

**PARECERES E
RECOMENDAÇÕES**
2022

PARECERES e RECOMENDAÇÕES 2022



Pareceres e Recomendações 2022

Lisboa: CNE

Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação

Direção: Domingos Fernandes (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Coleção: Pareceres e Recomendações

Organização e apoio à edição: Ercília Faria

Composição e montagem: Cristina Brandão

Capa: Francisco M. Providência Designer, Lda

Impressão e Acabamento: Editorial do Ministério da Educação e Ciência

1ª Edição: Julho 2023

Tiragem: 100 exemplares

ISSN: 0872-0746

ISBN: 978-989-8841-42-1

Depósito Legal: 336 732/11

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	5
Recomendação sobre Perspetivar o futuro do Ensino Profissional Recomendação n.º 1/2022 do Conselho Nacional de Educação	11
Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva Recomendação n.º 3/2022 do Conselho Nacional de Educação	47
Recomendação sobre a Participação dos jovens no ensino superior Recomendação n.º 4/2022 do Conselho Nacional de Educação	85

PREÂMBULO

O Conselho Nacional de Educação (CNE), é um órgão independente, com funções consultivas, que funciona junto dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e goza de autonomia administrativa. Tem como missão proporcionar a participação das várias forças científicas, sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados relativamente à política educativa.

Nos termos da sua Lei Orgânica (Decreto-Lei nº (Decreto-Lei nº 21/2015, de 3 de fevereiro) compete ao CNE: “a) apoiar a formulação e acompanhamento da política educativa da responsabilidade do Governo, através da cooperação entre a Administração Pública, individualidades de reconhecido mérito e representantes dos interesses académicos, sociais e económicos; b) apreciar e emitir pareceres e recomendações sobre questões relativas à concretização das políticas nacionais dirigidas ao sistema educativo e científico e tecnológico, objetivos e medidas educativas, nomeadamente as relativas à definição, coordenação, promoção, execução e avaliação dessas políticas e c) promover a reflexão e o debate com vista à formulação de propostas, no âmbito da sua missão e dos objetivos do sistema educativo.” (Art.º 3º)

Carateriza-o a sua larga representatividade; a sua autonomia e independência, traduzidas na amovibilidade dos seus membros e na eleição do/a Presidente pelo Parlamento; a sua capacidade de iniciativa que se expressa no estabelecimento de uma agenda própria, através da definição de áreas de intervenção consideradas fundamentais para a melhoria da Educação e da elaboração de recomendações por sua iniciativa, bem como o caráter público das suas deliberações.

Em 2022, o Conselho Nacional de Educação emitiu duas recomendações: *O acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva e Participação dos jovens no Ensino Superior*. A Recomendação *Perspetivar o futuro do Ensino Profissional*, aprovada em plenário do Conselho em finais de 2021, integra esta publicação pelo facto de ter sido publicada em Diário da República já em 2022.

Embora nos últimos anos, o CNE tenha optado, preferencialmente, pela divulgação do trabalho desenvolvido em formato eletrónico, considera que a manutenção da edição destes documentos, em formato impresso, permite uma melhor sistematização

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

da sua principal atividade. Assim, o presente livro *Pareceres 2022* inclui as recomendações publicadas durante o ano, de que se dá nota sucinta.

Recomendação “Perspetivar o futuro do Ensino Profissional”

Os conselheiros Joaquim Azevedo e Luís Capucha foram os relatores do projeto de Recomendação, que decorreu da relevância que o Conselho Nacional de Educação tem atribuído, desde sempre, ao ensino profissional.

Na introdução do documento, são analisados alguns dados e reflete-se sobre o percurso feito pelo ensino profissional, realçando-se a longevidade da medida política, que foi essencial para a sua eficácia, quer na qualificação dos jovens e na escolarização da população a nível do ensino secundário, quer na redução do abandono escolar. Reflete-se ainda sobre a necessidade de se pensar o seu futuro. São também enunciadas as seis áreas problemáticas, nas quais os diferentes atores devem concentrar a sua reflexão e ação: (i) A reputação do ensino profissional, (ii) a orientação escolar e profissional, (iii) as escolas, os territórios e rede de oferta de cursos, (iv) a participação ativa dos jovens, (v) a renovação da pedagogia e (vi) o modelo de financiamento.

Por fim, são enunciadas as recomendações dirigidas ao Governo, à Assembleia da República e aos parceiros sociais.

Recomendação “O acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva”

A inclusão de alunos de origem migrante numa escola que se pretende para todos não é um objetivo novo. A sociedade portuguesa integra cada vez mais pessoas oriundas de diferentes países, o que tem colocado enormes desafios às escolas na procura de respostas para uma melhor inclusão. A guerra na Ucrânia e a chegada a Portugal de muitas famílias refugiadas levou o CNE a repor esta problemática na ordem do dia e a refletir sobre a importância de uma escola cada vez mais inclusiva. Embora contenha referências ao ensino superior, a recomendação foca-se fundamentalmente no ensino básico e no ensino secundário. Salienta-se o conjunto de recomendações distribuídas pelos seguintes títulos: Uma operacionalização das medidas de política educativa para a inclusão; Um desenvolvimento curricular que sustente a

inclusão; Uma comunidade educativa ampla e diversificada para a inclusão; Uma formação pensada e adequada para a inclusão; As línguas como meios indispensáveis à inclusão. Os relatores do projeto de Recomendação foram as conselheiras Leonor Santos e Joana Batalha e os conselheiros João Paulo Mineiro e José Reis.

Recomendação “Participação dos jovens no ensino superior”

Esta iniciativa surgiu na sequência da anterior deliberação do Conselho Nacional de Educação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar”, entendendo-se na altura que a voz dos estudantes no ensino superior requeria uma abordagem particular. O objetivo principal deste documento é “enquadrar o âmbito da participação dos estudantes no ensino superior e apresentar recomendações que propiciem a sua maior intervenção na vida das instituições, em diversos níveis: órgãos de governo, pedagogia, movimento associativo e experiências sociais que o ensino superior proporciona”.

O projeto de recomendação teve como relatores a conselheira Ana Gabriela Cabilhas e os conselheiros António Manuel de Almeida-Dias, David Rodrigues, Joaquim Mourato, Pedro Lourtie e Rui Viera de Castro.

Domingos Fernandes

Presidente do Conselho Nacional de Educação

RECOMENDAÇÃO

PERSPETIVAR O FUTURO DO ENSINO PROFISSIONAL

**Recomendação n.º 1/2022
do Conselho Nacional de Educação**

(Publicado no Diário da República n.º 6, 2.ª Série, de 10 de janeiro de 2022)

RECOMENDAÇÃO
PERSPETIVAR O FUTURO DO ENSINO PROFISSIONAL

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelos Conselheiros Relatores Joaquim Azevedo e Luís Capucha, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 15 de dezembro de 2021, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação disponível em www.cnedu.pt.

Introdução

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem vindo, desde há muito, a refletir sobre o ensino profissional, tendo aprovado recomendações e pareceres sobre esta matéria, de que se destaca: o Parecer nº 3/2019 sobre o Concurso especial de acesso ao ensino superior dos titulares dos cursos profissionais e cursos artísticos especializados, que aponta para a criação de uma solução de acesso no sentido de evitar que aqueles titulares sejam obrigados a realizar provas de matérias que não constam dos seus planos curriculares; a Recomendação nº 2/2013 sobre o Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização, que se pronuncia sobre as finalidades e certificação do ensino secundário, a transição dos jovens para a vida ativa, a orientação vocacional, a rede de operadores e as ofertas formativas; a Recomendação nº 3/2012 sobre O prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos que, para além das dimensões identificadas na Recomendação anterior, também se debruça sobre a organização e desenvolvimento dos currículos e sobre os equipamentos e condições das instalações dos operadores destas ofertas; a Recomendação nº 2/2012 sobre o Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses, que se pronuncia relativamente à importância de desenvolver serviços de orientação escolar e profissional para jovens e adultos; a Recomendação nº 2/2010 sobre o Estado da Educação 2010 – Percursos Escolares, que afirma a importância de

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

assegurar a qualidade de todas as alternativas curriculares do ensino secundário e de criar plataformas territoriais que maximizem as capacidades e potencialidades dos diferentes operadores e das ofertas formativas; a Recomendação nº 3/1998 sobre o Ensino Secundário em Portugal que, entre outros aspetos, incide sobre a necessidade de diversificar os diplomas e momentos de conclusão do nível secundário de ensino, sobre a importância de os programas escolares evoluírem de modo a permitir uma maior flexibilização das oportunidades de formação, a necessidade de reforçar a função de informação e orientação escolar e profissional, bem como a promoção de uma maior ligação da formação ao tecido económico e empresarial local.

Esta nova recomendação surge assim no contexto de uma atenção permanente do CNE à conceção, implementação e avaliação do ensino profissional em Portugal, desde as políticas às práticas, e visa equacionar os principais desafios que hoje se lhe colocam, num tempo cada vez mais complexo, incerto e dominado pelas novas tecnologias e pela inteligência artificial e num contexto de previsual reinvestimento de avultados recursos para a educação e formação, na sequência da pandemia provocada pela COVID-19 e dos apoios europeus disponíveis, designadamente no Plano de Recuperação e Resiliência (PRR).

Ao fazê-lo, o CNE procura sensibilizar o Governo, a Assembleia da República e todos os atores sociais do campo da educação para a identificação de novos desafios e de novas oportunidades e deseja alargar e aprofundar o debate em torno de prioridades e modos de ação adequados e eficazes.

Nesta recomendação o CNE usa o conceito de ensino profissional como a componente do sistema educativo português, situada ao nível secundário de educação e formação, que engloba os percursos de qualificação profissionalizante de dupla certificação, escolar e profissional, desde os cursos profissionais (aqui especialmente tratados), aos cursos artísticos especializados e aos cursos profissionalizantes com “planos próprios” (todos sob tutela do Ministério da Educação), aos cursos de aprendizagem (formação em alternância, sob tutela do Ministério do Trabalho da Solidariedade e Segurança Social) e aos cursos de hotelaria e turismo (sob tutela do Ministério da Economia).

A este conceito multifacetado e pluri-institucional não tem correspondido, até hoje, uma clara redefinição normativa que englobe e conceptualize estas múltiplas ofertas de dupla certificação para cidadãos que terminem o 9º ano de escolaridade, o que, entende o CNE, deve ser realizado logo que possível. Neste contexto e quando se entender que é oportuno aproveitar esta redefinição normativa para rever o ordenamento da Lei de Bases do Sistema Educativo, seria pertinente fazer uma distinção entre educação geral e educação profissional, incluindo a referida oferta nesta última.

A atual oferta e procura destes cursos

A avaliar pelo número de matriculados, de acordo com dados da DGEEC, a procura de ofertas de dupla certificação, no nível secundário, decresceu nos últimos cinco anos (-1882 alunos). Entre 2015/2016 e 2019/2020, nos cursos com planos próprios, o número de jovens matriculados diminuiu 456, ao passo que nos cursos de aprendizagem a redução foi de 5336. No entanto, no que diz respeito aos cursos profissionais, registou-se um acréscimo de 112 395 para 116 305, no mesmo período. A proporção de alunos matriculados em cursos profissionais também cresceu de 28,7% do total de matriculados no ensino secundário para 30,0%.

No caso dos cursos profissionais, o maior aumento do número de jovens matriculados ocorreu nas áreas de Serviços pessoais, Informática e Serviços sociais. Já a maior diminuição verificou-se nas seguintes áreas: Ciências empresariais, Engenharias e técnicas afins e Indústrias transformadoras, conforme Tabela seguinte.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Alunos matriculados (nº) nos cursos profissionais, por área de educação e formação. Portugal, 2015/2016 e 2019/2020

Área de educação e formação	2015/2016	2019/2020
Público e privado	112395	116305
Artes	14909	14184
Humanidades	85	107
Informação e jornalismo	62	8
Ciências empresariais	15472	13674
Direito	316	414
Informática	14474	16179
Engenharias e técnicas afins	17610	16068
Indústrias transformadoras	2295	1391
Arquitectura e construção	164	111
Agricultura, silvicultura e pescas	2626	1979
Saúde	6915	7326
Serviços sociais	6364	7450
Serviços pessoais	29214	36519
Serviços de transporte	246	124
Protecção do ambiente	842	214
Serviços de segurança	801	557

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

No que diz respeito às conclusões do ensino secundário em cursos profissionais, entre 2015/2016 e 2019/2020, verifica-se um aumento de 3602, tendo-se alcançado no último ano os 28 604 certificados. O maior aumento verifica-se nas áreas de Serviços pessoais (+2195) e de Informática (+1476) e a maior diminuição no número de conclusões nas áreas de Engenharias e técnicas afins (-289), Protecção do ambiente (-225) e Indústrias transformadoras (-212). Na taxa de conclusão desta oferta observa-se uma evolução positiva nos últimos cinco anos, mais 5,5 pp.

A distribuição das conclusões por oferta de educação e formação de nível secundário é a que se apresenta na Tabela seguinte.

Conclusões (Nº) e Idade média de conclusão (anos), por Oferta de educação e formação, Portugal, 2019/2020

Oferta de educação e formação	Conclusões		Idade média
	Nº	%	
Cursos científico-humanísticos	56 101	61,4	18,0
Cursos com planos próprios	1095	1,2	18,2
Cursos artísticos especializados	785	0,9	18,2
Cursos profissionais	28 604	31,3	18,8
Cursos de aprendizagem	4431	4,9	21,2
Cursos de educação e formação	289	0,3	19,0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Em geral, uma idade média de conclusão mais elevada significa maior número de retenções durante o percurso escolar, fenómeno que atinge mais intensamente alunos de meios sociais mais desfavorecidos, pelo que essa idade é um indicador aproximado da composição social da procura de cada uma das vias.

Apesar de uma idade de conclusão um pouco mais elevada nos cursos profissionais do que nos cursos científico-humanísticos (CCH), indiciando uma composição social mais desfavorecida dos alunos, as taxas de conclusão são mais elevadas nos primeiros (o ano de 2019/2020 é um *outlier* afetado pelo modo como decorreram os exames nos CCH), o que mostra uma maior eficácia da educação profissional.

Taxa de conclusão (%) no ensino secundário, por ano letivo, Portugal

	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Cursos científico-humanísticos/gerais	72,5%	74,0%	76,8%	87,0%
Cursos profissionais	75,6%	77,9%	77,8%	79,9%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

1989-2021: os tempos mudaram

Trinta e dois anos após a sua criação, o ensino profissional encontra-se diante de novos e complexos desafios socioculturais. De facto, o contexto em que este tipo de educação se realiza mudou profundamente com as novas tecnologias da informação e comunicação, que alteraram decisivamente as noções de espaço e de tempo, e a consequente transformação digital das sociedades e economias; as mudanças nos modelos de produção e de comercialização a uma escala cada vez mais global; a crise do modelo de crescimento/progresso contínuo e as problemáticas da degradação da biodiversidade e do ambiente, da sustentabilidade do Planeta e da crise climática; a percepção de uma interdependência crescente entre as pessoas e as instituições em todo o mundo, as relações entre as gerações mais jovens com a aprendizagem e com o trabalho. Estas mudanças estão e continuarão a ter um forte impacto nos modelos de produção, nas condições de trabalho, no exercício profissional, na distribuição do rendimento, nas relações laborais e, de forma mais ampla, em todas as esferas da vida.

Acresce ainda, no nosso país, o facto de a “geração mais qualificada de sempre” estar a deparar com um quadro socioeconómico desfavorável, em que o acesso aos mercados de trabalho se faz predominantemente num clima de precariedade das contratações e de baixos salários médios, a que se junta o difícil acesso a uma habitação, o que frustra as expectativas criadas e muito esmorece a confiança e a esperança no futuro.

A inovação no domínio da inteligência artificial e da robótica e a digitalização das sociedades e a dependência crescente das crianças, dos jovens e dos adultos dos novos artefactos tecnológicos representam novas realidades que têm proporcionado novas oportunidades de comunicação, informação e de educação e formação, mas também sinalizam um novo tempo em que “a imediatez substitui qualquer mediação”, como assinala M. Augé, o que coloca a educação escolar sob novos e muito inquietantes desafios. Neste tempo da ultra-conetividade e da hiperestimulação dos ecrãs, o risco de manipulação é universal e permanente e assume contornos de crescente individualização da educação, circunstância de que o serviço público de educação não se pode alhear.

Estes novos tempos interrogam as políticas de educação e formação e requerem a disponibilidade dos vários atores sociais para reformular, no espaço público e de modo participado, as medidas de política outrora implementadas.

Lições de três décadas de ensino profissional

A criação das escolas profissionais e dos cursos profissionais, em 1989, consistiu na conceção e no posterior lançamento e desenvolvimento de um modelo de educação escolar reconhecidamente inovador. Desde logo, no tipo de modelo pedagógico, sustentado na aprendizagem modular, aberto sobre uma educação global de cada jovem, apostando para tal numa articulação permanente entre formação sociocultural, científica e tecnológica, modelo este que desagua numa Prova de Aptidão Profissional, que visa articular a aprendizagem escolar com as dinâmicas sociocomunitárias e empresariais, num esforço quer de inserção socioprofissional crítica e construtiva, quer de construção de um projeto profissional inscrito na realidade económica local e regional.

