



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Uma educação para a integração: menores não acompanhados no sistema educativo português

Beatriz Ribeiro Soares Pinto Nogueira

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador:

Doutor Pedro Abrantes, Professor Auxiliar Convidado,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

junho, 2023



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Uma educação para a integração: menores não acompanhados no sistema educativo português

Beatriz Ribeiro Soares Pinto Nogueira

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador:

Doutor Pedro Abrantes, Professor Auxiliar Convidado,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

junho, 2023

Agradecimentos

Obrigada,

Ao meu orientador, Professor Pedro Abrantes, pela motivação, pelo entusiasmo, por me ter guiado sempre com toda a generosidade e disponibilidade, por todo o apoio e por ter acreditado, muitas vezes, mais do que eu.

À Professora Teresa Seabra, pela disponibilidade e atenção ao longo de todo o curso.

Às escolas, aos professores e aos diretores que me receberam, pela disponibilidade, partilhas, interesse no trabalho e, acima de tudo, pela coragem com que enfrentam desafios diariamente num caminho rumo a uma escola melhor para todos.

Ao CPR, especificamente, à Mariana Gonçalves, e ao ACM, por me terem aberto a porta, pela generosidade dos seus testemunhos e no acompanhamento ao meu trabalho, e pelo trabalho que desenvolvem, que tanto admiro.

À CACR, especialmente, por fazer parte de todo o processo deste trabalho e do meu crescimento, sempre de portas abertas. Com este trabalho, procuro, também, honrar a vossa missão.

Ao Dr. Luís e ao Dr. Hugo, pelo apoio.

À minha família que é amiga e aos meus amigos que são família, pelo amor e apoio incondicional que tornam possível ultrapassar os obstáculos.

Ao F., ao A., ao Ae. e ao E., que são parte da razão deste trabalho, pelas partilhas preciosas. Pela vossa coragem, sensibilidade e generosidade, admirar-vos-ei sempre.

Aprendi e aprendo com todos vocês.

Admiro-vos e agradeço-vos a todos.

Resumo

No contexto de uma sociedade cada vez mais marcada pela imigração, pela diversidade e multiculturalidade, as crianças e jovens requerentes de asilo e refugiadas menores não acompanhadas vão ganhando também expressão. Reconhece-se a sua vulnerabilidade e especificidades e entende-se a educação como pilar central da sua integração num país de acolhimento e na construção de uma vida e cidadania autónomas e plenas. Neste sentido, é feita uma reflexão sobre a sua inserção no sistema educativo português e o papel deste no processo de integração, perante o compromisso com uma educação democrática e inclusiva. Através de um enquadramento dos menores não acompanhados nos universos do asilo e da educação em Portugal; e da análise de testemunhos de menores não acompanhados e de profissionais implicados no seu caminho educativo e de acolhimento, é feito um levantamento de oportunidades e desafios no âmbito das ações, medidas e práticas previstas e implementadas e são apresentadas recomendações a servir de apoio na orientação à intervenção futura. Entende-se a necessidade de que, englobando variadas e diferentes medidas, sejam reunidos esforços e mobilizados recursos no âmbito de uma conjuntura interventiva a nível educativo e social reformativa, mais inclusiva e mais sustentável.

Palavras-chave: menores não acompanhados, refugiados, integração, educação, sistema educativo português

Abstract

In the context of a society increasingly marked by immigration, diversity and multiculturalism, unaccompanied minor children and young asylum seekers and refugees are also gaining expression. Their vulnerability and specificities are recognized and education is understood as a central pillar for their integration in a host country and for the construction of an autonomous and full life and citizenship. In this sense, a reflection is made on their insertion in the Portuguese educational system and its role in the integration process, in view of the commitment to a democratic and inclusive education. Through a framework of unaccompanied minors in the universes of asylum and education in Portugal; and the analysis of testimonies of unaccompanied minors and professionals involved in their educational path and reception, a survey of opportunities and challenges is made in the context of actions, measures and practices planned and implemented, and recommendations are presented to serve as support in guiding future intervention. The need is understood that, encompassing various and different measures, efforts must be pooled and resources mobilized within the scope of a reformative, more inclusive and more sustainable framework of intervention at the educational and social level.

Keywords: unaccompanied minors, refugees, integration, education, Portuguese educational system

Índice

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | v |
| Abstract | vii |
| Glossário de siglas..... | xi |
| Introdução | 1 |
| 1. Enquadramento..... | 3 |
| 1.1. O Asilo, as pessoas requerentes de asilo e refugiadas..... | 3 |
| 1.1.1. Portugal como país de acolhimento na Europa e no Mundo..... | 6 |
| 1.2. Os Menores Não Acompanhados..... | 7 |
| 1.2.1. MNA na União Europeia e em Portugal | 9 |
| 1.2.2. Respostas de acolhimento aos MNA em Portugal | 10 |
| 1.3. O conceito de integração | 12 |
| 1.4. O desafio da educação dos menores refugiados na Europa | 13 |
| 1.5. A educação em Portugal – o compromisso e os desafios perante a democratização e a inclusão..... | 14 |
| 1.5.1. Uma educação democrática..... | 15 |
| 1.5.2. O perfil social e cultural no sistema educativo | 16 |
| 1.5.3. Uma educação inclusiva | 18 |
| 1.5.4. Uma educação protetora das crianças e dos seus direitos | 20 |
| 1.6. Respostas educativas em vigor | 21 |
| 1.6.1. Redes institucionais..... | 21 |
| 1.6.2. Orientações para o acolhimento dos MNA | 23 |
| 1.6.3. Português como Língua Não Materna..... | 24 |
| 2. Metodologia | 27 |
| 2.1. A revisão de literatura e a análise documental..... | 28 |
| 2.2. Reuniões exploratórias..... | 30 |
| 2.3. Entrevistas | 30 |
| 3. Análise dos testemunhos..... | 35 |
| 3.1. Uma integração holística..... | 35 |
| 3.2. A falta de acompanhamento pós-autonomização | 37 |
| 3.3. A bagagem de cada um | 37 |
| 3.4. A relevância da escola como oportunidade e micro sociedade de acolhimento..... | 38 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.5. | A formação e gestão dos recursos humanos | 40 |
| 3.6. | O papel central dos professores..... | 41 |
| 3.7. | A aprendizagem da língua portuguesa..... | 42 |
| 3.8. | Atividades paralelas à escola – o destaque do desporto | 43 |
| 3.9. | Condições da integração escolar..... | 44 |
| 3.10. | Os desencontros e a segregação nas ofertas disponíveis | 44 |
| 3.11. | O entendimento de um contexto sócio histórico..... | 46 |
| 3.12. | Uma escola intercultural | 47 |
| 3.13. | A flexibilidade curricular..... | 49 |
| 3.14. | A sensibilização e educação para a temática | 50 |
| 3.15. | As políticas e as parcerias institucionais | 51 |
| 4. | Reflexões/recomendações finais | 55 |
| | Fontes | 65 |
| | Bibliografia..... | 69 |
| | Anexos | 71 |
| | Anexo A. Pessoas descoladas à força no mundo | 71 |
| | Anexo B. Número de requerentes de asilo extracomunitário na UE27 (constituição de 2020), Alemanha e Portugal, entre 2011 e 2021 | 72 |
| | Anexo C. Menores não acompanhados requerentes de asilo na EU e na Noruega, entre 2018 e 2012..... | 73 |
| | Anexo D. Menores não acompanhados, acolhidos na CACR, por nível de escolaridade, entre 2019 e 2021..... | 74 |
| | Anexo E. Menores não acompanhados recolocados da Grécia em 2020, por nível de escolaridade à chegada de Portugal..... | 75 |
| | Anexo F. Guiões das entrevistas..... | 76 |

Glossário de siglas

| | |
|---------|--|
| ACM | Alto-Comissariado para as Migrações |
| AE/ENA | Agrupamento de Escolas/Escolas Não Agrupadas |
| AIDA | Asylum Information Database |
| AML | Área Metropolitana de Lisboa |
| ANQEP | Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional |
| CACR | Casa de Acolhimento para Crianças Refugiadas |
| CAE | Casas de Acolhimento Especializado |
| CEF | Cursos de Educação e Formação |
| CoE | Conselho da Europa |
| CPCJs | Comissões de Proteção de Crianças e Jovens |
| CPR | Conselho Português para os Refugiados |
| CRP | Constituição da República Portuguesa |
| DGE | Direção-Geral da Educação |
| DGEstE | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares |
| DH | Direitos Humanos |
| DL | Decreto-Lei |
| DR | Diário da República |
| EADH | Escolas Amigas dos Direitos Humanos |
| EDH | Educação para os Direitos Humanos |
| EFA | Educação e Formação de Adultos |
| ENEC | Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania |
| ENF | Educação Não Formal |
| UE | União Europeia |
| FAMI | Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração |
| FENPROF | Federação Nacional dos Professores |
| ISS | Instituto da Segurança Social |
| MNA | Menores Não Acompanhados |

| | |
|--------|--|
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| OM | Observatório das Migrações |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PA | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória |
| PLA | Português Língua de Acolhimento |
| PLNM | Português Língua Não Materna |
| PPT | Português Para Todos |
| REEI | Rede de Escolas para a Educação Intercultural |
| RGDP | Regulamento de Proteção de Dados |
| SCML | Santa Casa da Misericórdia de Lisboa |
| SEF | Serviço de Estrangeiros e Fronteiras |
| UNHCR | United Nations High Commissioner for Refugees/ |
| ACNUR | Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados |
| Unicef | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNRWA | United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East |

Introdução

A diversidade e multiculturalidade nas sociedades e nos contextos educativos é, cada vez mais, uma realidade que requer uma atitude reconhecedora, adaptativa, cuidada e permanente por parte dos poderes políticos, das políticas públicas, das organizações e da sociedade civil. Os fluxos migratórios e, especificamente os movimentos de pessoas que procuram asilo em países terceiros, são parte da contemporaneidade e nada indica que deixarão de fazer parte de um futuro próximo, sendo urgente a compreensão de que tanto as pessoas refugiadas e requerentes de asilo como as sociedades de acolhimento, e ainda uma sociedade a nível mundial que lida com desafios sociais, económicos e ambientais que estão por detrás dos pedidos de proteção internacional, têm a ganhar com o compromisso para com um investimento na integração plena destas pessoas (Koehler & Schneider, 2019: 1, 2, 14).

Entende-se a educação como fator essencial nos processos de integração, tanto como contexto motor para facilitar a inserção noutros espaços da sociedade, como um direito básico e fundamental que é decisivo em todas as fases da vida de uma pessoa e que deve ser garantido, essencialmente, às crianças, independentemente de se encontrarem no seu país de origem ou não. O acesso à educação e a sua qualidade são determinantes na garantia da igualdade de oportunidades, do acesso ao mercado de trabalho e a uma vida autónoma, da formação de cidadãos ativos e com os seus direitos garantidos e realizados (Koehler & Schneider, 2019: 1).

Perante o contexto patente de uma sociedade cada vez mais de imigração, acolhedora de imigrantes, refugiados e requerentes de asilo e, especificamente, de menores não acompanhados (MNA), torna-se premente a adaptação dos organismos que criam políticas educativas, que gerem o sistema educativo e das próprias estruturas educativas. Entende-se como urgente a capacidade de assumir esta problemática como parte da realidade europeia e portuguesa e de criar e implementar de forma efetiva e sustentável estratégias e medidas que contribuam para uma experiência coesa e saudável de todos os alunos incluídos no sistema educativo, tendo em conta todas as suas diferenças.

As oportunidades experienciadas pela investigadora através de estágios curriculares, colaborações e formações junto de organizações tanto de acolhimento de crianças e jovens MNA, como promotoras da educação para os direitos humanos (EDH) e da educação para o desenvolvimento, inclusivamente em espaços escolares e de educação não formal (ENF), resultou na realização de que as necessidades do grupo em questão são muitas, que o trabalho das instituições de acolhimento não é por si só suficiente para assegurar uma integração plena, que a escola representa

uma fonte de esperança para estes jovens (embora nem sempre se observem as condições necessárias para ter um papel estruturante na sua integração na sociedade), e que as organizações que procuram sensibilizar e preparar as estruturas educativas para os direitos humanos (DH), cidadania e multiculturalidade raramente exploram a temática dos jovens MNA.

A presente tese foca a sua análise no processo de integração de jovens refugiados e requerentes de asilo MNA no sistema educativo português. Representam um grupo especialmente vulnerável, muitos encontram-se em idade escolar e veem, entre outros, o seu direito à educação posto em risco. Perante esta realidade, a escola vê-se frente a frente com o desafio de integrar estes jovens, assumir um papel central no seu acolhimento e integração e garantir a preservação da sua esperança relativamente a um futuro feliz, autónomo, seguro e pleno.

Assumindo que a escola tem um papel central no reconhecimento destes jovens como parte da comunidade escolar e na contribuição para uma sociedade cada vez mais informada, sensibilizada e empática, é necessário questionar que medidas são estabelecidas e implementadas neste sentido, de que forma estes alunos estão a ser incluídos nos espaços educativos, que oportunidades são observadas nas respostas que estão a ser dadas perante os desafios propostos, o que deve continuar a ser questionado e revisto e o que está em falta.

Esta dissertação é desenvolvida com o objetivo de servir como apoio na orientação à intervenção. Tendo em conta não só material legislativo e recomendações oficiais, mas também reflexões de outros autores, procura-se incluir na análise desenvolvimentos que têm sido feitos na comunidade científica no âmbito de uma educação democrática e inclusiva, reconhecedora dos seus novos contextos, na Europa e em Portugal. Para um entendimento do universo do grupo em questão, é feita uma contextualização do asilo a nível global, europeu e nacional, dos MNA e das respostas de acolhimento desenvolvidas a nível nacional. É desenvolvido o âmbito educativo, sendo contextualizado a nível europeu e em Portugal, dando-se a conhecer respostas educativas previstas a este nível. Após uma clarificação das metodologias adotadas, são analisados os testemunhos recolhidos através da realização de entrevistas. Com base nestes e em alinhamento com a contextualização envolvente, é feito um levantamento de desafios e oportunidades atuais para a integração educativa e social dos jovens MNA. Por fim, são apresentadas reflexões e recomendações que se consideram pertinentes na reestruturação dos processos de integração dos jovens MNA e de um sistema educativo que se quer cada vez mais inclusivo.

1. Enquadramento

Importa uma compreensão contextualizada da realidade das crianças e jovens MNA no sistema educativo português e da relação dos dois num processo de integração. Neste sentido, é feito um enquadramento no âmbito das temáticas pertinentes ao estudo – o asilo e os MNA e a sua expressão em Portugal, situado na Europa e no mundo, e as respostas de acolhimento a nível nacional; a educação na Europa e em Portugal perante os seus compromissos.

1.1. O Asilo, as pessoas requerentes de asilo e refugiadas

A Lei n.º 15/98 de 26 de março de 1998 [1], integrante da lei do asilo em Portugal, prevê da seguinte forma a garantia do direito de asilo:

“1 – É garantido o direito de asilo aos estrangeiros e aos apátridas perseguidos ou gravemente ameaçados de perseguição em consequência de atividade exercida no Estado da sua nacionalidade ou da sua residência habitual em favor da democracia, da libertação social e nacional, da paz entre os povos, da liberdade e dos direitos da pessoa humana.

2 – Têm ainda direito à concessão de asilo os estrangeiros e os apátridas que, receando com fundamento ser perseguidos em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, opiniões políticas ou integração em certo grupo social, não possam ou, em virtude desse receio, não queiram voltar ao Estado da sua nacionalidade ou da sua residência habitual.”

O sistema de proteção internacional tem como principal pilar a Convenção de Genebra de 1951, que prevê a responsabilidade dos Estados Partes de conceder asilo a quem o requerer e tiver reconhecidos os seus direitos neste âmbito pelo direito internacional (Oliveira, 2021b: 15). A Convenção estabelece ainda o princípio de “*non-refoulement* (“não-devolução”)", protegendo o direito das pessoas refugiadas de não serem expulsas ou devolvidas “para um território onde ele ou ela sofra perseguição”, contra a sua vontade (Oliveira, 2021b: 15).

De acordo com a Convenção de Genebra de 1951¹, um refugiado é uma pessoa que

“receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver

¹ Artigo 1º da Convenção de Genebra de 1951 [2]

nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual, após aqueles acontecimentos não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar.”

Nota-se a importância de clarificar que nem todas as pessoas que requerem asilo são refugiadas, sendo este último estatuto concedido (ou não) pelo Estado que acolhe a pessoa que procura proteção internacional. Como atenta a Amnistia Internacional (AI) (2018: 14),

“o processo de atribuição do estatuto de refugiado pode demorar anos. Esta questão levanta uma série de problemas pois, apesar de serem atribuídos alguns direitos aos requerentes de asilo, estes estão longe de serem os mesmos atribuídos aos refugiados. O atraso dos processos por parte dos Estados pode levar à negação (voluntária e involuntária) de direitos das pessoas que procuram asilo.”

Atualmente, tem-se verificado uma “complexificação e reforço da deslocação de pessoas que sofrem de perseguição (seja por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas) ou que estão em risco de vida no seu país de origem (por guerras e conflitos, ou catástrofes naturais)” (Oliveira, 2021b: 15), sendo o conceito de refugiado premial às mudanças ao longo do tempo. É também um fator influenciador a “evolução das próprias sociedades que acolhem requerentes de proteção internacional e dos seus enquadramentos legais e institucionais na gestão do acolhimento e da integração” (Oliveira, 2021b: 15).

A ideia de proteção internacional foi sendo adaptada e consolidada ao longo dos anos, apesar de ainda se sentirem dificuldades a “assegurar uma política comum de asilo”, encontrando-se um desafio na coexistência “entre as normas e as estratégias internacionais e nacionais” (Oliveira, 2021b: 15). Quer a nível internacional, quer nos diferentes estados, têm sido redigidos, ao longo do tempo, protocolos, leis e diretivas, e criados organizações e grupos de trabalho, que preveem, idealmente de forma reformativa, as condições de receção e qualificação da proteção internacional, tendo em conta os novos desafios que vão surgindo e os objetivos que se pretende alcançar ao nível dos direitos das pessoas refugiadas e requerentes de asilo (Oliveira, 2021b: 15-24).

Mesmo sendo o processo migratório, ainda hoje, difícil de classificar e, por isso, por vezes, de legislar e proteger, sublinha-se a importância de o entender como um conjunto de fatores que se interligam e relacionam – as “motivações dos indivíduos (agentes)”, as “políticas migratórias (condições estruturais)” e outros “associados à ação de atores intermediários envolvidos nos processos de migração (e.g., empregadores, traficantes, organizações da sociedade civil, autoridades de acolhimento, comunidades imigrantes)” (Oliveira, 2021b: 11).

No citado Relatório Estatístico do Asilo 2021 do Observatório das Migrações (OM), a autora sublinha a ideia de que

“perante a “crise” dos refugiados dos últimos anos e das mortes trágicas no Mediterrâneo –, é necessário atender à preponderância explicativa que o indivíduo assume, enquanto agente com motivações e que aciona recursos e oportunidades que percebe para garantir o alcance dos seus objetivos e expectativas de um futuro melhor.” (Oliveira, 2021b: 11)

Procurando-se, no contexto europeu, garantir a proteção internacional de todas as pessoas que a necessitam, e entendendo-se que o estatuto de refugiado não engloba a totalidade dos pedidos existentes, foi estabelecido que a proteção subsidiária seria englobada pela proteção internacional, juntamente com o estatuto de refugiado. Esta prevê “um estatuto conferido a um nacional de país terceiro à União Europeia ou apátrida que não possa ser considerado refugiado”, mas garantindo o “salvaguardado no estatuto de refugiado (que circunscreve as razões da necessidade de proteção)” (Oliveira, 2021b: 12). A nível prático, diferenciam-nos o período de tempo que conferem – “em Portugal o estatuto de refugiado confere um título de residência de 5 anos, enquanto no caso da autorização de residência por proteção subsidiária o título tem uma validade de 3 anos” (Oliveira, 2021b: 12).

Ainda a nível europeu, foi também criado o conceito de proteção temporária “para retratar o procedimento de carácter excecional que assegura o acolhimento, no caso ou perante a iminência de um afluxo maciço de pessoas deslocadas de países terceiros, impossibilitadas de regressar ao seu país de origem” (Oliveira, 2021b: 12).

Os pedidos de asilo não são processos que acontecem apenas em território nacional do país de acolhimento. Para se entender parte da colaboração dos Estados-membros da União Europeia (UE) neste âmbito, importa ter conhecimento de duas outras formas de operacionalização da proteção internacional – a recolocação, que se refere “ao movimento de requerentes de proteção internacional de um Estado-membro da UE, para outro Estado-membro, onde o pedido de asilo passa a ser analisado” (Oliveira, 2021b: 13), e a reinstalação, que “consiste na transferência de refugiados, com estatuto já reconhecido pelo ACNUR [Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados], em situações de vulnerabilidade e com necessidade de proteção internacional, a pedido do ACNUR, de um primeiro país de asilo fora da União Europeia para um Estado-membro da UE28 que o aceita acolher” (Oliveira, 2021b: 13).

