente a estes alunos. De facto, não só se valoriza o trabalho dos docentes de PLNM junto dos recém-chegados, como se considera absolutamente necessário haver alguém na escola que prepare e apoie os restantes professores, para que os frutos surjam mais tarde. Em 2022, o CNE (Recomendação n.º 3/2022) chamava a atenção para a pertinência de se atender ao perfil desejado do docente de PLNM, que, além das competências no domínio da língua materna, devia ter sensibilidade para as questões de inclusão e de interculturalidade, assim como para criar empatia. Trata-se de competências que deviam estar acometidas a equipas de acolhimento, não forçosamente constituídas apenas por professores.

Dentro e fora da escola, todos têm o seu papel a desempenhar nesta construção.

## Degrau a degrau: o futuro

E os degraus vão-se construindo para que todos consigam enxergar além muros.

É, por isso, com expectativa que se leem as medidas patentes em *Aprender Mais Agora* (MECI, 2024). Identificam-se estratégias específicas de integração e sucesso de alunos migrantes, que passam não só por um acolhimento e integração mais célere, mais próximo e acompanhado, onde parece haver lugar privilegiado para mediadores linguísticos e culturais, mas também por medidas respeitantes à própria disciplina de PLNM. Aqui, o investimento anuncia-se ao nível do reforço da disciplina com a introdução de um ano zero, o que é discutível – a experimentação e sua avaliação poderão ajudar a tomar decisões mais consensuais, tendo sempre o cuidado de incluir os pais, já que, das pessoas que ouvimos, foram eles os mais relutantes. É que os que valorizam a escola não admitem que os filhos demorem mais um ano para completar os estudos. De facto, os pais e familiares, não estão esquecidos nestas medidas, porquanto se reconhece que a integração da criança ou do adolescente beneficiará com o bem-estar e o domínio de língua e cultura dos respetivos familiares. Insere-se neste âmbito a oferta de Português Língua de Acolhimento, apontada como muito útil. Deveria incluir-se também a garantia de acesso a processos de educação especial a quem, além de não ser falante de português, tem alguma necessidade de saúde que lhe dificulta a aprendizagem. Pelo que nos foi possível constatar, os alunos de PLNM encontram-se, por vezes, arredados de qualquer apoio a este nível.

Em *Aprender Mais Agora*, defende-se ainda a atualização de instrumentos existentes: como os de diagnóstico; as normas legislativas, subentendidas pela anunciada clarificação da avaliação; as condições diferenciadas destes alunos perante provas e exames das outras disciplinas. Este último aspeto carece igualmente de cuidados particulares, uma vez que arrasta consigo um elevado número de docentes, por vezes pouco desportos para a problemática da migração. Será necessário um acompanhamento (e monitorização) próximo para se proceder à sua validação. Sublinham-se as medidas sugeridas na Recomendação do CNE sobre o acolhimento de migrantes e uma escola mais inclusiva (Recomendação n.º 3/2022), com o objetivo de esbater as barreiras linguísticas. Destaca-se o conteúdo da recomendação 5, sobre “As línguas como meios indispensáveis à inclusão”.

Da iniciativa da Agência para a Integração Migrações e Asilo, também o *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*, concebido para o horizonte temporal 2024-2027, pretende responder ao desafio de garantir que a aprendizagem da língua portuguesa alcance todas as pessoas migrantes (AIMA, 2024).

Em suma, as decisões tomadas a nível macro parecem assentar no âmbito de três domínios: a) a integração dos recém-chegados e suas famílias; b) o reforço do estudo da língua e cultura portuguesas; e c) o alinhamento da avaliação, tendo em conta, em especial, a sua dimensão classificativa e as condições que se criam para atingir o sucesso.

