



Comissão
Europeia



RELATÓRIO
EURYDICE

Promover a **diversidade** e a **inclusão** nas escolas da Europa

Ensino
escolar

Erasmus+
Enriquecer vidas, abrir mentes.

Agência de
Execução Europeia
da Educação e
da Cultura

O presente documento é uma publicação da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA, Unidade A6 – Plataformas, Estudos e Análises).

Cite esta publicação como: Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2023. Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura

Unidade A6 – Plataformas, Estudos e Análises
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Bruxelas

Correio Eletrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Sítio Web: <http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Texto concluído em setembro de 2023.

Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2023

© Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura, 2023

A política de reutilização da Comissão é implementada pela Decisão da Comissão de 12 de dezembro de 2011 relativa à reutilização de documentos da Comissão (JO L 330, 14.12.2011, p. 39). Salvo indicação em contrário, a reutilização deste documento é autorizada ao abrigo da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>). Isto significa que a reutilização é permitida, desde que seja indicada pelo reutilizador a fonte do documento e sejam indicadas quaisquer alterações ao seu conteúdo.

Para qualquer uso ou reprodução de elementos que não sejam propriedade da UE, pode ser necessário solicitar permissão diretamente aos respetivos titulares do direito.

Capa: © paul - stock.adobe.com

Versão Impressa	PDF
ISBN 978-92-9488-473-2	ISBN 978-92-9488-565-4
doi:10.2797/846989	doi: 10.2797/751439
EC-09-23-157-EN-C	EC-09-23-157-PT-N

EURYDICE

Unidade Portuguesa
Av. 24 de Julho, n.º 134
1399-054 Lisboa
Tel.: +(351)213 949 314

Correio Eletrónico: eurydice@dgeec.mec.pt

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

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



Tradução da responsabilidade da Unidade Portuguesa da Rede Eurydice

ISBN (versão online) 978-972-614-814-2

Lisboa, dezembro de 2023

Promover a **diversidade** e a **inclusão** nas escolas da Europa

Relatório **Eurydice**

Preâmbulo



Enquanto cidadãos europeus, todos partilhamos valores fundamentais comuns que estão no cerne da nossa vida quotidiana. A inclusão é um desses valores. A exposição a perspetivas e experiências de vida diversificadas cultiva a inteligência cultural e a empatia. Um entendimento compartilhado de que todos nós somos dignos, de que ninguém deve ser deixado para trás, independentemente das suas raízes culturais e das suas origens, convicções ou experiências de vida.

E, sem sombra de dúvida, é na escola que a inclusão deve começar.

Para criarem ambientes educativos abrangentes, as escolas devem integrar a diversidade e a inclusão nos conteúdos e métodos pedagógicos e no quotidiano escolar. Esta cultura também exige que se preste atenção às aptidões, desafios e necessidades individuais. Os alunos devem sentir-se sempre apoiados e aptos para alcançarem o seu potencial pleno. Abordar os preconceitos e promover a inclusão desde uma idade precoce pode ajudar a prevenir situações de *bullying*, violência e outras práticas discriminatórias.

A Comissão Europeia lançou diversas iniciativas que visam a promoção de ambientes educativos inclusivos que acolham a diversidade e ajudem os alunos a sentir-se valorizados, respeitados e integrados. A importância da inclusão, da diversidade e do bem-estar no ambiente de aprendizagem constitui um dos grandes pilares do Espaço Europeu da Educação, apresentado pela Comissão em 2020. Deste modo, assegurar a melhoria dos resultados educativos de todos os aprendentes e reduzir o baixo desempenho em competências básicas e o abandono precoce de educação e formação são objetivos da [Recomendação do Conselho sobre percursos para o sucesso escolar](#), adotada em 2022.

Além disso, a Comissão Europeia criou, em 2023, um grupo de peritos centrado no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem propícios para aprendentes vulneráveis e na promoção do bem-estar e da saúde mental na escola.