Esta medida de política foi também inovadora no tipo de escolas criadas, de pequena dimensão, potenciadoras de uma personalização dos percursos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, através de um apoio concreto a cada aluno, escolas bem inseridas nas comunidades locais, a começar pelos seus próprios promotores, aptas a responder às necessidades e possibilidades do desenvolvimento local e regional, capazes de contratar com autonomia os seus professores e os formadores das áreas técnicas e, assim, responder mais eficazmente às necessidades de qualificação profissional.

A legitimidade social (era desejada por múltiplos setores da sociedade portuguesa) e política (obteve a concordância dos maiores partidos), bem como o modelo de regulação conjunta entre o Estado e inúmeras instituições da sociedade portuguesa (Câmaras Municipais, Associações, Empresas, etc.), forneceram os ingredientes básicos que asseguraram a longevidade desta medida de política educativa. Assim, o modelo sobreviveu ao longo de mais de trinta anos, fruto de decisões políticas de diferentes governos que deram sempre continuidade a este grande esforço nacional de qualificação profissional dos jovens, de aposta na igualdade de oportunidades de

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

escolarização, de realização pessoal dos alunos e de apoio à modernização das empresas.

Após 2007, este modelo expandiu-se e passou a ser oferecido nas escolas secundárias, ampliando e diversificando a oferta, fazendo crescer a procura e contribuindo decisivamente para associar a esta medida uma dimensão sociocultural e política de democratização da escolarização de nível secundário. De facto, esta expansão, associada ao prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, teve um profundo impacto na extraordinária redução do abandono escolar precoce e na qualificação dos jovens oriundos de meios mais desfavorecidos. A evolução das taxas de escolarização de nível secundário muito deve, de facto, à expansão dos percursos de dupla certificação, com evidente destaque para a oferta e procura dos cursos profissionais.

Volidas estas décadas, são muito evidentes, entre outros, dois importantes resultados: (i) a procura social do ensino profissional cresceu de modo consistente e o abandono escolar precoce reduziu drasticamente e (ii) é evidente a presença de jovens técnicos qualificados na sociedade portuguesa, em muitos domínios de atividade, do turismo à restauração, dos serviços pessoais à informática, das áreas artísticas à mecânica e mecatrónica, dos serviços administrativos e do atendimento à gestão e inovação na agricultura.

Feito este percurso que nos orgulha como país e tendo os cursos profissionais contribuído de modo tão decisivo para o incremento da escolarização de nível secundário, importa não só prosseguir este mesmo objetivo (pois ainda abandonam precocemente o sistema escolar perto de 9% dos jovens, dados de 2020), como refletir sobre a forma como este tipo de educação pode contribuir de modo mais decisivo não só para uma escolaridade prolongada, diversificada e de qualidade, mas também para acompanhar e responder às prementes necessidades de qualificação oriundas das entidades empregadoras.

Assim, a função deste tipo de educação no sistema educativo português deve ser equacionada na atualidade e no futuro próximo, em torno de três vetores principais: (i) como potenciadora da realização pessoal e social de uma parte muito significativa dos alunos que terminam o ensino básico; (ii) como promotora da inclusão social, ao

contribuir tanto para um muito maior acesso dos jovens que terminam o ensino básico a uma escolaridade de nível secundário, como para o seu sucesso escolar e para uma inserção socioprofissional bem-sucedida e/ou um prosseguimento de estudos; (iii) como uma das principais vias de qualificação profissional dos técnicos intermédios de que carecem as organizações sociais e, em particular, as empresas.

A reconfiguração necessária

Neste novo contexto, passadas já duas décadas do século XXI, este tipo de educação profissional deve ser reequacionado à luz de uma qualificação da sua missão, que pode ser declinada em torno destes focos:

Pedagogia, assegurando uma qualificação de qualidade e com elevado sucesso, gerindo o currículo de um modo mais profissional, autónomo e flexível;

Cidadania, promovendo a participação ativa dos alunos, na escola e na comunidade, a sua capacidade de emancipação e empreendimento e o seu bem-estar;

Territorialização, garantindo respostas educativas atualizadas e articuladas entre os parceiros socioeconómicos e educativos de cada comunidade local;

Empregabilidade, fornecendo uma qualificação técnica que seja não só adequada às necessidades e potencialidades das organizações sociais e das empresas, como com estas coconstruída;

Sustentabilidade, investindo numa educação crítica e construtiva face à sociedade atual, em particular face à crise climática e ambiental;

Inovação social, permitindo que os jovens saiam da escola preparados para os desafios da transformação digital e que as escolas promovam a digitalização como ferramenta de promoção da igualdade de oportunidades e da justiça social.

Hoje, mais do que ficar a olhar para o passado, precisamos de pensar a sustentabilidade deste modelo de educação à luz dos novos desafios socioculturais e económicos. Neste sentido, o CNE decidiu empreender esta reflexão e produzir uma recomendação focada no futuro do ensino profissional. Assim, como se enunciou acima, os destinatários da recomendação não podem ficar contidos nas escolas e nos serviços do Ministério da Educação ou na Assembleia da República, mas são o

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

conjunto dos parceiros sociais e os líderes da sociedade portuguesa, tanto políticos como empresariais, sindicais, culturais e sociocomunitários.

Perscrutando esse futuro do ensino profissional, com particular ênfase nos cursos profissionais, e partindo da realidade atual, elegemos seis áreas problemáticas sobre as quais estes diferentes atores sociais deveriam concentrar a sua reflexão e ação:

(i) a reputação do ensino profissional, (ii) a orientação escolar e profissional, (iii) as escolas, os territórios e rede de oferta de cursos, (iv) a participação ativa dos jovens e (v) a renovação da pedagogia e (vi) o modelo de financiamento.

A reputação do ensino profissional

O ensino profissional enfrenta uma histórica desvalorização, em boa parte resultante de se lhe ter associado a imagem de um tipo de ensino destinado a alunos com um menor desempenho escolar no ensino geral, predominantemente oriundos de meios mais desfavorecidos. Esta desqualificação, se é verdade que se ancora no modelo do antigo “ensino técnico”, assente na segregação segundo a origem social, logo após os quatro primeiros anos de escolaridade, tem de ser encarada também como um problema atual. A qualificação de “ensino regular” que se dá aos cursos do ensino geral (chamados “científico-humanísticos”), tanto na linguagem comum como em alguns normativos, espelha bem a desvalorização da educação profissional, remetendo-a de imediato para o campo da irregularidade. Esta visão reforça as tendências para considerar a opção pelos cursos profissionais como resultado de segundas escolhas, de uma orientação marcada pelo insucesso escolar e de uma cristalização da seletividade social. Se o ensino secundário geral continuar a ser entendido como o “liceu” para os “herdeiros”, o ensino profissional continuará a ser sobretudo o que sobra para os “deserdados”.

Perto de cinquenta anos depois do 25 de abril, a sociedade portuguesa, incluindo muitos dirigentes políticos do campo da educação, continua a dar por adquirido que o “liceu” e o seu atual sucedâneo, os cursos científico-humanísticos, representam o “ensino regular”; persiste, assim, uma crónica dificuldade seja em questionar um modelo de ensino profundamente seletivo, abstrato e descontextualizado, com elevados índices de insucesso escolar, seja em valorizar percursos educativos que

atentam mais aos contextos, interligam teoria e prática, valorizam o trabalho como importante fonte de aprendizagem e promovem o sucesso escolar.

A imagem preconceituosa ajuda a explicar que, apesar da sua maior eficácia educativa, os cursos profissionais tenham nos últimos anos oferecido mais lugares do que os alunos inscritos (53.400 lugares oferecidos e 42.538 alunos inscritos no primeiro ano dos cursos profissionais, no ano letivo de 2020/2021).

Importa, pois, reequacionar, em conjunto e ao mesmo tempo, o lugar de todas as ofertas de dupla certificação, num quadro de valorização social e política da escolarização de nível secundário, ou seja, de uma equivalência global de percursos escolares, de realização pessoal e social de cada aluno(a) e de promoção da equidade e da igualdade de oportunidades.

Os cursos profissionais (e todas as ofertas profissionalmente qualificantes) continuam a poder sustentar a sua valorização social sobre dois esteios centrais, a saber, o sucesso escolar e a empregabilidade dos jovens que qualifica, elementos sobre os quais deve continuar a repousar a credibilidade destes cursos.

Apostando em modos diversos de realizar o nível secundário de ensino e formação, as políticas públicas deveriam estar particularmente focadas em garantir a sua equivalência global e a sua qualidade, num quadro de reforço da democraticidade e da equidade, abrindo sempre horizontes de qualificação ao longo de toda a vida. Cada uma e cada um dos jovens, independentemente da opção que realizem, devem poder fazê-lo de modo positivo e construtivo para o seu projeto de vida, em condições de idêntica qualidade educativa (currículo, corpo docente, instalações, equipamentos), sempre com possibilidade de prosseguimento de estudos, sem quaisquer penalizações administrativas.

Para tal deveria ser prestada maior atenção à inscrição do ensino profissional no sistema educativo. A montante, no ensino básico, em alternativa à redução dos processos de ensino-aprendizagem a uma transmissão de conteúdos científicos, seria oportuno repensar o lugar das atividades práticas de experimentação científico-tecnológica e artística e de ligação à vida real e às atividades humanas, que podem ajudar a formular escolhas vocacionais e uma orientação escolar e profissional mais positiva. A jusante, importa persistir na determinação política em manter a

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

equivalência escolar entre os vários percursos de nível secundário de ensino e formação e em garantir sempre, em equidade, o prosseguimento de estudos.

Por outro lado, os professores, os jovens e as famílias continuam a precisar de ser persistente, rigorosa e oportunamente informadas acerca disto mesmo e da pertinência e qualidade de qualquer uma das opções.

Este tipo de aposta política e social constitui um desafio para os responsáveis políticos, para os dirigentes escolares, para professores, para profissionais de orientação escolar e profissional e para todos os atores educacionais se comprometerem com a qualidade de todas as ofertas educativas de nível secundário.

Orientação escolar e profissional

Equacionar a reputação do ensino profissional equivale, como vimos, a pensar a qualidade da orientação escolar e profissional. Exercida no seio dos agrupamentos escolares e das escolas, esta atividade é maioritariamente dirigida por psicólogos, não podendo nem devendo, no entanto, ser menosprezado o papel das equipas multidisciplinares de todos os educadores. Olhada sobretudo como uma intervenção técnica, assente em ações e instrumentos codificados, a qualidade da orientação escolar e profissional depende sobretudo da sua capacidade de informar e abrir horizontes de futuro a cada uma e cada um dos alunos (aqui focam-se particularmente os do 9º ano), suscitando opções de prosseguimento de estudos dentro de um leque aberto e amplo de oportunidades educativas e em função, prioritariamente, por um lado da informação sobre o mundo do trabalho e das profissões, e por outro lado de disposições, capacidades, expetativas e interesses pessoais, contribuindo de modo significativo para o sucesso escolar e a realização pessoal de cada jovem.

Verifica-se atualmente uma grande ineficácia no cumprimento desta função, estando os serviços de orientação escolar e profissional ausentes nas escolhas do percurso escolar de grande parte dos jovens. Além disso, quando funcionam, tem vindo a ser assinalado com insistência (cf. “O Estado da Educação 2019”) o risco que se está a correr para a qualidade destes processos educativos de orientação escolar e profissional quando eles repousam em “fatores de interesse dos operadores da educação e formação” (p. 436) ou numa “retenção forçada” (p. 467), em desfavor dos

interesses, expectativas e capacidades dos alunos. Com a galopante queda demográfica (um decréscimo de 10% entre 2015-2019 e a previsão de mais 20% entre 2020-2030) e a consequente redução do número de crianças e jovens em cada município, tem vindo a aumentar o risco de transformar a orientação escolar e profissional de cada agrupamento de escolas numa “reserva de caça” das opções dos seus próprios alunos.

Para esta situação tem igualmente contribuído um clima de condicionalismo e pressão sobre o exercício profissional dos psicólogos por parte das direções dos agrupamentos de escolas, o que fere com gravidade a sua imprescindível autonomia profissional, técnica e científica, influenciando critérios e práticas de orientação escolar e profissional.

Por outro lado, aponta-se em estudos realizados recentemente (e.g. Estudo de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens, CIES-IUL/IESE/PPL, POCH, 2021) uma ineficácia acentuada dos Serviços de Psicologia e Orientação, não tendo os estudantes de cursos profissionais inquiridos referido qualquer interferência desses serviços na sua escolha. Os serviços estarão concentrados noutras dimensões das suas atribuições (nomeadamente apoio psicológico) e menos na orientação, quase sempre reduzida a um único momento de contacto. Mais importante nessas escolhas são as mensagens transmitidas no quotidiano por outros agentes, como professores e dirigentes escolares. Em todo o caso, está ausente uma atividade consistente de informação sobre o mundo do trabalho e a diversidade da oferta educativa.

Torna-se evidente que só uma articulada, transparente e criativa gestão integrada da rede de ofertas educativas, com o seu ponto de ancoragem fora das instituições que oferecem os cursos e em estreita cooperação com elas, com diferentes declinações ao longo do território, poderá ajudar a ultrapassar esta tendência de transformar as dinâmicas de orientação em processos em que os interesses, as capacidades e as expectativas dos jovens não estão em primeiro lugar.

Importaria cuidar de proporcionar uma informação de qualidade às famílias e de ouvir muito mais a voz dos jovens, sobretudo ao longo do 3º ciclo, tendo em vista

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

perceber as suas percepções e os efeitos destes processos de orientação nas suas escolhas.

Melhorar o acesso de cada aluno aos cursos desejados implica inscrever os esforços de uma orientação escolar e profissional de qualidade dentro de uma política territorial (municipal e intermunicipal) de inequívoca valorização do ensino profissional. Em cada território jogam-se opções decisivas no que diz respeito à construção de uma “visão partilhada” (ibidem, p. 468) acerca do valor e lugar do ensino profissional (entre municípios, empregadores, escolas, famílias e jovens, operadores no âmbito do apoio social) e acerca do mapeamento, organização e mobilização de recursos, bem como à qualidade e diversidade da oferta, às possibilidades de inserção socioprofissional e de prosseguimento de estudos, à mobilidade e acessibilidade dos alunos, à partilha de informação sobre os recursos disponíveis no território, ao planeamento e gestão da rede de ofertas, à cooperação interprofissional e interinstitucional, entre escolas e entre escolas e outras entidades.

Esta visão partilhada e este labor colaborativo estruturam um ecossistema local que favorece (acarinha, suporta, informa, divulga) ou dificulta a qualidade das escolhas dos jovens, a sua realização pessoal, o aproveitamento dos recursos comunitários e o próprio desenvolvimento do território. Aqui se deve, pois, inscrever uma informação e uma orientação escolar e profissional com valor social e qualidade, desenvolvidas de modo diverso em cada território, suportadas num trabalho exigente de foco em torno dos “perfis, interesses e expectativas dos alunos” (ibidem, p. 435) e numa conquista progressiva de confiança mútua e de cooperação, para a geração de oportunidades educativas de qualidade para cada cidadão que termina o seu ensino básico obrigatório.

Escolas, territórios e rede de oferta de cursos

Encarada deste modo a construção política e territorial das ofertas de ensino profissional, cria-se um referencial sociopolítico sustentado em critérios que ultrapassam em muito a mera lógica tecnocrática, burocrática, individualista-isolacionista ou de defesa de interesses corporativos e particulares, que acaba por prejudicar os alunos e as suas escolhas e defraudar as expectativas de qualificação dos territórios. O CNE, que já por várias vezes elaborou recomendações sobre este

assunto, entende que é neste referencial mais largo, participado e que gera compromissos cruzados e articulados entre diferentes atores sociais, que pode repousar em boa parte a melhoria progressiva da reputação e da qualidade do ensino profissional. Na Recomendação nº 2/2010, o CNE sugeria a criação de “plataformas territoriais” de “encontro entre as várias ofertas de ensino e formação existentes”, colocando-as “ao serviço da universalização do acesso e do sucesso dos jovens”, “numa perspectiva de reconhecimento mútuo, de complementaridade e de confiança recíproca”.

Como se assinala no “Estado da Educação 2019”, este “apelo sistemático à proximidade”, é um “apelo às pessoas, às suas competências, à produção de conhecimento, às instituições e à governança dos territórios, com significado acrescido em tempos de incerteza e de riscos vários de exclusão social” (p. 466).

Por isso, devem ser investidos localmente tempo, recursos e dinâmicas de participação social e de implicação dos diferentes atores, tendo em vista construir um referencial de critérios que têm de ser garantidos para que o referido ecossistema de apoio ao desenvolvimento da qualidade do ensino profissional seja assegurado, integrando dispositivos mais formais como o EQAVET (Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional).