Dado que o público de PLNM é de primeira geração e que uma parte significativa não domina o alfabeto português, o reforço da oferta, cobertura e frequência da disciplina, aprovado pela Presidência do Conselho de Ministros (MECI, 2024), é naturalmente bem acolhido. Crê-se, assim, ser da maior pertinência que não se ignorem as dificuldades acrescidas por quem vem de fora do sistema europeu, tendo muita dificuldade em *encaixar-se* no espartilho do A1, A2 ou B1, no espaço máximo de um ano letivo. Não só acreditamos que os conteúdos e competências a desenvolver em PLNM devam ser revistos, em especial nesta sua relação com o tempo de aquisição, como ousamos propor a passagem do B2 a nível de proficiência linguística integrado no PLNM. Só depois os alunos passariam para a frequência do Português.

O futuro deve continuar a passar pela autonomia das escolas, que criam medidas concretas, que estabelecem relações com as autarquias e com as comunidades religiosas, que deixam as suas portas abertas à comunidade, que criam espaços desportivos verdadeiramente partilhados, sempre com o objetivo de ajudar os alunos e as famílias a sentirem-se bem, a compreender o novo sistema em que se inserem, como observamos no terreno. Ou seja, acreditamos que são as escolas que acolhem e valorizam as culturas estrangeiras que conseguem tirar proveito da diversidade a que se veem expostas, com a ambição de transformar a escola multicultural num espaço intercultural. Entre outros, aos serviços centrais caberá o apoio e orientação especializada quando necessário, para o que pode contribuir o conhecimento e a investigação sobre a população migrante, com o intuito de aprofundar “o conhecimento sobre os alunos com origem na imigração, conhecendo o seu perfil sociodemográfico e a sua localização no território nacional” (Seabra, 2023, p. XI). São dignos de nota a publicação do *Atlas dos alunos com origem imigrante*, o trabalho desenvolvido pela DGEEC e os guias existentes, nomeadamente os já referidos, da responsabilidade da DGE. Caberá ainda a conceção de um plano de monitorização sistemática da consecução do PLNM e do efetivo sucesso dos seus alunos, incluindo medidas para os primeiros anos de educação e formação, com o intuito de destrinçar o impacto das que se tornam inócuas das que se revelam mais eficientes e indispensáveis.

O futuro é de todos, porque precisa de todos, o talento, as grandes obras da humanidade e as conquistas que podem trazer tempos melhores não têm nacionalidade. As sociedades sempre foram diversas e continuarão a sê-lo. A super-diversidade e a convivência cultural, hoje, devem-se a fluxos migratórios com motivações tradicionais, (melhoria de condições de vida, necessidade de refúgio ou asilo), mas também com novas razões: os progressos tecnológicos e científicos, os padrões culturais híbridos, os fluxos financeiros e a difusão da informação, entre outras (Martins, 2022). O futuro tende a ser cada vez mais abrangente e diverso e é por isso mesmo que tem de estar preparado para ser mais coeso, mais dialogante e mais intercultural.

Considerar os alunos migrantes cidadãos de pleno direito, como previsto na Constituição da República Portuguesa, significa proporcionar-lhes as mesmas condições de acesso e de sucesso educativo, garantindo-lhes estratégias, metodologias, atividades, materiais consonantes com as suas necessidades. Cada aluno deve ser visto como um indivíduo, na sua dignidade. E há alunos que precisam de alguns degraus para poderem alcançar além muros.

**Adeus!**  
**До побачення!**  
**ਅਲਵਿਦਾ!**

Eis que pretendemos encerrar estas reflexões com o regresso ao início. Para a maior parte dos portugueses, de nada serve dizer *До побачення!* se não ler a primeira palavra do subtítulo. É que também nós, leitores portugueses informados, temos as nossas limitações. Também nós gostaríamos de ser dignamente acolhidos e integrados num país onde, por alguma razão, escolhemos viver. É uma questão de dignidade e de liberdade humana.

A realidade do século XXI mostra que Portugal não se define só como país de emigrantes, mas também de imigrantes. Fale-se, então, de migrantes, já que o sentido é mais lato e atualizado, por incorporar “todos os casos em que a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de 'conveniência pessoal' e sem a intervenção de fatores externos que o forcem a tal.” (OIM, 2009). Trata-se aqui do acolhimento que Portugal proporciona aos que não têm português como língua materna ou aos que vêm de outro sistema de ensino, o grande degrau que é proporcionado a estes alunos: o PLNM.