O atual relatório Eurydice fornece uma perspetiva geral sobre as diferentes iniciativas desenvolvidas nos sistemas educativos europeus neste domínio. Analisa as medidas adotadas pelas autoridades educativas nacionais, em toda a UE, destinadas a combater a discriminação e promover a diversidade e a inclusão nas escolas. Inclui ainda vários exemplos de iniciativas políticas recentes que podem, potencialmente, inspirar novas dinâmicas que venham a tornar as nossas sociedades e sistemas educativos mais inclusivos. Estou convicto de que, trabalhando em conjunto, conseguiremos alcançar a nossa visão comum de estabelecer o princípio da unidade na diversidade seja nas nossas escolas ou nas nossas sociedades.

Margaritis Schinas

Vice-Presidente da Comissão Europeia para a Promoção do Modo de Vida Europeu

Índice

Preâmbulo.....	3
Índice	5
Índice de figuras	6
Códigos e siglas.....	8
Códigos dos países.....	8
Principais conclusões.....	9
Introdução.....	15
Conteúdo do relatório.....	17
Fontes de informação e metodologia.....	18
Capítulo 1: Diversidade e inclusão no contexto da educação escolar.....	19
1.1. Disparidades entre grupos de alunos.....	19
1.2. Discriminação e desvantagem	19
1.3. interseccionalidade.....	20
1.4. Rumo à inclusão.....	21
Capítulo 2: Monitorização da discriminação e da diversidade nas escolas.....	23
2.1. Órgãos de nível superior encarregues de monitorizar a discriminação nas escolas	23
2.2. Motivos de discriminação nas escolas.....	25
2.3. Recolha de dados desagregados relativos aos alunos	26
2.4. Cooperação com organismos para a igualdade e outras organizações independentes.....	28
2.5. Síntese.....	33
Capítulo 3: Legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que promovem a diversidade e a inclusão nas escolas	34
3.1. Quadros políticos estratégicos mais abrangentes que promovem a diversidade e a inclusão	35
3.2. Quadros políticos estratégicos seletivos que promovem a diversidade e a inclusão.....	38
3.3. Síntese.....	42
Capítulo 4: Promoção do acesso e da participação nas escolas	44
4.1. Facilitar o acesso ao ensino regular de alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência	45
4.2. Melhorar a acessibilidade física e as infraestruturas de acessibilidade	47
4.3. Apoio financeiro para cobrir despesas escolares.....	49
4.4. Prestação de assistência e apoio sociais.....	50
4.5. Oferta de oportunidades de aprendizagem mista.....	51
4.6. Melhoria dos processos de admissão escolar e eliminação de barreiras administrativas.....	52
4.7. Promoção da cooperação com pais e famílias	54
4.8. Síntese.....	55
Capítulo 5: Reforço da diversidade e da inclusão nos currículos e avaliações escolares	57
5.1. Promoção da diversidade e da inclusão através dos currículos.....	57
5.2. Adaptação das avaliações às necessidades dos alunos.....	67
5.3. Síntese.....	71

Capítulo 6: Promoção de medidas seletivas de apoio à aprendizagem e psicossocial ...	73
6.1. Identificação das necessidades de apoio à aprendizagem e psicossocial dos alunos.....	73
6.2. Disponibilização de apoio seletivo à aprendizagem e psicossocial.....	77
6.3. Síntese.....	82
Capítulo 7: Pessoal docente e formação de professores para promover a diversidade e a inclusão	83
7.1. Diversidade do pessoal docente	83
7.2. Formação de professores na área da diversidade e da inclusão	85
7.3. Pessoal de apoio educativo nas escolas	91
7.4. Síntese.....	93
Referências.....	95
Glossário	97
Anexo	103
Agradecimentos	115