De modo mais sistemático, o CNE sugere a eleição de critérios tais como:

- construção conjunta e sistemática de uma visão partilhada sobre o valor e o lugar do ensino profissional em cada território (encontros de reconhecimento mútuo entre os atores sociais locais, dinâmicas de interação, documentos orientadores resultantes dessa participação, opções comuns devidamente validadas);
- integração de todos os percursos e cursos de educação e formação de nível secundário na conceção e planeamento da rede (evitando que alunos possam transitar entre percursos de formação saindo do sistema nacional de gestão das matrículas, que acompanha o cumprimento da escolaridade obrigatória);
- partilha de recursos disponíveis (mapeamento, organização, comunicação dos mesmos e sua mobilização);

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- acessibilidade dos jovens (todos e cada um) aos cursos existentes em condições de equidade e qualidade, equacionando soluções específicas para territórios de baixa densidade demográfica (mobilidade, apoios sociais, ...);
- capacidade de as escolas construírem projetos de desenvolvimento dos cursos profissionais, como apostas positivas, destinadas não ao reforço da seletividade escolar, mas à promoção da aprendizagem-desenvolvimento de cada jovem;
- informação e comunicação de qualidade aos jovens e às famílias sobre as possibilidades de escolha de percursos e cursos, de inserção socioprofissional e de prosseguimento de estudos, numa perspetiva de educação ao longo de toda a vida e com a vida;
- orientação escolar e profissional feita numa perspetiva positiva e educadora, potenciadora da realização pessoal e social de cada aluno;
- envolvimento dos jovens nos processos de construção local de uma estratégia para o ensino profissional (escuta prévia, audições sobre a qualidade das ofertas e das intervenções técnicas realizadas, ...);
- envolvimento das entidades empregadoras na definição das prioridades regionais, na construção curricular (ex. projetos/problemas para sustentar as Provas de Aptidão Profissional, seminários e workshops com técnicos especializados das empresas, integrados nos currículos, organização da formação em contexto de trabalho e de estágios curriculares e profissionais, ...);
- envolvimento dos municípios e das entidades intermunicipais na seleção de prioridades da rede e da oferta educativa e na mobilização de agentes e recursos.

Estes deveriam ser elementos centrais de um modelo de atuação subjacente à definição da rede de ofertas educativas qualificantes e de dupla certificação de nível secundário.

Só nesta perspetiva mais alargada, participada e territorialmente ancorada podem os cidadãos e as comunidades beneficiar e aproveitar as oportunidades políticas criadas ao nível nacional (medidas políticas, recursos disponíveis, programas em curso), bem como exigir e coconstruir as condições concretas para que exista efetivamente um

ensino profissional de qualidade e acessível a cada cidadão, adequado às suas escolhas.

Para esta mesma finalidade contribuem também o Catálogo Nacional de Qualificações (que deveria ser alargado para colmatar lacunas em termos de perfis de formação e que deve abarcar todas as ofertas de educação profissional) e o trabalho de atualização permanente dos perfis de qualificação, por intermédio da ação rápida e eficaz dos Conselhos Setoriais, o que está longe de se verificar. Este constitui um ponto identificado por várias entidades e estudos como sendo um constrangimento claro à qualidade do ensino profissional. O recentemente aprovado (julho de 2021) acordo sobre a “formação Profissional e Qualificação” pelo Conselho Económico e Social, propõe “uma revisão profunda e transversal do Catálogo Nacional de Qualificações, passados mais de 10 anos da sua criação”, e o estabelecimento de “mecanismos mais transparentes, simples e estáveis de atualização”, e ainda o reforço do “papel e dinamismo dos Conselhos Setoriais para a Qualificação” e a renovação destas “estruturas, garantindo uma mais ágil e forte intervenção dos parceiros sociais e uma maior diversidade de intervenientes do mundo do trabalho”.

Para idêntica finalidade deveria contribuir o Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações (SANQ), como instrumento de apoio, entre outros, para que territorialmente seja possível construir uma rede de ofertas formativas atualizada, adequada às necessidades e à evolução da economia e da sociedade. Dito isto, o SANQ não pode correr o risco de se transformar num mero instrumento tecnocrático de seleção de cursos (ou de manutenção do status quo), devendo integrar um modelo verdadeiramente “sistémico”, gerado em rede e realmente participado (empresas, escolas, autarquias, administração educacional).

Entretanto, todos estes dispositivos deveriam contribuir, com especial acuidade e prioridade política, para a revisão da rede de ofertas educativas existentes no âmbito do ensino profissional, tendo por base não apenas orientações gerais nacionais (como por exemplo a definição de critérios), mas também os pactos territoriais que, em cada comunidade intermunicipal e área metropolitana, se deveriam passar a coconstruir. Esta articulação entre ambos os níveis de intervenção, não deve corresponder a meras adaptações locais a normas nacionais rígidas, mas deve dar lugar à manifestação de uma diversidade de possibilidades de cooperação, em redes de base territorial, onde

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

as Comunidades Intermunicipais assumem um relevo muito particular, tendo em vista servir o melhor possível, em cada local, os interesses, capacidades e expectativas dos jovens e as necessidades e potencialidades de desenvolvimento social (e não apenas empresarial) das comunidades.

O Despacho nº 10085/21, de 18 de outubro, consagra um importante passo na consecução desta diversidade de possibilidades de cooperação a nível intermunicipal, com destaque para os territórios de baixa densidade, como é o caso pioneiro das Terras de Trás-os-Montes.

Finalmente, e como se definiu de início, as diferentes e complementares ofertas de ensino profissional deveriam ser reconfiguradas à luz de um quadro de inteligibilidade que deverá ser claro tanto para alunos e famílias como para empresas e empregadores, inscrito num Catálogo Nacional de Qualificações mais abrangente, atualizado e transparente, o que ainda está longe de acontecer.

A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, IP), entidade com tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, deve regular e aplicar este quadro único de inteligibilidade de igual modo a todas as ofertas de ensino profissional, de modo a garantir ao país essa mesma legibilidade social, a equivalência global entre percursos e o prosseguimento de estudos.

Estando em execução o PRR no qual se prevê “reequipar e robustecer a infraestrutura tecnológica dos estabelecimentos educativos com oferta de ensino profissional” (escolas secundárias e escolas profissionais) através da “aquisição de equipamentos e do ajustamento e requalificação dos espaços físicos”, “permitindo a modernização e/ou criação de 365 Centros Tecnológicos Especializados”, o CNE apela para um cuidadoso aproveitamento desta oportunidade e recomenda uma criteriosa seleção dos investimentos a realizar, subordinando-os aos critérios acima enunciados (e não apenas ao número de turmas). Uma particular atenção preventiva deverá ser dada a fim de evitar que estes investimentos provoquem maiores assimetrias e desigualdades entre escolas e percursos de qualificação, penalizando sobretudo os territórios de baixa densidade. O CNE recomenda também um simultâneo investimento do Ministério da Educação na qualificação dos professores e formadores destas escolas.

A participação ativa dos jovens

Hoje, mais do que há trinta anos, está na agenda política a magna questão do envolvimento e de participação dos alunos tanto na sua própria formação e desenvolvimento, como na vida das escolas e na sociedade em geral. Algumas organizações apelidam esta capacidade como agenciamento, o que ocorre quando o(a) aluno(a) tem capacidade e vontade de influenciar positivamente a sua vida e o mundo à sua volta, estabelece objetivos e atua responsavelmente de modo a provocar a mudança, em cooperação com a comunidade que o(a) envolve¹.

O CNE quer sublinhar aqui a relevância desta participação nos cursos profissionais, embora esta participação abranja todo o percurso educativo, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior e comporte muitas dimensões. Umam referem-na à participação em órgãos consultivos, em que os alunos são ouvidos sobre um ou outro problema que surge nas escolas, outras atribuem-lhes um papel central na coconstrução de soluções para os problemas e na geração de um ambiente de emancipação, de justiça e de bem-estar. Ou seja, podemos estar a falar tanto de uma participação sem participantes (meros instrumentos de auscultação, sem qualquer poder de controlo sobre as decisões), como de um comprometido envolvimento como protagonistas da sua vida e agentes da transformação social.

Nos cursos profissionais sempre se valorizou a participação dos alunos na identificação e resolução de problemas, sobretudo pela aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares e integradores, tomando por base problemas da comunidade local ou temáticas atuais (ex. crise climática e sustentabilidade), bem como na construção de Provas de Aptidão Profissional aliadas à mesma perspetiva de identificação e resolução desses problemas.

Embora a literatura reconheça crescentemente o envolvimento dos alunos na escola como um claro preditor do seu desempenho e sucesso escolar, reconhecemos as dificuldades que persistem na maioria das escolas, onde é escassa a tradição de uma participação ativa dos alunos, desde a própria sala de aula até à organização de cada instituição educativa e à participação na vida da comunidade local. Se no primeiro

¹ Definição contida em: *The future of education and skills*. Education 2030, OCDE, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

caso a evolução tem sido imensa, já no segundo temos diante de nós um enorme caminho a percorrer tendo em vista formar cidadãos ativos, conscientes, responsáveis e comprometidos com o bem-comum.

A participação ativa dos jovens alunos dos cursos profissionais, com autonomia crescente e com capacidade de decisão, implica a escola e a comunidade local, desde o apoio à criação de projetos interdisciplinares e de novos modelos organizativos escolares, até à identificação de problemáticas sociocomunitárias em que o envolvimento dos alunos seja desejado e incentivado, desde o voluntariado até à resolução de problemas de pobreza, injustiça, discriminação, negligência e abandono. As dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal que daqui decorrem tornam-se também elas potenciadoras de uma inclusão socioprofissional mais adequada e eficaz.

Esta participação ativa na identificação, análise e resolução conjunta de problemas e de aproveitamento de potencialidades torna-se particularmente exigente na atualidade, quando crescem os riscos de manipulação digital e a conseqüente e premente necessidade de os jovens desenvolverem novas competências de distanciamento crítico, agenciamento e adequada inserção social.

O CNE entende que o modelo educativo instituído nos cursos profissionais favorece este modelo de participação ativa e coconstrutiva dos alunos; estamos, no entanto, diante de um desafio que precisa de obter melhores projetos e respostas, pois requer, num primeiro plano, das direções das escolas e das lideranças das comunidades, um compromisso muito mais claro e implica uma aprendizagem contínua e uma melhoria permanente em torno da geração de uma cidadania responsável e comprometida com o bem-comum e com a sustentabilidade do Planeta, certos de que esta cidadania tem de começar na escola, quadro institucional onde é obrigatório permanecer até aos 18 anos, e prosseguir na comunidade. Num segundo plano, requer igualmente do Ministério da Educação e de todas as instâncias de decisão política a consideração de um modelo de ensino (de nível secundário) em que devem existir componentes do currículo (créditos, módulos, disciplinas) que favoreçam a liberdade de escolha por parte dos alunos, em torno dos interesses, capacidades, expectativas e projetos de vida.

Finalmente, a esta luz devem também ser revistas as concepções e as práticas de orientação escolar e profissional.

A renovação da pedagogia

Como já assinalámos, estamos hoje confrontados com desafios profundos sobre o papel da educação na sociedade digital, num contexto profundamente transformado pela revolução científica e tecnológica, marcado pela incerteza e pelo risco. Isso equivale a dizer que é difícil determinar com abrangência, rigor e eficácia o que é que os jovens (e, naturalmente, os adultos) terão de aprender para viver, participar e trabalhar com dignidade e qualidade de vida na sociedade do futuro. A educação, além de transmitir conteúdos e conceitos, factos, fórmulas ou rotinas às gerações futuras, deve promover o desenvolvimento de novas competências (conhecimentos, capacidades e atitudes). Pela sua própria natureza e pelas opções pedagógicas adotadas, a educação profissional cultiva um modelo educativo que favorece as respostas a estes desafios.

O eixo da pedagogia sempre mereceu um destaque especial na conceção e desenvolvimento dos cursos profissionais, conferindo-lhes um carácter inovador no sistema educativo português. Importa salientar alguns dos traços essenciais dessa inovação educacional: o currículo que integra a formação sociocultural e científica com a formação técnica; o ensino e a aprendizagem modulares; a flexibilidade curricular, com destaque para os projetos interdisciplinares ou integradores; as Provas de Aptidão Profissional e a ligação aos problemas e potencialidades das comunidades locais; os estágios curriculares em contexto real de trabalho, essenciais para consolidar as aprendizagens e adquirir competências determinantes para a vida profissional, bem como para alargar a empregabilidade à saída do ensino secundário.

A par destes traços é imperioso sublinhar também um conjunto articulado de outras condições que favoreceram a concretização e o desenvolvimento destas opções pedagógicas, entre as quais estão a autonomia, a pequena dimensão das escolas, a contratação e gestão autónoma de professores e técnicos, bem como a promoção local das escolas, fruto de parcerias para o desenvolvimento educacional e social.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Sendo o coração onde pulsa a qualidade dos cursos profissionais, a pedagogia requer sempre um conjunto de condições para se poder desenvolver e para poder responder de modo completo e aprofundado aos desafios de cada momento histórico.

Volvidos mais de trinta anos, coexistem velhos e novos reptos ao modelo pedagógico dos cursos profissionais.

Salientamos cinco, sob a forma de questões:

1. Como enriquecer curricularmente os cursos profissionais no sentido de os dotar da renovada capacidade de promover o desenvolvimento integral dos jovens: saber, saber-fazer, saber-ser e saber viver juntos?

Publicado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), torna-se imperioso articular o currículo dos cursos profissionais com o tipo de cidadania para que aponte este referencial educacional. O ensino profissional nunca deverá ficar prisioneiro seja de um modelo instrumentalizado de formação especializada para um posto de trabalho, seja de uma formação desligada dos seus contextos, tanto de economia e produção, como de cultura e de participação cidadã, num mundo cada vez mais complexo e incerto.

O leque de competências a desenvolver terá de responder, nos nossos dias, aos novos desafios, ou seja, fomentar, além da magna competência de saber pensar e ser competente, a capacidade de construção de uma identidade pessoal e de um projeto de vida, a capacidade de distanciamento crítico, mormente face aos media e aos “ecrãs”, a capacidade de resolução de problemas complexos e a capacidade criativa, a capacidade de comunicação e de cooperação com outros e a capacidade de discernimento e de tomada de decisão.

Para que esta intencionalidade educativa impregne o quotidiano escolar e todas as atividades de ensino e aprendizagem, será necessário proceder a uma ampla revisão curricular, em equipa pedagógica, enriquecendo as “aprendizagens essenciais”, as “ações estratégicas” e as modalidades e instrumentos de avaliação de cada curso.

Nesta revisão é fundamental assegurar a coerência entre a formação sociocultural, científica e tecnológica de cada curso, mormente em sede de revisão das “aprendizagens essenciais” de cada disciplina, evitando uma lógica de silo e a

subordinação a critérios que contrariam o entendimento de cada curso como um conjunto articulado e interdependente de objetivos, áreas, disciplinas e estratégias de ensino e aprendizagem.

Neste enriquecimento curricular tem vindo a ganhar especial ênfase e um impacto educativo relevante a “aprendizagem por projetos integradores ou interdisciplinares”, construídos a partir de “unidades de sentido” desenvolvidas em cada escola e em interligação com a comunidade e os seus problemas e potencialidades (municípios, empresas e outras instituições). Esta forma de desenvolvimento curricular, que se desenrola a par do ensino-aprendizagem disciplinar, tem vindo a constituir um muito importante fator de motivação quer dos alunos, para a aprendizagem e para a sua inserção socioprofissional, quer dos professores, que enriquecem as atividades educativas e obtêm melhores resultados.

2. Como fazer dos professores gestores competentes e autónomos do currículo escolar, fundados num trabalho em equipa pedagógica e incentivadores da participação dos alunos?

Para se alcançar o enriquecimento curricular acabado de referir, é mister que as equipas pedagógicas se transformem em coletivos competentes em gerir autonomamente o currículo prescrito, adaptando-o aos alunos, aos cursos, aos contextos sociais, nos moldes consagrados nos normativos existentes (sobretudo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Da qualidade desta gestão autónoma e flexível do currículo, orientada pelo rigor e pela intencionalidade educativa que segue um modelo de aprendizagem-desenvolvimento global dos alunos, depende em larga medida o sucesso escolar e a qualidade das qualificações obtidas. Esta gestão profissional do currículo escolar, em cada instituição educativa, passa principalmente pela especificação das “ações estratégicas” de ensino e aprendizagem que é preciso empreender para se alcançarem as competências previstas e pela determinação dos modos de avaliação dessa consecução, gerando permanente feedback de qualidade. As equipas pedagógicas de cada escola têm aqui um labor árduo e fundamental para promover a qualidade do ensino profissional, em articulação com outros parceiros locais, mormente as entidades empregadoras.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

3. Como recrutar os técnicos e os profissionais especializados do mundo empresarial e promover a permanente articulação com as entidades empregadoras?