1.1.1. Portugal como país de acolhimento na Europa e no Mundo²

Nos últimos anos, a deslocação forçada de pessoas pelo mundo tem vindo a ser cada vez mais expressiva, registando-se valores nunca antes alcançados. No quadro do Anexo A, é possível observar o número de pessoas deslocadas à força no mundo (103 milhões), segundo dados da *United Nations Refugee Agency* (UNHCR) de setembro de 2022. Destes, são contabilizados 32,5 milhões como refugiados (incluindo refugiados sob a proteção da UNHCR e da *United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East* (UNRWA)), 4,9 milhões como requerentes de asilo, 53,1 milhões como deslocados internos e 5,3 milhões como outras pessoas que não se inserem em nenhuma destas categorias mas que necessitam de proteção internacional. Estes números significam que, aproximadamente, uma em setenta e sete pessoas do mundo são/estão deslocadas forçadas, e espera-se que continuem a aumentar. (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2022: 2-5)

Os países de origem mais representados nas deslocações (por 76% das pessoas deslocadas no mundo), segundo a contabilização da UNHCR (2022b: 2) em análise, são a Síria, a Venezuela, a Ucrânia, o Afeganistão, o Sudão do Sul e o Myanmar. A Ucrânia é o país que sofreu um aumento mais expressivo, como consequência da invasão russa que teve início em fevereiro de 2022, representando um dos maiores e mais rápidos movimentos de pessoas desde a Segunda Guerra Mundial (no fim de 2021, contabilizava 27.300 refugiados e a meio de 2022, 5,4 milhões) (UNHCR, 2022b: 5-6, 11). Quanto aos países de acolhimento, destacam-se a Turquia, a Colômbia, a Alemanha, o Paquistão, o Uganda e a Rússia, por esta respetiva ordem (UNHCR, 2022b: 12). A Alemanha é o país europeu que acolhe mais refugiados e requerentes de asilo e em 2020 e 2021 ocupava o quinto lugar como país de acolhimento no mundo, tendo acolhido 1,2 e 1,3 milhões de pessoas, respetivamente (Oliveira, 2022: 33-35; UNHCR, 2022a: 2). Em 2022, passou a estar em terceiro lugar, tendo havido um aumento altamente significativo das deslocações dentro da Europa devido à guerra na Ucrânia – acolheu 2,2 milhões de pessoas, 39% (876,300) das quais pessoas ucranianas (UNHCR, 2022b: 11-12).

A Europa está em terceiro lugar como continente de acolhimento, tendo acolhido cerca de 3 milhões de pessoas em 2020 (14,5% dos refugiados acolhidos no mundo) (Oliveira, 2022: 33). No contexto da UE, que em 2020 tinha sinalizadas pelo ACNUR aproximadamente 3,7 milhões de pessoas (incluindo refugiadas e requerentes de asilo) (Oliveira, 2022: 34), Portugal é o vigésimo país na lista de países de acolhimento, registando um total de 3.613 pessoas sinalizadas (Oliveira, 2022: 34). Apesar

² A nível nacional, não são notórias as mudanças desta população devido à invasão russa na Ucrânia pelo facto de os dados organizados e analisados ainda não englobarem as consequências da mesma.

de Portugal não ocupar um lugar significativo nesta lista, tem vindo a crescer como país de acolhimento (Oliveira, 2022: 35, 37).

Em 2021, Portugal recebeu 1.540 pedidos de asilo. Apesar de continuar a não se destacar entre os países que recebem mais pedidos de asilo (Oliveira, 2022: 38), é visível um aumento expressivo (não linear) deste número na última década. No quadro do Anexo B é possível ter uma ideia mais clara de como Portugal se posiciona como país de acolhimento na União Europeia e comparado com a Alemanha, na última década.

Os dez países que se destacam em Portugal como originais dos requerentes de asilo em 2021 são o Afeganistão (que representa 43,5% dos requerentes), Marrocos, Índia, Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau, Angola, Senegal, Paquistão e Turquia. É de notar que a lista se diferencia significativamente da lista relativa à União Europeia, sendo o Afeganistão o único país mais representado a nível europeu presente na lista nacional; e a presença de países com que Portugal tem uma maior proximidade cultural e com quais partilha, inclusivamente, a língua. (Oliveira, 2022: 40)

Os homens representam a maioria dos requerentes de asilo a nível global e também a nível nacional. Na União Europeia, em 2020, 65% dos requerentes eram homens e, em 2021, 70%. Em Portugal, registou-se uma diminuição desta representatividade entre 2020 e 2021, tendo diminuído de 80% para 68%. (Oliveira, 2022: 41)

Tanto na União Europeia como em Portugal, a faixa etária entre os 18 e os 34 anos é a mais representada pelos requerentes de asilo. Em Portugal, em 2021, este grupo representava 53% das pessoas, seguido da faixa etária acima dos 35 anos (19%), abaixo dos 14 anos (18%), dos 14 aos 17 anos (10%) e, por fim, pouco representada, dos 65 e mais anos (1%). (Oliveira, 2022: 42)

1.2. Os Menores Não Acompanhados

As crianças e jovens que migram desacompanhadas são uma parte significativa deste universo de pessoas, não só pela representação relevante que têm nos fluxos registados, mas também por exigirem uma atenção e cuidados específicos e decisivos, entendendo-se que “toda a pessoa com menos de 18 anos de idade que for o principal solicitante de refúgio tem direito a salvaguardas processuais sensíveis a crianças” (UNHCR, 2009). Segundo a UNHCR (2009),

“Crianças separadas” são as crianças separadas dos dois pais ou de seus cuidadores anteriores, legais ou costumeiros, mas não necessariamente de outros parentes. Por outro lado, as “crianças

desacompanhadas” são aquelas que foram separadas dos dois pais e de outros parentes, e não têm um adulto responsável por cuidar delas, por lei ou costume.”

Estes movimentos não só podem resultar “de conflitos, perseguições e violações de direitos humanos, mas também de desastres naturais, pobreza extrema, falta de acesso a educação ou perspectivas de vida” (Roberto & Moleiro, 2021: 9).

Assumindo a responsabilidade dos Estados perante as pessoas que se encontram em território nacional, e sublinhando a vulnerabilidade do grupo em questão, é importante ter presente nos processos de avaliação dos requerimentos de asilo que “os direitos estipulados pela Convenção³ não estão limitados às crianças e adolescentes nacionais do Estado, de modo que, salvo exceção expressa, também serão aplicados a todas as crianças e adolescentes, sem excluir os solicitantes de refúgio, os refugiados, e as crianças e adolescentes migrantes” (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados [ACNUR], 2015: 4).

Neste sentido, podem destacar-se algumas ideias que devem estar na base dos processos de acolhimento das crianças e jovens que se encontram nestas circunstâncias:

- “Ser menor de idade prevalece sobre a condição de migrante, sendo necessário garantir a proteção a estas crianças e jovens, desde logo, e independentemente do seu pedido de proteção internacional” (Roberto & Moleiro, 2021: 9);
- “O “interesse superior da criança e adolescente” como um dos princípios de Direitos Humanos que regem a aplicação de toda a lei de migrações” (ACNUR, 2015: 4);
- A urgência da “adoção de medidas de cuidado e atenção” (ACNUR, 2015: 4) e de estabelecer normas e garantias dirigidas especialmente ao público-alvo, para que seja possível uma ratificação adequada de medidas legais, de proteção, de acolhimento, de integração (ACNUR, 2015: 4-5);
- Ter em conta que se trata de pessoas em fases muito específicas e complexas do desenvolvimento e, por isso, que é essencial, para a aplicação de medidas adequadas, avaliar e valorizar “o seu grau mental de desenvolvimento e maturidade” (ACNUR, 2011: 44), “o conhecimento e/ou memória das condições no país de origem” e a sua “vulnerabilidade” (UNHCR, 2009);
- O objetivo de “assegurar uma adequada transição destas crianças e jovens para a maioridade e a vida adulta” (Roberto & Moleiro, 2021: 9).

³ Convenção sobre os Direitos da Criança

1.2.1. MNA na União Europeia e em Portugal⁴

A nível da UE, apesar de ter sido em 2015 que se registou o maior número de MNA requerentes de asilo (91.955), tem-se observado um aumento expressivo na última década (tendo-se registado 10.290 em 2011) (Oliveira, 2022: 42). Entende-se também a cada vez maior expressividade desta população por se verificar que não só o número de MNA tem aumentado, como também a percentagem que representam no número total de requerentes de asilo e de requerentes de asilo com menos de dezoito anos de idade (Eurostat, 2022: 13; Oliveira, 2022: 42). No quadro do Anexo C é possível observar a variação do número de MNA entre 2018 e 2021 na UE e Noruega, sendo notável o seu acréscimo em 2021 relativamente aos três anos anteriores.

A maioria destas crianças e jovens foram acolhidas, pela ordem respetiva, na Grécia (2.800 ou 20,7%), na Alemanha, na Áustria, na Bélgica, nos Países Baixos, na Roménia e na Bulgária (5,9%). Relativamente às suas nacionalidades, verifica-se que a grande maioria tem como origem o Afeganistão (40,5% ou 5,5 mil), seguidamente da Síria, do Paquistão e da Somália (Oliveira, 2022: 42-44).

Em Portugal, em 2020⁵, foram recebidos em Portugal cerca de 95 pedidos de asilo de MNA, o equivalente a aproximadamente 0,7% dos pedidos de asilo de MNA na União Europeia. Este valor representa cerca de 50% do total de requerentes com menos de dezoito anos a nível nacional, sendo o valor equivalente a nível da UE de 9,6% (Oliveira, 2021b: 42-43; 2022: 42-43, 101).

Registados em Portugal em 2020, os MNA requerentes de asilo tinham como países de origem o Afeganistão, o Paquistão, a Guiné, o Egipto, a Guiné-Bissau, a Síria, o Mali e a Gâmbia. É de notar ainda que cerca de 80% dos MNA requerentes de asilo tinham 16 ou 17 anos de idade, e que 95% são do sexo masculino (Oliveira, 2021b: 43-44; 2022: 43-45, 102).

Em 2021, segundo o Relatório AIDA – *Asylum Information Database* (Conselho Português para os Refugiados [CPR], 2022: 10) e Oliveira (2022: 101), registaram-se em Portugal 97 pedidos de asilo por parte de MNA. No entanto, segundo o relatório do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) (2022: 70), foram apresentados 127 pedidos. Também a análise das nacionalidades mais representadas neste ano é ligeiramente diferente consoante o relatório em causa (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras [SEF], 2022: 71; Oliveira, 2022: 101). No entanto, estão referidos como países de origem dos

⁴ Não são notórias as mudanças desta população devido à invasão russa na Ucrânia pelo facto de os dados organizados e analisados ainda não englobarem as consequências da mesma.

⁵ Relativamente a 2020, encontram-se pequenas oscilações entre registos num mesmo relatório e entre relatórios, sendo apresentados dados aproximados.

requerentes nos dois relatórios o Afeganistão, o Paquistão, o Bangladesh (sendo estes três primeiros os mais representados segundo os dois relatórios em análise), a Síria, a Somália, a Gâmbia, o Egipto, o Gana, o Iraque, a República do Congo, a Guiné e Marrocos (SEF, 2022: 71; Oliveira, 2022: 101).

O fator que pode explicar as diferenças observadas na contabilização e registo dos dados é a participação de Portugal, a partir de 2020, no Programa Europeu de Recolocação Voluntária de MNA. Neste âmbito, comprometeu-se a acolher até 500 MNA que tinham chegado à Grécia. No final de 2021 tinha já acolhido 199 destes jovens, tendo 127 destes chegado nesse mesmo ano. (Oliveira, 2022: 99, 171). Como resultado, foi nestes dois anos, 2020 e 2021, que Portugal registou um maior número de pedidos de proteção por parte de crianças e jovens não acompanhadas (Oliveira, 2022: 99). A maioria dos jovens recolocados eram menores de idade (76%), mas nem todos. O facto de alguns requerentes (24%) terem chegado a território nacional com 18 anos de idade ou mais, poderá ter interferido com os registos feitos, podendo não ter sido, por algumas entidades, contabilizados como MNA (Oliveira, 2022: 99).

1.2.2. Respostas de acolhimento aos MNA em Portugal

Portugal, apesar de não ser dos países que mais acolhe MNA, tem-se mostrado cada vez mais preparado a nível dos quadros legal e institucional para cumprir este compromisso. No entanto, talvez também por só ultimamente se começarem a considerar mais significativos os movimentos deste grupo a nível nacional, os dados existentes ainda não são suficientes para um conhecimento profundo desta população e dos seus processos de acolhimento e integração (Roberto & Moleiro, 2021: 12, 25).

A nível do enquadramento legal, importa destacar que Portugal, comprometendo-se à partida com a proteção de crianças e jovens nas situações vulneráveis descritas, não considera “admissível a detenção de menores nacionais de países terceiros para os efeitos de afastamento coercivo por violação do regime legal de entrada e permanência de estrangeiros no país”, permitindo a lei “a regularização de menores detetados em situação irregular no território nacional” (SEF, 2008: 6-7). No entanto, perante a Lei de Estrangeiros⁶, não estão imunes à possibilidade de verem o seu pedido de asilo recusado em certas situações, mesmo sendo estabelecido que “só podem ser repatriados para o seu país de origem ou para país terceiro que esteja disposto a acolhê-los se existirem garantias de que à chegada lhes sejam assegurados o acolhimento e a assistência adequados” e que, enquanto em território nacional, durante o processo de análise dos seus pedidos, tenham à sua disposição “todo o

⁶ Artigo 31.º da Lei n.º 23/2007 [3]

apoio material e assistência necessária à satisfação das suas necessidades básicas de alimentação, de higiene, de alojamento e assistência médica” (art.º 31.º da Lei n.º 23/2007; SEF, 2008: 14).

A Lei Portuguesa do Asilo [4] tutela condições de acolhimento particulares para os MNA, tendo em consideração a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo [5] e as diretrizes do ACNUR (Roberto & Moleiro, 2021: 12). Explicam as autoras (2021: 12) que

Entre as especificidades salvaguardadas para este universo de menores não acompanhados está a instalação em centros de acolhimento especiais, onde é assegurado o alojamento e a alimentação, e é organizado um projeto de vida para o menor, que inclui assistência e aconselhamento psicossocial, encaminhamento e inscrição no Serviço Nacional de Saúde, aulas de língua portuguesa e o acesso ao sistema de ensino ou formação profissional.

São responsáveis por garantir um processo justo e seguro de acolhimento destas crianças e jovens diferentes entidades com papéis distintos, tendo as seguintes um papel central: o SEF, que recebe e processa os pedidos de asilo e os comunica ao ACNUR, ao Conselho Português para os Refugiados (CPR) e ao Tribunal da Família e Menores; o Tribunal da Família e Menores, que aplica “uma medida de promoção dos direitos e proteção” (SEF, 2008: 22) e “desencadeia o processo de atribuição da tutela ou representação legal do menor não acompanhado, que é atribuída ao CPR” (Oliveira, 2022: 97); o CPR, que tem assim o papel de representante legal dos jovens acolhidos e que assegura as suas necessidades básicas; as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJs), a quem cabe “decidir as medidas concretas a adotar para a proteção e salvaguarda do menor” (Oliveira, 2022: 97); e ainda a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), que apoia os jovens na sua autonomização de vida, após atingirem a maioridade. (Oliveira, 2022: 96-97; Roberto & Moleiro, 2021: 23-24; SEF, 2008: 21-22, 24)

O CPR é o representante do ACNUR em Portugal, sendo uma Organização Não Governamental (ONG) com um papel fulcral no acolhimento de pessoas requerentes de asilo e refugiadas. Uma das razões que explica o aumento da vinda de MNA para Portugal é a existência da Casa de Acolhimento para Crianças Refugiadas (CACR), inaugurada em 2012. Procura garantir a estes jovens um ambiente seguro, digno e estável para “a definição do seu projeto de vida, pelo tempo necessário e adequado ao seu desenvolvimento” (Oliveira, 2022: 98), tendo como principais compromissos:

assegurar o bem-estar da criança ou jovem acolhida; proporcionar um acolhimento digno, seguro e regenerador de esperança; catalisar as competências e potencialidades de cada beneficiário através de um plano de intervenção individualizado; preparar os beneficiários para a sua integração e autonomia, em Portugal; e apoiar no reagrupamento familiar sempre que desejado pela criança/jovem. (Oliveira, 2022: 98)

O Observatório das Migrações (OM) (2022: 178) revela também outras estruturas que serviram a missão de acolher especificamente os MNA recolocados da Grécia, a partir dos anos de 2020 e 2021 – Casas de Acolhimento Especializado (CAE), casas de acolhimento da SCML, quatro Casas de Acolhimento de Crianças e Jovens Estrangeiros Não Acompanhados (inauguradas com o apoio de entidades sociais e solidárias e de instituições públicas sem fins lucrativos, a convite do Instituto de Segurança Social (ISS), e em parte financiadas pelo Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI)), duas instituições de acolhimento para jovens com mais de dezoito anos de idade.

Uma das áreas fundamentais do acolhimento destes jovens e no apoio à construção de um futuro que vá ao encontro das suas expectativas é a integração no sistema educativo. Também por ser este o âmbito de foco da presente reflexão, importa entender qual é o cenário a nível de habilitações literárias dos MNA à sua chegada, sendo esse decisivo para a gestão do encaminhamento dos seus percursos educativos. Nos quadros dos Anexos D e E, é possível observar os níveis de escolaridade dos jovens à chegada, acolhidos na CACR (entre 2019 e 2021) e chegados através do programa de recolocação (em 2020), respetivamente.

É de notar que, na maioria dos casos, não se verifica a conformidade esperada entre as idades dos jovens e os seus os níveis de escolaridade (Oliveira, 2022: 173), sendo este fator, logo à partida, um desafio à sua integração no sistema educativo. A representatividade significativa de jovens sem escolaridade/analfabetos e, inclusivamente, a sua tendência a aumentar ao logo dos últimos anos (Anexo D), é também relevante na compreensão das medidas existentes e dos seus possíveis desajustes.

Importa ainda assinalar que a maioria dos MNA acolhidos em Portugal habitam e, portanto, frequentam as instituições de ensino, no concelho de Lisboa – é onde os MNA com pedidos de asilo espontâneos são acolhidos (na CACR), e onde o maior número de MNA acolhidos no âmbito do programa de recolocação da Grécia ficou a viver nos anos de 2020 e 2021 (Oliveira, 2022: 178).

1.3. O conceito de integração

Considera-se a integração como um processo complexo, que vai para lá do acolhimento por si só. Tem-se em conta como um processo “dinâmico e bidirecional”, que exige tanto da sociedade que acolhe a “vontade de adaptar as instituições públicas às mudanças no perfil da população, aceitar os refugiados como parte da comunidade nacional e tomar medidas para facilitar o seu acesso aos recursos e aos processos de decisão”, como das pessoas refugiadas “a capacidade de se adaptar ao estilo de vida da sociedade de acolhimento, sem ter de perder a sua a sua própria identidade cultural” (*European*

Council on Refugees e Exiles [ECRE], 2002: 4); um processo a “longo prazo”, não se assumindo como concluído sem que a pessoa refugiada se considere “um membro ativo dessa sociedade de um ponto de vista jurídico, social, económico, educativo e cultural” (ECRE, 2002: 4); “multidimensional”, integrando “tanto as condições e a participação efetiva em todos os aspetos da vida económica, social, cultural, civil e política do país de asilo a longo prazo, bem como a perceção que os próprios refugiados têm da aceitação e da pertença na sociedade de acolhimento” (ECRE, 2002: 4).⁷

1.4. O desafio da educação dos menores refugiados na Europa

Os Estados-Membros da União Europeia veem-se cada vez mais pressionados a produzir respostas efetivas à necessidade de integração de tantas pessoas nos países que concedem proteção internacional, inclusiva e urgentemente, no âmbito da educação. Tendo em conta a afluência de crianças e jovens em idade educativa, as suas especificidades sociais e emocionais perante um processo de asilo, os seus direitos enquanto crianças e jovens e enquanto refugiados e requerentes de asilo, e tendo a educação um papel primário na mitigação de desigualdades sociais nas sociedades europeias, prevê-se a instituição de medidas educativas integradoras e cuidadoras destes grupos como um investimento a longo prazo a nível social (Koehler & Schneider, 2019: 1-2).

Koehler e Schneider (2019: 2-6), no âmbito de uma reflexão comparativa de fatores que contribuem para a integração de crianças e jovens requerentes de asilo nos sistemas educativos de diferentes países europeus, levantam questões e partilham observações pertinentes à análise. Os autores notam que os desafios impostos, que não são recentes, não têm resultado em reformas profundas dos processos de integração no sistema educativo e perguntam-se de que forma e até que ponto o que é posto em prática nesse sentido abarca aprendizagens de processos passados de acolhimento de migrantes em grande escala.

É feita referência à Diretiva 2013/33/UE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia [6], que, no artigo 14º, estabelece normas em matéria da escolaridade e educação de menores requerentes de proteção internacional. Prevê que deve ser dado “aos requerentes menores o acesso ao sistema de ensino em condições semelhantes às dos seus nacionais”; cabe a cada Estado-Membro decidir se o acesso se limita ao ensino público; não pode ser retirado aos jovens “a possibilidade de continuação dos estudos secundários unicamente pelo facto de terem atingido a maioridade legal”; “o acesso ao sistema de ensino não pode ser adiado por um período superior a três meses”; deve ser

⁷ Traduções próprias.

dado acesso, se necessário, a “cursos preparatórios, nomeadamente de línguas, destinados a facilitar o acesso e a participação dos menores no sistema de ensino”; caso a situação específica do menor não permita um acesso similar ao dos alunos nacionais, “o Estado-Membro em causa deve facultar outras modalidades de ensino”.

Koehler e Schneider (2019: 10) salientam o facto de, apesar de os alunos refugiados muitas vezes terem acesso aos mesmo serviços que os seus colegas autóctones, serem necessárias intervenções motivadas pelo princípio da equidade. É, assim, “necessário prestar apoio adicional aos alunos refugiados, sendo especialmente importante no que diz respeito às particularidades da sua situação, como, por exemplo, traumas, perda de familiares, outros problemas psicossociais e períodos sem escolaridade”⁸.