Índice de figuras

Capítulo 2: Monitorização da discriminação e da diversidade nas escolas.....	23
Figura 2.1: Órgãos de nível superior que monitorizam casos de discriminação na educação escolar, 2022/2023.....	23
Figura 2.2: Principais motivos em que se baseiam os casos de discriminação nas escolas, 2022/2023	25
Figura 2.3: Dados relativos às características pessoais dos alunos acessíveis às autoridades educativas de nível superior, 2022/2023	29
Figura 2.4: Principais áreas de cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e os organismos para a igualdade, 2022/2023	30
Figura 2.5: Principais áreas de cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e outras organizações ativas no domínio da diversidade e da inclusão nas escolas, 2022/2023	33
Capítulo 3: Legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que promovem a diversidade e a inclusão nas escolas	34
Figura 3.1: Principais objetivos da legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que visam a promoção da diversidade e da inclusão nas escolas, 2022/2023.....	34
Capítulo 4: Promoção do acesso e da participação nas escolas	44
Figura 4.1: Políticas e medidas de nível superior direcionadas para a promoção do acesso e participação dos alunos na escola, 2022/2023	44
Capítulo 5: Reforço da diversidade e da inclusão nos currículos e avaliações escolares ...	59
Figura 5.1: Revisões dos currículos escolares, desde 2018, que reforçam a diversidade e a inclusão, 2022/2023.....	60
Figura 5.2: Áreas do currículo escolar que abordam a diversidade e a inclusão, 2022/2023	62
Figura 5.3: Grupos de alunos visados nos currículos escolares que abordam a diversidade e a inclusão, 2022/2023.....	64
Figura 5.4: Tópicos relativos à diversidade e à inclusão nos currículos escolares, 2022/2023	67
Figura 5.5: Políticas e medidas de nível superior sobre adaptações ao processo de avaliação para responder às necessidades dos aprendentes, 2022/2023	71

Capítulo 6: Promoção de medidas seletivas de apoio à aprendizagem e psicossocial 75

Figura 6.1: Políticas e medidas de nível superior para apoiar a identificação de necessidades de apoio à aprendizagem e psicossocial dos alunos, 2022/2023	76
Figura 6.2: Políticas e medidas de nível superior sobre o apoio universal e seletivo à aprendizagem e psicossocial, 2022/2023.....	80
Figura 6.3: Grupos de alunos abordados pelas políticas e medidas seletivas de nível superior de apoio à aprendizagem e psicossocial, 2022/2023	81

Capítulo 7: Pessoal docente e formação de professores para promover a diversidade e a inclusão 86

Figura 7.1: Políticas e medidas de nível superior que promovem o recrutamento de professores de origens diversificadas nas escolas, 2022/2023.....	87
Figura 7.2: Competências docentes relacionadas com a diversidade e a inclusão promovidas através de quadros de competências de nível superior para a FIP e/ou de programas de DPC de nível superior, 2022/2023.....	88
Figura 7.3: Principais funções do pessoal de apoio educativo que trabalha nas escolas, 2022/2023.....	95

Anexo 107

Quadro 2.2A: Principais motivos em que se baseiam os casos de discriminação nas escolas, 2022/2023 – dados por país	107
Quadro 2.3A: Dados relativos às características individuais dos alunos acessíveis às autoridades educativas de nível superior, 2022/2023 – dados por país	108
Quadro 2.4A: Principais áreas de cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e os organismos para a igualdade, 2022/2023 – dados por país.....	109
Quadro 2.5A: Principais áreas de cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e outras organizações ativas na área da diversidade e da inclusão nas escolas, 2022/2023 – dados por país	110
Quadro 3.1A: Principais objetivos da legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que visam a promoção da diversidade e da inclusão nas escolas, 2022/2023 – dados por país.....	111
Quadro 4.1A: Políticas e medidas de nível superior direcionadas para a promoção do acesso e participação dos alunos na escola, 2022/2023 – dados por país.....	112
Quadro 5.2A: Áreas do currículo escolar que abordam a diversidade e a inclusão, 2022/2023 – dados por país	113
Quadro 5.3A: Grupos de alunos visados nos currículos escolares que abordam a diversidade e a inclusão, 2022/2023 – dados por país.....	110
Quadro 5.4A: Tópicos relativos à diversidade e à inclusão nos currículos escolares, 2022/2023 – dado por país.....	111
Quadro 6.1A: Políticas e medidas de nível superior sobre a identificação de necessidades de apoio à aprendizagem e psicossocial dos alunos, 2022/2023 – dados por país.....	112
Quadro 6.3A: Grupos de alunos abordados pelas políticas e medidas seletivas de nível superior de apoio à aprendizagem e psicossocial, 2022/2023 – dados por país.....	113
Quadro 7.2A: Competências docentes relacionadas com a diversidade e a inclusão promovidas através de quadros de competências de nível superior para a FIP e/ou de programas de DPC de nível superior, 2022/2023 – dados por país.....	114