Uma questão que não está bem resolvida é a da presença de profissionais e de empresas na lecionação dos cursos profissionais. Por um lado, esta presença não é sistemática nem está suficientemente articulada com estes profissionais e entidades, em sede de “currículo real” lecionado e, por outro, a colaboração e contratação de técnicos especializados em vários domínios tecnológicos é muito escassa. Todavia, ambos os vetores representam importantes fatores de qualificação dos processos educativos deste tipo de cursos. Ações como palestras, seminários e workshops desenvolvidos por estes profissionais e entidades parceiras, em cooperação estreita com os professores, bem como a sua presença mais assídua nas atividades de ensino e aprendizagem (desde a conceção à avaliação, mormente em projetos interdisciplinares) constituem fatores de melhoria contínua da pedagogia dos cursos profissionais.

4. Como dar mais relevância e estruturar os apoios de nível meso (nem local nem nacional), as redes de cooperação entre escolas, tendo em vista garantir a instituição e o aprofundamento das inovações?

Como tem vindo a ser proposto nas avaliações internacionais aos modelos de desenvolvimento curricular e às dinâmicas de melhoria e inovação empreendidas pelas escolas, não só é relevante o papel do Estado e da administração central (nível macro) e das escolas e municípios (nível micro), como a qualidade da ação de níveis intermédios de apoio às escolas, às suas direções e às suas equipas pedagógicas. Este nível meso tem sido identificado como decisivo; ele compreende redes de cooperação entre escolas e profissionais (por exemplo, por áreas de especialidade), equipas e instâncias de apoio regional às dinâmicas de melhoria e inovação e ainda associações profissionais de vários tipos. Em Portugal, este tipo de intervenção tem sido escasso e, no ensino profissional, as redes de cooperação entre escolas existem aqui e ali, mas permanecem raras e incipientes. No entanto, elas podem representar esteios interprofissionais e interinstitucionais preciosos, na hora de implementar e avaliar ações de melhoria e de inovação.

5. Como alavancar a “educação digital”, ao serviço da qualidade do ensino e da aprendizagem?

Nestes tempos de profundas mutações tecnológicas, sociais e empresariais, a educação procura “digitalizar-se”, renovando materiais escolares, recursos técnicos e metodologias de ensino e aprendizagem. Esta renovação ganhou particular acuidade após os períodos de confinamento, nos quais o ensino à distância se desenvolveu (mais como ensino remoto de emergência do que como política concertada e planeada de “digitalização da educação”).

Neste contexto, torna-se irrecusável que as escolas e as mais variadas ofertas formativas equacionem políticas consistentes de utilização de todo o tipo de recursos digitais para melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem, gerando ambientes educativos estimulantes e promotores de melhores processos e resultados e aproveitando eficazmente os recursos disponíveis no PRR.

A digitalização dos processos educativos deve ser realizada de forma ponderada e adequada aos contextos, grupos etários e objetivos pedagógicos, devendo ser acompanhada e avaliada à luz dos problemas sociais enunciados no início desta recomendação.

Financiamento sustentável dos cursos profissionais

Como o CNE tem vindo a referir há vários anos e em repetidos Pareceres e Recomendações, é fundamental assegurar a sustentabilidade do modelo de financiamento do ensino profissional. Este, que tem repousado sobre o cofinanciamento europeu, sobretudo via Fundo Social Europeu, deixou a sustentabilidade da oferta dos cursos profissionais sempre em dúvida e a incerteza sobre o futuro tem dominado as passadas três décadas. O CNE tem sublinhado que a valorização social dos cursos profissionais passa também por aqui, pela estabilização de um modelo de financiamento que não interfira negativamente nas opções dos jovens que terminam o 9º ano e nas suas famílias.

O Orçamento do Estado deverá ser crescente e definitivamente a fonte principal de financiamento dos cursos profissionais, como já vem acontecendo em algumas regiões do país, num modelo que continue a aproveitar ao máximo os apoios

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

disponíveis na União Europeia, passo cuja concretização compete ao Governo e à Assembleia da República. O CNE recomenda a realização de um estudo em que sejam apresentados e contrastados vários cenários de evolução do modelo de financiamento de todas as modalidades de ensino profissional, tendo em vista uma tomada de decisão pertinente, oportuna e eficiente.

Recomendações

Vivemos tempos de mudanças profundas. É preciso reagir e, sempre que possível, antecipar cenários e decidir por prevenção e cuidado.

O ensino profissional não pode correr o risco de viver em torno de um passado de inovação e qualidade, também porque estas estão profundamente questionadas e desafiadas pela transformação social, cultural e económica.

Assim, em termos resumidos, tendo em conta o futuro do ensino profissional, pautado pela qualidade, equidade e inovação, o CNE recomenda ao Governo, à Assembleia da República e aos parceiros sociais:

1. Sobre a definição e a reputação

1.1. Promover uma clara redefinição normativa sobre a educação/ensino profissional que englobe e conceptualize estas múltiplas ofertas de dupla certificação para cidadãos que terminem o 9º ano de escolaridade. Neste contexto e quando se entender que é oportuno aproveitar esta redefinição normativa para rever o ordenamento da Lei de Bases do Sistema Educativo, seria pertinente fazer uma distinção entre educação geral e educação profissional, incluindo estas ofertas nesta última.

1.2. Garantir a existência de uma rede integrada de ofertas de dupla certificação de nível secundário assente na equivalência global de percursos, na qualidade, na transparência e na complementaridade territorial, tendo em vista responder quer aos anseios, capacidades e interesses dos jovens, abrindo horizontes e oportunidades de realização pessoal, quer às necessidades e potencialidades locais.

2. Sobre a orientação escolar e profissional

2.1. Assegurar que as escolhas dos alunos do 3º ciclo, em particular do 9º ano, são feitas de modo informado, aberto, transparente e positivo, salvaguardando a intervenção qualificada de equipas multidisciplinares e de psicólogos escolares.

2.2. Os organismos responsáveis pelas várias ofertas educativas devem produzir e comunicar adequada e atempadamente informação de qualidade acerca da pertinência de qualquer uma das opções do ensino profissional, dirigindo-a quer aos alunos, quer às famílias.

2.3. Tendo em vista assegurar a qualidade destes processos de orientação escolar e profissional, devem ser empreendidas cuidadosas e cíclicas dinâmicas de participação e auscultações aos jovens acerca das suas perceções e dos efeitos dos mesmos processos nas suas escolhas.

2.4. Melhorar o acesso de cada aluno aos cursos desejados implica inscrever os esforços de uma orientação escolar e profissional de qualidade dentro de uma política territorial de inequívoca valorização do ensino profissional, um ecossistema local que acarinha, suporta e informa e divulga, coconstruído entre municípios, empregadores, escolas, famílias e jovens, operadores no âmbito do apoio social, assente numa “visão partilhada” acerca do mapeamento, da organização e mobilização de recursos, bem como da qualidade e diversidade da oferta, das possibilidades de inserção socioprofissional e de prosseguimento de estudos, da mobilidade e acessibilidade dos alunos, da partilha de informação sobre os recursos disponíveis no território, do planeamento e gestão da rede.

3. Sobre a rede

3.1. Devem ser investidos localmente tempo, recursos e dinâmicas de participação social e de implicação dos diferentes atores, tendo em vista construir um referencial de critérios que têm de ser garantidos para que o referido ecossistema de apoio ao desenvolvimento da qualidade do ensino profissional seja assegurado, integrando dispositivos informais ou formais, como o EQAVET (Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional).

3.2. O CNE elege e recomenda a adoção dos seguintes critérios de construção e definição da rede de ofertas de dupla certificação: construção conjunta e

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

sistemática de uma visão partilhada sobre o valor e o lugar do ensino profissional no território; partilha de recursos disponíveis; acessibilidade dos jovens (todos e cada um) aos cursos existentes em condições de equidade e qualidade (mobilidade, apoios sociais,...); capacidade de as escolas construírem projetos de desenvolvimento dos cursos profissionais, como apostas positivas, destinadas não ao reforço da seletividade escolar, mas à promoção da aprendizagem-desenvolvimento de cada jovem; informação e comunicação de qualidade aos jovens e às famílias sobre as possibilidades de escolha de percursos e cursos, de inserção socioprofissional e de prosseguimento de estudos, numa perspetiva de educação ao longo de toda a vida e com a vida; orientação escolar e profissional feita numa perspetiva positiva e educadora, potenciadora da realização pessoal e social de cada aluno; envolvimento dos jovens nos processos de construção local de uma estratégia para o ensino profissional (escuta prévia, audições sobre a qualidade das ofertas e das intervenções técnicas realizadas, ...); envolvimento das entidades empregadoras na definição das prioridades, na construção curricular (ex. projetos/problemas para sustentar as Provas de Aptidão Profissional, seminários e workshops com técnicos especializados das empresas, integrados nos currículos, organização da formação em contexto de trabalho e de estágios profissionais,...); envolvimento dos municípios e entidades intermunicipais na seleção de prioridades e na mobilização de agentes e recursos.

3.3 para esta mesma finalidade contribuem também o Catálogo Nacional de Qualificações (a que se deveriam referir todas as ofertas de educação profissional) e o trabalho de atualização permanente dos perfis de qualificação, por intermédio da ação rápida e eficaz dos Conselhos Setoriais, o que está longe de se verificar. Este constitui um ponto identificado por várias entidades e estudos como sendo um constrangimento claro à qualidade do ensino profissional.

3.4. O recentemente aprovado (julho de 2021) acordo sobre a “Formação Profissional e Qualificação” pelo Conselho Económico e Social, propõe “uma revisão profunda e transversal do Catálogo Nacional de Qualificações, passados mais de 10 anos da sua criação”, e o estabelecimento de “mecanismos mais transparentes, simples e estáveis de atualização”, e ainda o reforço do “papel e

dinamismo dos Conselhos Setoriais para a Qualificação” e a renovação destas “estruturas, garantindo uma mais ágil e forte intervenção dos parceiros sociais e uma maior diversidade de intervenientes do mundo do trabalho”.

3.5 para idêntica finalidade deveria contribuir o Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações (SANQ), como instrumento de apoio, entre outros, para que territorialmente seja possível construir uma rede de ofertas formativas atualizadas, adequadas às necessidades e à evolução da economia e da sociedade, evitando que este seja um dispositivo tecnocrático de seleção de cursos (ou de manutenção do status quo).

3.6 esta articulação entre os diferentes níveis territoriais não deve corresponder a meras adaptações locais a normas nacionais rígidas, mas deve dar lugar à manifestação de uma diversidade de possibilidades de cooperação, em redes de base territorial, tendo em vista servir o melhor possível, em cada local, os interesses, capacidades e expectativas dos jovens e as necessidades e potencialidades de desenvolvimento social (e não apenas empresarial) das comunidades.

3.7. As diferentes e complementares ofertas de ensino profissional deveriam ser reconfiguradas à luz de um quadro de inteligibilidade que deverá ser claro tanto para alunos e famílias, como para empresas e empregadores, inscrito num Catálogo Nacional de Qualificações abrangente, atualizado e transparente e reguladas todas elas com os mesmos critérios pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho da Solidariedade e Segurança Social.

3.8. Os investimentos, previstos no PRR e destinados à criação de uma rede de 365 Centros Tecnológicos Especializados, devem ser realizados segundo os critérios de funcionamento, articulação e reordenamento da rede aqui enunciados, de modo a evitar ampliar a desigualdade entre escolas e percursos de educação e formação.

4. Sobre a participação dos jovens

4.1. O CNE recomenda o reforço da participação dos alunos, desde a própria sala de aula até à organização de cada instituição educativa e à participação na vida da comunidade local. Esta participação pode ampliar-se seja na identificação e resolução de problemas, sobretudo pela aprendizagem baseada

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

em projetos interdisciplinares e integradores, tomando por base problemas da comunidade local ou temáticas atuais (ex. crise climática e sustentabilidade), como na construção de Provas de Aptidão Profissional aliadas à mesma perspectiva de identificação e resolução desses problemas.

4.2. A participação ativa dos jovens alunos, com autonomia crescente e com capacidade de decisão, implica a escola e a comunidade local, desde o apoio à criação de projetos interdisciplinares e de novos modelos organizativos escolares, até à identificação de problemáticas sociocomunitárias em que o envolvimento dos alunos seja desejado e incentivado, desde o voluntariado até à participação na resolução de problemas de pobreza, injustiça, discriminação, negligência e abandono.

4.3. Esta participação ativa na identificação, análise e resolução conjunta de problemas e de aproveitamento de potencialidades torna-se particularmente exigente na atualidade, quando crescem os riscos de manipulação digital e a consequente e premente necessidade de os jovens desenvolverem novas competências de distanciamento crítico, agenciamento e adequada inserção social.

O CNE entende que o modelo educativo instituído nos cursos profissionais favorece particularmente este modelo de participação ativa e coconstrutiva dos alunos e recomenda ao Ministério da Educação e a todas as instâncias de decisão política a consideração de um modelo de ensino (de nível secundário), em que devem existir componentes do currículo (créditos, módulos, disciplinas), que favoreça a liberdade de escolha por parte dos alunos, em torno dos interesses, capacidades, expectativas e projetos de vida.

5. Sobre a pedagogia

5.1. O CNE recomenda o investimento num modelo de desenvolvimento curricular que reforce a cidadania e a participação crítica e criativa, de modo a impedir que o ensino profissional fique prisioneiro seja de um modelo instrumentalizado de formação especializada para um posto de trabalho, seja de uma formação desligada dos seus contextos, tanto da economia e da produção, como da cultura e da participação cidadã, num mundo cada vez mais complexo e incerto.

5.2. Para que esta intencionalidade educativa impregne o cotidiano escolar e todas as atividades de ensino e aprendizagem, será necessário proceder a uma ampla revisão curricular, em equipa pedagógica, enriquecendo as “aprendizagens essenciais”, as “ações estratégicas” e as modalidades e instrumentos de avaliação de cada curso. Nesta revisão é fundamental assegurar o equilíbrio e a coerência entre a formação sociocultural, científica e tecnologia de cada curso profissional, mormente em sede de revisão das “aprendizagens essenciais” de cada disciplina.

5.3. Neste enriquecimento curricular tem vindo a ganhar especial ênfase e um impacto educativo relevante a “aprendizagem por projetos integradores ou interdisciplinares”, construídos a partir de “unidades de sentido” em cada escola e em interligação com a comunidade e os seus problemas e potencialidades (municípios, empresas e outras instituições). Esta forma de desenvolvimento curricular, que se desenrola a par do ensino-aprendizagem disciplinar, pode constituir um muito importante fator de motivação quer dos alunos, para a aprendizagem e para a sua inserção socioprofissional, quer dos professores, que enriquecem as atividades educativas e obtêm melhores resultados.

5.4. O CNE recomenda um investimento inequívoco na gestão autónoma, profissional e flexível do currículo, orientada pelo rigor e pela intencionalidade educativa que segue um modelo de aprendizagem-desenvolvimento global dos alunos, pois dela depende em larga medida o sucesso escolar e a qualidade das qualificações obtidas. Esta gestão do currículo escolar, realizada em cada instituição educativa e em equipa pedagógica, passa principalmente pela especificação das “ações estratégicas” de ensino e aprendizagem que é preciso empreender para se alcançarem as competências previstas e pela determinação dos modos de avaliação dessa consecução, gerando permanente feedback de qualidade.

5.5. Deve ser esclarecida e facilitada a participação e o recrutamento de técnicos e profissionais especializados, do mundo empresarial e das demais entidades empregadoras, pois representam importantes fatores de qualificação dos processos educativos destes cursos. Ações como palestras, seminários e workshops desenvolvidos por estes profissionais e entidades parceiras, em cooperação estreita com os professores, bem como a sua presença mais assídua

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

nas atividades de ensino e aprendizagem (desde a concepção à avaliação, mormente em projetos interdisciplinares) constituem fatores de melhoria contínua da pedagogia dos cursos profissionais.

5.6. Como tem vindo a ser proposto nas avaliações internacionais aos modelos de desenvolvimento curricular e às dinâmicas de melhoria e inovação empreendidas pelas escolas, o CNE recomenda que todos os atores envolvidos no ensino profissional atentem mais na qualidade da ação de níveis intermédios de apoio às escolas, às suas direções e às suas equipas pedagógicas, e não só no relevante papel do Estado e da administração central (nível macro) e das escolas e municípios (nível micro). Este nível meso compreende redes de cooperação entre escolas e profissionais (por exemplo, por áreas de especialidade), equipas e instâncias de apoio regional às dinâmicas de melhoria e inovação e ainda associações profissionais de vários tipos, que podem representar esteios interprofissionais e interinstitucionais preciosos, na hora de implementar e avaliar ações de melhoria e de inovação.

5.7. Os promotores do ensino profissional devem dar especial atenção a uma educação que tem de fazer face ao repto da transformação digital, renovando materiais escolares, recursos técnicos e metodologias de ensino e aprendizagem. A renovação digital da educação, que ganhou particular acuidade após os períodos de confinamento, implica que as escolas e as mais variadas ofertas formativas equacionem políticas consistentes de utilização de todo o tipo de recursos digitais para melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem, gerando ambientes educativos estimulantes e promotores de melhores processos e resultados.