Perante a observação por parte dos autores de que os mesmos grupos, em situações de partida semelhantes, apresentam desempenhos escolares e educativos muito distintos em países diferentes, importa perceber, nos presentes e futuros debates e transformações no âmbito da educação de crianças e jovens refugiadas e MNA, a importância das diferentes configurações dos sistemas educativos e das providências institucionais (Koehler & Schneider, 2019: 3).

1.5. A educação em Portugal – o compromisso e os desafios perante a democratização e a inclusão

Importa entender as reflexões realizadas na conjuntura da educação em Portugal, significando esta contextualização o debater de alguns conceitos, compromissos e observações que, desde logo, contribuem para o levantamento de questões relativamente a processos promotores da inclusão na escola e da escola como motor de inclusão na sociedade.

Antecipadamente, a obrigatoriedade da educação é implicada no confronto com as responsabilidades governativas, estatais, políticas e institucionais. A escolaridade em Portugal é obrigatória a partir dos 5 anos (educação pré-escolar) e até ao 12^o ano ou aos 18 anos [7], mas ainda é detetada uma “falta de disposições claras sobre educação obrigatória para crianças em centros de acolhimento, crianças sem autorização de residência ou estatuto de proteção social” (Unicef, 2020: 6). Podendo não ser o direito à educação suficiente para uma efetiva ação do estado perante a garantia ao seu acesso e qualidade, a sua obrigatoriedade gera uma pressão e um compromisso ainda maiores

⁸ Tradução própria.

relativamente ao seu cumprimento junto de todas as crianças e quaisquer grupos de crianças (Koehler & Schneider, 2019: 8).

É evidenciado também, desde logo, o lugar vulnerável onde se podem encontrar jovens MNA maiores de 18 anos, tendo ultrapassado a idade limite da escolaridade obrigatória mas não a tendo completa, legalmente reconhecida ou mesmo iniciada, e não sendo também já abrangidos pelos Direitos da Criança.

Neste contexto, e no âmbito do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017) [8], é previsto um conjunto de princípios, valores e áreas de competência de que idealmente os alunos se apropriam, saindo da escolaridade obrigatória preparados para lidar com as “exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” a que a escola se deve reconfigurar para responder (DGE, 2017: 7). Tem-se como objetivo que os “alunos desta geração global” desenvolvam e consolidem “uma cultura científica e artística de base humanista”, que lhes permita “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (DGE, 2017: 10). Em consonância, é também estabelecido um compromisso perante a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) [9], que privilegia “um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional”.

Importa também ter presente que os alunos MNA, na sua maioria, mesmo terminando os ciclos ou os cursos que frequentam, ou não cumprem na verdade esta escolaridade obrigatória ou a cumprem através de modalidades educativas menos reconhecidas, que lhes oferecem equivalência a níveis escolares a que não tiveram acesso, podendo estas circunstâncias representar um obstáculo ao desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes pretendidos.

1.5.1. Uma educação democrática

Indo ao cerne dos princípios do direito à educação entende-se que, através das medidas integradoras dirigidas a qualquer grupo de alunos e a toda a diversidade patente, se está na verdade a cumprir o compromisso expresso na Constituição da República Portuguesa (CRP) [10], de 1976, de uma educação democrática para todos os cidadãos. No artigo 73º, lê-se que

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Perante este compromisso, é tangível que, segundo o entendimento do Estado, a educação “não apenas se deve submeter aos princípios democráticos, mas também deve promovê-los e aprofundá-los” (Abrantes, 2016: 26). Abrantes (2016: 26) desconstrói o artigo de forma pertinente, distinguindo funções de dimensão externa – assumindo que a educação se deve “reger por princípios democráticos” – e interna – tendo também a missão de “formar os cidadãos nesses princípios”. É certo que a democratização da educação vai para lá da garantia ao acesso por parte de todos e que deve cooperar com o estreitamento das desigualdades, havendo um “enfoque nos impactos mais latos da educação nas assimetrias de poder que caracterizam as sociedades contemporâneas, nas suas várias dimensões”; e que passa por uma “educação orientada pela e para a democracia”, sendo os princípios lidos no artigo trabalhados neste sentido (Abrantes, 2016: 26).

No artigo 74º, consta ainda o direito ao êxito escolar, passando a garantia deste por um desbravamento dos obstáculos, não só ao acesso à escola, mas ao sucesso escolar e à possibilidade de acesso a graus mais elevados de ensino e a outras formas de desenvolvimento de aprendizagens e produção de conhecimento. Cabe assim ao Estado a proteção e a valorização dos diferentes alunos, nas suas diferentes capacidades e limitações, fazendo parte do caminho rumo às garantias definidas o reconhecimento, inclusivamente, da necessidade de “apoio adequado para efetivação do direito ao ensino” das pessoas filhas de imigrantes. Nota-se que não é feita referência a pessoas refugiadas e requerentes de asilo, MNA ou não, compreendendo também o contexto temporal da conceção da legislação, mas importa, para além de uma referência ao contexto da imigração, um reconhecimento das suas muitas vertentes e formas.

1.5.2. O perfil social e cultural no sistema educativo

É escassa a informação relativa à experiência e sucesso escolar dos jovens MNA, aos seus percursos escolares pós-acolhimento institucional e pós-escolar, mas estudos demonstram que os percursos dentro do sistema educativo de jovens nacionais e estrangeiros, especificamente descendentes de imigrantes, não são, à partida, reveladores do mesmo nível de sucesso escolar, tal como dos alunos com diferentes condições socioeconómicas.

Seabra e Mateus (2011) apresentam conclusões de um estudo que veio reafirmar o facto de que “os resultados obtidos no sistema, o princípio da igualdade de oportunidades no seu seio e a qualidade dos percursos disponíveis são ainda fortemente marcados pelos princípios de diferenciação social e cultural que atravessam a sociedade em geral”⁹ (Seabra & Mateus, 2011: 2). As investigações foram levadas a cabo através da observação do desempenho escolar de crianças descendentes de imigrantes face ao das crianças autóctones, nos segundo e terceiro ciclos, em escolas portuguesas, em 2001 e 2008. Foi procurado entender a influência das características familiares, sociais e étnicas no percurso escolar dos alunos, tendo sido analisados critérios como a classe social, a escolaridade e a origem nacional das suas famílias (Seabra & Mateus, 2011: 2-7).

Entendem-se alguns factos que importam na compreensão dos obstáculos com que nos deparamos no caminho rumo a uma sociedade baseada numa efetiva igualdade de oportunidades. É observado, também a nível internacional, que os alunos imigrantes e descendentes de imigrantes estão, à partida, em desvantagem a nível de resultados relativamente aos alunos nacionais, mas também que esta desvantagem se estreita se forem tidos em conta os contextos socioeconómicos das famílias. É compreendido (Seabra & Mateus, 2011: 16-17) que:

- Apesar da importância da relação entre os diferentes indicadores e de não ser possível um real entendimento da realidade tendo em conta apenas um deles, é indiscutível o peso do perfil socioeconómico das famílias no desempenho escolar – observando-se, neste sentido, um nível mais negativo nas crianças oriundas de famílias mais desfavorecidas e que é nos grupos sociais mais privilegiados que se observam as maiores diferenças entre as crianças portuguesas e imigrantes;
- É real a reprodução de uma estrutura desigual de oportunidades nos percursos escolares;
- “Os recursos das famílias, sejam eles educativos e culturais ou socioprofissionais e económicos, são vitais para o desenvolvimento de estratégias sociais individuais e coletivas em relação à escolaridade e no desenrolar das trajetórias de vida” (Seabra & Mateus, 2011: 17), sendo importante ter presente as singularidades das relações ou desconexões familiares dos jovens MNA;
- Para além das diferenças entre os diferentes grupos sociais, a forma como o sistema educativo é estruturado e lida com estas diferenças, é definidor das experiências e do sucesso dos alunos, sendo importante olhar para todas as variáveis e diferenças entre elas como relevantes, interrelacionais e de forma multidimensional.

⁹ Tradução própria.

Seabra (2012) soma a reflexão, no âmbito de um outro estudo comparativo no mesmo sentido do anterior – verificar as diferenças do desempenho escolar dos alunos imigrantes e dos alunos nacionais no ensino básico –, neste caso aplicado apenas na Área Metropolitana de Lisboa (AML), sobre o facto de a etnicidade também ter “algum poder na estruturação das trajetórias escolares” (2012: 189). A autora apresenta a ideia de que “a centralidade das classes sociais na configuração dos resultados escolares persiste, mas é interessante constatar que esta diferenciação não submerge as variáveis relacionadas com a etnicidade” (2012: 188).

Tendo em contas as assimetrias com base na nacionalidade, perfil étnico-racial, condições socioeconómicas, relação cultural com a escola, e somando todas as restantes características e circunstâncias que fazem à partida parte do perfil de um jovem MNA, compreende-se a necessidade de pensar e estruturar ações e medidas que abranjam diretamente estes alunos, prevenindo a desigualdade de oportunidades e tentando colmatar as assimetrias à partida estabelecidas. Sublinha-se a indispensabilidade de que nos processos sejam tidos em conta as características e contextos de cada grupo e de cada pessoa de forma holística, relacional e um propósito de equidade perante a noção de que os níveis de escolaridade têm um impacto determinante na organização e transformações sociais (Seabra & Mateus, 2011: 2).

1.5.3. Uma educação inclusiva

A educação inclusiva é atualmente um princípio presente na gestão do sistema educativo português e que importa ser refletido perante o desafio de preparar as estruturas para integrar quaisquer grupos de alunos. É previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018 [11] o compromisso de assegurar uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” e que “responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.”

Explorando o conceito de educação inclusiva, Abrantes (2021: 28-35) faz uma reflexão e propõe um modelo tendo em conta diferentes dimensões que considera essenciais na construção de um caminho em direção a uma escola comprometida com os objetivos acima descritos. Embora a problemática específica dos MNA não esteja expressamente prevista nas medidas e recomendações analisadas, e seja dado um maior foco aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE),

assume-se a importância de ter em conta a educação inclusiva na construção de respostas que privilegiem também este grupo, sendo este parte da comunidade educativa. De forma sumária, segundo o autor (Abrantes, 2021: 28-35), o “carácter inclusivo do sistema educativo português” passa por garantir:

- O acesso e a frequência escolar efetiva, sendo necessária a frequência escolar real de todas as crianças;
- As aprendizagens e as qualificações, tendo como certo que o acesso à escola não chega. Importa que se disponibilizem condições que tornem possível “a todos realizar aprendizagens significativas, desenvolver-se enquanto pessoas e cidadãos, inserir-se no tecido social e económico”. Ainda é visível uma grande assimetria nos “níveis de aprendizagem e de qualificação alcançados”, sendo, principalmente a sua “forte relação com as condições de vida dos alunos” um obstáculo a ultrapassar no caminho para a inclusão;
- A integração em escolas, currículos e turmas heterogéneos e “regulares”, assumindo-se a utilidade de “aprender com a diferença” e chamando a atenção para a relação entre medidas segregadoras e que potenciam assimetrias com a estigmatização e a exclusão;
- O direito ao reconhecimento e à participação, considerando essencial que se reconheçam todas “as diferentes habilidades, culturas e interesses dos seus alunos” e que se questione as orientações que põem em risco a abertura das práticas educativas e que descuidam o papel da escola na valorização destas diferenças, “contribuindo para a exclusão daquelas que não se adequam ou não se adaptam”;
- Um acompanhamento individualizado, integrado e especializado, nunca se assumindo que, por se evitarem segregações, se descredibilizam e desvalorizam as diferenças e a individualidade. Para isto, são necessários meios e recursos que permitam ir ao encontro do “bem-estar”, do “desenvolvimento” e da “aprendizagem” de cada um na sua singularidade.

Note-se que são apresentadas pelo autor, relativamente a cada um dos tópicos, limitações e desafios encontrados na sua realização, e que são consideradas, tal como todas as respostas e medidas em levantamento no presente trabalho, “sempre soluções incompletas, dentro de um modelo efetivo de educação inclusiva”, assumindo-se que “apenas o cumprimento integrado das cinco condições permitirá designar um sistema (ou programa) enquanto inclusivo” (Abrantes, 2021: 28). Tendo em conta também, para além de outros desafios em análise, a educação inclusiva como compromisso, e apesar dos progressos já visíveis, adverte-se que “subsistem desafios importantes” e que é imposto um “novo patamar de exigência, tanto à recolha e análise de dados, como às políticas e práticas educativas” (Abrantes, 2021: 35).

1.5.4. Uma educação protetora das crianças e dos seus direitos

A Unicef Portugal (2020), que tem inclusivamente um protocolo de colaboração com o ACM, que visa “dar resposta a necessidades de formação diagnosticadas para as comunidades educativas que acolhem jovens menores não acompanhados nas escolas (e.g. formação de capacitação de profissionais que, em contexto escolar, interagem com jovens menores não acompanhados)” (Oliveira, 2022: 181), procura orientar as políticas e práticas educativas no sentido de promover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Tendo como base o princípio já referido de que prevalecem os direitos consagrados a uma criança (por ser criança) acima do previsto noutros quadros legais em que seja incluída, a Unicef (2020: 2-3) defende a construção de políticas, estratégias e programas centrados na criança – que no cerne das variadas respostas que têm como foco as crianças migrantes e refugiadas esteja o superior interesse da criança, passando este por reconhecer todas as suas diferenças e individualidades e a flexibilidade necessária a uma resposta adequada a todas as crianças distintas que partilham os mesmos direitos; equitativos – que seja dado a todas as crianças, nas suas diferenças, o acesso aos mesmos direitos e deveres e que sejam reduzidos os obstáculos a um acesso igual às crianças migrantes e refugiadas relativamente às crianças nacionais; inclusivos – que se aja de forma inclusiva independentemente do *status* legal da criança, no âmbito das autoridades responsáveis e das organizações, passando por formular respostas nacionais e locais que “visam facilitar o encaminhamento rápido e a aceitação pelos principais serviços de saúde, educação e apoio familiar, em vez de criar ou apoiar sistemas, estruturas ou serviços paralelos que segregam crianças migrantes e refugiadas”; e participativos – que envolva as crianças nos processos de tomada de decisão relativos à construção de respostas à realização dos seus próprios direitos, sendo também assim possível uma “ação mais eficaz e eficiente”, e que se garanta que “o devido peso seja dado às suas opiniões ao serem tomadas as decisões que os afetam”.

Como desafios no acesso à educação, são levantados pela Unicef (2020: 6): as barreiras legais, podendo o perfil legal das crianças ser um obstáculo e podendo o acesso ser mais dificultados a “crianças abaixo de 5 ou acima de 15 anos”; os desafios administrativos, passando por falta de informação dos jovens face aos serviços que têm disponíveis e limitações legais, a nível de transporte para a escola e de custos de materiais escolares; a insuficiência dos recursos humanos e financeiros, havendo por vezes falta de vagas e, acima de tudo, falta de apoios que permitam os alunos recuperar conteúdos e “orientação e formação insuficientes para professores e educadores que trabalham com crianças não acompanhadas, incluindo aqueles que precisam de apoio psicossocial e apoio na aquisição de conteúdos linguísticos”; a escassez do apoio psicossocial, essencial no acompanhamento de dificuldades na aprendizagem e na gestão de ansiedades e traumas relacionadas aos processos

migratório e de integração; a carência de suporte adicional de idioma e mediação cultural, necessário no ultrapassar de “barreiras linguísticas e desafios de comunicação”; os estereótipos e julgamento baseados em percepções, sendo destacada a falta de formação e informação dos professores para lidar com situações de “discriminação, preconceito e *bullying*”; as oportunidades limitadas para adolescentes (especialmente entre os 15 e os 17 anos), deparando-se com maiores obstáculos à integração “nos sistemas nacionais de educação, quer no sistema regular como no profissional”; o risco de abandono escolar em que se encontram as crianças não acompanhadas que completam 18 anos por estarem mais desprotegidas legalmente e a nível de apoios, tendendo a “perder o apoio recebido do sistema nacional de proteção de crianças e jovens”.

1.6. Respostas educativas em vigor

Na última secção deste enquadramento, procura-se caracterizar a resposta que se tem vindo a esboçar em Portugal, em termos concretos, para acolher os MNA, destacando três vertentes que não esgotam a questão, mas que se têm afigurado centrais: as redes institucionais, as orientações de acolhimento para as escolas e o ensino do Português Língua Não Materna (PLNM).

1.6.1. Redes institucionais

A colaboração entre estruturas educativas e organizações que tenham como foco de ação assuntos dos direitos humanos e/ou especificamente dos direitos das pessoas refugiadas e requerentes de asilo pode ser benéfica para toda a comunidade escolar e, conseqüentemente, para toda a sociedade. O ACM¹⁰ e a Amnistia Internacional – Portugal¹¹ desenvolvem projetos e programas que são exemplos interventivos no espaço escolar, embora nenhum com um foco específico na realidade dos alunos MNA.

As Escolas Amigas dos Direitos Humanos (EADH) é um projeto global da Amnistia Internacional, desenvolvido no contexto do Programa Mundial para a Educação para os Direitos Humanos, lançado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 2004, que veio reforçar a integração da educação para os direitos humanos (EDH) nas escolas primárias e secundárias. Procura trabalhar com

¹⁰ O Alto Comissariado para as Migrações (ACM) é um instituto público que intervém na execução das políticas públicas em matéria de migrações.

¹¹ A Amnistia Internacional – Portugal é uma associação portuguesa, sem fins lucrativos, parte da *Amnesty International* – organização não governamental, movimento global que defende os direitos humanos.

as escolas participantes no sentido de “integrar os valores e princípios dos direitos humanos em áreas chave da vida da escola como a governança, as relações entre a comunidade escolar, currículo e atividades extracurriculares e o ambiente escolar”, construindo comunidades escolares onde “se aprendem, se ensinam, se praticam, se respeitam, se protegem e se promovem” os direitos humanos. Fá-lo através da prestação de informação, do desenvolvimento de ações de sensibilização e capacitação para os diferentes membros da comunidade educativa, do apoio no planeamento de atividades e da partilha de materiais de apoio.¹²

A Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) é “um programa nacional de estabelecimentos de educação e ensino, público e particular, comprometidos com os princípios e valores da educação intercultural, com a valorização da diversidade e com o sucesso escolar de todas as crianças e jovens do pré-escolar ao ensino secundário”. “É uma iniciativa do ACM, I.P., promovida conjuntamente com a Direção-Geral da Educação (DGE)” do Ministério da Educação “e a Fundação Aga Khan Portugal”. A sua ação figura-se “na partilha de práticas e de recursos; na aprendizagem colaborativa; na reflexão conjunta sobre os princípios e os valores da Educação Intercultural e da Diversidade; bem como na transformação dos estabelecimentos de educação e de ensino em três dimensões ou pilares: a Cultura organizacional, o Currículo e a Comunidade”. Perante a diversidade e a multiculturalidade na escola, procura promover o seu reconhecimento como um benefício e uma riqueza num contexto educativo inclusivo. Procura também “desenvolver o respeito pelas diferenças e o estabelecimento de relações seguras, saudáveis, pacíficas e democráticas, de interação e aproximação entre alunos/as e outros membros da comunidade educativa”.¹³

O reconhecimento das crianças e jovens migrantes, refugiadas e requerentes de asilo e, especificamente MNA, como parte das comunidades educativas é essencial na contribuição por parte das organizações que se comprometem com a missão de fazer cumprir os direitos humanos, os direitos das pessoas migrantes e de contribuir para que o espaço escolar e educativo seja promotor disso mesmo. Principalmente, mas não exclusivamente, em escolas que agregam alunos MNA, a formação e sensibilização para as temáticas por parte das entidades mais conhecedoras das realidades em causa poderá representar um apoio frutífero.

¹² [Amnistia Internacional - O que é o Projeto Escolas Amigas dos Direitos Humanos](#)
[Amnistia Internacional - Escolas Amigas dos Direitos Humanos - Candidaturas](#), consultado a 8 de junho de 2023

¹³ [Rede de Escolas para a Educação Intercultural - Termos de Referência](#)
[ACM - Rede de Escolas para a Educação Intercultural](#), consultado a 8 de junho de 2023

1.6.2. Orientações para o acolhimento dos MNA

No sentido de garantir o acesso à educação e uma “integração gradual e adaptada a cada jovem no sistema de ensino nacional” (Oliveira, 2022: 181), em diferentes instituições e programas educativos, entram em cena a Direção-Geral da Educação (DGE), a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). É previsto, segundo o Ofício Circular do Ministério da Educação (DGE, Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [ANQEP], 2020a: 1), que,

tratando-se de crianças e jovens que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, face aos contextos de onde provêm, são autorizadas medidas educativas extraordinárias, ao nível da concessão de equivalências, da integração progressiva no currículo e do reforço da aprendizagem da língua portuguesa, bem como da ação social escolar.