Códigos e siglas

Códigos dos países

UE	União Europeia	FR	França	Associação Europeia de Comércio Livre e países candidatos
Estados-Membros		HR	Croácia	
		IT	Itália	
		CY	Chipre	
		LV	Letónia	
BE	Bélgica	LT	Lituânia	
	BE fr Bélgica – Comunidade francófona	LU	Luxemburgo	
	BE de Bélgica – Comunidade germanófona	HU	Hungria	
	BE nl Bélgica – Comunidade flamenga	MT	Malta	
		NL	Países Baixos	
		AT	Áustria	
BG	Bulgária	PL	Polónia	
CZ	Chéquia	PT	Portugal	
DK	Dinamarca	RO	Roménia	
DE	Alemanha	SI	Eslovénia	
EE	Estónia	SK	Eslováquia	
IE	Irlanda	FI	Finlândia	
EL	Grécia	SE	Suécia	
ES	Espanha			
			AL	Albânia
			BA	Bósnia-Herzegovina
			CH	Suíça
			IS	Islândia
			LI	Listenstaine
			ME	Montenegro
			MK	Macedónia do Norte
			NO	Noruega
			RS	Sérvia
			TR	Turquia

Siglas e acrónimos

DPC	Desenvolvimento profissional contínuo
EASNIE	Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva
EEE	Espaço Europeu da Educação
ELET	Abandono precoce de educação e formação
FSE	Fundo Social Europeu
CITE	Classificação Internacional Tipo da Educação
FIP	Formação inicial de professores
LGBTIQ+	Lésbica, gay, bissexual, transgénero, intersexual, queer e outras identidades sexuais
ONG	Organização não governamental
PISA	<i>Programme for international student assessment</i> (Programa para a Avaliação Internacional dos Alunos)
NEE	Necessidades educativas específicas
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Inquérito Internacional de Ensino e Aprendizagem)

Principais conclusões

Conclusões gerais

Todos os aprendentes devem ser tidos em consideração nas políticas destinadas a promover a diversidade e a inclusão nas escolas, garantindo que ninguém fica para trás e que todos são apoiados na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento de modo a alcançar o seu potencial pleno.

- O atual relatório examina as medidas adotadas pelas autoridades educativas nacionais/de nível superior para lidar com a discriminação e promover a diversidade e a inclusão nas escolas, com um foco especial nas iniciativas direcionadas para o apoio aos aprendentes mais suscetíveis de ser alvo de desvantagem e/ou discriminação. Mostra que os alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência (também designados como “alunos com NEE”) constituem um grupo-alvo principal em todas as áreas analisadas – monitorização de dados, quadros políticos estratégicos, políticas e medidas para promover o acesso e a participação, currículos nacionais, iniciativas de apoio à aprendizagem e psicossocial e formação de professores. Um outro grupo frequentemente visado na maioria das áreas temáticas é o dos alunos migrantes e refugiados, seguidos pelos alunos pertencentes a minorias étnicas, especialmente os de etnia cigana. Este cenário corresponde aos dois motivos de discriminação mais frequentemente reportados na educação escolar, isto é, as necessidades educativas específicas ou deficiência e a origem étnica.
- A igualdade de género também é promovida com relativa frequência, por exemplo, através de organismos de nível superior que monitorizam casos de discriminação nas escolas, através de iniciativas de cooperação entre as autoridades educativas e organizações independentes ativas no campo da diversidade e da inclusão, ou através dos currículos nacionais. Os alunos de meios socioeconómicos menos favorecidos, apesar de não serem explicitamente apontados como um grupo-alvo no presente relatório, também são visados com relativa frequência, especialmente pelas políticas e medidas que promovem o acesso e a participação nas escolas e as que fomentam o apoio à aprendizagem e o apoio de carácter psicossocial.
- Por sua vez, os alunos LGBTQI+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros, intersexuais, queers e outras identidades sexuais) e os alunos pertencentes a minorias religiosas são visados com muito menor frequência pelas políticas e medidas destinadas a promover a diversidade e a inclusão nas escolas. Ainda que os diversos grupos de aprendentes focados neste relatório enfrentem desafios muito díspares e em variados graus e manifestem diferentes necessidades, é importante que todos eles sejam contemplados nas políticas destinadas a promover a diversidade e a inclusão, assegurando que nenhum aluno é deixado para trás e que todos são apoiados na sua aprendizagem e desenvolvimento, de modo a alcançarem o seu potencial pleno.
- São apresentados, ao longo do relatório, inúmeros exemplos de iniciativas políticas recentes que podem inspirar os esforços nacionais direcionados para a promoção da diversidade e da inclusão na educação. Porém, este estudo não cobre a implementação de práticas nas escolas, nem a análise da eficácia ou os resultados das políticas. Por se encontrarem fora do escopo deste relatório, estes elementos carecem de investigação e devem ser tidos em conta quando se retirarem conclusões abrangentes sobre como garantir o acesso a uma educação regular de qualidade e inclusiva para todos os alunos.
- A secção seguinte destaca as principais conclusões retiradas de cada capítulo do atual relatório.