Há casos de sucesso entre os alunos de PLNM. Há jovens e famílias que se sentem bem acolhidos pelo sistema educativo português, que nutrem uma enorme gratidão pela escola e pelos professores, especialmente pelos de PLNM, que muitas vezes funcionam também como mediadores. Ajudam-nos a resolver problemas do foro social ou sanitário, dão-lhes a conhecer a comunidade, os espaços, os hábitos nacionais, alertam-nos para algumas diferenças, fazem-nos participar em campeonatos desportivos, criam atividades que mostram e dão sentido às suas culturas. As escolas criam disciplinas, relações com o exterior e demais medidas de equidade.

Há também adversidades ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade junto destes alunos. A tentativa de resolução transforma-os em desafios. À falta de professores, junta-se o desconhecimento da existência de formação específica para dotar os docentes de PLNM (e os das restantes disciplinas) de competências adequadas a este novo público. Outros constrangimentos relacionam-se com a chegada amiúde dos alunos (ao longo de todo o ano), o seu prolongado absentismo e fragilidades decorrentes do seu percurso no sistema educativo de origem. No entanto, estes e outros desafios conduzem a respostas das comunidades educativas que promovem a aprendizagem inclusiva, valorizando a diversidade.

Torna-se essencial considerar a coerência das decisões pedagógicas e o percurso dos alunos, tendo em conta as suas dificuldades e potencialidades. Torna-se essencial promover a real igualdade de oportunidades, no quadro da cidadania democrática, por forma a tornar Portugal mais forte, com a presença de cidadãos válidos do ponto de vista social, profissional e económico. Torna-se essencial investir já na futura coesão social!

## Síntese prospetiva

O PLNM tem de ser um degrau para alcançar as aprendizagens que se querem inclusivas num contexto de diversidade linguística e cultural.

A disciplina de PLNM surgiu nos alvares deste século para responder ao desafio da super-diversidade e convivência intercultural. Refletir sobre modos de concretização desta medida e sobre o seu impacto na construção de uma escola inclusiva evidencia a relevância de assegurar condições para o seu funcionamento. Neste sentido, destacam-se os seguintes desígnios.

**Planear estrategicamente o acolhimento e a inclusão de alunos migrantes, investindo na aprendizagem da língua portuguesa.** O plano tem de conduzir à concretização e monitorização de medidas e atividades concertadas que permitam responder de forma eficiente e eficaz às necessidades reveladas pelos alunos.

**Recolher e divulgar dados credíveis sobre o PLNM.** A recolha de informação válida e fiável é indispensável para compreender a realidade, apoiar o desenvolvimento das políticas educativas nesta área e para se agir de forma sustentada e consistente. Assim, são necessários dados desagregados, nomeadamente ao nível da elaboração dos diagnósticos, da distribuição dos alunos pelos níveis de proficiência linguística, bem como do desempenho escolar e do impacto no percurso escolar e na inclusão.

**Valorizar o Português Língua Não Materna.** É fundamental rever a disciplina de PLNM, com o intuito de clarificar o seu papel no currículo e de a tornar realizável por todos os alunos no tempo atribuído, dentro de cada nível de proficiência linguística. Simultaneamente, importa promover a valorização das línguas e culturas dos alunos migrantes e incentivar a lecionação das línguas mais faladas nas escolas (e.g., ucraniano, panjabi, nepalês). São alguns dos desafios para a tomada de decisões no âmbito das políticas educativas, da gestão das escolas e do desenvolvimento do currículo por parte dos professores.

**Tornar as escolas comunidades mais inclusivas.** O PLNM tem de ser uma prioridade da escola que se pretende inclusiva e intercultural, no quadro da sua autonomia, da flexibilidade e da responsabilidade. Neste sentido, as políticas públicas têm de ser orientadas de modo a incentivar, entre outras: a) a constituição de grupos de PLNM homogéneos em função dos níveis de proficiência linguística; b) a formação de redes de escolas e de diversas parcerias; c) a mobilização dos docentes de PLNM e de outras disciplinas, de estruturas organizativas especializadas (como as EMAEI), de professores migrantes e demais atores; e d) a aplicação de medidas de alfabetização prévias à entrada no PLNM.