Face à intensificação do compromisso de acolhimento e integração de jovens MNA desde 2020 por parte do Governo português, e no seguimento do Ofício referido, foi publicado, pela DGE e pela ANQEP, em 2020, o *Menores Estrangeiros Não Acompanhados (MENA) – Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, como instrumento facilitador desta missão no âmbito do sistema educativo, às mãos de docentes e estruturas escolares. Tendo em conta as recomendações, cabe aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (AE/ENA) as seguintes responsabilidades:

- A gestão da concessão de equivalências, garantindo o acesso aos jovens independentemente de apresentarem documentos comprovativos de habilitações escolares ou de qualificações profissionais ou não, devendo, em seu lugar, se for o caso, ser úteis as devidas declarações por parte do/da representante legal do MNA e de uma das entidades habilitadas (SEF, CPR ou ACM). Devem servir como fatores decisivos ao ano escolar a inscrever o aluno a sua “idade e o correspondente ano de escolaridade/ciclo de ensino”, e aquando do processo de análise, deve ser disponibilizada uma “matrícula condicional que possibilite ao/à aluno/a a frequência das atividades letivas” (DGE, ANQEP, 2020b: 2);
- Um entendimento das necessidades e capacidades de cada jovem a nível de aprendizagem nos processos de integração, pretendendo-se, numa fase inicial, “apenas a frequência de atividades letivas que a escola considere adequadas ao caso em particular, sem, contudo, se permitir uma desvinculação completa do grupo/turma”, a promoção de uma “integração progressiva no currículo” e a possível oferta de “outras modalidades e ou projetos de intervenção aprovados pela escola, sob parecer favorável da DGE ou da ANQEP, I.P., no caso das ofertas de dupla certificação” (DGE, ANQEP, 2020b: 9). Contudo, tendo-se como objetivo

“a rápida integração na totalidade do currículo do respetivo ano de escolaridade” (DGE, ANQEP, 2020b: 10);

- A “criação de condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso escolar dos alunos migrantes recém-chegados ao sistema educativo, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade” (DGE, ANQEP, 2020b: 13), inclusivamente através da oferta da disciplina de PLNM;
- O trabalho multidisciplinar, devendo estar incluídos nas avaliações e tomadas de decisão relativas a processos de integração e gestão curricular os psicólogos escolares, os conselhos de turma, os coordenadores, os docentes e técnicos especializados em PLNM (DGE, ANQEP, 2020b: 5-7);
- Agilizar atividades e medidas promotoras da inclusão dos MNA, no sentido de melhor conhecerem o país de acolhimento, a sua cultura e a relação também com a cultura do seu país de origem, a língua de acolhimento, o espaço escolar e as ofertas que têm disponíveis nesse espaço e fora dele a nível educativo e formativo; dando acesso a meios tecnológicos e materiais didáticos, ao desporto, a tempo de lazer e a diferentes formas de aprendizagem da língua; através da produção de documentos que suportam o processo informativo; através do contacto e criação de relações com os colegas, com a turma, com a comunidade escolar; sendo proposta a criação de um programa de mentoria que visa a orientação de novos alunos por alunos em níveis de escolaridade superiores, “numa perspetiva de integração, aprendizagem e de orientação por pares” (DGE, ANQEP, 2020b: 8); procurando promover a igualdade de oportunidades e a equidade com base nas respostas educativas, através da oferta de apoios à aprendizagem e da flexibilidade dos processos de avaliação (DGE, ANQEP, 2020b: 8-9).

1.6.3. Português como Língua Não Materna

A aprendizagem da língua de acolhimento tem um papel central na integração de pessoas migrantes (Oliveira, 2021a: 124-129) e, inclusivamente, nos processos de inserção escolar de jovens que não possuem o domínio da língua portuguesa, cabendo às escolas oferecer meios e métodos para a sua aprendizagem, mitigando o obstáculo que supõe ao acesso aos conteúdos curriculares e ao sucesso escolar dos jovens (DGE, ANQEP, 2020b: 13).

Entendida esta importância, tem sido visível, a nível da União Europeia e em Portugal, uma aposta em programas de aprendizagem da língua portuguesa, quer seja “promovendo a aprendizagem da língua como um requisito obrigatório ou voluntário para a integração” ou “definindo como um

requisito prévio à imigração (medidas pré-partida) e com exigência de validação de competências linguísticas ainda no país de origem dos imigrantes” (Oliveira, 2021a: 125). Sublinha-se a importância da oferta de programas educativos neste âmbito por parte dos países de acolhimento, em território nacional, podendo compreender-se que, no caso das pessoas refugiadas e especificamente dos MNA, não é à partida viável a possibilidade de adquirir estas competências de forma planeada e antecipada, dadas as características dos seus processos migratórios.

Portugal não é um dos países que prevê a obrigatoriedade das ofertas de ensino da língua mas posiciona-se de forma alinhada com a conceção de que a aprendizagem da língua portuguesa é “uma dimensão importante de integração dos imigrantes, assumindo o país vários programas e recursos nesta vertente” (Oliveira, 2021a: 125). São providenciados “o Português como Língua Não Materna (PLNM) para os alunos do ensino básico e secundário integrados no sistema educativo nacional” (desde 2006/07); o “o Programa Português para Todos (PPT) (2008-2020), “revisto em 2020 para Português Língua de Acolhimento (PLA) de modo a abranger as necessidades de aprendizagem da língua portuguesa junto de adultos migrantes”; e ainda “a aprendizagem online da língua portuguesa através da Plataforma de Português Online”, dirigida pelo ACM (desde 2016) (Oliveira, 2021a: 125).

O compromisso do sistema educativo para com o ensino da língua tem vindo a crescer à medida que o PLNM se vai tornando um maior foco também a nível legislativo. Em 2001 foi estabelecido que “as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”¹⁴. No mesmo ano, começou a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação o ensino do PLNM, “tendo posteriormente regulamentado a disciplina PLNM através do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro [13] (Ensino Básico) e do Despacho n.º 30/2007, de 10 de agosto [14] (Ensino Secundário), estabelecendo os princípios de atuação e as normas orientadoras da sua implementação, acompanhamento e avaliação” (Oliveira, 2021a: 129). Entre 2011-2012 foi reforçado o acesso aos alunos aprendentes de PLNM, tendo passado a sua carga horária a equivaler à da disciplina de Português e a estar integrado nos currículos dos ensinos básico e secundário (Oliveira, 2021a: 130).

Tendo em conta as recomendações da DGE e da ANQEP (2020b: 5), cabe ao AE/ENA assegurar as condições necessárias à aprendizagem do PLNM por parte dos MNA. Deve ser feito um “diagnóstico para posicionamento em nível de proficiência linguística”, tendo em conta as necessidades e as capacidades de cada MNA (DGE, ANQEP, 2020b: 6); devem ter-se em conta “o nível de proficiência linguística, o escalão etário e o grau de escolarização” na gestão de “abordagens diferenciadas” (DGE, ANQEP, 2020b: 7); e é valorizada a multidisciplinariedade das equipas no contexto educativo, tal como

¹⁴ Artigo 8º do Decreto-Lei n.º 6/2001 [12]

a especialização de docentes e técnicos na gestão e ensino do PLNM (DGE, ANQEP, 2020b: 7). O ensino do PLNM deve ir ao encontro das individualidades de cada aluno e deve ser tido em conta como necessário também à aprendizagem dos restantes currículos disciplinares, tal como estes um meio paralelo de desenvolvimento do conhecimento da língua, devendo os professores das diferentes disciplinas trabalhar de forma articulada perante os objetivos traçados (DGE, ANQEP, 2020b: 13).

Paralelamente ao trabalho desenvolvido no contexto escolar, identifica-se a integração de jovens maiores de 18 anos em cursos de PLA, o contributo de professores voluntários que lecionam PLNM ou PLA nos/atraves dos centros de acolhimentos, e o SPEAK¹⁵ “como parceiro essencial no ensino não formal do português, disponibilizando um programa à medida (também online) em várias CAE” (Oliveira, 2022: 181).

Nos últimos anos, tem continuado vigente o sublinhar da necessidade da aprendizagem da língua de acolhimento no âmbito de um processo de integração pleno, tendo sido partilhado o desígnio, no âmbito do Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações (2019), de “proporcionar uma oferta educativa inclusiva e de qualidade às crianças e jovens migrantes, promovendo o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna e facilitando, a todos os imigrantes, o acesso a formação profissional e à aprendizagem ao longo da vida”¹⁶ (Oliveira, 2021a: 130).

¹⁵ O SPEAK é uma plataforma online que “junta pessoas recém-chegadas e locais a viver na mesma cidade através de grupos de línguas e eventos de intercâmbio cultural organizados pela comunidade.”, em <https://www.speak.social/pt/about-us/>, acedido a 9 de junho de 2023

¹⁶ Medida 58 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019 [15]

2. Metodologia

O enquadramento metodológico da construção deste projeto prende-se essencialmente por uma análise qualitativa que, de diversas formas e através de diferentes técnicas (Bowen, 2009: 28), se assume como um processo diagnóstico das realidades em causa. É elaborado no sentido de uma melhor compreensão desta realidade, incorporando conhecimento teórico e observação empírica de forma articulada. No desenvolver de um projeto ou na procura da sistematização de desafios e oportunidades que visam contribuir para uma ação futura perante as problemáticas sinalizadas, é necessária uma compreensão o mais profunda possível da realidade, dos contextos e dos agentes implicados e das necessidades das pessoas em questão, das práticas já desenvolvidas e das organizações já ou potencialmente intervenientes. Esta busca, aqui sistematizada, considera-se como sendo um processo de investigação social, visto englobar temáticas das ciências sociais e procurar contribuir para uma mudança nas realidades sociais visadas (Bryman, 2016: 3).

O processo presentemente explicado é ilustrativo da complexidade que caracteriza uma investigação social como sendo um “processo social, onde por consequência a interação entre o investigador e o investigado influencia diretamente o curso que o programa de investigação toma” (Burgess, 2001: 33), entendendo-se a necessidade de olhar de forma flexível para o desenho de pesquisa previamente pensado e igualmente para as diferentes fases do desenvolvimento do projeto e do processo metodológico (Burgess, 2001: 33). Entende-se assim que os métodos utilizados, o processamento dos dados recolhidos e os resultados teóricos da sua análise dependem dos contextos observados, dos investigados e da investigadora, bem como da evolução das suas relações ao longo do tempo da investigação (Burgess, 2001: 33).

Entende-se também que esta flexibilidade deve englobar o tempo e a estruturação da investigação. Pode dizer-se que o processo teve início na CACR, em 2017, na circunstância de um estágio curricular no âmbito da licenciatura em Serviço Social. A realidade observada pela investigadora no papel de estagiária gerou o levantamento de problemas (Burgess, 2001: 34) que, mais tarde, considerando-os cada vez mais pertinentes perante a realidade atual e questões por resolver na sociedade (Bryman, 2016: 3), serviram de mote ao início do desenho de pesquisa da dissertação de mestrado desenvolvida. A pertinência desta referência prende-se no facto de, na verdade, não ter sido na revisão de literatura que se deu início ao trabalho proposto no âmbito do mestrado de Educação e Sociedade do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, muito menos no processo de diagnóstico, mas

sim aquando da representação de um “papel particular” num “contexto social” por parte da investigadora, mais tarde “utilizados na sua própria pesquisa” (Burgess, 2001: 34).

Perante o desafio de revisitar o outrora observado, procura-se, com este trabalho, “traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 29).

Tendo então em conta os objetivos do trabalho e também o reconhecimento da escassez de informação e organização de dados que caracterizem de forma profunda a realidade das crianças refugiadas e especificamente dos MNA em Portugal e no sistema educativo português, optou-se por uma procura da melhor compreensão da sua integração e do papel das instituições na mesma através de métodos qualitativos, preferencialmente de maior proximidade aos agentes envolvidos. Fizeram parte do processo não só a revisão de literatura e a análise documental, mas essencialmente a recolha de dados junto das pessoas implicadas, tendo sido também tidas reuniões exploratórias e aplicadas entrevistas.

2.1. A revisão de literatura e a análise documental

Partindo do conhecimento prévio da investigadora relativamente ao tema, procura-se, através da revisão de literatura, a “atualização e integração desses conhecimentos” (Alves–Mazzotti, 1998: 188), havendo o intuito de “contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área e para a mudança de práticas que já se evidenciaram inadequadas ao trato dos problemas sociais” (Alves–Mazzotti, 1998: 187). O método foi essencial na construção de uma contextualização teórica que permite um maior entendimento do enquadramento dos jovens MNA no universo das pessoas refugiadas e requerentes de asilo em Portugal, situando-o na Europa e no mundo, e especificamente num contexto educativo que procura oferecer respostas ao desafio que é a sua integração e garantia de igualdade de oportunidades; e que sustenta também o desafio de uma visão crítica perante o analisado e a contribuição que se procura trazer para a área de conhecimento em causa e, neste caso específico, também para os modelos, métodos e medidas de intervenção adotados (Alves–Mazzotti, 1998: 179, 182).

Entende-se a importância da revisão de literatura no processo de “produção de conhecimento”, sendo o processo compreendido como “coletivo”, “continuado de busca”, “no qual cada nova investigação se insere complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema” (Alves–Mazzotti, 1998: 180). Procurou-se, neste caso, com base numa análise do

enquadramento legislativo e interventivo a nível de objetivos definidos pelas entidades implicadas e medidas e programas desenvolvidos, assinalar práticas a contestar, o desalinhamento por vezes observado entre o que é proposto e traçado como metas e o que é posto em prática e as oportunidades detetadas nos processos de intervenção em curso.

No presente trabalho, é possível assinalar-se como desafios, desde logo através da revisão de literatura e da análise documental, um entendimento claro do enquadramento dos MNA em Portugal e no sistema educativo português, sendo a atualização dos dados recolhidos a máxima possível consoante a produção de relatórios e a existência de informação organizada até à data da investigação, e compreendendo-se que é um universo em constante mudança ao longo do tempo; e constatando-se que estes dados observados não são por vezes recolhidos pelas mesmas entidades e através dos mesmos métodos ou tendo as mesmas categorias em conta e que não são ilustrativos de todas as fases de integração dos jovens ao longo das suas vidas (Roberto & Moleiro, 2021: 25), nos diversos contextos educativos e da sociedade, o que poderia ser necessário a uma compreensão dos resultados reais das medidas propostas, planeadas e postas em prática (Alves–Mazzotti, 1998: 180-181).

Tal como o método anterior, a análise documental, também relevante na investigação qualitativa (Bowen, 2009: 29), foi feita ao longo de todo o processo de pesquisa e formulação da tese, tendo sido interpretada, recolhida, analisada e selecionada informação útil a todas as fases da elaboração da tese (Bowen, 2009: 27-28). Foi indispensável na recolha e análise de informação empírica (como estatísticas, legislação, projetos educativos, etc.), essencial à compreensão do panorama de intervenção face aos problemas que se pretende amainar. A análise documental importa também como método que não implica a influência da investigadora na informação que é oferecida, ao contrário dos restantes métodos utilizados. Apesar de haver uma seleção e interpretação personalizadas da informação recolhida, o olhar da investigadora não tem forma de interferir com a “estabilidade” e a “não-reação” dos documentos (Bowen, 2009: 31).

Tanto a revisão bibliográfica como a análise documental representam uma parte fundamental da construção de um enquadramento de problemas levantados e sustentadora da elaboração de outros métodos de investigação, na análise crítica dos resultados destes mesmos métodos e na melhor compreensão das circunstâncias em estudo e das possibilidades de mudança destas circunstâncias. (Bowen, 2009: 29-30; Alves–Mazzotti, 1998: 182, 187)

2.2. Reuniões exploratórias

Numa fase inicial da pesquisa de terreno, foram tidas três reuniões exploratórias com docentes e/ou membros da direção especificamente responsáveis por programas/ofertas educativas que incluem alunos refugiados MNA em escolas de Lisboa. A relevância destes encontros justifica-se pela necessidade de levantamento, num momento inicial, do que a escola oferece a estes alunos (apoios, serviços, programas), do impacto destes alunos no funcionamento da escola, do impacto da escola na integração dos alunos, e das dificuldades sentidas a nível de recursos e conciliação de interesses.

2.3. Entrevistas

Foram efetuadas seis entrevistas, havendo o objetivo de conhecer a perspetiva dos próprios jovens refugiados e requerentes de asilo e alunos de escolas em Lisboa, a sua experiência nestes espaços e as necessidades sentidas pelos próprios; dos educadores e profissionais que trabalham diretamente com os mesmos, diariamente, apoiando-os também no processo de integração escolar; e de profissionais de organizações que trabalham no âmbito do apoio a migrantes, refugiados e requerentes de asilo e responsáveis por projetos que trabalham questões de direitos humanos e integração junto das escolas. O seu desenvolvimento teve em conta os “fatores conjunturais” e, assim, a “pertinência do tema face às preocupações do entrevistado” (Ghiglione & Matalon, 2001: 72).

Os testemunhos recolhidos, perante o intuito de contribuir para a criação de soluções, são ilustrativos de três campos diferentes da realidade analisada. É essencial que na base do desenvolvimento de respostas esteja o máximo entendimento dos problemas, incluindo este o olhar de quem está incluído neles, seja como alvo das medidas adotadas ou faça parte de recursos humanos e/ou organizacionais que as criam e aplicam. As entrevistas foram aplicadas com a convicção de que a inclusão dos diversos agentes na construção de respostas futuras é definidora da sua eficiência e sucesso – dos profissionais que trabalham junto dos MNA no seu processo de acolhimento e integração e que desenvolvem projetos no sentido de transformar o contexto escolar admitindo um universo de alunos cada vez mais diversificado, podendo entender-se melhor os contextos da sua ação, as suas experiências, as limitações com que se debatem e as oportunidades identificadas, as suas motivações e a sua visão fundamentada das necessidades diagnosticadas; e dos jovens MNA e da compreensão das suas dificuldades, capacidades e ambições, procurando-se servir os seus direitos e necessidades através de cada vez mais respostas, cada vez mais fundamentadas e articuladas.

Foram entrevistados quatro jovens requerentes de asilo acolhidos na CACR, com os seguintes perfis:

| | Idade | País de origem¹⁷ | Escolaridade à chegada | Ano escolar corrente | Tempo de escolaridade em Portugal | Escola |
|----------------------------|--------------|------------------------------------|-------------------------------|--|--|--|
| Entrevistado 1 (E1) | 18 | Gâmbia | Sem escolaridade | EFA [16] B2 | 1 ano e meio | Escola EB 2,3 das Olaias |
| Entrevistado 2 (E2) | 17 | Afeganistão | Sem escolaridade | EFA B1 | 4 meses e 15 dias | Escola Secundária Padre António Vieira, Alvalade |
| Entrevistado 3 (E3) | 18 | Gâmbia | Estudou oito anos | EFA B3 | 9 meses | Escola Secundária Padre António Vieira, Alvalade |
| Entrevistado 4 (E4) | 16 | Gâmbia | Segundo ano | 1º ano do CEF [17] tipo 2 - cozinheiro | 2 meses + 1 mês de absentismo escolar | Casa Pia de Xabregas |

No mesmo contexto, foi entrevistada Mariana Gonçalves (E5), Educadora Social na CACR no âmbito da sua coordenação do projeto *Ready, Set, Go¹⁸*, um projeto FAMI (Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração), financiado pela Comissão Europeia.

Por último, foi realizada uma entrevista a uma técnica (E6) a desenvolver a área da educação intercultural no ACM e no âmbito do projeto REEI.

As entrevistas desenvolvidas consideram-se como sendo semidiretivas, tendo sido previamente definido um “esquema de entrevista” (Ghiglione & Matalon, 2001: 84), mas tendo sido dada aos entrevistados a liberdade de aprofundar os temas que entendessem e na “ordem” que lhes fosse mais natural” (Ghiglione & Matalon, 2001: 84).

Sendo o objetivo das entrevistas conhecer a perspetiva dos entrevistados relativamente a um tema que inclui as suas experiências na primeira pessoa e a um contexto em que estão integrados ou com que trabalham diretamente, e partir das suas experiências para a construção de um plano de

¹⁷ Não se observa uma maior variedade de nacionalidades (tendo três dos quatro jovens a Gâmbia como país de origem) por terem sido outros os critérios principais de seleção para a recolha de testemunhos (por parte da entrevistadora e da educadora da CACR) – a disponibilidade de horário e emocional, o conhecimento da língua portuguesa ou inglesa suficiente à realização da entrevista, a variedade das experiências educativas. Não se considera que este fator tenha um impacto significativo na pesquisa.

¹⁸ <https://cpr.pt/portfolio/pt-2020-fami-510-ready-set-go-2/>, consultado a 12 de junho de 2023

ação, importa que sejam desenvolvidas de forma a possibilitar o entrevistado a aprofundar as “categorias” definidas (Ghiglione & Matalon, 2001: 84-86).

Apesar de existir um guião de entrevista previamente construído com base nas observações e nos conhecimentos da entrevistadora (Ghiglione & Matalon, 2001: 88), foi dado espaço aos entrevistados para responder “com as suas próprias palavras e através do seu próprio quadro de referência” (Ghiglione & Matalon, 2001: 87). Pretende-se, como explicado por Ghiglione e Matalon (2001: 87),

compreender o contexto, as necessidades, motivações, exigências, as soluções encontradas por e., ou seja, o universo que é percebido pelo indivíduo como apresentando soluções para o problema, o nível a que este universo é percebido, o que contém, etc., a criação e a transformação das atitudes ligadas ao problema, os processos de decisão que este desencadeia.

Para garantir a relevância da investigação e o compromisso ético para com os entrevistados que se disponibilizaram a dar o seu testemunho, foram tidos alguns cuidados que importa serem referidos:

- A “adaptação às particularidades do indivíduo”, podendo “a escolha de certas questões” ser “determinada pelas respostas da pessoa às questões precedentes” (Ghiglione & Matalon, 2001: 64);
- Não “partir de uma “teoria” preexistente” (Ghiglione & Matalon, 2001: 66), não devendo o olhar da investigadora sobre os problemas identificados e que estão na base do desenvolvimento da pesquisa sobrepor-se ao olhar dos entrevistados, de facto agentes internos nas dinâmicas investigadas;
- A definição junto do entrevistado, prévia à entrevista, do papel de cada um e das expectativas tidas tendo em conta a utilidade da entrevista como parte de um processo diagnóstico integrante de um projeto com um fim específico (Ghiglione & Matalon, 2001: 73);
- A “superação dos inconvenientes ligados a características pessoais” (Ghiglione & Matalon, 2001: 77), passando pela adaptação a “quadros de referência” (Ghiglione & Matalon, 2001: 81) do entrevistado, ao tornar a linguagem acessível, especificamente no caso dos MNA, tendo em conta as limitações da língua e as diferenças culturais, havendo a abertura para a reformulação e a explicação de questões (Ghiglione & Matalon, 2001: 80-81);
- Principalmente nas entrevistas aos jovens requerentes de asilo, foi dada atenção à “linguagem utilizada”, de forma a ser “acessível” e a “constantemente compreender o que é dito pelo inquirido”, sempre através de uma “atitude de não crítica e de não avaliação” (Ghiglione & Matalon, 2001: 90-91).