Conclusões por capítulo

Capítulo 1: Diversidade e inclusão no contexto da educação escolar

Lidar com a discriminação e as desvantagens nas escolas exige um foco especial numa educação mais equitativa e mais inclusiva que tenha em consideração as necessidades multifacetadas de cada aprendiz.

- A importância de valorizar a diversidade e a inclusão de todos os aprendizes na educação e formação é amplamente reconhecida nos documentos estratégicos fundamentais da União Europeia, incluindo as estratégias europeias em matéria de igualdade ligadas aos motivos de discriminação enumerados no Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia. Contudo, há muitos indícios de que persistem diferenças em termos de equidade das condições de acesso, participação e resultados educativos quando se olha para alunos com características pessoais e sociais distintas, relacionadas com sexo, género, etnia, origem migrante, religião, deficiência, estatuto socioeconómico, orientação sexual, etc.
- Indivíduos com determinadas características podem não só enfrentar mais obstáculos no acesso a recursos como uma educação regular de qualidade, como também serem alvo de discriminação. A discriminação pode ser estrutural (p. ex. políticas de segregação ou falta de recursos para satisfazer necessidades específicas); ser agravada por preconceitos (intencionais ou não intencionais), e ser multifacetada (p. ex. *bullying* de alunos LGBTIQ+ nas escolas, e intensificada se os professores não tiverem formação adequada para reagir à situação de forma correta).
- É importante adotar uma abordagem interseccional holística quando se lida com a falta de equidade e a discriminação. Por exemplo, um aluno refugiado pode ser visto exclusivamente através dessa lente, e receber um apoio adicional na escola exclusivamente para aprender a língua de escolarização e não na aprendizagem das restantes disciplinas. Por conseguinte, as políticas e medidas inclusivas precisam de ter em consideração as necessidades específicas e multifacetadas de cada aprendiz.

Capítulo 2: Monitorização da discriminação e da diversidade nas escolas

Apesar de muitos países europeus contarem com organismos nacionais de monitorização da discriminação e cooperarem com diferentes organizações para fazer face aos problemas, mais de metade dos sistemas educativos reporta não ter acesso a dados abrangentes sobre os principais motivos para a discriminação nas escolas.

- A recolha e monitorização de dados podem constituir mecanismos úteis para chamar a atenção para grupos em risco de discriminação e de exclusão. Mesmo que a maioria dos países europeus conte com organismos de nível superior responsáveis pela monitorização de casos de discriminação, incluindo na educação escolar, mais de metade deles informa não ter acesso a dados abrangentes sobre as principais razões para a discriminação dos alunos nas escolas. Nos casos em que tais dados existem, os motivos principais de discriminação são as necessidades educativas específicas ou deficiência e a origem étnica.
- A maioria das autoridades educativas confirma o acesso a dados desagregados sobre as características individuais dos alunos, especialmente o sexo e/ou género, necessidades educativas específicas ou deficiência, nacionalidade, país de

nascimento e origem socioeconómica. Contudo, menos de metade dos sistemas educativos acede a dados sobre o estatuto de refugiado/requerente de asilo ou migrante dos alunos e sobre a língua falada em casa e apenas uma minoria tem acesso a dados relativos à origem étnica e afiliações religiosas dos alunos.