5.8 Tendo em conta a maior eficácia da educação profissional e a experiência acumulada na implementação de metodologias inovadoras, valorizadoras do trabalho em projeto interdisciplinar, da pesquisa em equipa, de ligação aos contextos sociais e de vida dos alunos, da utilização das ferramentas digitais, o CNE recomenda que se capitalize essa experiência para a transformação das práticas pedagógicas, devidamente adaptadas, ao nível da educação básica e das vias científico-humanísticas de educação secundária.

6. Sobre o financiamento

O Governo e a Assembleia da República devem promover um novo modelo de financiamento dos cursos profissionais que assegure a sua sustentabilidade futura e promova a sua valorização social. Recomenda-se, em primeiro lugar, a realização de um estudo aprofundado que permita contrastar vários cenários de uma transição gradual, de modo a ir desvinculando esta oferta educativa, que se pretende regular, dos fundos estruturais, sempre contingentes. Esse objetivo é tanto mais relevante quanto, desejavelmente, o ensino profissional for abrangendo uma maior proporção das alunas e alunos do secundário, com vista à sua preparação mais completa e diversificada para a cidadania, para o trabalho e para o prosseguimento de estudos.

Referências bibliográficas

Augé, M. (2013). *Les nouvelles peurs*. Manuels Payot.

CIES-IUL/IESE/PPL, POCH. (2021). Estudo de *Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens*. Lisboa: Autor.

CNE (2020). *Estado da Educação 2019*. Lisboa: Autor.

Rocha, A. & Correia, M.C. (2020). Reflexões críticas sobre os desafios e oportunidades do ensino profissional: do empoderamento dos alunos ao desenvolvimento do território. CNE, *Estado da Educação 2019*. Lisboa: Autor.

Silva, G. (2020). Propostas para que o ensino profissional seja a primeira escolha dos jovens. CNE, *Estado da Educação 2019*. Lisboa: Autor.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

15 de dezembro de 2021

A Presidente, Maria Emília Brederode Santos

**RECOMENDAÇÃO
SOBRE
O ACOLHIMENTO DE MIGRANTES E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA MAIS
INCLUSIVA**

**Recomendação n.º 3/2022
do Conselho Nacional de Educação**

(Publicado no Diário da República n.º 124 2.ª Série, de 29 de junho de 2022)

**RECOMENDAÇÃO
SOBRE
O ACOLHIMENTO DE MIGRANTES E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA MAIS
INCLUSIVA**

Preâmbulo

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

Introdução

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

No ano letivo 2019/20, em Portugal Continental, o número de alunos/as de nacionalidade estrangeira matriculados/as no ensino básico e secundário é de 68 018,

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

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

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

Portugal tem uma longa tradição de pensar os desafios de uma escola intercultural e de como lhes responder. Existe um reconhecimento, a nível nacional e internacional, da existência de políticas educativas dirigidas à inclusão de alunos e alunas de origem migrante. Como pode ler-se no Parecer n.º 10/2018, Parecer sobre o Estatuto do Estudante Internacional, Portugal é um “país pioneiro na implementação de mecanismos (políticas nacionais e locais) para a integração de migrantes, nomeadamente através de planos nacionais e municipais de acolhimento e integração de imigrantes” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2018, p. 14977). Esta visão é partilhada por olhares internacionais, quando afirmam que “desde 2018, Portugal desenvolveu um enquadramento legal sobre educação inclusiva, embora já tivesse havido esforços antes para promover a inclusão e equidade desde os anos oitenta” (OECD, 2022, p. 14) do século XX.

Mas a inclusão é um processo dinâmico (UNESCO, 2020) que visa promover uma educação de qualidade para todos e todas, respeitando a diversidade, as necessidades

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

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

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

É neste quadro de enormes desafios e de procura de respostas para os problemas que se colocam a uma escola que procura ser inclusiva que, em junho de 2019, surge uma Nova Agenda Estratégica da UE para o período de 2019 a 2024 que aponta como uma das suas quatro prioridades: “proteger os cidadãos e as liberdades (e prosseguir uma política de migração abrangente)” (CNE, 2021, p. 23). Partilhando iguais preocupações e tendo em conta a complexidade do processo de inclusão das pessoas migrantes, o CNE sentiu a necessidade de repor esta problemática na ordem do dia e refletir em conjunto para elaborar um conjunto de recomendações que visam contribuir para o desenvolvimento do processo de criação de uma escola inclusiva. É de fazer notar que este texto, muito embora contenha referências ao ensino superior,

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

foca-se fundamentalmente no ensino básico e no ensino secundário. É ainda de fazer notar que a maioria das recomendações se poderá aplicar à educação de infância com os devidos ajustamentos a este contexto.

Clarificação conceptual

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

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

Deste modo, a inclusão é o processo que contribui para ultrapassar os obstáculos que se levantam à participação e à aprendizagem dos/as alunos/as, promovendo deste modo a construção de uma escola inclusiva, em que todos e todas, e cada um/a, se sintam valorizados/as e respeitados/as e tenham um verdadeiro sentimento de pertença (UNESCO, 2017; 2020).

Equidade. Não se pode falar de inclusão sem se considerar o conceito de equidade. Equidade é aqui entendida como um processo que garante a igualdade de oportunidades a todos/as e a cada um/a, que se concretiza através da diferenciação. Este conceito urge ser clarificado pois nem sempre é devidamente entendido no

contexto escolar, nem levado à prática. Esta situação pode ser explicada por haver professores/as que não acreditam que é possível ou desejável a existência de uma escola inclusiva, ou por as escolas ou turmas de alunos/as de classes socioeconómicas menos favorecidas terem tendencialmente professores/as menos qualificados/as (UNESCO, 2020).

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

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

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

No contexto escolar, a educação intercultural está integrada em todas as disciplinas e é vivida no dia-a-dia da escola nos seus serviços, nas normas e recursos. Encoraja a

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

curiosidade e empatia sobre o/a outro/a, normaliza a diferença, promove o espírito crítico através da integração de outras perspetivas e do questionamento das narrativas dominantes.

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

Medidas, práticas e questões emergentes

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

Nos últimos anos, o aumento da percentagem da população com origem imigrante levou a um maior reconhecimento da diversidade nas escolas (Cerna et al., 2021). Neste contexto, medidas que promovam a inclusão dos/as alunos/as no sistema educativo através do acesso ao currículo, do sucesso escolar e da garantia do seu sentido de pertença e valorização pessoal tornam-se uma prioridade, promovendo-se uma política de educação centrada nas pessoas, que garanta equidade, qualidade e igualdade de oportunidades. Todos os documentos de política educativa passam

então a fazer referência à educação inclusiva e à não discriminação, refletindo princípios e normas que visam responder à diversidade de necessidades e promover o potencial de cada aluno/a, aumentando a participação no processo de aprendizagem e na vida das comunidades educativas.

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

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

O Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO. Este documento é um guia de referência para todo o currículo, definindo os princípios, visão e áreas de competência (académicas, sociais e emocionais) que os/as alunos/as devem alcançar ao completarem a escolaridade obrigatória. A abrangência do Perfil dos Alunos respeita o carácter inclusivo e múltiplo da escola, garantindo que, independentemente dos percursos escolares, todo o conhecimento seja orientado por princípios, valores e visão explícitos, que espelham uma filosofia de base humanística promotora da inclusão e

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

que valoriza a diversidade, vendo cada aluno e aluna como um ser humano único (d' Oliveira Martins et al., 2017).

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

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

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das

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

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

A Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, regulamenta uma maior Autonomia Escolar e Flexibilidade Curricular que permite às escolas, de acordo com a sua autonomia e flexibilidade, gerir mais de

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

25% do currículo através da concepção de Planos de Inovação curricular e organizacional “que respondam melhor às necessidades e ambições dos seus alunos, envolvendo todos e especialmente os que são mais vulneráveis, reorientando as comunidades educativas para uma rota de sucesso, com aprendizagens de qualidade, dando assim resposta a necessidades de inclusão” (p. 216). Este mesmo normativo prevê a adoção de Percursos Curriculares Alternativos para alunos/as que se encontrem em risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar precoce.

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

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

Quase todos os sistemas educativos europeus emitem regulamentações a nível superior sobre o ensino da língua de escolarização destinado a alunos/as de origem migrante, em particular quanto à avaliação inicial do nível de proficiência destes/as

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

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

Por sua vez, com o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, procura-se assegurar a todos/as os/as alunos/as condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade. As medidas estabelecidas neste Despacho incidem no apoio à aprendizagem da língua portuguesa, como objeto de estudo e como língua de escolarização, através da oferta da disciplina de PLNM a alunos/as de nível de iniciação (A1-A2) e intermédio (B1), em qualquer nível e curso do ensino básico e ensino secundário. Este normativo reforça a possibilidade de as escolas decidirem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar em função do perfil sociolinguístico e do percurso escolar dos/as alunos/as, incluindo a possibilidade de uma integração progressiva no currículo, sem prejuízo de que sejam proporcionadas

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

outras atividades que potenciem a imersão linguística, o relacionamento interpessoal, a inclusão na escola e o sentido de pertença, como tutorias e mentorias, clubes e desporto escolar. Prevê-se também o desenvolvimento de atividades e projetos de intervenção que permitam, por exemplo, o contacto com falantes nativos/as de português, a valorização da língua materna e da cultura do/a aluno/a, a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos e todas, e o envolvimento dos pais, das mães e encarregados/as de educação (ME, 2022). Estas atividades e projetos podem assumir grande importância no âmbito de uma abordagem mais holística, não restrita à sala de aula, como tem vindo a ser preconizado por diversos estudos, em particular no contexto europeu (EC, Staring & Broughton, 2020).

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

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

alunos/as e promovendo a consciência linguística como competência transversal (EC, Staring, & Broughton, 2020).

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

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

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

Os PMIM visam incrementar o nível de intervenção local na gestão da diversidade, favorecendo um modelo de valorização da diversidade cultural, garantindo os

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

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

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

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

No âmbito do Programa Operacional Inclusão Social e Emprego, o Alto Comissariado para as Migrações, enquanto organismo intermédio, tem a responsabilidade da abertura de candidaturas para desenvolvimento de projetos de

Mediadores Municipais e Interculturais (MMI). Estes projetos têm por objetivo a promoção de redes e parcerias, capazes de criar pontes entre cidadãos/ãs e instituições, e da mudança, a partir de quem está presente no território e das próprias comunidades. Na sua grande maioria, estes MMI intervêm em contexto escolar, com particular enfoque na mediação entre as famílias, e na realização de ações com vista à redução do absentismo e abandono escolar.

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

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

os/as outros/as. É fundamental promover a compreensão e o respeito pela diversidade entre todos e todas, desenvolvendo estratégias e utilizando estruturas que facilitem oportunidades para o estabelecimento de amizades entre alunos/as refugiados/as e os/as das suas próprias origens, assim como com outros/as alunos/as.

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

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

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

formação de professores/as e de outros/as profissionais da escola, como um importante desafio das políticas educativas.

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

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

Ao nível dos/as professores/as. É indiscutível que o/a professor/a é um elemento-chave no processo educativo e, conseqüentemente, o seu papel é determinante para o sucesso da inclusão de todos/as os/as alunos/as, em particular dos/as alunos/as de origem migrante, seja qual for a sua idade. Por outras palavras, para que “a diversidade entre os alunos passe a ser vista não como um problema, mas sim como

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

um desafio” (UNESCO, 2020, p. 9). Para que tal aconteça, é necessário garantir uma formação adequada aos/às professores/as dos ensinos básico, secundário e superior. A título de exemplo, refira-se um dos princípios e orientações para o ensino superior que preconiza a necessidade de proporcionar aos seus docentes uma formação inicial e contínua que “lhes permita trabalhar profissionalmente e com equidade o diverso corpo de estudantes” (EC/EACEA/Eurydice, 2022, p. 73).

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

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

Contudo, a formação indicada como necessária para a construção de uma escola inclusiva é mais ampla. Áreas como a pedagogia, a avaliação e certas capacidades são elementos chave para a formação (Brussino, 2021), bem como a didática na área disciplinar do/a professor/a. Apenas detendo um forte domínio da pedagogia e da didática, os/as professores/as terão os conhecimentos necessários para uma prática de diferenciação pedagógica indispensável para garantir a equidade. Um conhecimento

da teoria geral de avaliação, completada uma vez mais com a didática, permitir-lhes-ão conhecer o que os/as alunos/as já são capazes de fazer e as dificuldades com que ainda se confrontam para, de forma eficaz, poderem regular a aprendizagem e compreenderem a sua evolução. É interessante destacar que a percentagem de alunos/as imigrantes que indicam ter recebido feedback dos/as seus/suas professores/as é 6% superior à percentagem dos/as alunos/as nativos/as desses/as docentes (OECD, 2020). Este resultado poderá indiciar que os/as alunos/as imigrantes valorizam mais o feedback, por parte dos/as seus/suas professores/as, para a sua aprendizagem. Por último, a capacidade de reflexão sobre a sua própria prática é certamente uma capacidade indispensável para o/a professor/a regular o seu ensino.

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

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

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

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

As necessidades de aprendizagem dizem respeito desde logo à aprendizagem da língua de escolarização, muitas vezes totalmente desconhecida para alunos/as acabados/as de chegar ao país de acolhimento. Mas à necessidade de aprendizagem da língua de escolarização deve ser-lhe acrescentada a da língua materna, que deverá igualmente ser objeto de desenvolvimento e aperfeiçoamento, permitindo a construção da identidade multilingue e multicultural dos/as alunos/as, com benefícios reconhecidos, tanto ao nível da aprendizagem da própria língua de escolarização, como do seu sucesso educativo e do seu bem-estar geral na escola (CE/EACEA/Eurydice, 2019a). Neste domínio está ainda incluída a retoma de uma

escolaridade nos moldes habituais. É indicado em diversos documentos da OCDE que o tempo máximo para a entrada no sistema de ensino do país de acolhimento não deve exceder um período de três meses após a chegada (por exemplo, Cerna, 2019). Acresce ainda a necessidade de adaptação ao novo sistema educativo e à cultura da escola, que requer evidentemente o conhecimento das normas e regras de funcionamento desse sistema e da escola, que podem ser distintas das do país de origem desses/as alunos/as.

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

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

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

baixos e um nível reduzido de bem-estar social, emocional e motivacional (OECD, 2018).

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

Recomendações

A inclusão é um processo complexo, dinâmico e necessariamente sustentado. Vai sendo construída por sucessivas aproximações e adaptações às alterações constantes da própria sociedade, ao longo do tempo. Perfilhando uma abordagem holística, assumimos que cabe a toda a comunidade a responsabilidade para o sucesso de uma escola cada vez mais inclusiva, isto é deve haver o envolvimento de quem decide a nível político, da comunidade local, dos/as diretores/as escolares, docentes,

assistentes operacionais e outros/as técnicos/as, pais e mães ou encarregados/as de educação, mobilizando diferentes estruturas pedagógicas, meios, instrumentos e ferramentas diversas, no sentido de promover uma plena inclusão e o sucesso educativo e pessoal. A maior autonomia e flexibilidade na gestão do currículo podem ser mobilizadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos/as alunos/as migrantes, promovendo respostas mais integradas e inclusivas. Contudo, o papel de cada interveniente não contribui de forma isolada, como uma parcela de um somatório de vontades, mas sim de forma interrelacionada. Esta perspetiva explica a forma como estruturamos as recomendações que se seguem.

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

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

- Desenvolver parcerias entre diferentes ministérios (por exemplo, Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Ministério da Cultura, Ministério da Saúde, Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Ministério dos Assuntos Parlamentares), de modo a tornar possível que equipas interministeriais possam assumir este trabalho como missão, garantindo a sua estabilidade e disponibilidade de horário para apoiar de forma continuada as escolas na sua ação enquanto comunidade inclusiva;
- Disponibilizar às escolas, pelo Ministério da Educação, informação traduzida nas línguas dos países dos/as alunos/as de origem migrante, sem dispensar uma tradução numa língua de comunicação, na forma de guias de acolhimento (informação sobre o sistema educativo, seu funcionamento, procedimentos administrativos – matrículas e outros, e avaliativos), e programas destes países em língua portuguesa para que as decisões curriculares a tomar a nível de escola possam ser feitas de forma fundamentada;
- Reforçar as estratégias de monitorização e avaliação das práticas de educação inclusiva, quer ao nível local, quer ao nível das escolas, de forma as desenvolver e

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

partilhar as práticas bem-sucedidas (com qualidade e eficácia), que poderão ser adotadas por outros municípios e escolas;

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

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

Recomendação 2. Um desenvolvimento curricular que sustente a inclusão

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

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

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

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

- Promover uma prática de avaliação pedagógica de cariz formativo que permita não só fazer um diagnóstico adequado dos/as alunos/as de origem migrante à sua chegada, mas também ir monitorizando a sua evolução e detetando as suas dificuldades e/ou problemas para uma ação interventiva em tempo útil;
- Consolidar e alargar a existência de modelos diversos de oferta formativa, seja a nível do ensino básico e secundário (presencial ou *b-learning*), seja do ensino superior (presencial, *b-learning*, a distância), que se adequem às diferentes realidades e necessidades, em particular dos/as alunos/as de origem migrante;
- Exigir que os manuais escolares e outros recursos didáticos atendam à interculturalidade, não perpetuando qualquer tipo de estereótipos (de género, de etnia, religiosos, culturais e linguísticos).