A pesquisa de terreno foi desenvolvida ao abrigo do RGPD¹⁹ (Regulamento de Proteção de Dados). Apesar de se apresentarem como um desafio no tratamento e apresentação de dados, foram respeitados os acordos de confidencialidade e salvaguardada a identidade dos entrevistados, quando assim necessário. As entrevistas foram gravadas através de áudio, com a devida autorização, tendo sido posteriormente transcritas e analisadas.

¹⁹ https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2961&tabela=leis&so_miolo=, consultado a 12 de junho de 2023

3. Análise dos testemunhos

Partindo dos testemunhos recolhidos, é feito um levantamento das oportunidades e dos desafios detetados em diferentes vertentes no âmbito dos processos de integração mencionados pelos jovens e pelas técnicas entrevistadas.

Não é feita uma distinção clara da maioria das diferentes temáticas abordadas como representando somente um desafio ou uma oportunidade, pelo facto de se observar que em desafios identificados é possível reconhecer também oportunidades e vice-versa. Assim organizada a análise, e no seguimento do enquadramento apresentado, permite desde logo entender que, em diversos âmbitos, estão já detetadas previsões legislativas, de programas, ações e medidas tidas como oportunidades, mas que, ainda assim – por falta de uma compreensão efetiva das realidades e necessidades dos jovens MNA como grupo e de cada indivíduo, ou por falta de mobilização de recursos e/ou estrutura –, ficam aquém do necessário na sua aplicação prática.

3.1. Uma integração holística

Desde logo, partindo da realização de que um processo de integração não passa apenas pelo acesso à educação, entende-se a importância de um acolhimento holístico e que cumpra todos os direitos e necessidades dos jovens acolhidos (ECRE, 2002: 4). É impossível ignorar a relação da garantia dos cuidados básicos com a sensação de segurança e a reunião de condições para que lhes seja possível também ingressar num processo educativo o mais pleno possível (E1: *Eles deram-me casa, comida, tudo. O que eu precisava. Eles ajudam-me muito bem.*) Como maiores desafios neste sentido identificam-se os obstáculos à saúde mental e as barreiras legais, que os condicionam nos mais variados campos das suas vidas. A educadora Mariana Gonçalves (E5) reforça que o realizar de todas estas garantias é o dever de quem acolhe e é legalmente responsável pelos jovens.

Relativamente à necessidade de apoio psicológico ou psiquiátrico e cuidados de saúde por parte de alguns jovens, Mariana Gonçalves partilha preocupações, entendendo como possíveis obstáculos as reservas que os próprios jovens expressam relativamente às respostas oferecidas, e também a falta de acesso e prontidão nas respostas necessárias, inclusivamente no meio escolar.

E5: *Estes jovens, também fruto das questões culturais, aceitar um apoio psicológico é muito difícil. Tem sido muito difícil. (...) E também são muito reticentes a determinada medicação, que alguns, em determinados momentos, têm de tomar.*

(...) o apoio psicológico regular acaba por não existir (...)

Às vezes não tens até resposta. Isto porque, num caso concreto, percebemos que o facto de ele ser requerente de asilo e até o tipo de documentos que tem, chegando aos dezoito anos, praticamente não os conseguem enviar para uma unidade terapêutica.

(...) também pela burocracia do sistema, pela demora do sistema. Até porque este menor, enquanto era menor, esteve quase um ano à espera de ser integrado por uma comunidade terapêutica. Entretanto, fez dezoito anos.

(...) o apoio psicológico prestado na escola, pelo que eles me disseram de um caso concreto, é que é muito neste âmbito vocacional e educacional. E que perceberam que os problemas daquele jovem, eles até disseram que ele precisa de uma psicoterapia, que é algo que a escola também não consegue assegurar.

Segundo os jovens entrevistados, apesar de um enquadramento legal que se assume protetor dos seus direitos e necessidades como requerentes [4] e crianças [5, 18], o que mais sentem como limitativo são os processos inerentes a documentos e estatutos legais, que, inclusivamente, interferem com os seus percursos educativos e preparativos para o mercado de trabalho. Sejam relativos a:

a) Autorizações do tribunal para autonomização de vida

E1: *Tenho dificuldade numa coisa para sair daqui. Enviei três vezes mensagem ao tribunal e eles ainda não responderam. (Para) Ficar sozinho (...) para ficar independente.*

b) Certificados de habilitações

E1: *Se não tenho certificado não posso trabalhar como padeiro, é isso.*

E3: *Sim, eu gostava fazer umas coisas. Pintura (de casas) e canalização. Mas ainda não consegui.*

c) Autorizações de residência

E3: *E eu já estou aqui há seis ou sete meses e alguns chegam há uma semana e têm seis meses e eu tenho dois meses. Eu não posso andar na escola todos os dias sem saber que vou ter o mesmo direito que eles de estar aqui ou se vai terminar, percebes? (...) Preciso de mais, preciso de me sentir seguro, preciso de me sentir livre. Eu posso ir viver a minha vida e não desistir mas em cada dois meses... é de loucos. A cada dois meses eu não sei onde posso andar, onde posso ir. Não quero saber. Toda a gente precisa (de seis meses). Percebes? Não quero saber. Desculpa usar estas palavras mas, sabes? Às vezes dou em louco.*

3.2. A falta de acompanhamento pós-autonomização

A autonomização institucional, na grande maioria dos casos, não acontece alinhada com o término escolar, de outros processos educativos, como a aprendizagem da língua de acolhimento, ou com uma efetiva independência tanto monetária como a nível de apoios em diferentes âmbitos. Após este processo há um risco ainda maior de os jovens não verem as suas necessidades assistidas, não sendo previsto que todos os esforços no sentido de uma integração plena terão de ser mais contínuos, sustentáveis e independentes das instituições de acolhimento. Por exemplo, relativamente à aprendizagem da língua, Mariana Gonçalves, expressa preocupações:

E5: (...) muitos saem e alguns não falam também ainda português. Além de que depois, para o processo de nacionalidade, eles vão precisar de ter um certificado de A1 e de A2. Mesmo um certificado, isso é necessário. E portanto, quando eles saem daqui, eles não têm essa certificação, por norma. Têm de encontrar estas respostas fora. Portanto, eles poderem aceder a estes recursos de aprendizagem da língua... Só que como estão sozinhos depois, ou entretanto até já se autonomizaram de todo e já não têm apoio de um CPR ou de uma Santa Casa, eles próprios já têm mais dificuldade a aceder a este tipo de respostas.

3.3. A bagagem de cada um

Num contexto educativo democrático e inclusivo (CRP [10], art.º 73º; [11]), reconhece-se a necessidade de individualizar cada processo de integração, tendo em conta as características e necessidades de cada MNA e é notório o esforço que é feito nesse sentido desde o início, apesar de surgirem, também logo à partida, alguns desafios.

E5: nós tentamos, quando fazemos a recolha da história de vida, perceber qual é a escolaridade deles, se já têm alguma experiência profissional, se eventualmente têm uma área de interesse para trabalhar no futuro, se têm documentos comprovativos das habilitações – porque isso facilitaria muito o processo, mas digamos que nunca acontece, ou quase nunca acontece, são raros os casos.

Depois articulamos diretamente normalmente com o Centro Qualifica de Alvalade, que nos ajuda aqui na orientação de perceber, atendendo ao percurso e à história daquele jovem, até qual é o tipo de resposta mais adequado.

Não pode ser ignorada, especialmente tratando-se de um grupo de pessoas que experienciou vivências muito singulares e que se encontra numa posição especialmente vulnerável (UNHCR, 2009),

a história de vida de cada um e como esta define traços e comportamentos que devem ser tidos em conta nos processos de integração. Neste âmbito, são referidos como potenciais desafios ao processo de integração a existência de traumas, a distância e a preocupação com os familiares que se encontram no país de origem, questões de saúde mental e de toxicodependência.

E2: Tenho problemas no pé, tenho problemas na cabeça, tenho problemas na mão. Arranjei problemas na mão no Afeganistão, levei dois tiros aqui (no braço). Sofri dois ataques dos talibãs com o meu pai.

E3: Eu também tenho a minha família na Gâmbia e precisam da minha ajuda.

E5: E a questão dos consumos ou dos comportamentos aditivos também está muito presente, associada ainda à saúde mental.

Apesar de algumas especificidades dos MNA poderem representar dificuldades, importa também focar nas oportunidades que representam as suas ambições e trabalhar no sentido de as valorizar durante todo o processo de acolhimento e integração.

E1: Quero morar sozinho, depois continuar a escola, trabalhar.

E2: (...) quero que a minha família venha para cá e vá para a escola.

E3: (...) se tiver ajuda gostava de ter um trabalho.

E4: Gostava de ser uma pessoa com sucesso.

3.4. A relevância da escola como oportunidade e micro sociedade de acolhimento

Para estes jovens, a escola é vista como uma grande oportunidade, a que alguns nunca pensaram vir a ter acesso, e o maior meio de transição para uma integração plena e um futuro estável e autónomo. É vista, inclusivamente, como crucial na aproximação à cultura e aos hábitos do país de acolhimento e do meio escolar.

E1: A minha mãe não tem dinheiro, o meu pai morreu, então não tinha ninguém para pagar a escola.

E2: É ir à escola. Tenho uma mochila. É um sentimento muito feliz. Porque nunca pensei que alguma vez fosse à escola, nunca pensei.

Falo com as pessoas, falo com as raparigas. Todas as pessoas são iguais. Às vezes sento-me com as raparigas, às vezes a comer, às vezes a beber café. Isso é muito importante.

E4: Sim, é importante. Muito. Quero aprender mais, quero saber mais.

E5: Porque se eles estiverem bem integrados na escola, vão estar muito mais capazes de perceber como é que se vive em Portugal, as regras de convívio em si, de se relacionar com os amigos... e depois isso expande-se e alarga-se para as outras redes de contactos deles e para os outros meios, seja o trabalho ou o desporto.

Há ainda uma expectativa por parte dos jovens de que o papel da escola passe por “*cuidar/tomar conta deles* (jovens refugiados)” (E4). Mais num sentido de desilusão, é referida uma sensação de pouco apoio por parte da escola e a falta de apoios importantes que a escola não consegue assegurar (E3: *Eles não me ajudam muito.*)

É sublinhado pela técnica do ACM entrevistada o papel central e multidimensional que a escola deve ter na vida dos jovens MNA.

E6: E a escola tem de ter um papel ativo no seu acolhimento, não só enquanto mediador desta rede interinstitucional, mas como instituição de socialização principal destes miúdos.

(...) a escola tem um papel fundamental no acolhimento dos alunos MNA, enquanto micro sociedade que os acolhe – quer em termos de conteúdos programáticos, quer a nível de PLNM, quer em termos de atividades extracurriculares, quer em termos de adaptação dos conteúdos à realidade dos miúdos, quer em termos de acompanhamento psicológico, integração em atividades desportivas outras que a educação física.

A escola tem um papel tanto mais importante quanto mais vulneráveis e desprotegidos estes miúdos estão. E têm o papel de principal interlocutor de todas as políticas públicas que são dirigidas a estes miúdos, não só via educação, mas via estatuto de refugiado.

Porque a escola é isso, não é? Não é só os conteúdos programáticos, é uma comunidade escolar ou uma estrutura escolar, como dizia no início. Eu acho que sim, acho que isso circula entre várias... acho que eles levam o que aprendem na escola para outros sítios.

Importam também aqui as relações no contexto escolar, tanto com os professores como com os colegas, que são descritas, maioritariamente, como oportunidades à integração. Os professores são vistos como um apoio à aprendizagem e também à gestão das emoções.

E1: A minha relação com as professoras é uma relação muito boa. Porque as professoras me gostam, também gosto das professoras. (...) elas ajudam-me muito mesmo.

E2: *Falo com toda a gente, os colegas, os professores. É bom, eles respeitam-me a mim e eu respeito-os a eles. Somos todos iguais. É assim que quero porque lutar não é bom. Não respeitar não é bom. Os direitos humanos são importantes.*

E3: *Temos uma boa relação. Eu gosto muito dos meus colegas.*

3.5. A formação e gestão dos recursos humanos

É previsto na Lei do Asilo 2008²⁰ que “o pessoal que trabalha com menores não acompanhados deve ter formação adequada às necessidades dos menores” e é assumida a sua importância por parte das profissionais entrevistadas. No entanto, a desinformação e a falta de formação especializada dos professores e de outros profissionais que trabalham com os jovens, também assinaladas pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD] (2022: 19), são referidas e representam também dificuldades.

E5: *Eu acho que as maiores dificuldades são, primeiro, as pessoas compreenderem o que é isto, este estatuto.*

Relativamente a uma professora de português da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) que esteve na CACR como voluntária a dar explicações, E5: *(...) se calhar era uma pessoa também que não estava preparada para esta realidade. E se calhar uma pessoa mais em fim de carreira e claro que isto é exigente. A todos os níveis, não é?*

E6: *(...) relatório sobre as políticas de inclusão da OCDE, que diz, por favor, mais formação para os nossos professores – eles precisam de mais apoio em educação intercultural para saber como lidar.*

As ações de formação que nós desenvolvemos até hoje sobre esta temática específica (refugiados) são muito residuais.

(...) é fundamental estar mais integrado nas nossas formações, estar mais integrado nas nossas ações de sensibilização, ser um tema sobre o qual nós estudemos mais.

A quantidade de professores racistas que nós temos nas formações é a quantidade de professores racistas que temos na sociedade portuguesa que, segundo os inquéritos, são 50%. (...) Mas depois temos situações de informação, (...) há aqui uma transformação.

(...) quando se nota que um professor ou que um formando está a ir ao fundo e está a “rearrumar” as suas convicções, nós notamos que a REEI está a ter um impacto transformador nos professores e, por essa via, eu acredito que nos alunos.

(...) os professores, para chegarem a esses alunos, têm de conhecer as singularidades dos alunos, a sua inserção socio-histórica, têm de saber (pelo menos imaginar) os seus percursos biográficos para perceber quais são os tipos de exposições associados, qual é o tipo de perfil biográfico associado.

²⁰ Artigo 79.º da Lei 27/ 2008 [4]

Sente-se ainda a falta de mobilização de recursos humanos para um apoio mais assíduo e diferenciado junto dos jovens acolhidos.

E5: Porque, até em termos burocráticos, tudo aquilo que nos é exigido, eu depois não tenho tempo de me sentar com eles.

(...) se realmente pudesse haver aqui outras pessoas que fossem especificamente para aquele apoio ao estudo (...)

(Poderia ser importante) ser uma coisa mais formalizada.

3.6. O papel central dos professores

Apesar da carência de formação que é identificada e necessária aos professores numa realização plena das suas funções perante uma grande diversidade de alunos e especificamente dos MNA, são também identificadas grandes oportunidades no papel que podem ter numa experiência escolar feliz dos seus alunos. Estando perante jovens em posições especialmente vulneráveis, é exigido aos professores um assumir de diferentes papéis que permitam aos jovens ver algumas das suas necessidades sociais, educacionais, emocionais e psicológicas realizadas. Perante esta exigência, são observadas muitas dificuldades mas também um entusiasmo em aprender mais sobre as realidades com que se deparam e uma sensibilidade para acolher as bagagens de cada um.

E2: Alguns professores falam comigo, dizem que posso falar com eles. Dizem-me que os meus problemas são “pequenos”, que o meu stress é “pequeno”. Todos os dias alguém fala comigo, perguntam-me quais são os meus problemas. (...) e dão-me pensamentos positivos (...) para mim é bom a energia positiva que me dão.

E6: É absolutamente incrível, cresço um bocadinho sempre que estou numa sala cheia de professores. Porque eles de facto estão em contacto fervilhante com esta realidade.

(...) quando estamos em práticas, nas formações que nós damos, os professores parecem alunos na escola primária, tal é o entusiasmo.

(...) se historicamente, a escola apareceu destronando um bocadinho a família do seu papel, quando os miúdos não têm família é a escola a sua primeira família, não é? Os professores assumem este papel quase psicanalítico (e as professoras) de pai e de mãe para estes miúdos.

(...) um papel de substituição de pai e de mãe institucional que não é propriamente o papel formal mas, a meu ver, o papel informal, que os professores assumem na vida destes alunos.

3.7. A aprendizagem da língua portuguesa

No entender do conhecimento da língua de acolhimento como crucial a um processo de integração pleno (Oliveira, 2021a: 124-129), é também referida a sua necessidade no âmbito da integração escolar e é referida a escola como contexto essencial à sua aquisição (DGE, ANQEP, 2020b: 13).

E1: *Quando falo língua portuguesa posso integrar-me bem na escola.*

E3: *Sim, é importante para mim estar na escola. Porque não conhecia a língua e não sabia nomes de coisas portuguesas mas agora já sei tantas palavras em português.*

Todos os jovens têm acesso a aulas de PLNM, seja na escola ou na CACR, tendo a maioria nos dois contextos, e todos reconhecem o apoio como importante (E2: *Sim, é muito importante. Eu quero aprender português e a aula ajuda*). Como apoios úteis num âmbito ainda de desconhecimento da língua são referidos “a linha de tradução telefónica do ACM e serviços de tradução requisitados e pagos” (E5).

Mesmo com a oferta do PLNM, a educadora social aponta a questão da língua como sendo um dos maiores fatores limitativos à integração dos jovens, principalmente no meio escolar. Assinala ainda dificuldades na garantia do acesso aos apoios – a conciliação das necessidades de cada jovem e a escassez de recursos para ir ao encontro das mesmas. A técnica do ACM testemunha que, de momento, “em termos práticos e operacionais, no âmbito de REEI, ainda não tivemos, que seja do meu conhecimento, nenhuma ação ou evento sobre isso” (E6).

E5: *E depois com que este acesso às aulas de português não seja constante, ou seja, as turmas vão abrindo. Abre agora uma turma, a turma continua. Só que os jovens não têm um momento de chegada, portanto eu tenho um que chega em dezembro, posso ter um que chega em janeiro, posso ter um que já entrou em agosto. Eles próprios já estão em diferentes níveis da aprendizagem da língua e as respostas educativas depois também já não são as mesmas.*

E permanentemente aqui na Casa também não conseguimos assegurar que exista uma professora de português

(...) eles se calhar precisavam, e precisam logo no momento, deste contacto com a língua, mas é muito difícil de eu poder assegurar.

Esta escola onde eu fui ontem diz-me que, por exemplo, está sem Português Língua Não Materna desde o início do ano. Para mim, isto é o básico, não pode mesmo acontecer.

3.8. Atividades paralelas à escola – o destaque do desporto

Seja porque estar desocupado dificulta a gestão da ansiedade, porque a autonomização é muito ambicionada ou porque a integração passa por variados contextos, é valorizada a conciliação da atividade escolar com outras experiências.

E2: *Sim, gostava de fazer mais atividades. Mais atividades na escola, mais desporto e cá na Casa também. Eu quero mais atividades porque fazer atividades é bom.*

E4: *Preciso de um trabalho. Gostava de ter um trabalho. (...) um trabalho podia fazer-me sentir bastante melhor também.*

E5: *E o facto de saírem da Casa e terem outros espaços onde viver, digamos assim, e de se moverem, também temos percebido que é importante para eles. Estou a pensar em expressões concretas que eles usam, que é – “o estar aqui e sentar” ou o “é só dormir, é só dormir”, “isto não é bom para mim”.*

O desporto, principalmente o futebol, é destacado por dois jovens e pela educadora como um fator central, não só como contexto propício ao processo de integração, mas também das suas ambições e motivações, que, inclusivamente, mostram dar sentido à sua vida longe do seu país de origem.

E5: *(...) quase todos vêm com o sonho de serem jogadores de futebol.*

(...) muito o desporto que tem sido quase algo paralelo à escola e que se tem mostrado algo muito importante para todos na integração em geral. Porque contactam com outros jovens, com outras realidades, conseguem também comunicar.

E2: *Eles não pensam em ti como um refugiado, pensam em ti como parte de Portugal. Se fores ao desporto, se fores ao futebol...*

E3: *Como te disse, sou futebolista. E costumava ver o Cristiano (...) Foi isso que me fez vir.*

Também neste âmbito são encontrados obstáculos devido ao seu estatuto legal:

E5: *Mas a prática tão simples de poderem competir, ou seja, estarem inscritos num clube e competir, não temos conseguido. Consegues que eles possam estar a treinar e vão aos treinos. Mas depois chegam os fins de semana, que é aquilo que eles querem, não é? (...) E o único caso em que íamos conseguir, demorou quase um ano, e neste percurso de um ano, o jovem, claro, teve muita frustração, acabou por fugir.*

3.9. Condições da integração escolar

Sabe-se que, apesar todos os jovens acolhidos na CACR estarem inscritos na escola perante a previsão dos seus direitos²¹ e da sua obrigatoriedade [7], existem casos de absentismo escolar, estando desde logo em risco o cumprir de uma educação inclusiva que requer uma efetiva frequência da escola (Abrantes, 2021: 28). Trabalha-se no sentido de a inscrição ser feita o mais cedo possível, sendo inclusivamente previsto na Diretiva 2013/33/UE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia²² que o período de espera não deve passar os três meses, apesar de, por vezes, por questões de calendário escolar, os jovens ficarem algum tempo sem acesso à escola.