- Os sistemas educativos indicam utilizar os dados desagregados sobretudo como uma ferramenta para o desenvolvimento e/ou avaliação de políticas, já que uma informação baseada em evidências pode ajudar as autoridades educativas a compreender o impacto de uma determinada medida num grupo específico de alunos, a proporcionar-lhes o apoio adequado ou a ajudar as escolas a planear programas de intervenção apropriados, utilizando os recursos onde são mais necessários.
- Todos os sistemas educativos informam cooperar com organismos e/ou organizações independentes, incluindo organismos nacionais que operam na área da igualdade, para lidar com a discriminação na educação escolar. Entre as áreas de cooperação mais comuns encontra-se o desenvolvimento de políticas e o apoio às escolas para promover a diversidade e a inclusão, fomentar a igualdade na educação e prevenir a discriminação.

Capítulo 3: Legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que promovem a diversidade e a inclusão nas escolas

Muitos quadros políticos estratégicos específicos promovem a inclusão de alunos ciganos, alunos com necessidades educativas específicas/deficiência, e alunos de origem migrante e/ou refugiados; já a promoção da igualdade de género, o combate ao antissemitismo e luta contra a discriminação de alunos LGBTIQ+ são questões menos frequentemente focadas.

- A legislação, estratégias e planos de ação nacionais/de nível superior podem contribuir para remover as barreiras existentes à educação e promover, a um nível sistémico, a igualdade e a inclusão nas escolas. Todos os sistemas educativos europeus reportam a existência destes quadros políticos abrangentes, sendo que muitos deles foram introduzidos nos últimos anos e se baseiam, por vezes, em iniciativas políticas da UE nesses domínios (p. ex. o plano de ação da UE contra o racismo ou a estratégia da UE para a igualdade LGBTIQ).
- A vasta maioria dos sistemas educativos reporta a existência de quadros políticos que assumem o objetivo global de melhorar o sistema educativo (através, entre outros, de uma educação inclusiva, acesso equitativo e apoio ao aluno), e muitos reportam a existência de quadros políticos com um foco na prevenção da discriminação e na promoção da igualdade de oportunidades na educação e na melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e/ou na redução do abandono precoce de educação e formação.
- Entre os quadros políticos estratégicos específicos, os mais amplamente reportados visam a promoção da participação e a inclusão de alunos de etnia cigana, logo seguidos de quadros que promovem a inclusão e o apoio a alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência. Os quadros direcionados para outros grupos específicos, como os alunos migrantes e/ou refugiados, continuam a ser relativamente comuns, mas as estratégias focadas na promoção da igualdade de género, no combate ao antissemitismo ou na luta contra a discriminação de alunos LGBTIQ+ são reportadas com muito menor frequência.
- O sucesso destes quadros políticos depende da alocação de recursos adequados e da monitorização e avaliação dos resultados.

Capítulo 4: Promoção do acesso e da participação nas escolas

As políticas sobre o acesso e a participação focam-se sobretudo na educação inclusiva de alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência, ou de alunos de origem migrante, refugiados ou de minorias étnicas, e no apoio financeiro aos alunos socioeconomicamente desfavorecidos.