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

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

- Valorizar e apoiar, pelo Ministério da Educação, a contratação de técnicos/as reconhecidos/as como necessários/as em cada escola com perfil de competências e motivacional adequado para intervir junto de população migrante e, quando se justifique, professores/as da mesma origem dos/as alunos/as migrantes, respeitando a autonomia das escolas;
- Valorizar a nível central, local e de escola, o papel da Equipa Multidisciplinar de Apoio e Educação Inclusiva (EMAEI) na escola, na implementação de políticas e práticas para a diversidade, equidade e inclusão, assim como para a avaliação e monitorização da eficácia e impacto das práticas e recursos afetados. Para tal, o Ministério da Educação, em cada Agrupamento de Escolas/Escolas não agrupadas (AE/ENA), deverá reforçar o crédito horário destinado exclusivamente à EMAEI, para o exercício das suas funções. Sempre que se verifique um elevado número de alunos/as de origem migrante, os municípios deverão apoiar as escolas contratando

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

pessoal não docente com formação específica e implementando projetos educacionais relevantes para o seu contexto;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recomendação 4. Uma formação pensada e adequada para a inclusão

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

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- Analisar e adequar, se necessário, a formação inicial de professores/as, procurando sensibilizar os/as futuros/as professores/as para as questões da interculturalidade, da diversidade linguística, étnica e social, e do combate ao racismo e discriminação étnico-racial, e desenvolver-lhes competências indispensáveis a uma prática de ensino que garanta a todos/as os/as alunos/as igualdade de oportunidades para a sua aprendizagem, para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e futuro cidadão ou cidadã com intervenção e sentido crítico, e para sua empregabilidade;
- Garantir o apoio pedagógico, através de professores/as competentes e com boas práticas de inclusão, a jovens professores/as nos dois primeiros anos de indução na profissão;
- Desenvolver formas de colaboração entre os Centros de Formação de Associações de Escolas e as Instituições de Ensino Superior envolvidas na formação de professores/as, no sentido de conceptualizar e implementar ações de formação creditadas, situadas na prática e respeitando uma relação dialógica entre teoria e prática, focadas na interculturalidade, equidade, antirracismo e diversidade linguística. Tais ações deverão dar particular importância a uma prática de diferenciação pedagógica e de avaliação formativa de modo a monitorizar e apoiar a aprendizagem de cada um/a dos/as alunos/as. Quando necessário, desenvolver ações de formação especialmente adequadas ao contexto particular de uma dada escola;
- Garantir condições de trabalho e de apoio apropriados aos/as professores/as para facilitar o desenvolvimento de práticas de ensino adequadas a uma escola inclusiva. Nelas se inclui a existência de tempos comuns contabilizados na carga horária dos/as professores/as, que permitam um trabalho colaborativo continuado, e que corresponsabilize os/as professores/as no desenvolvimento deste tipo de trabalho. Acresce a necessidade de reconhecimento para a progressão na carreira de docente, em qualquer nível de ensino, de atividades por si desenvolvidas especialmente pensadas para a construção de uma escola inclusiva.

Recomendação 5. As línguas como meios indispensáveis à inclusão

Uma escola inclusiva é uma escola que reconhece e valoriza a diversidade linguística. Garantir que o acesso ao currículo e ao sucesso educativo está ao alcance de todos e de todas passa pela aprendizagem da língua de escolarização e,

simultaneamente, pela valorização do repertório linguístico individual de cada aluno/a, incluindo dos/as alunos/as de origem migrante. Para que as línguas não constituam barreiras, mas meios para a inclusão, importará:

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

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

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

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

- Garantir uma formação linguística adequada de docentes, ao nível da formação inicial e contínua, que reconheça as especificidades do ensino do português nas suas diferentes modalidades e os prepare para lidar com as necessidades de aprendizagem

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

numa escola em que interagem diferentes variedades linguísticas da língua portuguesa e diferentes línguas;

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

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

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

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

Referências:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

d’ Oliveira Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

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

European Commission, Day, L., Meierkord, A. (2018). *Rethinking language education and linguistic diversity in schools: thematic report from a programme of*

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

expert workshops and peer learning activities (2016-17). Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/584023>

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

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

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

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

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

Guerra, R., et al (2019). *Inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes: O papel das dinâmicas de aculturação*. Alto Comissariado para as Migrações, Observatório das Migrações.

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

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

Madeira, A., et al. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo português*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

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

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

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

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

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

OECD (2020) *The resilience of students with an immigrant background*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>.

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

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

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

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

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

Rodrigues, D., et al. (2022). *Percursos de educação inclusiva. Um guia para a reflexão das escolas*. (Creative Commons Attribution-NonCommercialShareAlike 4.0 International License)

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

TALIS (2018). *Country note. Results from TALUS 2018*. OECD. Acessível em https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_PRT_prt.PDF.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

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

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

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

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

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

UNRIC (s/d). Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental. <https://unric.org/pt/darfur-cessacao-das-hostilidades-e-uma-prioridade-muito-urgentelembra-secretario-geral-3/>

Legislação

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

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

Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). “Despacho n.º 8476-A/2018”. Diário da República 2.º Suplemento, Série II, 168 (agosto): 14.

Educação. (2019). “Portaria n.º 181/2019”. Diário da República Série I, 111 (junho): 2954-2957.

Educação. (2018). “Portaria n.º 223-A/2018”. Diário da República Série I, 1.º Suplemento, 149 (agosto): 3790(2)-3790(23).

Educação. (2018). “Portaria n.º 226-A/2018”. Diário da República Série I, 1.º Suplemento, 151 (agosto): 3950(2)-3950(18).

Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2020). “Despacho n.º 7414/2020”. Diário da República Série II, 143 (julho): 50-51.

Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2020). “Despacho n.º 7415/ 2020”. Diário da República Série II, 143 (julho):52-53.

Educação. (2021). “Portaria n.º 306/2021”. Diário da República Série II, 148 (dezembro): 37.

Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021). “Despacho n.º 8209/2021”. Diário da República Série II, 161 (agosto): 115-116.

Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2022). “Despacho n.º 2044/2022”. Diário da República Série II, 33 (fevereiro): 53-54.

Ministério da Educação. (2001). “Decreto-Lei n.º 6/2001”. Diário da República Série I-A, 15 (janeiro): 258-265.

Ministério da Educação. (2008). “Decreto-Lei n.º 3/2008”. Diário da República Série I, 4 (janeiro): 154-164.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). “Decreto-Lei n.º 139/2012”. Diário da República Série I, 129 (julho): 3476 -3491.

Ministério da Educação. (2006). “Despacho normativo n.º 7/2006”. Diário da República Série I-B, 26 (fevereiro): 903-905.

Ministério da Educação. (2006). “Despacho normativo n.º 30/2007”. Diário da República 1.ª Série, 154 (agosto): 22853-22854.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018). “Decreto-Lei n.º 54/2018”. Diário da República 1.ª Série, 129 (julho): 2918-2928.

Presidência do Conselho de Ministros. (2018). “Decreto-Lei n.º 55/2018”. Diário da República, 1.ª Série, 129 (julho): 2928-2943.

Presidência do Conselho de Ministros. (2021). “Resolução do Conselho de Ministros n.º 90”. Diário da República 1.ª Série, 130 (julho): 45-68.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

7 de junho de 2022

A Presidente, Maria Emília Brederode Santos

RECOMENDAÇÃO
PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NO ENSINO SUPERIOR

Recomendação n.º 4/2022
do Conselho Nacional de Educação

(Publicado no Diário da República n.º 124 2.ª Série, de 29 de junho de 2022)

RECOMENDAÇÃO PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NO ENSINO SUPERIOR

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelos(a) Conselheiros(a). Relatores (a) Ana Gabriela Cabilhas, António Manuel de Almeida-Dias, David Rodrigues, Joaquim Mourato, Pedro Lourtie e Rui Vieira de Castro o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 7 de junho, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação disponível em www.cnedu.pt.

Introdução

A presente Recomendação surge na sequência da deliberação do Conselho Nacional de Educação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar” e no entendimento de que a voz dos estudantes no ensino superior requer uma abordagem particular da problemática que lhe está associada.

O objetivo principal é enquadrar o âmbito da participação dos estudantes no ensino superior e apresentar recomendações que propiciem a sua maior intervenção na vida das instituições, em diversos níveis: órgãos de governo, pedagogia, movimento associativo e experiências sociais que o ensino superior proporciona.

A larga maioria dos estudantes do ensino superior, para os primeiros ciclos de estudo, ingressa com 18-20 anos, ainda numa fase bastante jovem, com margem de progressão e crescimento. Sendo o contexto onde se desenvolve o ensino superior altamente estimulante, as IES, docentes e estruturas representantes dos estudantes devem ser capazes de criar um ambiente académico interessante, que desperte as melhores capacidades de cada um para as mais diversas áreas e que fomente a participação e cidadania ativas dos jovens, promovendo a intervenção social não só

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

nas IES, mas depois ao longo de toda a vida adulta como cidadãos ativos, críticos e atentos ao mundo que os rodeia.

Apesar de um discurso generalizado em torno da importância estratégica da participação e do envolvimento dos estudantes na boa gestão das IES, como forma de fomentar a inclusão e superar desigualdades, a prática encontra-se muito aquém dos padrões desejados. (Costa, Casas Novas & Silva, 2020). No entender da European Students' Union, “the student voice within the higher education Institutions—the very first place where it should be heard and where it should get affirmed as a fundamental tool for democracy—is being silenced or ignored or not sufficiently empowered way too often” (ESU, 2020a).

A possibilidade de os estudantes participarem, influenciarem e assumirem a responsabilidade dos seus percursos e ambientes de aprendizagem, para que a experiência de aprendizagem seja transformadora e consequentemente permita a obtenção de resultados de aprendizagem mais profundos, deverá ser uma preocupação na definição de políticas e consecução de práticas que propiciem um ensino centrado no estudante.

Na defesa deste papel, bem como dos interesses e expectativas dos estudantes do ensino superior, encontram-se as Federações e Associações Académicas e de Estudantes. Estas são sinónimo da participação diária, cívica e política, dos jovens e dos estudantes nas suas diversas esferas de atuação – da política educativa, inclusive em matéria de ação social, passando pelo desporto, responsabilidade social, cultura e empreendedorismo. O associativismo estudantil é, assim, indispensável ao ensino superior e ao funcionamento do sistema, pelo papel fundamental de representação estudantil, sendo igualmente crucial para estimular o sentido de pertença às IES pelo desenvolvimento de atividades de relevante impacto para a comunidade onde se inserem.

Neste sentido, as IES devem procurar entender os efeitos do impacto do envolvimento cívico dos estudantes e perceber de que forma abordagens inovadoras podem fortalecer a relação entre o ensino superior e a cidadania (Nuno Teixeira e Klemenčič, 2021).

Para além da participação nos órgãos de governo e do apoio ao associativismo estudantil, consignados na legislação, parece ser necessário reforçar as condições de participação dos estudantes, fazendo valer as suas posições nos domínios do seu interesse, na multiplicidade da sua intervenção cívica e da sua vida académica, dado que nos últimos 20 anos, os jovens portugueses participaram politicamente menos do que a maioria dos seus congéneres europeus (Magalhães, 2022).

Quadro Legal em Portugal

O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) – Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, define a representação dos estudantes no Conselho Geral das Instituições de Ensino Superior (n.º 2 do Artigo 81.º). Estes são eleitos pelo conjunto dos estudantes das IES e devem ser, pelo menos, 15% da totalidade dos membros do Conselho Geral. Os estudantes estão igualmente representados no Conselho Pedagógico das IES (Artigo 104.º e Artigo 146.º). Nas reuniões do Conselho de Gestão podem participar, sem direito a voto, os representantes dos estudantes (n.º 2 do Artigo 94.º) e os estatutos e regulamentos devem contemplar a participação dos estudantes nos aspetos pedagógicos (n.º 2 do Artigo 140.º).

O Provedor do Estudante, referido no Artigo 25.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, existe nas Instituições de Ensino Superior, nos termos definidos pelos seus estatutos e desenvolve a sua ação “em articulação com as associações de estudantes e com os órgãos e serviços da instituição, designadamente com os conselhos pedagógicos, bem como com as suas unidades orgânicas”, sendo um mediador da voz dos estudantes.

O Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior - Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que se aplica a todos os estabelecimentos de ensino superior e a todos os seus ciclos de estudos, estabelece os princípios aos quais deve obedecer a avaliação das IES (Artigo 7.º) e a participação dos estudantes no processo (Artigos 12.º, 17.º e 18.º).

O Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de abril, estabelece os Princípios da política de ação social no ensino superior, definindo que os estudantes estejam representados no Conselho de Ação Social de cada IES (Artigo 10.º). O Decreto-Lei n.º 214/2006, de 27 de outubro, extingue o Conselho Nacional para a Ação Social no Ensino superior

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

integrando-o no Conselho Coordenador do Ensino Superior, criado por este diploma (Artigo 26.º). A composição deste órgão contempla a representação dos estudantes nos termos definidos no Decreto Regulamentar n.º 15/2009 de 31 de agosto (Artigo 2.º).

O Regime Jurídico do Associativismo Jovem (RJAJ) - Lei n.º 23/2006, de 23 de junho, alterada pela Lei n.º 57/2019, de 7 de agosto, contempla as associações de estudantes (Artigo 4.º). Estas têm direito a emitir pareceres aquando do processo de elaboração de legislação sobre o ensino (n.º 1 do Artigo 17.º) e a ser consultadas pelos órgãos de gestão das escolas nos termos do Artigo 18.º e a ser informadas nos termos do Artigo 18.º-A. No caso do ensino superior têm igualmente direito a participar na definição da política educativa, na elaboração da legislação e na vida académica, nos termos dos Artigos 19.º, 20.º e 21.º. O diploma estabelece ainda o estatuto do dirigente associativo jovem estudante do ensino superior (Artigos 23.º, 24.º e 25.º).

Situação na Europa

No contexto de implementação do processo de Bolonha, iniciado pela Declaração de Bolonha de 1999, a participação dos estudantes no ensino superior passou a ser considerada fundamental e uma das preocupações europeias. Através da European Students's Union (ESU), estrutura que representa as federações das associações de estudantes dos países europeus, o referido processo tem sido acompanhado e revisto desde 2003 (ESU, 2020a). As três últimas versões da publicação Bologna with student eyes assinalam que o processo de Bolonha é, cada vez mais, considerado um fator decisivo para apoiar efetivamente a participação dos estudantes (ESU, 2020a).

Os estudantes têm sido considerados fundamentais para a construção de um ensino superior com qualidade, sendo assumida a sua parceria no processo de criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA), integrando diversos órgãos e grupos de trabalho em que a sua participação é efetiva.

O princípio da colegialidade nas IES visando capacitar os estudantes para a salvaguarda da sua liberdade académica e para a autonomia na sua representação está muito patente no texto da Recomendação da ESU - European Universities: It Is About The Students (ESU, 2019).

Apesar da importância estratégica da participação dos estudantes e da sua valorização na vida académica, a representação estudantil em órgãos de governo nos países do EHEA situa-se na sua maioria abaixo dos 15% (ESU, 2020a).

A nível europeu, os estudantes são considerados parceiros não só nos órgãos de governo, mas também nos processos da sua formação, tendo sido criado, no EHEA, um grupo de trabalho para a definição de um quadro comum para a garantia da qualidade, que integra a ESU.

Já na Declaração de Yerevan (2015), os Ministros responsáveis pelo ensino superior confirmavam que “Melhorar a qualidade e a relevância da aprendizagem e do ensino é a principal missão do EHEA.”, valorizando as pedagogias centradas nos estudantes na sua aliança com o digital.

We will encourage and support higher education institutions and staff in promoting pedagogical innovation in student-centred learning environments and in fully exploiting the potential benefits of digital technologies for learning and teaching.

Declaração de Yerevan, 2015

No entender da ESU, a participação estudantil tem um papel importante e influenciador nos processos de desenho de políticas educativas, currículo e acesso e particularmente nas políticas europeias e nacionais de implementação da educação para a cidadania democrática (DCE): “Promote reforms of education systems and policies to further democratic competences and participation and to develop the European Higher Education Area” (ESU, 2020b).

É ainda defendido que um dos meios de reforçar a cidadania democrática é o aumento da participação dos alunos dentro e fora do campus, cuja necessidade é evidenciada na pesquisa *Bolonha whit student eyes 2020*.

O Conselho da Europa também considera que na governação democrática das IES é benéfico e eficaz um método efetivo que permita a intervenção dos estudantes e lhes dê oportunidade de praticar a cidadania democrática e o respeito pelos direitos humanos (Conselho da Europa, 2010).

O projeto Participação Estudantil Sem Fronteiras (STUPS) tem como objetivo geral estabelecer as bases de uma rede europeia que promova o desenvolvimento de novas práticas de participação estudantil no ensino superior, como via para a inovação

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

social e a inclusão. Pretende proporcionar às IES maior conhecimento de novas metodologias que promovam a participação dos estudantes e preparem líderes estudantis que influenciem práticas inovadoras para uma melhor governação, no sentido de uma maior inclusão e igualdade. A Universidade de Évora é um dos cinco parceiros do projeto.