E1: Quando cheguei aqui, fiquei quatro ou cinco meses (sem escola) porque nesse tempo faltavam três/quatro meses para a escola fechar, então não tive escola, não estava disponível.

A Educadora Mariana Gonçalves faz referência a casos de integração em cursos de EFA, em cursos profissionais e no ensino regular.

3.10. Os desencontros e a segregação nas ofertas disponíveis

São identificados alguns desafios perante o cenário de exigir a jovens adolescentes uma rápida integração num contexto que pouco reconhecem ou que não faz de todo parte da sua bagagem cultural e perante um desfasamento entre as suas idades e capacidades e os níveis de escolaridade, sendo detetados riscos ao seu acesso a uma educação prevista como democrática²¹, inclusiva [11] e alinhada com os direitos da criança (Unicef, 2020: 2) no âmbito das modalidades disponibilizadas.

E5: além disso, se calhar o próprio sistema de ensino – a forma como se ensina – se calhar não está disponível também, acessível a esta diferença. Há miúdos com dezassete anos que se calhar, se nunca foram à escola, são dezassete anos sem ir à escola. Ou seja, agora, a um miúdo de dezassete anos, vou ter de dizer “tu agora tens de estar aqui sentado noventa minutos, a ouvir um professor, que normalmente (estou a pensar nos casos concretos dos EFA) só te está a falar em português e tu ainda está a aprender português”. E eles dizem-me “Mariana, eu estou a aprender que aquilo é uma banana” – depois, ao mesmo tempo, eles sentem-se se calhar aqui um bocado infantilizados, não é? Porque estão a aprender que aquilo é uma

²¹ Artigo 73º da Constituição da República Portuguesa [10]

²² Artigo 14º da Diretiva 2013/33/UE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia [19]

banana. E o próprio sistema, que é – “às vezes a professora só escreve no quadro”. Para alguns, lá está, são dezassete anos sem ir à escola.

A maioria dos jovens acolhidos na CACR está inscrita em cursos EFA, por estes representarem uma passagem menos demorada rumo ao mercado de trabalho e, portanto, serem a resposta que parece mais indicada ao desejo dos jovens de se autonomizarem e serem financeiramente independentes.

Apesar dos benefícios, são identificadas contradições que levantam desafios e que levam a questionar se os jovens concluem estes processos de facto preparados para uma integração plena na sociedade e no mercado de trabalho. O facto de jovens menores (ou mesmo já com os dezoito anos completados mas descontextualizados da sociedade de acolhimento e do sistema escolar) serem integrados numa modalidade educativa para adultos deve ser, logo à partida, questionável e, aumentando o desafio, é sentido pelos alunos uma inadequação dos métodos pedagógicos. Estes desencontros permitem constatar uma desadequação das respostas face às necessidades dos jovens MNA e uma falta de preparação dos profissionais. Indo ao encontro da questão levantada por Abrantes (2021: 32) relativamente aos riscos da “diferenciação curricular”, é ainda constatado que, no caso dos alunos integrados em EFA, a escolaridade é vivida de forma mais segregada, por ser um programa que acolhe, principalmente, alunos estrangeiros, e por decorrer maioritariamente em espaços da escola e em horários diferentes do ensino regular.

E5: (...) sinto que os EFA acabam por estar mais excluídos do que os outros porque, lá está, nos EFAs temos os requerentes do CPR, os da Cruz Vermelha. E, portanto, cria-se ali uma turma que é só refugiados e requerentes. E isto acontece especificamente nos EFAs. (...) Não sentem que se calhar estão integrados.

Nas restantes modalidades identificadas, são também observados oportunidades e desafios. Na integração em CEF, identifica-se, desde logo a possibilidade de existirem barreiras legais ao seu acesso (“para cursos profissionais que estejam, por exemplo, sobre a alçada do IEFP” (E5)). A nível contextual, o seu perfil profissionalizante aproxima também os jovens do mercado de trabalho, podendo ir ao encontro dos seus desejos de autonomização. No entanto, poderá também haver um desfasamento relativamente às idades e perante um grupo com diferentes experiências e relações anteriores com o ensino regular [17]; e é inegável que a modalidade apressa a escolarização dos jovens, podendo frequentar os cursos com quase nenhuma ou sem qualquer preparação básica prévia, sendo-lhes dada uma passagem rumo ao mercado de trabalho e à autonomização sem se lhes ser dado acesso a aprendizagens e contextos considerados essenciais a uma integração plena.

No ensino regular, pode também haver um desfasamento entre as idades dos alunos requerentes e dos alunos autóctones e ser exigido aos primeiros, à partida, o acompanhamento dos conteúdos na língua de acolhimento ao mesmo ritmo que os colegas de sala de aula, havendo a possibilidade de prejudicar o seu desempenho e contribuir para a desigualdade estrutural que se observa entre o sucesso escolar dos alunos autóctones e migrantes (Seabra & Mateus, 2011: 6; OECD, 2022: 49). Como benefício, é destacado o contacto mais regular que têm com os alunos autóctones que se vê como relevante na sua socialização, na aprendizagem da língua portuguesa e no acesso a características da sociedade de acolhimento.

E5: Mas quando é no ensino regular, aí temos tido vários exemplos em que ou há um amigo que o convida para ir a casa e o ajuda... e aí vão mais facilmente criando relações diferentes.

E5: E estes casos, destes jovens, eles têm outros amigos com outras vivências. Eles às vezes até dizem “ele só vive com a mãe, que é separada do pai” – percebem também que há realidades que para eles também não eram, vá, ditas normais para a realidade deles. “Como é que uma mulher se vai divorciar de um homem?”. Então, é bom que eles possam ter esse contacto e perceber que os outros colegas têm outras vivências, a própria noção da família é diferente, não é? E que estes jovens depois têm outros problemas que não são os mesmos que os deles mas que eles sentem como grandes problemas também.

3.11. O entendimento de um contexto sócio histórico

Entende-se como um desafio o desconhecimento que ainda pode existir relativamente aos contextos sociológicos e históricos que abarcam as diferentes realidades que fazem parte da sociedade portuguesa e do seu sistema educativo, podendo este representar um obstáculo a uma educação menos segregadora, xenófoba e racista e à criação de espaços e estruturas de facto compreensivas e responsivas das necessidades de cada pessoa fruto dos seus contextos. Valoriza-se, neste sentido, no âmbito da ação do ACM e da REEI, o aprofundamento do conhecimento académico e científico sobre as temáticas e que estes conhecimentos sejam tidos em conta no planeamento de políticas públicas e na atuação das organizações.

E6: A meu ver, precisamos ainda de partir muita pedra, de aprofundar muito os temas.

os recursos pedagógicos que estão disponíveis no nosso kit para a interculturalidade (que são 47 em rede), beneficiariam muito de ter mais conhecimento aprofundado sobre a história.

se nós tivéssemos um conhecimento mais profundo da história, e (...) mais sociológico sobre a história, este discurso sobre a interculturalidade (...) passaria a (...) ser uma coisa mais efetiva e mais fundamentada.

Porque há tantos cultural studies, estudos sobre as migrações e o racismo, que nas universidades, neste momento, estão muito acantonadas deste meio. Por isso é preciso aqui desbravar mais caminho e seguir o caminho da função pública que está a ligar mais institutos públicos a mais universidades.

O embate com um novo contexto e com diferenças culturais a diferentes níveis pode gerar algum desconforto nos jovens e exigir uma capacidade de adaptação idealmente a toda a comunidade escolar, trabalhando-se nos dois sentidos e havendo a responsabilidade por parte da escola, como instituição pública e educativa, de se adaptar ao perfil da sua população (ECRE, 2021: 4).

E4: O mais difícil na escola era andar (orientar-me) na escola, sabes? Ginásio... sabes? Sem dinheiro, sem nada. E a comida também, às vezes não posso comer as coisas, (...) não gosto.

E5: (...) as questões culturais, no sentido em que, para eles, por exemplo, chegar cinco minutos atrasado – eles dizem-me sempre “mas foram só cinco minutos”. (...) Este tipo de coisas, saber que tens de bater à porta, que se queres ir à casa de banho a meio da aula tens de pedir, por exemplo. E não aceitam muito bem quando lhes dizem que não, então a professora até diz que não, mas eles vão na mesma (...) É muito esta questão das regras, sabes? E daquilo que nós esperamos que eles já saibam e que naturalmente eles não sabem. Como estar de chapéu, de gorro. E eles perguntam o que estão a fazer de mal...

3.12. Uma escola intercultural

Sendo a diversidade intercultural no espaço escolar e educativo um dos maiores desafios de uma sociedade de imigração (Koehler & Schneider, 2019: 1), para que as ações e medidas vão ao encontro das necessidades dos alunos e das comunidades, importa entender esta diversidade como tendo “muitos interfaces” e “uma enorme história para trás”, até para que seja possível incluir todos os alunos que “remetem para realidades muito distintas” (E6).

E6: (...) só aqui já estamos a falar de uma série de períodos e realidades históricas que se refletem hoje, às vezes com maior ou menor ressentimento na nossa realidade, na nossa contemporaneidade e na nossa escola.

Reconhecendo-se, porém, a relevância e a “mais-valia da diversidade” e das especificidades de cada um no contexto educativo [11], entende-se que as histórias de vida, os contextos de origem e até os percursos com vista à proteção internacional podem ser valorizadores dos próprios jovens, de toda

a comunidade educativa que integram e dos conteúdos programáticos que se querem flexíveis e inclusivos.

E5: (...) eles às vezes podem não ter estado na escola mas o que viveram, as estratégias que tiveram de encontrar (mesmo que às vezes não sejam as melhores, mas às vezes são estratégias de sobrevivência) – que isso pudesse ser refletido e valorizado. Porque tu tens um A que nunca foi à escola mas já passou por não sei quantos países, é um miúdo que ainda está muito traumatizado mas que se senta contigo e diz “Portugal é que é bom porque as mulheres sentam-se à mesa contigo”. E tu pensas, ok, isto devia ser valorizado. A escola poderia também... o A tem aqui competências, se calhar vai conseguir falar do papel da mulher, não é? Ou dos direitos humanos. Se calhar o A pode estar na escola com um papel diferente, até para os próprios colegas que não vão ter esta perspetiva porque não passaram pelo que ele passou.

“Numa perspetiva de integração, aprendizagem e de orientação por pares” (DGE, ANQEP, 2020b: 8) e de apoiar também a escola no encontro com uma diversidade tão vasta de culturas, línguas e necessidades, a educadora social (E5) deixa uma proposta, também conjecturada pela DGE e pela ANQEP (2020: 8): *Talvez existirem mediadores (...) ex-alunos.*

No âmbito do trabalho do ACM e da REEI, a educação intercultural é a “bandeira” (E6) que sustenta o trabalho rumo a uma escola mais inclusiva. Sendo fiel aos direitos humanos e ao diálogo intercultural como um “conjunto de normas, valores, práticas que pretendem respeitar e defender a igualdade, a diversidade cultural, as línguas maternas, a igualdade inter-racial, as condutas, os costumes” (E6), também através da ação da REEI, o ACM procura “humanizar mais os (seus) interlocutores que são, neste caso, os formadores de formadores e os docentes” (E6). A educação intercultural representa uma oportunidade perante a missão de “transformar as escolas e tentar fazer delas meios mais democráticos, com mais mobilidade social ascendente, como aquilo que a escola pretende ser – um motor, um elevador social” (E6).

A ter em atenção como desafios na realização da educação intercultural, a técnica do ACM aponta:

E6: *há muitas sensibilidades aqui, e nós pretendemos precisamente transmitir-lhes que, mais que uma “folclorização” das práticas, tem de haver aqui muita sensibilidade no modo como se desenvolve a educação para a interculturalidade.*

Muitas vezes tem de partir dos alunos, eles têm de sentir que não há uma clivagem entre o “nós” e o “outro”, mas sentir que fazem parte de um grande “nós” que é a comunidade escolar.

Apesar de ser considerada pela entrevistada um “*mote de ação e a chave para curar os males das escolas e da sociedade relativo aos alunos MNA e requerentes de asilo*”, a educação intercultural é também entendida “*enquanto módulo de formação que tem muito que crescer*” e que “*junto da comunidade escolar (...) é um desafio muito grande*” (E6). Para além do desafio que é por si só apoiar as estruturas educativas numa transformação perante uma diversidade tão ampla, as organizações deparam-se com obstáculos estruturais e políticos.

3.13. A flexibilidade curricular

No entender de uma necessidade de flexibilização da escola, a adaptação curricular é de facto um dos meios que mais se tem considerado, inclusivamente no âmbito da educação intercultural (por exemplo, através da ação da REEI) e inclusiva²³, no sentido de ir ao encontro das características, contextos e capacidades de todos os alunos na sua diversidade. Apesar de ainda haver um longo caminho a percorrer, é prevista autonomia às escolas, considerando-se que “é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” [20]. São partilhados exemplos de esforços neste sentido tanto pela comunidade escolar como a nível organizacional.

E5: esta capacidade da escola também de adaptar o currículo porque, de facto, as situações não são todas iguais. E perceber, e até acredito que isto não é só para refugiados e requerentes, mas para todos os miúdos, que aprendemos todos de formas diferentes e também temos formas diferentes de conseguir expressar aquilo que sabemos.

(...) um dos jovens estava a ter dificuldade em História e Cultura das Artes. (...) Foi a escola mesmo que nos chamou e que percebeu que ele era muito bom na componente prática, técnica, e que se calhar estava a falhar aqui um bocadinho e se calhar a ser prejudicado. (...) vai ser avaliado de outra forma – ele não consegue, até porque não se expressa ainda bem em português, mas vai fazer apresentações e trabalhos sobre, por exemplo, autores congolezes, e dar aqui uma perspetiva. Porque é História e Cultura das Artes, muito com esta base quase que ocidentalizada, então ele que introduza aqui uma nova perspetiva e que apresente aos colegas. Em filosofia ele também tem dificuldade, mas então “ok, fazes quadros, fazes uma pintura sobre o tema. Estás a aprender determinada matéria, faz uma pintura sobre o tema”. E tem havido esta flexibilidade.

E6: (...) saber ouvir os alunos, que é a própria lógica do diploma da flexibilização curricular, da autonomia das escolas.

(...) os currículos adaptam-se e assim já não estamos a ver a história contada do lado dos dominantes mas também dos dominados e os alunos revêem-se nos currículos.

²³ Artigo 3º do Decreto-Lei 54/2018 [11]

3.14. A sensibilização e educação para a temática

Os jovens entrevistados expressaram a importância de os colegas perceberem melhor o que é ser um refugiado e mostraram acreditar que se os colegas perceberem melhor as suas realidades, contribuirão de forma mais positiva para a sua integração. Neste sentido, consideram importante a ideia de falar mais com todos os colegas sobre o que é ser um refugiado e a aprendizagem sobre as suas realidades e experiências.

E2: Sim, acho que é importante. Porque os refugiados vêm e as pessoas não percebem – quem és tu? De onde vens? O que queres? O que gostas? Isso é importante.

Sim, eu quero explicar. O que é a minha cultura, o que é ser um refugiado... quero que aprendam, aprender é bom. Assim percebem – são pessoas... É muito bom, sim. (...) A minha religião são os direitos humanos, o que importa é eu respeitar-te e tu respeitares-me a mim. Isso é bom.

E3: Talvez quando precisar de ajuda eles me possam ajudar. Sim, se souberem a minha situação podem ajudar-me, é por isso que falo com eles. Eu não escondo o meu problema, costumo falar com eles.

E4: Podem aprender – se deixares o teu país e fores para outro país, como vives. É muito importante e deviam saber que há formas de... sabes? Tudo isto depende de aprender, percebes? É o que estou a dizer. Se te sentares comigo e partilharmos ideias, partilhar o que experienciei na minha vida, aquilo por que passei... sabes?

Também a educadora Mariana Gonçalves assinala algumas razões que sustentam a necessidade da informação, educação e discussão do tema.

E5: E acho que, cada vez mais a sociedade até pode estar mais sensível a, mas acho que há fases e que isto é importante – ou seja, as pessoas não compreendem porque é que eles vêm.

Pode ser uma contextualização simples, obviamente, mas uma pequena contextualização até do papel ou do estatuto legal deles. Ou porque é que nós se calhar vamos dizer “eu não vou poder autorizar que se tirem fotografias e que sejam publicadas na escola”. Este tipo de cuidado era mesmo muito importante, sim.

Neste sentido, foi abordada a ENF como possível meio mais contínuo e estruturado para esta sensibilização no âmbito da cidadania democrática e dos direitos humanos (Conselho da Europa [CoE], 2010) e revelou-se ser valorizada junto dos alunos, mas foram lançadas questões na sua prática junto dos docentes.

Citação anónima em relação à ENF junto dos alunos:

(...) acho super importante, pela mesma razão, porque pode ser uma ferramenta para, num contexto mais informal, transmitir conteúdos e formas de fazer, até de forma mais relaxada e, portanto, às vezes onde a aprendizagem é mais agilizada, não é? E de forma não tão normativa, não tão dependente de uma administração central que valida determinados conteúdos programáticos e determinados currículos.

Citações anónimas em relação à ENF junto dos docentes:

A ENF, por princípio, não hierarquiza, mas pode infantilizar.

(...) a ENF incorre no risco de ser mais um conforto afetivo para o formando do que um momento de aprendizagem que seja útil do ponto de vista da interculturalidade.

3.15. As políticas e as parcerias institucionais

No âmbito de um contexto político que engloba as instituições em causa, identificam-se alguns obstáculos a um reconhecimento e conhecimento fundamentado de uma sociedade intercultural e à realização de ações e medidas em instituições que lidam com dificuldades estruturais. Tem-se em conta a escola como instituição que depende também de uma mobilização política e social no sentido de assumir responsabilidades partilhadas perante as crianças e jovens, entendendo-se uma implicação multidisciplinar conjuntural na exigência imposta aos sistemas de “adotar medidas e conceitos *ad-hoc* em grande escala para a integração educativa das crianças refugiadas – de acordo com as suas possibilidades financeiras e estruturais específicas, lógicas institucionais e experiências anteriores” (Koehler & Schneider, 2019: 2).

E6: a escola atravessa também um momento político e laboral muito escaldante (...) Por isso, ainda mais difícil está a ser nós implementarmos as políticas de migração, de inclusão, de proteção e asilo, em articulação com as escolas.

Os professores estão recetivos mas consideram-se eles próprios uma exceção.

(...) o desafio da escola é muito grande por estas realidades estatísticas e demográficas, por estas realidades políticas que escamoteiam a realidade estatística (passo a redundância), na medida em que hoje não é possível através dos censos perceber qual é que é o nosso mapa inter-racial.

(...) que este diploma está a ter uma implementação muito difícil nas escolas – não só pelo ano terrível que a escola está a atravessar mas porque está a ser mal usado. Ou seja, como os professores têm pouco tempo, acabam por utilizar esta lei não para integrar os alunos mas para os excluir e segregar em turmas à parte onde esta disciplina é administrada. Isto é um péssimo resultado da lei, do decreto-lei. Péssima implementação.

O sistema escolar tem essa batata quente e precisa de mais tudo. Precisa de mais legislação, precisa de mais formação, precisa de mais ações de sensibilização, precisa de mais apoio das associações de pais, mais apoio das famílias...

(...) as políticas têm de ser muito mais assertivas, muito mais específicas, têm de ser implementadas também com base em protocolos específicos e têm de ser levados a cabo por pessoas que saibam o que estão a fazer.

Considera-se ainda uma oportunidade pensar as políticas tendo em conta todas as dimensões de governança envolvidas – compreender uma “multi-governança” de que fazem parte a “ligação de Portugal à Europa”, os “Estados-Nação” e as dimensões “municipal, regional, os NUTS III”. E no âmbito da “tradução para as normas nacionais”, a “administração central”, os “municípios”, os “parceiros camarários”, os “agentes intermunicipais” e os “parceiros da sociedade civil, que são indispensáveis para pôr tudo isto a mexer”, como as “ONGs”, os “clubes intereuropeus” e as “associações”. Importa a indispensabilidade das diferentes escalas, “desde o Conselho Europeu à associação local”, entendendo-se que “o Conselho Europeu não funciona sem outras escalas interactuantes porque não chega às pessoas e, portanto, é muito bom que tudo isto esteja oleado” (E6).

Neste contexto amplo, importa a colaboração de e entre todas as entidades envolvidas no âmbito político e social. É valorizado pelas profissionais da CACR e do ACM uma ação que inclua as áreas de atuação e os esforços de diferentes entidades e organizações, no sentido de valorizar o trabalho desenvolvido. No mesmo sentido, identifica-se a partilha de boas práticas entre escolas e organizações. A sustentabilidade dos projetos, medidas e ações é um dos fatores mais úteis à evolução da sua eficácia e eficiência ao longo do tempo, à sua capacidade de adaptação a novos tempos e contextos e a um economizar dos recursos mobilizados.

E5: Acho que estes exemplos de boas práticas, e ultimamente o CPR também tem estado a procurar refletir sobre, mas se calhar são estas pequenas mudanças que se calhar vão acontecer numa escola que se calhar também me permite sugerir a outra – olhe, já se fez assim, se calhar podem tentar aqui outras abordagens ao currículo, permitir que eles se expressem de outra forma, que sejam avaliados de outra forma também.

E6: (...) as Curtas de Inspiração (...) numa lógica de partilha de experiências e não hierarquizada de boas práticas ou melhores práticas.