- Os dados disponíveis mostram que o acesso e a participação nas escolas são desiguais para alguns grupos. Na Europa, as políticas e medidas que visam promover o acesso e a participação dos aprendentes mais suscetíveis de enfrentar obstáculos são amplamente reportadas. Tais políticas e medidas dirigem-se sobretudo a alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência, alunos de contextos socioeconomicamente desfavorecidos e alunos migrantes, refugiados e pertencentes a minorias étnicas
- As taxas de inscrição no ensino regular de aprendentes com um atestado médico oficial comprovativo de incapacidade variam entre os países europeus e, em alguns casos, tendem a ser baixas. Por conseguinte, os sistemas educativos pretendem promover o acesso e a participação de alunos com necessidades educativas específicas atuando em áreas como as metodologias de avaliação e orientação dos alunos, os recursos humanos nas escolas e a adaptação dos ambientes físicos e de aprendizagem.
- Muitos sistemas educativos europeus também procuram eliminar as barreiras ao acesso e à participação através de um apoio financeiro para despesas escolares, a fim de compensar as desvantagens socioeconómicas. Contudo, o desafio com as intervenções financeiras consiste em garantir estruturas de apoio abrangentes que sejam sustentáveis e perdurem além das medidas de financiamento centradas em projetos.
- Mais de metade dos sistemas educativos reporta o desenvolvimento de políticas e medidas que promovem abordagens de aprendizagem mista, para facilitar a participação dos alunos que não têm a possibilidade de frequentar a escola por razões de saúde, assim como dos alunos migrantes e daqueles que têm dificuldades de aprendizagem. Cerca de metade dos sistemas educativos também reporta a adoção de políticas de acesso seletivas que dão prioridade a alunos desfavorecidos e/ou que removem as barreiras administrativas, como é o caso das provas de acesso para alunos recém-chegados.

Capítulo 5: Reforço da diversidade e da inclusão nos currículos e avaliações escolares

Todos os sistemas educativos europeus promovem a diversidade e a inclusão através dos seus currículos e assumem o objetivo de tornar as avaliações mais inclusivas, sobretudo por via da sua adaptação às necessidades dos aprendentes com necessidades educativas específicas ou deficiência e/ou tendo em conta as barreiras linguísticas para os falantes não nativos.

- Embora a maioria dos sistemas educativos europeus reporte que as questões relacionadas com a diversidade e a inclusão já são contempladas nos seus currículos, quase metade deles anuncia recentes revisões curriculares destinadas a reforçar estas dimensões. A diversidade e a inclusão são promovidas essencialmente através de objetivos gerais do currículo, das diferentes disciplinas (p. ex. educação para a cidadania, ciências sociais, ética) ou de áreas transversais ao currículo (p. ex. educação intercultural/multicultural). Um menor número de sistemas educativos menciona o ensino da língua falada em casa como uma medida de apoio à inclusão

dos alunos cuja língua materna é distinta da língua de escolarização.

- Ao abordar a diversidade e a inclusão nos seus currículos escolares, metade dos sistemas educativos não visa um grupo de aprendentes em especial. Entre os sistemas que mencionam grupos específicos, os mais comumente referidos são alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência e os alunos pertencentes a minorias étnicas, seguidos dos migrantes e refugiados, raparigas/rapazes, e, em menor grau, os alunos oriundos de meios socioeconomicamente desfavorecidos e alunos pertencentes a minorias religiosas. Os alunos LGBTIQ+ são o grupo-alvo menos mencionado.
- Quanto aos conteúdos curriculares, a prevenção dos preconceitos e da discriminação é o tópico mais frequentemente abordado nas recentes revisões curriculares; contudo, também é habitual as recentes reformas mencionarem tópicos como os direitos humanos, a representação de identidades diversas, o combate aos estereótipos e a sensibilização para as questões de exclusão, *bullying* e/ou violência. O combate à representação errónea ou à não representação de minorias/grupos e a promoção de uma linguagem inclusiva são tópicos abordados com uma frequência relativamente menor nos currículos em vigor ou que foram objeto de uma revisão recente.
- A promoção da diversidade e da inclusão nos currículos escolares anda a par da adaptação de sistemas e práticas de avaliação. As duas medidas mais comuns adotadas pelas autoridades educativas para tornar as avaliações mais inclusivas é a sua adaptação às necessidades dos aprendentes com necessidades educativas específicas ou deficiência, mencionada pela maioria dos sistemas educativos, e ter em consideração as barreiras linguísticas para os falantes não nativos, reportadas por mais de metade dos sistemas educativos.