O estatuto do estudante e a participação efetiva

O estatuto do estudante é encarado como pólo aglutinador dos direitos e deveres coletivos dos estudantes, do seu papel e da forma de organização no contexto do governo e gestão do ensino superior (Klemenčič, 2022).

Em Portugal, juridicamente, existe uma multiplicidade de legislação no que diz respeito à regulação dos direitos e deveres dos estudantes do ensino superior. Neste nível de ensino são muitos os exemplos de normas estabelecidas por via de despachos ou regulamentos. Determinados conceitos e condições são interpretados e enquadrados regulamentarmente de forma distinta nas diversas IES. Sem prejuízo da autonomia conferida a estas instituições, seria importante ter uma regulamentação uniforme no que se refere ao estatuto do estudante do ensino superior, à semelhança do que acontece para os níveis de ensino básico e secundário (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

Ainda sobre os vários estatutos especiais, apenas o Estatuto de Trabalhador-Estudante está aplicado nas Condições de Atribuição de Bolsa de Estudo, no que diz respeito ao aproveitamento mínimo exigido para atribuição de bolsa de estudo, que é critério de elegibilidade (Artigo 9.º do RABEEES). Faltam, pois, respostas para assegurar os direitos a todos os estudantes, no sentido de permitir que estes sejam bem-sucedidos academicamente, ao mesmo tempo que conciliam as experiências sociais que o Ensino Superior proporciona. Nenhum estudante, independentemente do seu contexto socioeconómico ou funcionalidade, deve ser privado de participar no desporto universitário ou de se envolver na participação diária em prol da representação dos estudantes. A relevância que as IES atribuírem ao papel desempenhado pelos dirigentes associativos, aos estudantes que participam nos órgãos de governo, aos estudantes que praticam desporto, como parte de uma formação transversal, mas também tornando as IES mais fortes, dinâmicas e

participativas deve ter o seu reflexo, tratando de igual modo os diferentes estatutos especiais do Ensino Superior.

Com a aprovação da Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), a representação dos estudantes nos órgãos de governo e gestão foi reduzida, tendo inclusive sido quebrado o elo de representação direta, ou por inerência, detido pelas Federações e Associações Académicas e de Estudantes.

O movimento associativo estudantil posicionou-se recentemente, propondo a manutenção dos limites numéricos do Conselho Geral entre 15 e 35, mas alterando o mínimo da representação estudantil para 20%, ao invés dos atuais 15% (alínea b), do nº 4 do art.º 81.º). Os representantes dos estudantes consideram que a composição do Conselho Geral deve ser melhorada, assegurando maior representatividade dos estudantes, que constituem o maior grupo social das IES, e consequentemente, uma real influência nestes órgãos e nas tomadas de decisão. Esta posição vai ao encontro das considerações e recomendações europeias da ESU (ESU, 2020a).

A democracia, que deve ser experimentada nas IES, é mais que um mero exercício de retórica e de auscultação, implica o respeito pela representatividade e pelas visões de cada um dos grupos sociais que fazem parte das instituições.

De acordo com dados fornecidos pela Rede Portuguesa de Provedores do Estudante do Ensino Superior (RPE), em resposta a um breve inquérito sobre a participação dos estudantes, todos os estudantes estão representados através de uma associação de estudantes.

Em 18 das 26 IES respondentes, que abrangem estabelecimentos públicos e privados dos dois subsistemas de ensino, a assiduidade/participação dos estudantes em órgãos onde estão representados, em 2020/2021, é superior a 51%. Nas IES em que a participação foi superior a 75%, bem como em algumas onde esta se situa entre 51% e 75%, foi referido que o nível de participação é adequado. Já naquelas em que a assiduidade/participação foi inferior a 50%, a indiferença/desinteresse foi referida, por todas, como principal razão para a baixa participação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

De uma forma transversal, foi ainda referido que o facto dos estudantes não acreditarem que a sua opinião será tida em conta é igualmente uma razão para não existir uma maior participação (23% das IES), aspeto que também é reforçado nas últimas três versões do *Bolonha with student eyes*.

Todas as IES realizam inquéritos pedagógicos e para 80,7% dos respondentes são retiradas as devidas conclusões. Para 92,3% das instituições da amostra, estes inquéritos contribuem para a avaliação dos docentes e 57,7% referem que há alguma intervenção dos estudantes na definição de metodologias e/ou critérios de avaliação.

Embora não se possa estabelecer uma relação de causa efeito, verificou-se que nas IES em que não há intervenção dos estudantes na definição de metodologias e/ou critérios de avaliação, em 2020/2021, foram apresentadas, 2111 queixas ao Provedor do estudante, face às 1324 apresentadas nas IES em que há alguma intervenção dos estudantes nesta matéria.

Refira-se ainda, a título de exemplo, que dados provisórios do projeto Participação Estudantil e Qualidade das Instituições de Ensino Superior (PEQUES), relativos aos Institutos Politécnicos de Setúbal e de Portalegre, entre 2015 e 2019, referem uma baixa participação dos estudantes nos atos eleitorais para o Conselho Geral e a Associação Académica.

Sobre a participação dos estudantes na gestão das Instituições de Ensino Superior, não basta ouvir a voz dos estudantes, é importante que essa opinião seja considerada para a melhoria das IES. A confiança nas organizações é relacional e condicional, ocorre ao longo do tempo e não pode ser imposta (Tierney, 2008). As IES são bons exemplos de entidades onde a confiança evolui. Desta forma, as relações e interações são estabelecidas com base na confiança e colegialidade (Tierney, 2008).

Por outro lado, a capacidade de resposta das Associações de Estudantes (AAEE) depende da sua sustentabilidade financeira e do apoio contínuo que deve ser prestado pelas IES para a prossecução da sua atividade (art.º 40.º do RJAJ). Relativamente ao apoio financeiro ou a nível de equipamentos e infraestruturas estipulados para as AAEE referem-se alguns resultados de um inquérito aplicado pela Federação Académica do Porto em outubro 2021, a 27 associações de estudantes do ensino público e privado. Verificou-se que 39% das AAEE não recebe qualquer subsídio por

parte da escola ou instituição de ensino e que 13% não recebe os valores definidos por lei. No que concerne a instalações próprias, a grande maioria detém um espaço cedido pela instituição de ensino, 4% não tem qualquer espaço e outros 4% pagam despesas.

Atividades de integração dos estudantes que promovam a sua participação na vida académica

O ensino superior enfrenta desafios importantes no que diz respeito ao seu papel social. Com a generalização do acesso ao ensino superior e o alargamento das qualificações, o sucesso da integração de gerações de novos estudantes neste nível de ensino parece ser essencial, sendo uma prioridade do país uma vez que estará sempre associado (direta ou indiretamente) ao sucesso dos estudantes e à valorização dos seus percursos formativos.

Como tal, as IES devem procurar contribuir para esta integração, por um lado, promovendo uma oferta rica e diversificada de atividades culturais, desportivas, de voluntariado e de intervenção na comunidade, de ligação à cidade que acolhe os estudantes, e por outro lado, retirando o espaço a práticas pouco dignificantes.

O relatório da FCT, datado de maio de 2015, Acolhimento nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas — diagnosticar e partilhar competências e valores nos estudantes de 1.º ciclo, tinha como objetivos inventariar práticas de acolhimento de novos estudantes nas IES e identificar as melhores práticas nesse acolhimento.

O primeiro ano é considerado como crucial do ponto de vista da integração dos estudantes, pela quase totalidade dos estudos referidos, nomeadamente pelas implicações que a mesma tem sobre o sucesso académico em anos subsequentes (FCT, 2015).

Tendo em conta a amostra, as conclusões apontam que

a maioria dos alunos participou quer nas atividades oficiais de acolhimento organizadas pela sua instituição, quer nas atividades de receção ao caloiro organizadas tipicamente pelas Comissões de Praxe. Todas as atividades de acolhimento e integração desenvolvidas (formal ou informalmente) pelas IES participantes têm um valor positivo para os estudantes (em particular, nas atividades formais, destacam-se as iniciativas “apoio da tutoria” e “sessão de boas vindas”) - sendo sobretudo salientado o impacto positivo que estas atividades tiveram no fornecimento de informação sobre a

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

IES e na ajuda na integração académica. Não foram referidas práticas com impacto negativo em nenhuma das instituições. (p.33)

Contudo, o mesmo relatório verifica que 30% dos alunos da amostra não participam em qualquer atividade de acolhimento e que os alunos que ingressam no ensino superior na 2ª ou 3ª fases poderão ter mais dificuldades de integração.

O Instituto Politécnico de Lisboa, reconhecendo a importância e o contributo dos processos de Mentoria/Tutoria Inter pares na integração social e académica dos (novos) estudantes, na promoção do sucesso académico e na prevenção de situações de abandono académico, apresentou, em outubro de 2021 (Despacho n.º 9748/2021, de 6 de outubro) os Princípios Orientadores do Programa de Mentoria Inter pares (Programa MENTori@IPL). Ao mesmo tempo que promove a integração dos jovens, proporciona aos mentores o reconhecimento da sua participação, através de um Certificado de Participação e no Suplemento ao Diploma. Esta iniciativa encontra, hoje, paralelo em muitas IES, como é o caso da Universidade do Porto, com o Programa Transversal de Mentoria Inter pares, um programa de acolhimento, integração e vivência solidárias que junta atuais e novos estudantes nacionais e internacionais, para que estes se sintam melhor integrados a nível académico, pessoal e social e o caso da Universidade do Minho, com o programa Tutorias por Pares, que visa promover uma integração saudável e pró-ativa dos estudantes, promovendo desta forma o seu sucesso académico.

A importância das atividades de integração dos estudantes toma maior importância na fase pós-pandémica em que nos encontramos. Os estudantes encontram-se numa fase de reconfiguração das suas identidades individuais e do reencontro com o outro.

Intervenção na pedagogia e outras formas de participação nas IES

No Comunicado de Praga, saído da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, em 19 de maio de 2001, afirmava-se que “os estudantes deveriam participar internamente e influenciar a organização e o conteúdo do ensino nas universidades e outras instituições de ensino superior”.

Duas décadas volvidas sobre a adoção desta posição, os estudantes ainda não têm uma participação efetiva de modo a influenciar a vivência dentro das instituições de ensino superior que frequentam.

A importância da participação dos estudantes nas IES é reconhecida como forma de melhorar a sua aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e profissional (permite adquirir competências que são valorizadas no mercado de trabalho) e como contribuição para a sociedade. No entanto, para que isso se concretize há que ultrapassar um conjunto de obstáculos, nomeadamente no que se refere à mudança de mentalidades e aos aspetos pedagógicos.

O modelo pedagógico ainda dominante nas IES pode ser caracterizado como:

- unidirecional, onde as aulas são essencialmente de exposição do docente para o discente;
- pouco participado, em que os alunos não intervêm com frequência e poucas vezes assumem uma postura de partilha de conhecimento;
- com uma carga horária elevada, sendo Portugal um dos países da União Europeia que oferece, em média, mais horas em contexto de sala de aula (21 horas semanais), enquanto a média europeia está nas 17 horas e há mesmo países que apresentam apenas 10 horas semanais; (DZHW, 2018).
- perpetuador de elevados níveis de ansiedade por se tratar de um modelo assente na competitividade onde se apresenta como objetivo final de todo o processo de aprendizagem a realização de exames;
- pouco valorizador da utilização de ferramentas digitais de apoio ao ensino para a partilha de conteúdos e momentos assíncronos.

De acordo com a última avaliação externa realizada ao sistema de Ensino Superior português pela OCDE (OCDE, 2018) na maioria das IES não é disponibilizada nem incentivada a formação pedagógica dirigida a docentes com vista à melhoria das suas competências.

A pedagogia no ensino superior é uma matéria relativamente recente e que tem evoluído devido a um conjunto de fatores, nomeadamente a massificação (e a heterogeneidade de públicos que lhe está associada), a introdução de tecnologias digitais e a mobilidade dos estudantes. Essa evolução, ainda que lenta, é no sentido de deslocar o foco do ensino (orientado para os conteúdos) para o colocar no seu destinatário (orientado para a aprendizagem). A pandemia veio estimular a reflexão

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

sobre os desafios colocados à pedagogia no ensino superior, trazendo uma oportunidade (que não pode ser perdida) para acelerar mudanças e para tornar as IES nacionais mais resilientes e modernas.

O modelo de ensino tradicional (one size fits all) não responde às necessidades dos estudantes do século XXI. A formação pedagógica e a atualização dos docentes ganham relevância face aos públicos muito diversificados que frequentam o ensino superior atualmente.

Para além de facilitarem o acesso ao conhecimento, os processos pedagógicos têm de ser capazes de motivar estudantes com diferentes perfis e necessidades, dada até a importância deste aspeto para a prevenção do abandono escolar.

Os métodos tradicionais em uso no ensino superior não estão alinhados com o conhecimento atual sobre a forma como se aprende, com as tecnologias existentes e com as expectativas dos estudantes. Daí a necessidade de uma renovação das práticas pedagógicas.

L'amélioration de l'apprentissage et des pratiques pédagogiques est donc devenue une priorité non seulement pour les établissements d'enseignement supérieur, mais aussi pour les gouvernements et, pour ne citer que le contexte européen, pour l'Union européenne, pour les pays engagés dans le processus de Bologne et pour l'association des universités européennes (EUA). (Lalle & Bonnafous, 2019: 50)

A inovação nesta matéria pode fazer-se a diferentes níveis: da organização pedagógica (novos métodos e processos de ensino e aprendizagem); do suporte (uso de tecnologias); dos espaços (reconversão dos espaços tradicionais para permitir outras formas de interação entre os professores e os estudantes e destes entre si); da aprendizagem fora do contexto formal.

Nesta perspetiva, a formação pedagógica ganha especial relevância e põe em evidência a necessidade de criação de mecanismos que assegurem que o docente se mantém atualizado. As *European Standard and Guidelines*, um dos alicerces da confiança mútua entre Estados e instituições de Ensino Superior no espaço europeu de Ensino Superior, assinalam que as instituições devem disponibilizar e promover iniciativas e oportunidades para o desenvolvimento profissional do pessoal docente e incentivar a inovação dos métodos de ensino, assim como a utilização de novas tecnologias. Um bom docente detém um sólido conhecimento científico, mas

também inspira pelo papel que assume. Nada substituirá um bom docente, seja qual for a modalidade de ensino, pois um bom docente será capaz de ministrar em qualquer formato. E os docentes são, por tudo isto, a chave do sucesso para alterações no âmbito da inovação pedagógica.

Explorar contextos onde a aprendizagem seja significativa, com impacto e qualidade, constitui um desafio para a pedagogia. É consensual a necessidade de evoluir para um modelo de autonomia do estudante, deixando cair o modelo expositivo, passivo e pouco inovador, assente na dependência enraizada de reter apenas o que é apresentado. Aos estudantes exigem-se novas competências: filtrar informação, interpretar, identificar ideias falsas, ter sentido crítico e criatividade e um sentido de agência pessoal que impele a ação. Para tal, os estudantes carecem de novos modelos de ensino, com compreensão de fenómenos e articulação de conhecimentos, que propiciem feedback constante e com espaços de colaboração e reflexão.

Embora muitos estudantes estejam muito “formatados” por um percurso escolar anterior que não promoveu o debate e condicionados pelo receio das consequências que as suas intervenções possam ter na avaliação do seu desempenho, começa a existir um reconhecimento de que a palavra dos estudantes pode contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Em Portugal, existem algumas iniciativas que apontam no sentido de uma mudança de práticas e abrem caminho à participação dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem, de que adiante se apresentam alguns exemplos.

Novas abordagens pedagógicas

O projeto “Observar e Aprender” da Universidade de Lisboa é um fórum de formação interdisciplinar que visa estimular a atividade docente no ensino superior, a partir da observação de aulas, no pressuposto de que as competências e a prática letiva podem ser melhoradas a partir do retorno recebido dos seus pares.

Entre os aspetos a observar encontram-se a organização da aula, o modo de exposição e o clima da turma. No que se refere ao envolvimento dos estudantes o observador deve registar se o docente encoraja uma atmosfera positiva na sala de

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

aula; incentiva e reforça positivamente a participação dos estudantes; estimula o pensamento independente, crítico ou reflexivo.

Os resultados destas observações permitiram identificar aspetos a melhorar na prática docente, nomeadamente:

- incentivar a participação dos alunos;
- definir um porta-voz rotativo no grupo de alunos para permitir que todos participem;
- permitir que os estudantes respondam às dúvidas dos colegas, para favorecer a entreajuda e gerar mais dinâmica nas aulas.

Outra das iniciativas com impacto ao nível do ensino é o programa Docência+, uma experiência interinstitucional que envolve a Universidade do Minho e a Universidade de Aveiro. Trata-se de um conjunto de sessões temáticas em que os docentes mudam as unidades curriculares para a melhoria do ensino e da aprendizagem, com a participação dos estudantes enquanto parceiros.