- Alto Comissariado para as Migrações (2022). *Guia de acolhimento para migrantes*.
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo (2024). *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*. (Versão de 25.03.2024, atualizada a 04.06.2024). <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/5080088730-1718377757/plano-estrategico-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira-marco-2024.pdf>
- Blasco, A., Icardi, R., Kajander, N., Krawczyk, M., Loeschner, J., Scapolo, F., Seiger, F., Sermi, F., & Tarchi, D. (2023). *Atlas of Migration 2023*. In D. Bongiardo, I. Crespi, & I. Sofos. (Eds.). Publications Office of the European Union. doi:10.2760/17123, JRC135949. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC135949>
- Brussino, O. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*. OECD Education Working Paper No. 256. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2021\)13/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2021)13/en/pdf)
- CNE (2023). *Estado da Educação 2022*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/2191-estado-da-educacao-2022>
- Comissão Europeia (2020). *Plano de ação sobre a integração e a inclusão para 2021-2027*. <https://epale.ec.europa.eu/pt/content/plano-de-acao-sobre-integracao-e-inclusao-2021-2027>
- Comissão Europeia (2022). *Education and training monitor 2022, Comparative report*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/>
- Comissão Europeia /EACEA/Eurydice (2023). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Conselho da Europa (2022). *Recommandation du CM/Rec(2022)1. Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*. <https://rm.coe.int/0900001680a563c9>
- Conselho da Europa (2024). *Estratégia do Conselho da Europa para a educação 2024-2030*. [www.coe.int](http://www.coe.int)
- Direção-Geral de Educação (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao\\_de\\_alunos\\_migrantes\\_em\\_meio\\_educativo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf)
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2024a). *Perfil escolar de alunos filhos de pais com nacionalidade estrangeira, 2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/>
- DGEEC (2024b). *Provas finais e exames nacionais: Principais indicadores – 2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/665ef612af3410403fec62a6> (consultado em 3 de outubro de 2024).
- INE, I. P. (2024). Base de dados do Instituto Nacional de Estatística, I. P. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0010247&contexto=bd&selTab=tab2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0010247&contexto=bd&selTab=tab2) (última atualização em 17 de setembro de 2024).
- Mahía, R., Medina, E. (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el Sistema educativo español*. Observatorio Español del racismo y la Xenofobia. [https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15\\_accesible.pdf](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf)
- Martins, C. (2022). *Guia para a inclusão linguística de migrantes*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/101168>
- OECD (2023). Immigrant background and student performance. In OCDE, *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/129b79ed-en>
- Organização Internacional para as Migrações (2009). Glossário sobre migração. *Organização Internacional para as Migrações*, n.º22. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/im122.pdf>
- Parlamento Europeu (2023, 28 de agosto). *Asilo e migração na UE em números*. <https://www.europarl.europa.eu/topics/pt/article/20170629STO78630/asilo-e-migracao-na-ue-em-numeros>
- Pereira, C. (2017). Enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNM no sistema educativo português. *Revista de Estudos de Cultura*, n.º 7, janeiro – abril, 2017. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28709/1/Conceicao\\_Pereira.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28709/1/Conceicao_Pereira.pdf)
- Presidência do Conselho de Ministros (junho 2024). *Plano de Ação para as Migrações: Problemas, desafios, princípios e ações*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAA B%2BLCAAAAABAaZnDEysQAASnPtKQUAAA%3D>
- Recomendação n.º 3/2022 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª Série n.º 124. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2022-185371627>
- Resolução n.º 90/2021 do Conselho de Ministros. Diário da República: 1.ª série, n.º 130. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>
- Resolução n.º 140/2024 do Conselho de Ministros. Diário da República: 1.ª Série, n.º 202. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/140-2024-891337590>
- Seabra, T., Cândido, A., & Tavares, I. (2023). *Atlas dos alunos com origem migrante, quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades, CIES – Iscte.