As Mostras de Práticas (...) no sentido de (...) partilhar junto de outras escolas de que forma têm promovido eventos de educação para a interculturalidade nas suas escolas.

Não é fácil trabalhar em consórcio mas é muito mais giro e muito mais profícuo.

Aprendendo com lógicas mútuas de trabalho (...)

(...) promover redes institucionais que substituam ou que sejam paralelas ao modo como as grandes instituições funcionam. A rede tem mais força.

(...) para nós trabalharmos enquanto sociedade civil, precisamos que todas estas instituições, entidades, associações, organismos sejam intercomunicantes, interactuantes, e, portanto, este sistema escolar tem de estar aberto ao exterior (...)

(...) no âmbito da REEI, num relatório de impacto ou um estudo de avaliação que permita dizer, para o ACM e para fora do ACM e para as escolas, de que forma é que estamos a conseguir transformar as práticas escolares, de que forma é que estamos a conseguir que os alunos se estejam a sentir mais incluídos na sua própria escola, e de que forma, mesmo em termos quantitativos, estamos a chegar a estes números e pessoas.

4. Reflexões/recomendações finais

Perante a compreensão contextual das crianças e jovens MNA, uma análise das circunstâncias da sua integração no sistema educativo português e um levantamento de desafios e oportunidades neste âmbito, são apresentadas, em jeito de conclusão, reflexões e recomendações consideradas pertinentes numa conjuntura reformativa e cada vez mais inclusiva das medidas de integração destas crianças e jovens num e através de um sistema que tanto determina no caminho que fazem num novo país que os acolhe.

Entende-se que uma mudança estrutural é necessária numa sociedade e num sistema educativo que se quer equitativo e inclusivo perante uma diversidade multicultural cada vez mais basililar. O sistema educativo não tem cumprido a fundo a sua missão como agente central de uma democratização da organização social e considera-se como um dos maiores obstáculos à sua realização, desde logo, o desconhecimento que se observa dos variados contextos e culturas parte da sociedade portuguesa atual e, especificamente, parte do sistema educativo português. Os jovens requerentes de asilo e refugiados MNA são parte deste sistema e as suas realidades, tal como quaisquer outras, devem ser reconhecidas, valorizadas e efetivamente integradas. Posto isto, considera-se necessário que haja, de forma paralela, continuada, estruturada e sustentável, uma transformação e um reforço na mobilização de recursos e na implementação de medidas e ações, tanto no trabalho realizado diretamente com os alunos e nos apoios individualmente dirigidos, como no âmbito das previsões legislativas, das políticas públicas e de uma reforma das estruturas educativas colaborativa com as organizações envolvidas.

i) A adequação das respostas educativas e contexto educativo aos jovens MNA exige uma transformação holística. É necessária a criação de programas e medidas que respondam às capacidades e necessidades dos alunos MNA sem os segregar da vida escolar e dos espaços e contextos dos restantes alunos. É fundamental que se especializem modalidades de ensino dirigidas a estes jovens sem que sejam prejudicadas as restantes oportunidades que a escola oferece a nível de criação de relações, socialização e adaptação a novos hábitos e códigos. Poderá ser útil a mobilização de recursos para possibilitar que, paralelamente às disciplinas previstas no currículo, para além do PLNM, sejam oferecidos tempos de apoio aos alunos prevenindo e respondendo a dificuldades no acompanhamento dos conteúdos e na adaptação a novos espaços e contextos.

Sabendo-se que a experiência positiva e o sucesso escolar dos alunos dependem também da formação e preparação dos profissionais que os rodeiam, é necessário que, não só professores, mas também auxiliares, educadores, psicólogos, assistentes sociais, técnicos, tenham acesso a módulos formativos que vão ao encontro dos contextos reconhecidos. Uma escola mais preparada tanto a nível de ofertas educativas como a nível de recursos humanos poderá contribuir de facto para a construção de sistemas, estruturas e espaços equitativos e inclusivos.

Identifica-se ainda a oportunidade que poderá representar a existência, a nível interno, de um membro ou de uma equipa especialmente formada e indicada para o apoio aos jovens MNA, perante exigências singulares e sensíveis, e podendo ser útil na construção de pontes entre os alunos, a restante comunidade escolar e os serviços e organizações compreendidas nos processos de integração. Partilhando também com os alunos a responsabilidade de integrar, é de valorizar a ideia partilhada pela educadora social Mariana Gonçalves e recomendada pela DGE e pela ANQEP (2020:8), podendo ser benéfico tanto para os alunos acolhidos como para os restantes, a criação de um programa de mentoria em que alunos com mais experiência escolar (sejam autóctones ou também migrantes, podendo representar benefícios distintos) apoiam um aluno no seu processo de integração escolar e, idealmente, para lá dos muros da escola.

ii) Num contexto amplo que engloba cada comunidade escolar, a previsão da flexibilização dos conteúdos e métodos educativos e de uma educação inclusiva pretende abrir portas a uma adaptação a todas as diversidades, realidades e contextos que fazem parte das comunidades escolares, deixando-a essencialmente à responsabilidade das escolas e dos corpos docentes. Sem questionar a relevância desta autonomia de ação perante as especificidades conjunturais de cada escola, sente-se a falta de uma contextualização legislativa e política dirigida especificamente ao apoio às estruturas educativas na integração de jovens MNA.

A autonomia e individualidade das escolas deve ser respeitada e valorizada, compreendendo-se que cada comunidade é diferente, inclusivamente ao nível da diversidade dos alunos, e necessitará de diferentes apoios e intervenções para, de forma mais consolidada e sustentável, garantir o objetivo de integrar todos os seus alunos de forma equitativa. No entanto, considera-se que a segurança de ter disponível um apoio externo com os conhecimentos, recursos e meios necessários para melhor direcionar as comunidades neste sentido, tendo sempre em conta as suas individualidades e necessidades, poderá fazer a diferença.

Parece haver um desencontro entre as soluções encontradas e propostas externamente e a falta de possibilidade que as escolas têm de gerir os processos internamente. Neste contexto e neste

sentido, entende-se, simultaneamente, a necessidade de uma resposta integrada que vá ao encontro das necessidades gerais destes jovens e das escolas que enfrentam o desafio de os integrar. Compreende-se os obstáculos que a escola encontra tanto na formação como na mobilização e contratação de profissionais, por exemplo, com formação específica para trabalhar com um público-alvo com necessidades tão urgentes, e, portanto, à agilização dos recursos necessários ao desenvolvimento de serviços e programas que apoiem estes jovens de forma individualizada, fundamentada e sustentável; e também a importância da criação de pontes e de uma ação colaborativa entre todas as organizações e entidades envolvidas. Assim, considera-se necessário garantir esta mobilização através de meios externos.

Identifica-se a importância da construção de um organismo exterior às escolas focado na integração dos jovens MNA no sistema educativo. Equipas multidisciplinares especializadas que atuem a nível nacional, e principalmente local, responsabilizadas por: planear, estruturar e apoiar na implementação de medidas e práticas adaptadas a cada comunidade e conjunto de alunos e às circunstâncias que as caracterizam; encaminhar e/ou disponibilizar módulos e programas de formação aos docentes que trabalham diretamente com os jovens, a responsáveis por tomadas de decisão, a alunos comprometidos com um programa de mentoria, a toda a comunidade escolar (dentro e fora da sala de aula); servindo de ponte, mediar as necessidades das comunidades e dos jovens MNA e os serviços competentes, como formações específicas, apoio legal, apoios sociais, serviços de saúde e de psicologia/psiquiatria, programas extracurriculares (por exemplo, desportivos ou artísticos); disponibilizar recursos e materiais que complementem os conteúdos programáticos no sentido de os tornar mais inclusivos para os jovens MNA e mais elucidativos para os restantes alunos; realizar e acompanhar estudos de impacto, recolha e análise de dados que permitam entender resultados do trabalho colaborativo desenvolvido junto dos jovens.

iii) A partilha e delegação de responsabilidades, tanto no interior da escola através da mobilização, diversificação e formação de recursos humanos, como através de recursos externos, é crucial na garantia do acesso dos jovens MNA a respostas aos seus direitos, necessidades e vulnerabilidades. Perante as circunstâncias que situam estas crianças e jovens longe das famílias e dos meios que conhecem, dependentes de uma institucionalização e de apoios que os sustentam no caminho rumo à autonomização, em condições muitas vezes longe das ideais ao cumprimento de uma vida digna, saudável e também afetiva, a escola representa um espaço de sociabilização crucial. Importa que sejam oferecidas aos alunos possibilidades de aceder e construir espaços e vinculações seguras e importa a compreensão do desafio profundo que é proposto às estruturas educativas e,

especificamente, aos professores que trabalham diretamente com os alunos MNA. É assim, também neste âmbito, reforçada a necessidade da construção de pontes num assumir cooperativo das responsabilidades perante estes jovens e a sua integração a todos os níveis, que implica as escolas, as instituições de acolhimento e todas as equipas e entidades envolvidas.

iv) O acesso a ofertas extracurriculares que vão ao encontro dos interesses e ambições de cada um é valorizado, sejam de cariz artístico, desportivo ou outro, sejam no contexto escolar ou noutros espaços da sociedade. Importam como meio de fortalecimento de socialização, da aprendizagem da língua portuguesa, da adaptação a novos hábitos e contextos, da contribuição para gerir emoções e ansiedades e para a saúde física e mental e do desenvolvimento de competências e aprendizagens. É visível o esforço por parte das instituições de acolhimento neste sentido e importa que seja valorizado, facilitado e continuado no tempo em todas as fases da integração dos requerentes MNA, mesmo pós autonomização e término escolar.

Um entendimento dos interesses dos jovens, das suas capacidades, dificuldades que enfrentam ao longo dos processos de integração em novos programas e das adaptações necessárias ao longo dos mesmos depende do acompanhamento individualizado que é dado aos jovens e das pontes estabelecidas entre as entidades idealmente ativamente envolvidas – escolas, equipas multidisciplinares, casas de acolhimento, organizações e instituições, grupos ou clubes em que estejam inseridos.

v) Perante a valorização de uma integração holística e o reconhecimento de que a integração no sistema educativo e noutros contextos e âmbitos da sociedade se possibilitam e complementam mutuamente, destaca-se a necessidade de atenuar as limitações associadas ao estatuto legal dos requerentes MNA e à sua saúde, principalmente mental.

É observado que o estatuto legal pode ser limitativo no acesso a determinadas modalidades educativas e à participação em competições desportivas. Para além disso, pode representar um obstáculo ao acesso a cuidados básicos e necessários, como o apoio psicológico/psiquiátrico ou programas de reabilitação. Entende-se que, enquanto assim for, representa igualmente um obstáculo à sua integração em qualquer espaço da sociedade, inclusivamente na escola.

Assumindo a necessidade de respostas num contexto legal que pode, à partida, representar obstáculos, e a saúde física e mental dos jovens como uma prioridade, identifica-se a necessidade urgente de uma mobilização de recursos e medidas que assegurem o seu acesso a serviços de saúde

mental – psicologia, psiquiatria, programas de reabilitação. Perante o reconhecimento e a valorização de cada aluno e das realidades contextuais – que englobam questões como traumas, processos de integração, separação das famílias, fases de desenvolvimento – assume-se a responsabilidade da escola, mais uma vez em colaboração com equipas e organizações externas, de dar acesso a profissionais e serviços especializados. É importante que seja oferecido pela escola apoio psicológico que vá para lá de um encaminhamento académico/profissional e que seja capaz de dar resposta a realidades como a dos alunos MNA. Não sendo possível e/ou de forma complementar, é necessária a construção de pontes que garantam aos jovens a reunião das condições necessárias a uma vida segura, saudável e que lhes permita atingir o seu potencial em todos os âmbitos da vida em sociedade.

vi) É de notar a falta sentida de uma modalidade educativa que vá ao encontro das necessidades e capacidades dos jovens e identifica-se a dificuldade de adequar os métodos e os conteúdos sem que se alimente a sua segregação. A nível do ensino regular, que se reconhece, à partida e a nível estrutural, menos segregador, entende-se que um reforço da mobilização de recursos e das medidas a nível externo e interno (anteriormente referidos) poderão contribuir para a compensação das dificuldades sentidas pelos alunos MNA no acompanhamento de um sistema desconhecido, de um currículo complexo e por vezes desadequado e de conteúdos na língua do país de acolhimento.

Nos casos dos CEF e dos cursos EFA encontram-se obstáculos significativos, logo à partida, a nível estrutural. Sendo distintas uma da outra, a primeira modalidade destinada a jovens e a segunda a adultos, é possível identificar em ambas um desfasamento etário face ao ensino regular e uma estrutura curricular distinta, mais orientada para a integração social e profissional.

Encontram-se dificuldades na conciliação das idades dos jovens e dos conteúdos programáticos e na oferta das especificidades previstas como necessárias sem que haja uma exclusão relativamente à restante comunidade escolar. Mais uma vez se valoriza a flexibilidade a nível curricular e das estruturas escolares na exploração contínua de respostas que vão ao encontro de um universo de alunos também flexível e em constante mudança e, portanto, que requer exigências diferentes ao longo do tempo. É importante explorar as hipóteses de os cursos EFA não funcionarem em horários e espaços que limitem o contacto dos alunos da modalidade com os alunos do ensino regular; de disciplinas do ensino regular, complementadas com módulos especializados, poderem fazer parte dos programas dos cursos, sendo dado aos alunos uma maior oportunidade de socialização e contacto com os colegas e a língua autóctones e de acesso a conteúdos menos direcionados à profissionalização mas igualmente importantes; dos currículos serem mais abertos, inclusivamente, ao contributo e participação ativa das turmas, evitando-se, principalmente nos cursos EFA, a sensação de desadequação por parte dos

alunos. É necessário dar aos jovens o acesso às aprendizagens fundamentais que não tiveram oportunidade de obter anteriormente, mas através de métodos pedagógicos que tenham em conta as suas idades e experiências.

A longo prazo, prevê-se a utilidade da construção de uma modalidade mais adaptada que responda às necessidades de quem não está ou está pouco contextualizado com o meio escolar, tem poucas ou nenhuma habilitações literárias mas precisa de ter acesso a uma autonomia e a um emprego em menos tempo do que o ensino regular permite, e que não ponha em causa nenhuma vertente do seu processo de integração. O ensino profissional poderá ser valorizado neste sentido, podendo servir o grupo etário em que muitos MNA se encontram e corresponder ao duplo objetivo de integração escolar e profissional.

A mobilização de apoios específicos e mais individualizados que é recomendada vem também garantir um maior acompanhamento por parte dos jovens de conteúdos e aprendizagens que poderão ser prejudicados no âmbito de programas que, por terem como principal objetivo a sua profissionalização ou pelo menos a sua habilitação para integrarem o mercado de trabalho, são mais curtos e específicos. Importa a conciliação de medidas, conteúdos e métodos que não sejam inadequados para os adolescentes e os jovens adultos mas que lhes proporcionem as aprendizagens previstas como relevantes e necessárias à sua adaptação a um mercado de trabalho, a uma vida autónoma e ao país de acolhimento, à sua integração plena em todos os espaços da sociedade e na construção de uma cidadania ativa, sendo esta a responsabilidade de um sistema educativo democrático e inclusivo.

vii) O absentismo escolar entende-se como um problema holístico a combater. A segurança sentida pelos jovens nos restantes âmbitos da sociedade tem um peso significativo na motivação que sentem para frequentar a escola e reunir esforços para se prepararem para fazer ativamente parte de uma sociedade que os acolhe e plenamente os integra. A realidade desafiante com que se deparam num contexto escolar desconhecido pode também representar obstáculos que veem como difíceis de ultrapassar. Os desafios psicológicos que enfrentam vendo-se numa posição especialmente vulnerável podem também dificultar o trabalho necessário e o esforço exigido a um processo de integração escolar nestas circunstâncias. Todos estes fatores devem ser tidos em conta no acompanhamento dos jovens MNA no âmbito de uma concentração de esforços para lutar contra o absentismo escolar. Importa o compromisso político, legislativo, organizacional e institucional na reunião de condições convidativas, motivadoras e de facto inclusivas nos contextos em que os jovens estão e poderão estar integrados.

viii) Sendo o desconhecimento da língua de acolhimento um dos maiores obstáculos e o acesso à sua aprendizagem uma das maiores oportunidades, deve ser garantida a oferta de diferentes programas que sejam versáteis, flexíveis e sustentáveis, em diferentes meios que partilhem este desafio de forma colaborativa e estruturada. Deve ser garantido desde que o jovem é acolhido em território nacional até que veja cumpridas todas as habilitações necessárias a uma efetiva integração na escola, no mercado de trabalho e na sociedade, sendo necessário garantir o acesso a programas educativos também após o acolhimento institucional e o término escolar. É necessária a gestão de recursos no sentido de estarem acionadas simultaneamente formações para os diferentes níveis de proficiência linguística (e de alfabetização) e de serem lecionadas por profissionais formados não só para o ensino do PLNМ mas para lidar com a realidade dos MNA. Devem também, paralelamente, ser promovidos meios de aprendizagem não formal da língua – sejam culturais, desportivos ou em qualquer outra área da sociedade – que permitam o acesso a conteúdos em português e mais comunicação com falantes de língua portuguesa.

Poderá também ser útil explorar a possibilidade de integrar os jovens MNA em escolas e turmas bilingues. Tendo em conta que muitos jovens falam uma segunda língua, a possibilidade de os seus projetos de vida poderem não estar futuramente focados em Portugal e a multiculturalidade vigente da sociedade de acolhimento, identifica-se uma oportunidade à sua integração. Seja através da criação de novas turmas com esta especificidade ou a integração em escolas que já a ponham em prática, entende-se os benefícios, não só a nível linguístico, mas simultaneamente social – sendo um projeto bilingue considerado uma vantagem até pelas famílias autóctones, permitiria também romper com a tendência segregadora de integrar os jovens MNA em turmas e contextos de jovens de classes mais desfavorecidas e com trajetos de insucesso escolar.

Numa lógica de adaptação mútua prevista num processo de integração (ECRE, 2002: 4), poderá também ser importante criar mais palco no espaço e tempo escolares para as línguas maternas de todos os alunos, contribuindo para que os alunos autóctones se aproximem do desafio que os colegas requerentes enfrentam e para que os alunos migrantes sintam a sua bagagem cultural também valorizada. Vendo-se numa circunstância muito específica, os MNA, estando sozinhos no país de acolhimento e não sendo acompanhados pelas suas famílias no dia-a-dia, poderão ter na escola uma oportunidade de manter uma relação mais ativa com a sua língua materna.

ix) Considera-se a utilidade da sensibilização e da informação, através da educação, no contributo para a garantia de todos os direitos destes jovens e para a sua integração plena. A estrutura escolar, como espaço que os acolhe e como espaço educativo, deve ser um espaço em que todos os agentes

estão empenhados em contribuir para a dignidade do processo escolar e de vida de todos os seus alunos e para uma cidadania responsável e empática por parte de todos. É importante capacitar a comunidade neste sentido, até para poderem também elas ser agentes de mudança dentro e fora do espaço escolar.

Através da informação, sensibilização e educação para os direitos humanos, para a interculturalidade e especificamente para a temática das migrações, refugiados e MNA pode contribuir-se para a construção de uma comunidade mais responsável e capaz de contribuir também para a integração dos seus alunos refugiados e requerentes de asilo e de todas as pessoas refugiadas e requerentes de asilo que vivem na nossa cidade e no nosso país.

A ENF surge como um possível meio de reforço e colaboração neste âmbito. É valorizada como metodologia mais participativa e responsabilizadora dos participantes, sendo importante incluir todos os membros das comunidades educativas nos processos de mudança; e podendo a sua realização, através de entidades e organizações exteriores à escola, mesmo que em tempos e espaços escolares, representar um apoio ao sistema educativo formal, tanto a nível de meios e recursos como na facilitação do cumprimento dos objetivos. Como oportunidade neste âmbito identifica-se o interesse e disponibilidade demonstrados pelos jovens MNA entrevistados em contribuir ativamente para a sensibilização dos seus pares e da comunidade escolar.

O Conselho da Europa (CoE) (2010) valoriza a ENF como modalidade que desempenha um papel essencial no âmbito da educação para os direitos humanos e para a cidadania democrática. Os seus objetivos, princípios e valores, vendo-se alinhados com o compromisso perante uma educação democrática e inclusiva, devem fazer parte da governança das instituições escolares e das práticas e atividades, tanto do ensino formal como do não formal, reconhecendo-se o benefício da colaboração das diferentes entidades envolvidas numa valorização e mobilização paralela, alinhada e mutuamente sustentada das diferentes modalidades educativas.

Sendo a ENF uma modalidade por princípio inclusiva, que procura ir ao encontro dos seus participantes, e tendo em conta os desafios identificados na sua prática com públicos tão diferentes – como os alunos e os docentes –, é importante que se procure adaptar os conteúdos e os métodos consoante o público-alvo dos programas e ações, os perfis dos participantes, a sua bagagem profissional ou educativa, os seus contextos e interesses e os objetivos a cumprir.