Alguns dos envolvidos neste programa sugerem possíveis modos de participação dos estudantes:

- debates sobre as matérias que os professores estão a investigar;
- dar ideias e sugestões de modo anónimo para que os professores possam melhorar;
- responder a inquéritos quando solicitados e exigir que a instituição divulgue as conclusões dessa consulta para dar um sinal de que lhes atribui importância.

A colaboração entre pares para aprendizagem pode ser ilustrada pela prática de uma escola internacional de programação, a Escola 42 (em Lisboa), que se caracteriza pelo uso de uma pedagogia baseada na aprendizagem entre pares (peer-to-peer).

Este é um modelo de funcionamento participativo, em que não existem aulas nem professores, em que os estudantes trabalham por projetos, em diálogo com os seus pares, ensinando, aprendendo e avaliando-se mutuamente. O progresso no programa de formação decorre da obtenção de pontos que correspondem a níveis de experiência.

Para além do trabalho de equipa, este método desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de comunicação. O êxito dos projetos depende da participação de todos os elementos do grupo, da inteligência coletiva e do diálogo.

O desafio da avaliação no ensino superior

O modelo de avaliação praticado no ES nem sempre se coaduna com a agenda pedagógica de Bolonha que o pretendia mais centrado no estudante. A insatisfação com os processos de avaliação e a perceção de injustiça sobre a relação entre o conhecimento da matéria e o resultado da avaliação são fatores de ansiedade e stress com impacto no sucesso escolar.

A pandemia veio contribuir para a valorização de regimes de avaliação contínuos, em que a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e com informação partilhada com o estudante, ao invés da visão predominantemente tradicional, de natureza sumativa, com o objetivo de atribuir uma classificação aos estudantes através de uma prova ou exame final apontando assim uma prática a reter.

As entrevistas e os inquéritos aplicados pela Federação Académica do Porto (FAP, 2021) durante o ensino remoto de emergência na pandemia, indiciam que as práticas de avaliação aplicadas pelos docentes do ensino superior podem ser melhoradas, tal como referido na literatura (Fernandes e Fialho, 2012).

Em matéria de avaliação, há passos a dar para que os estudantes não só participem, mas que sejam parceiros dos docentes, mas para isso é necessário formar os docentes para esta nova abordagem.

O papel dos espaços para a aprendizagem

As mudanças de carácter pedagógico requerem uma outra organização dos espaços que favoreça o trabalho colaborativo e o uso de tecnologias digitais. O modo de transmissão tradicional, assente na presença dos estudantes numa sala com um professor, foi abalado pelo uso do digital que permite ao estudante trabalhar só ou em grupo, presencial ou à distância. Isto implica uma redefinição dos espaços que responda à pluralidade dos modos de aprendizagem. Nesta perspetiva os espaços a criar deverão:

- propor um ambiente agradável e propício ao trabalho;

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- permitir a alternância de modalidades de aprendizagem complementares (exposição, aula invertida, trabalho de projeto, de resolução de problemas, etc.)
- favorecer a sociabilidade, o encontro e a partilha;
- ter em consideração os ritmos de aprendizagem e a alternância entre os tempos de trabalho e de descanso.

A aprendizagem não formal

Reconhecendo a importância das aprendizagens não formais para a formação do indivíduo e o seu impacto ao nível da empregabilidade e da participação cívica, algumas IES estão a desenvolver projetos que valorizam as competências adquiridas nesse âmbito.

É o caso da marca Ser+ criada na Universidade de Aveiro, através da qual se pretende inculcar a ideia de que o desenvolvimento integral vai para além da obtenção de um diploma.

Esta marca agrega diferentes projetos/atividades, devidamente reconhecidos, em que os estudantes podem participar e que no final do percurso académico darão a dimensão do investimento feito no seu desenvolvimento integral. Um dos projetos associados à marca Ser+ é o Programa de Estudantes para Estudantes que pretende dar resposta às necessidades reportadas por estudantes de qualquer área científica, numa lógica colaborativa.

A motivação para a participação pode fundamentar-se e refletir-se em diversos aspetos como o aumento ou manutenção da autoestima, o sentimento de altruísmo, a necessidade de investir em interesses ou atividades associadas a projetos profissionais futuros, o seu quadro de valores e as suas crenças e a perceção de que o envolvimento académico poderá favorecer a obtenção de um determinado emprego (Filiatrault, 2001), uma vez que potencia as suas relações pessoais e/ou profissionais, bem como as suas escolhas pessoais. Os estudantes têm tendência a envolver-se em atividades que vão ao encontro das suas expectativas e satisfaçam eventuais necessidades pessoais específicas.

Posições do Conselho Nacional de Educação sobre a participação no ensino superior

Participação no percurso formativo

A Recomendação sobre “A condição estudantil no Ensino Superior” defende a flexibilização dos planos de estudo dos cursos, de modo a possibilitar uma formação mais alargada e diversificada em áreas de conhecimento de interesse para os estudantes, em especial no primeiro ciclo, bem como uma maior participação dos estudantes na definição da oferta formativa das instituições de ensino superior.

Numa sociedade moderna e democrática, as IES constituem organizações de ensino e investigação em que estudantes e docentes procuram o progresso das escolas a que pertencem. O conhecimento e a transparência do seu funcionamento geram naturalmente confiança entre todos os seus membros, o que, por sua vez, potenciará o sucesso da instituição de ensino e investigação em que se integram (Recomendação n.º 6/2013).

Destaca-se também a referência à formação pedagógica dos docentes ao recomendar “Que seja dada maior atenção à componente de ensino na avaliação docente e seja desenvolvida a formação pedagógica para a docência no ensino superior, estudando-se a importância desta na estrutura da carreira docente.” (Recomendação n.º 6/2013).

Participação nos órgãos de governo e de gestão

O Conselho já se pronunciou em diferentes ocasiões sobre o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), nomeadamente sobre a participação dos estudantes nos órgãos de governo e gestão dessas instituições:

É, pois, necessário consagrar uma significativa participação dos estudantes nesses órgãos, não cabendo agora quantificá-la, devendo, aliás, em boa parte, estar dependente dos estatutos dos diversos estabelecimentos de ensino superior. (Parecer n.º 6/2007)

No Parecer n.º 4/2019 sobre A aplicação da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro – Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, o CNE recomenda que se deve avaliar a possibilidade de reforçar a participação dos estudantes nos órgãos de governo das IES e “que uma eventual revisão do RJIES consagre a necessidade de os

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

estatutos das IES contemplarem mecanismos de informação e auscultação da comunidade académica.”

No Parecer n.º 10/2018 do CNE sobre o Estatuto do Estudante Internacional sublinha-se a importância da participação ativa como forma de promover a integração académica e social dos estudantes admitidos.

Por último, na Recomendação n.º 2/2021, o CNE recomenda a valorização da voz das crianças e dos jovens na organização das instituições escolares, no processo de aprendizagem e na formação de professores e outros agentes educativos, e dá relevância à necessidade de fomentar a aprendizagem de competências de comunicação, para a expressão de opiniões, numa perspetiva de construção da cidadania democrática.

Recomendações

Na sequência das considerações apresentadas que tiveram por base os contributos de diversos documentos nacionais e internacionais, do relatório técnico do CNE, A voz das crianças e dos jovens na educação, e das audições, seminários e webinars anteriormente realizados sobre esta temática e tendo por objetivo reforçar a confiança entre as IES e os estudantes, no respeito mútuo pelas diferentes visões, todas elas essenciais para a melhoria da qualidade da democracia, participação e capacitação, o CNE faz as seguintes recomendações:

1. Ordenamento Jurídico

- Criar o “Estatuto do Estudante do Ensino Superior”, que integre direitos e deveres gerais dos estudantes e que promova a cidadania ativa e o comportamento ético, tendo em conta os estatutos especiais existentes e outros, nomeadamente sobre os estudantes com necessidades específicas.
- Adequar o quadro legislativo à necessidade de integrar formas mais evoluídas e diversificadas de participação dos estudantes em espaços de decisão e regulação das instituições.
- Rever, no contexto da monitorização e eventual alteração do RJIES, a composição e as competências dos órgãos de governo das IES, em particular os Conselhos Gerais,

melhorando a representação dos estudantes, bem como a integração do estabelecido no RJAJ sobre o apoio ao associativismo estudantil.

- Definir um enquadramento legal que permita tratar com equidade os diferentes estatutos especiais reconhecidos no sistema de ensino superior, como o estatuto de dirigente associativo e de estudante-atleta, no âmbito do Artigo 9.º do RABEEES, atualmente direcionado apenas para os trabalhadores-estudantes.

2. Valorização do associativismo estudantil

- Assegurar o cumprimento dos diferentes tipos de apoio que devem ser prestados às Associações de Estudantes, previstos no RJAJ, permitindo que possam usufruir de espaços dignos, cedidos a título gratuito, de forma a permitir a plena participação na vida académica.

- Considerar, no âmbito da valorização das IES, a relevância da participação dos estudantes na cultura institucional.

- Reforçar programas destinados a associações de estudantes com o objetivo de fomentar a abertura e a cooperação entre associações de estudantes dos ensinos básico e secundário e do ensino superior. Estes podem constituir-se como mecanismos de promoção da participação dos jovens, de formação de dirigentes e de realização de ações relacionadas com diversas matérias importantes para os jovens.

3. Participação na melhoria da qualidade contínua no ensino superior

- Promover a voz dos estudantes através do seu comprometimento em projetos de investigação e de empreendedorismo, desenvolvendo competências nessas áreas.

- Criar mecanismos que promovam a investigação e a inovação inseridos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

- Acompanhar e recomendar políticas de inovação pedagógica no ensino superior, através do Conselho Coordenador do Ensino Superior (CCES), por exemplo, com a elaboração de um relatório anual sobre o tema.

- Promover e divulgar estudos sobre inovação e práticas pedagógicas nas IES, validados pelos docentes e estudantes que integram os Conselhos Pedagógicos.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- Apoiar o desenvolvimento e/ou consolidação de programas e redes de partilha de boas práticas na instituição e entre instituições, envolvendo toda a academia.
- Disponibilizar serviços de apoio educativo e tecnológico para docentes, ao nível das IES, bem como formação contínua, com particular ênfase na melhoria das competências pedagógicas e na utilização de ferramentas digitais, para propiciar a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.
- Considerar as boas práticas identificadas pelos estudantes no âmbito dos regulamentos de avaliação docente, bem como ouvir os estudantes durante o desenvolvimento das unidades curriculares.
- Ter em conta o contributo dos estudantes na revisão dos quadros regulamentares internos de modo a promover uma maior articulação entre as diferentes unidades curriculares, a rever os processos de avaliação dos estudantes e a facilitar o desenvolvimento de percursos curriculares mais diversificados por parte dos estudantes.
- Criar novos espaços que propiciem a aprendizagem, o encontro e a interação social no campus, através de atividades de grupo, associativas, empreendedoras, desportivas e culturais.

Referências bibliográficas

Comunicado de Praga (2001). Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, de 19 de maio.

http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf

Conselho da Europa (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Autor.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016803034e3>

Costa, Casas Novas & Silva, (2020). Participação estudantil (sem fronteiras)? Percepções, potencialidades e obstáculos em contexto de ensino superior. *10ª Conferência Forges, O ensino superior na era digital nos países e regiões de língua portuguesa: desafios e propostas*.

https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/30291/1/Forges2020_Costa_et_al.pdf

Declaração de Yerevan (2015). Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior, de 14 - 15 de maio.
http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommunique_Final_613707.pdf

Despacho n.º 9748/2021, de 6 de outubro
<https://files.dre.pt/2s/2021/10/194000000/0017300178.pdf>

ESU (2019). *Recomendação da ESU - European Universities: It Is About The Students*. Malta – <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2019/12/European-Universities-It-Is-About-the-Students.pdf>

ESU (2020a)., *Bologna with student eyes 2020*. December 2020. Autor. <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2021/03/0037-Bologna-Publication-2021-WEB3.pdf>

ESU (2020b). *Democratic Citizenship Education – Guidelines and Recommendations* <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2020/09/Democratic-Citizenship-Education.2020.pdf> ;

Fernandes, D. & Fialho, N. (2012). Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In C. Leite & M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. pp. 3693 – 3707.

Federação Académica do Porto (2021). *Inovação Pedagógica: Ventos de mudança no ensino superior*.
http://www.fap.pt/sites/default/files/u29/fap_estudo_inovacao_pedagogica.pdf

Filiatrault, A. M. (2001). *The relationship between student involvement and adjustment to the transition to the university*. Canada: Master Thesis of arts submitted to the Department/faculty os Sciences Wilfrid Laurier University.

<https://scholars.wlu.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1712&context=etd>

Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2015) *Acolhimento nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas diagnosticar e partilhar competências e valores nos estudantes de 1.º ciclo* – Relatório. Autor.

<https://aepq.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/relatorio-final-fct.pdf>

Gonçalves, C.; Gregório, C & Rodrigues, A. (2021). *A voz das crianças e dos jovens na educação*. [Relatório técnico]. Conselho Nacional de Educação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Relatorio_tecnico_A_voz_das_crianças_e_dos_jovens_na_educacao.pdf

Gwosć, Christoph, Hauschildt, Kristina, Vögtle, Eva Maria. (2018). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe (DZHW): *Eurostudent VI 2016-2018 / Synopsis of Indicators*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Klemenčič M. (2020) Student Governments. In: Teixeira P., Shin J. (eds) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_614-1

Klemenčič, M. (próximo). A ascensão da propriedade estudantil. No *Manual de Gestão e Governança do Ensino Superior*. Editado por Alberto Amaral e António Magalhães. Edgar Elgar Publishing. Versão de submissão disponível aqui [consultado em 26-05-2022]

Lalle, P. & Bonnafous, S. (2019). La pédagogie universitaire. La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, n.º 80, abril*, pp.49-59.

Magalhães, P. (2022). *A Participação Política da Juventude em Portugal Um retrato comparativo e longitudinal, 2002-2019*. Fundação Calouste Gulbenkian

https://gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2022/03/Relato%CC%81rio-01-final_red.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Campus d'avenir. Concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique*.

www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/guides-campus

OCDE (2018). *Review of the Tertiary Education, Research and Innovation System in Portugal*.

Nuno Teixeira, P., Klemenčič, M. (2021). Valuing the Civic Role of University Education in an Age of Competition and Rapid Change. In: van't Land, H., Corcoran, A., Iancu, DC. (eds). *The Promise of Higher Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_23

Projeto STUPS – Student Participation without Borders

<http://stupsproject.eu/wp-content/uploads/2021/09/The-Student-Participation-Innovative-Practice-Guide.pdf>

Tierney, W. G. (2008). Trust and organizational culture in higher education. In J. Välimaa, & O.-H. Ylijoki (Eds.), *Cultural perspectives on higher education* (pp. 27-41). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6604-7_3

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

7 de junho de 2022

A Presidente, Maria Emília Brederode Santos

Declaração de Voto

Voto favoravelmente a Recomendação sobre Participação dos jovens no ensino superior, mas considero que a mesma deveria considerar:

- a análise e criação de estruturas próprias e das possibilidades de participação dos jovens deverá contemplar também a sua interação, cooperação e participação junto de outras estruturas e serviços, nomeadamente os Serviços de Psicologia no Ensino Superior. Este documento é quase omissivo às necessidades de participação dos jovens na sua própria saúde e bem-estar (e das Instituições de Ensino Superior), que permitam o desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais;

- na Recomendação “Disponibilizar serviços de apoio educativo e tecnológico para docentes, ao nível das IES, bem como formação contínua, com particular ênfase na melhoria das competências pedagógicas e na utilização de ferramentas digitais, para propiciar a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.”, mais uma vez se omite a necessidade de se promoverem competências sociais e emocionais dos docentes, que permitam desenvolver e acompanhar a inclusão pessoal, social e de aprendizagem dos estudantes de Ensino Superior;

- que deveria haver também um espaço para a participação dos jovens no seu próprio desenvolvimento de carreira, em interação com os serviços de psicologia das IES.

Francisco Miranda Rodrigues

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Declaração de Voto

Voto favoravelmente a Recomendação - Participação dos jovens no ensino superior. Cumpre-me, no entanto, referir que a participação não é algo que “pegue de estaca” quando um jovem estudante chega ao ensino superior, tendo passado todo o ensino obrigatório arredado de qualquer participação cívica ativa. Essa participação em muitos anos de escola resume-se tão-somente à eleição no início do ano letivo do seu representante ou delegado de turma pois, em muitas escolas e agrupamentos com ensino até ao 3º ciclo, nem associação de estudantes se constitui, nem tem assento representante dos alunos no Conselho Geral. A cidadania participativa é algo que tem de se fazer germinar precocemente e deixar desenvolver com o aluno ao longo da sua formação enquanto pessoa.

Antero de Oliveira Resende



Rua Florbela Espanca S/N
1700-195 Lisboa
Tel. +351 21 793 52 45
www.cnedu.pt

RUA FLORBELA ESPANCA
1700-195 LISBOA
PORTUGAL

WWW.CNEDU.PT
CNEDU@CNEDU.PT
TEL.: +351 217 935 245