A REEI e as EADH entendem-se como possíveis modelos que poderiam estar na base do desenvolvimento de respostas dirigidas à integração de jovens refugiados e requerentes de asilo e MNA, de uma construção e reestruturação de ações e medidas que apoiam as escolas num maior

entendimento, reconhecimento e valorização da realidade dos jovens MNA, tanto através de uma flexibilização da educação formal como de uma educação não formal complementar.

x) É identificada a importância de um conhecimento sociológico e histórico mais profundo dos movimentos migratórios, das relações entre culturas, das relações sociais geradoras de estereótipos, segregações e desigualdades e dos processos migratórios na base do planeamento e da construção de meios e práticas mais inclusivos. Neste processo que se quer amplo, sustentado e sustentável, reconhece-se o benefício de uma colaboração mais ativa e constante entre campos do conhecimento, entre comunidades universitárias, científicas e investigadoras e entidades responsáveis por reformular legislação e políticas públicas e por as traduzir na realização de ações.

xii) No âmbito de um conjunto tão amplo e urgente de mudanças, que se prevê necessário estruturalmente e ao longo do tempo, considera-se essencial a implementação de um sistema contínuo e coordenado de controlo de resultados, através da recolha e organização de dados, avaliações junto das diferentes entidades e agentes envolvidos, relatórios de impacto e partilha de boas práticas entre organismos. Entende-se que a eficácia e a eficiência das ações e medidas implementadas só são possíveis se for feito um seguimento estruturado do trabalho desenvolvido e dos seus resultados. Este levantamento e o acesso das instituições e organizações ao mesmo contribui também para a sustentabilidade dos projetos desenvolvidos num futuro mais próximo ou distante, em que se acredita que será fundamental aprender com o passado para melhor agir perante as circunstâncias presentes e em constante mudança.

A recolha e organização de dados nota-se também necessária no âmbito do acompanhamento dos jovens MNA ao longo do tempo e dos seus processos escolares, académicos e no mercado de trabalho. Permitirá melhor compreender a eficiência dos métodos de integração implementados, o desempenho escolar destes alunos, a utilidade da escola como elevador social e a reflexão sobre as mudanças necessárias ao longo do tempo. Poderá facilitar também o acesso aos jovens que continuam a necessitar de apoios após o seu acolhimento institucional e/ou percurso escolar.

Entende-se a urgência de assumir a necessidade de medidas reformativas responsivas às constantes mudanças e alinhadas com o compromisso de uma educação inclusiva e democrática; a altíssima exigência dos desafios impostos às estruturas escolares, principalmente, aos docentes e professores; e a inevitabilidade e a importância da interdependência entre organizações e instituições

perante objetivos comuns. Conclui-se, assim, a presença de um suporte estruturado, profundo e sustentável às entidades envolvidas nesta missão. A realização e a sustentabilidade dos projetos, ações e medidas, que se precisam equitativas, dependerão sempre do cumprimento dos compromissos de um sistema educativo que se quer para todos e dos recursos disponibilizados, da priorização da problemática por parte das organizações, empresas e poderes e agendas políticas. O reconhecimento e valorização dos jovens MNA como parte da nossa sociedade implica assumir a responsabilidade perante as pessoas acolhidas, através do colmatar das fragilidades que ainda existem na proteção e garantia dos seus direitos e do seu acesso a uma vida digna, e as pessoas nacionais, que devem ser preparadas, sensibilizadas e educadas para fazer parte ativa de uma sociedade cada vez mais multicultural, diversificada e inclusiva – compromisso que passa, inclusiva e inevitavelmente, por uma reestruturação do sistema educativo.

Fontes

- [1] Lei n.º 15/98 – Diário da República – 1ª série-A – Nº 72 – 26 de março de 1998. Acessível em <https://files.dre.pt/1s/1998/03/072a00/13281335.pdf>
- [2] Convenção de Genebra de 1951. Acessível em https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatut_o_dos_Refugiados.pdf
- [3] Lei n.º 23/2007 – Diário da República – 1ª série – Nº 127 – 4 de julho de 2007. Acessível em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2007/07/12700/42904330.pdf>
- [4] Lei n.º 27/2008 – Diário da República – 1ª série – Nº 124 – 30 de junho de 2008. Acessível em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/06/12400/0400304018.pdf>
- [5] Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99 – Diário da República – 1ª série-A – Nº 204 – 1 de setembro de 1999. Acessível em <https://files.dre.pt/1s/1999/09/204a00/61156132.pdf>
- [6] Diretiva 2013/33/eu do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia. Acessível em <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:180:0096:0116:PT:PDF>
- [7] Decreto-Lei n.º 176/2012 – Diário da República – 1ª série – Nº 149 – 2 de agosto de 2012. Acessível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/dl_176_20121.pdf
- [8] Despacho n.º 6478/2017 – Diário da República – 2ª série – Nº 143 – 26 de julho de 2017. Acessível em <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- [9] Despacho n.º 6173/2016 – Diário da República – 2ª série – Nº 90 – 10 de maio de 2016. Acessível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_6171-2016_grupo_trabalho_educacao_cidadania.pdf
- [10] Constituição da República Portuguesa (VII Revisão Constitucional (2005)). Acessível em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>
- [11] Decreto-Lei n.º 54/2018 – Diário da República – 1ª série – Nº 129 – 6 de julho de 2018. Acessível em <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- [12] Decreto-Lei n.º 6/2001 – Diário da República – 1ª série-A – Nº 15 – 18 de janeiro de 2001. Acessível em <https://files.dre.pt/1s/2001/01/015a00/02580265.pdf>
- [13] Despacho Normativo n.º 7/2006 – Diário da República – 1ª série-B – Nº 26 – 6 de fevereiro de 2006. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2006/02/026b00/09030905.pdf>
- [14] Despacho n.º 30/2007 – Diário da República – 2ª série – Nº 154 – 10 de agosto de 2007. Acessível em <https://files.dre.pt/2s/2007/08/154000000/2285322854.pdf>
- [15] Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019 – Diário da República – 1ª série – Nº 158 – 20 de agosto de 2019. Acessível em <https://files.dre.pt/1s/2019/08/15800/0004500054.pdf>
- [16] Portaria n.º 86/2022 – Diário da República – 1ª série – Nº 25 – 4 de fevereiro de 2022. Acessível em [https://www.anqep.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=759&fileName=86.pdf](https://www.anqep.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=759&fileName=86.pdf)

- [17] Despacho conjunto nº 453/2004 – Diário da República – 2ª série – Nº175 – 27 de julho de 2004. Acessível em <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2004/07/175000000/1129611307.pdf>
- [18] Unicef (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança. Acessível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- [19] Diretiva 2013/33/UE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia. Acessível em file:///C:/Users/beano/OneDrive/Documentos/TESE/CELEX_32013L0033_PT_TXT.pdf
- [20] DL 55/2018 – Diário da República – 1ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2018. Acessível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2015), Comentários e recomendações do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) ao Projeto de Lei de Migração 02516/2015. Acessível em [ACNUR - Comentarios e Recomendacoes Tecnicas ao PL 251615.pdf](#)
- Amnistia Internacional (2018). Eu acolho - direitos humanos das pessoas refugiadas - um recurso educativo para combater a discriminação. Acessível em [003_EuAcolho_Ref_2018.pdf](#)
- Conselho da Europa (2010). Carta do Conselho da Europa sobre a educação para a cidadania democrática e a educação para os direitos humanos. Acessível em [CoE 2010.pdf](#)
- Conselho Português para os Refugiados (2022). Aida: Asylum Information Database. Country Report: Portugal. ECRE, EPIM. Acessível em https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2022/05/AIDA-PT_2021update.pdf
- Direção-Geral da Educação, Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2020a). Medidas educativas de integração de crianças e jovens refugiados no sistema educativo. República Portuguesa. Acessível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Crianças_jovens_refugiados/oficio_circularmena_agosto2020.pdf
- Direção-Geral da Educação, Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2020b). Menores Estrangeiros Não Acompanhados (MENA) – Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. República Portuguesa. Acessível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Crianças_jovens_refugiados/guia_acolhimento_mena_agosto2020.pdf
- Direção-Geral da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Acessível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- European Council on Refugees e Exiles (2002). Position on the integration of refugees in Europe. European Refugee Fund – Community Action 2001. Acessível em https://ecre.org/wp-content/uploads/2016/07/ECRE-Position-on-the-Integration-of-Refugees-in-Europe_December-2002.pdf
- Eurostat (2022), Annual report on migration and asylum 2021 – statistical annex. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Acessível em <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/7870049/14760013/KS-01-22-123-EN-N.pdf/283e6304-acb8-cde1-a09c-6f7a55e7241a?t=1655230090489>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2022), Review of inclusive education in Portugal, Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing, Paris. Acessível em <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2008). Menores desacompanhados em Portugal – receção, retorno e integração de menores desacompanhados em Portugal. Rede Europeia das Migrações. Acessível em https://rem.sef.pt/wp-content/uploads/EN_2008_PT_01.pdf
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2022). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2021. Acessível em <https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2021%20vfin2.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (2009), Diretrizes Sobre Proteção Internacional N. 08 - Solicitações de Refúgio apresentadas por Crianças, nos termos dos Artigos 1(A)2 e 1(F) da Convenção de 1951 e/ou do Protocolo de 1967 relativos ao Estatuto dos Refugiados. Acessível em <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9747.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (2022a). Global Trends – Forced displacement in 2021. The UN Refugee Agency. Acessível em [Global Trends 2021 - UNHCR.pdf](https://www.unhcr.org/global-trends-2021/)
- United Nations High Commissioner for Refugees (2022b), Mid-Year Trends 2022. The UN Refugee Agency. Acessível em [UNHCR MidYear Trends 2022.pdf](https://www.unhcr.org/mid-year-trends-2022/)
- United Nations High Commissioner for Refugees / Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (2011). Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado – de acordo com a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 relativos ao estatuto de refugiado. Acessível em [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual de procedimentos e crit%C3%A9rios para a determina%C3%A7%C3%A3o da condi%C3%A7%C3%A3o de refugiado.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual_de_procedimentos_e_crit%C3%A9rios_para_a_determina%C3%A7%C3%A3o_da_condi%C3%A7%C3%A3o_de_refugiado.pdf)

Bibliografia

- Abrantes, P. (2016). A educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*. número especial, 23-32. DOI: 10.7458/SPP2016NE10348
- Abrantes, P. (2021). Educação inclusiva: proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*. 34 (2), 25-41. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Alves–Mazzotti, A. J. (1998). Revisão bibliográfica. Em F. Gewandsznajder & A.J. Alves–Mazzotti (Eds.), *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisas Quantitativas e Qualitativas* (pp. 179-188). São Paulo: Pioneira.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5ª edição). Oxford: Oxford University Press. Acessível em <https://ktpu.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/02/social-research-methods-alan-bryman.pdf>
- Burgess, R. (2001), Iniciar a pesquisa, garantir o acesso. Em R. Burgess, E. Freitas, M. I. Mansinho & J. Félix, *A pesquisa de terreno: uma introdução* (pp. 33-56). Celta.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). Como inquirir? As entrevistas. Em R. Ghiglione & B. Matalon, *O Inquérito: teoria e prática* (pp. 63-99). Celta.
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7:28, 1-20. Acessível em <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Oliveira, C. R. (2021a), Indicadores de Integração de Imigrantes, Relatório Estatístico Anual 2021. Lisboa: ACM. Acessível em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2021.pdf/e4dd5643-f282-4cc8-8be1-92aa499bb92f>
- Oliveira, C. R. (2021b), Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional em Portugal, Relatório Estatístico do Asilo 2021, Coleção Imigração em Números do Observatório das Migrações, Lisboa: ACM. Acessível em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/1489887/Relat%C3%B3rio+Asilo+2021+OM.pdf/7110ed6d-c02c-498d-bd01-bd19d8418717>
- Oliveira, C. R. (2022), Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional em Portugal, Relatório Estatístico do Asilo 2022, Coleção Imigração em Números do Observatório das Migrações, Lisboa: ACM. Acessível em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/1489887/Relat%C3%B3rio+Asilo+2022+OM.pdf/eba0bc61-c084-4407-b1c5-092229144248>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003), *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Roberto, S. & Moleiro, C. (2021), *De menor a maior: acolhimento e autonomia de vida em menores não acompanhados* (1ª edição, 69). Observatório das Migrações. Acessível em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo+OM+69.pdf/e1a9f2d4-92d7-424b-b239-b04856cc1584>

Seabra, T. & Mateus, S. (2011). School achievement, social conditions and ethnicity: Immigrants' children in basic schooling in Portugal. *Portuguese Journal of Social Science*, 10 (1), 73-86. DOI: 10.1386/pjss.10.1.73_1

Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*. 185-210. Acessível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5871/1/Seabra%2c%20Teresa%20%282012%29%2c%20%20Sociologia%2c%20Revista%20da%20Faculdade%20de%20Letras%20da%20Universidade%20do%20Por.pdf>

Anexos

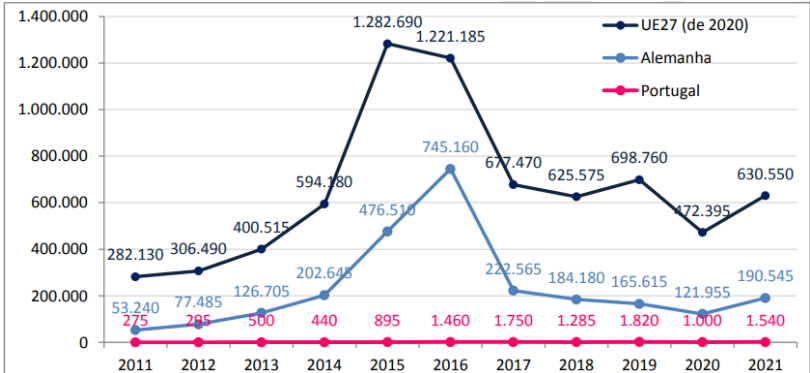
Anexo A. Pessoas deslocadas à força no mundo

| | | | |
|---|---|---|--|
| 103 milhões de pessoas deslocadas à força em todo o mundo | | | |
| 32.5 milhões de refugiados | 4.9 milhões de requerentes de asilo | 53.1 milhões de deslocados internos | 5.3 milhões de outras pessoas que necessitam de proteção internacional |

*Dados provisórios e sujeitos a mudança

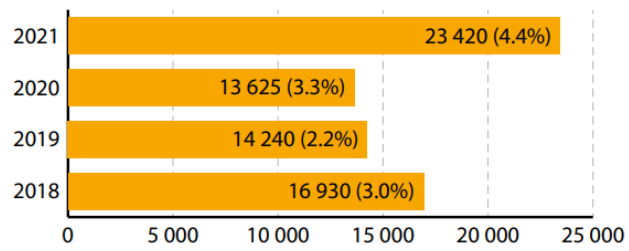
Fonte: Mid-Year Trends, UNHCR, 2022b: 2-4 (elaboração própria)

Anexo B. Número de requerentes de asilo extracomunitário na UE27 (constituição de 2020), Alemanha e Portugal, entre 2011 e 2021



Fonte: Oliveira, 2022: 37

Anexo C. Menores não acompanhados requerentes de asilo na EU e na Noruega, entre 2018 e 2012



Note: Lithuania and Portugal not available for 2021; as a result the presented aggregate was estimated.

Fonte: Eurostat, 2022: 13

Anexo D. Menores não acompanhados, acolhidos na CACR, por nível de escolaridade, entre 2019 e 2021

| Nível escolar à chegada | 2019 | | 2020 | | 2021 | |
|-------------------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Sem escolaridade / analfabeto | 31 | 30,1 | 33 | 39,3 | 25 | 43,1 |
| 1º ciclo | 22 | 21,4 | 18 | 21,4 | | |
| 2º ciclo | 21 | 20,4 | 16 | 19,0 | 33 | 56,9 |
| 3º ciclo | 14 | 13,6 | 14 | 16,7 | | |
| Secundário | 15 | 14,6 | 2 | 2,4 | 1 | 1,7 |
| Universitário | 0 | 0,0 | 1 | 1,2 | | |
| Total | 103 | 100 | 84 | 100 | 59 | 100 |

Fonte: Oliveira, 2022: 173

Anexo E. Menores não acompanhados recolocados da Grécia em 2020, por nível de escolaridade à chegada de Portugal

| Nível de escolaridade à chegada | N (72) |
|--|---------------|
| Sem escolaridade / analfabetismo | 10 |
| 1º ciclo | 6 |
| 2º ciclo | 19 |
| 3º ciclo | 12 |
| Secundário | 1 |
| Sem informação | 24 |

Fonte: Oliveira, 2022: 180

Anexo F. Guiões das entrevistas

Guião de entrevista a jovens refugiados e requerentes de asilo MNA (que frequentam o sistema educativo em Lisboa)

1. Há quanto tempo estás em Portugal?
2. Porque vieste para Portugal?
3. Como foram os primeiros tempos aqui?
4. Quais foram os primeiros apoios que te deram?

5. Há quanto tempo estás inscrito na escola?
6. Gostas de estudar aqui?
7. Como te sentes aqui?

8. Até que ano estudaste no teu país de origem?
9. Em que ano estudas aqui?
10. É importante para ti andar na escola? Porquê?

11. Quais são as tuas disciplinas preferidas?
12. Tens aulas com os alunos portugueses?
13. Sentes que isso te ajuda?
14. A escola dá-te apoio na aprendizagem da língua portuguesa?
15. Sentes que te ajuda?
16. Como é a tua relação com os teus colegas?
17. E com os professores?

18. O que gostas mais na escola?
19. Qual é a maior dificuldade que sentes?
20. Alguma vez te sentiste discriminado?
21. Gostavas que os teus colegas percebessem melhor o que é ser um refugiado?
22. Para ti, o que é ser refugiado?

23. Que ajudas a escola te dá?
24. Sentes falta de alguma ajuda?
25. O que achas que podia ser feito para os alunos refugiados serem mais bem integrados nas escolas?
26. E na sociedade fora da escola?
27. Gostavas de fazer mais atividades com os teus colegas?
28. Achas importante falar com os alunos portugueses sobre o que é ser um refugiado?
29. O que gostavas de fazer depois de acabares a escola? Como imaginas o teu futuro?

Guião de entrevista a Educadora Social da CACR (que trabalha com MNA que estão inscritos no sistema educativo em Lisboa)

1. Como foi o seu trajeto socioprofissional até aqui?
2. Quando começou a trabalhar no CPR? E na CACR?
3. Quais são as funções que desempenha na Casa?

4. Que idades têm os jovens acolhidos na casa?
5. Qual o estatuto legal dos jovens?
6. Pode explicar-me os procedimentos através dos quais as escolas e os centros acolhem e integram estes jovens?

7. Todos os jovens acolhidos na Casa são MNA?
8. O que se entende por um MNA?
9. Quais são as maiores diferenças no processo de integração de crianças e jovens acompanhadas e não acompanhadas?
10. Quais são as maiores dificuldades que enfrentam por serem MNA?

11. Pode explicar-me em que consiste o processo de integração destes jovens através da Organização?

12. O estatuto legal ou documentação de um jovem tem implicações na sua inscrição na escola?

13. Todos os jovens estão inscritos na escola?
14. Em que escolas estão os jovens inscritos?
15. Quais são as maiores dificuldades que os jovens enfrentam na integração na escola?
16. E na sociedade?
17. Os jovens estão inscritos em programas educativos específicos ou no ensino regular?

18. O desconhecimento da língua portuguesa é um fator que dificulta a integração na escola?
19. E fora da escola?
20. Que apoios são dados neste sentido?

21. Os alunos têm espaço e tempo para estudar e fazer trabalhos de casa?
22. Têm apoio nesses processos?
23. É difícil a gestão dos horários escolares e das rotinas dos jovens na Casa?
24. Qual é o papel dos profissionais que trabalham com os jovens no acompanhamento do seu percurso escolar?
25. É importante a comunicação entre a escola e os profissionais responsáveis pelos jovens?

26. Como e quando costuma terminar o processo educativo e profissionalizante destes jovens?
27. Há algum acompanhamento do seu percurso escolar quando passam pelo processo de autonomização e deixam a casa?
28. Que apoios acredita serem importantes assegurar depois da sua autonomização?
29. Na sua opinião como profissional que acompanha estes jovens, que mudanças nas escolas e no sistema escolar poderiam contribuir para uma integração mais plena?
30. Na sua opinião, a consciencialização da comunidade escolar para a realidade da população refugiada pode contribuir para o processo de integração?

Guião de entrevista a técnica do ACM (a desenvolver a área da educação intercultural no ACM no âmbito do projeto REEI)

1. Como foi o seu trajeto socioprofissional até aqui?
2. Quando começou a trabalhar no ACM? E na REEI?

3. Que funções desempenha no ACM?
4. Que funções desempenha na REEI?

5. O que é a educação intercultural?
6. Qual a sua importância?
7. Tendo em conta a sua experiência, o que considera serem os maiores desafios que a estrutura escolar enfrenta como espaço cada vez mais intercultural?
8. Que papel considera que a escola tem ou deve ter na integração de jovens MNA?

9. O ACM oferece formação para agentes educativos sobre a integração de migrantes e, especificamente, de refugiados?
10. Qual a importância da educação e formação para estes temas?

11. O que é a REEI?
12. Que outras entidades/mecanismos colaboram com a REEI?
13. Que práticas inspiradoras a REEI tem em conta?
14. De que forma a REEI procura inspirar outras entidades e projetos?
15. A REEI atua no âmbito do apoio à aprendizagem do Português Língua Não Materna?
16. Que impacto tem o trabalho da REEI na vida dos alunos das escolas participantes?
17. Que impacto considera poder ter a nível da integração dos jovens noutros espaços da sociedade?

18. A partir da experiência da REEI, quais considera serem os principais desafios e oportunidades que o sistema educativo português apresenta para a integração escolar dos refugiados MNA?
19. De que forma é que projetos como a REEI podem contribuir para que a escola seja um agente mais ativo na integração de jovens requerentes de asilo e refugiados?
20. Considera que respostas dirigidas especificamente à integração de MNA poderiam ser úteis?
21. Que entidades seria importante envolver no desenvolvimento destas respostas?
22. Que práticas inspiradoras tem observado em escolas e que soluções considera que seriam benéficas implementar no futuro?

23. Que papel podem ter a educação não formal e a educação para os direitos humanos neste trabalho rumo a uma integração plena de todos os jovens dentro e fora da escola?