Capítulo 6: Promoção do apoio seletivo à aprendizagem e psicossocial

Os sistemas educativos promovem inúmeras políticas e medidas seletivas que visam ajudar as escolas a identificar e a responder às necessidades de aprendizagem e socioemocionais dos alunos; ao mesmo tempo, para lidar com determinados problemas e com as necessidades de cada aprendente, impõe-se uma abordagem interseccional.

- Na Europa, as políticas e medidas mais frequentemente reportadas para ajudar as escolas a identificar as necessidades de apoio à aprendizagem e de apoio psicossocial dos alunos são aquelas que asseguram a disponibilização de serviços de orientação e/ou aconselhamento para a avaliação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, e quaisquer questões comportamentais, socioemocionais ou familiares, etc. Muitas iniciativas políticas também estão associadas a procedimentos que servem para determinar as necessidades educativas específicas dos alunos. Reportadas com menor frequência encontram-se as orientações e/ou ferramentas específicas para avaliar as necessidades de aprendizagem e socioemocionais dos alunos, os testes de diagnóstico nacionais para avaliar as necessidades de aprendizagem dos alunos e as orientações ou ferramentas para avaliar as suas competências linguísticas.
- Garantir a disponibilidade de uma série de intervenções de apoio pode contribuir para fazer face às necessidades multifacetadas de todos os aprendentes. A maioria dos sistemas educativos refere a adoção de políticas e medidas que promovem a oferta de apoio à aprendizagem nas escolas, e em especial, intervenções seletivas de apoio a grupos específicos de alunos em risco, como é o caso de alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência, alunos migrantes refugiados e alunos pertencentes a minorias étnicas, assim como os que são oriundos de contextos

socioeconomicamente desfavorecidos. As políticas ou medidas de apoio psicossocial também são amplamente reportadas; contudo, tendem a ser bastante universais (ou seja, destinadas a todos os alunos) e menos direcionadas para as necessidades de aprendentes específicos.

Capítulo 7: Pessoal docente e formação de professores para promover a diversidade e a inclusão

As autoridades educativas proporcionam inúmeras oportunidades de educação e formação de professores em matéria de diversidade e de inclusão, e promovem o recurso a professores de apoio educativo; contudo, persistem alguns desafios, nomeadamente a reportada falta de preparação dos professores para gerir salas de aula inclusivas e o financiamento inadequado para contratar pessoal de apoio.

- Os dados disponíveis comprovam a falta de diversidade na força de trabalho docente; apesar disso, apenas oito sistemas educativos europeus dispõem de políticas e de medidas de nível superior destinadas a promover o recrutamento de professores de diferentes origens e contextos para trabalhar nas escolas. Nos casos em que existem, tais medidas incentivam sobretudo o recrutamento de professores com deficiência ou de origem migrante.
- As competências docentes mais amplamente promovidas, através de quadros de competências estabelecidos a nível central/superior para a formação inicial de professores e/ou para programas de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) organizados também a nível superior, estão relacionadas com o ensino de alunos com necessidades educativas específicas, estratégias de ensino diferenciado e individualizado e práticas de avaliação e ainda a compreensão dos princípios de inclusão e de não discriminação. Um pouco menos reportados são os programas de educação e formação que promovem a capacidade dos professores para colaborarem com os seus pares, com outros profissionais e com as famílias e para ensinarem em ambientes multiculturais e multilingues, e ainda os programas que visam consciencializar os professores para a existência de preconceitos e de estereótipos.
- A taxa de participação dos professores em alguns dos programas de formação supramencionados pode ser baixa. Por exemplo, apenas 20 % dos docentes na Europa participaram em atividades de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) sobre o ensino em ambientes multilingues e multiculturais, e muitos estão preocupados com a sua falta de formação e de preparação para gerir uma sala de aula inclusiva, o que indica uma potencial necessidade de investigar os obstáculos à participação e de assegurar que os professores detêm as competências necessárias para promover a diversidade e a inclusão nas escolas.
- O pessoal de apoio educativo pode apoiar o trabalho dos professores e contribuir para assegurar que todos os alunos atingem o seu potencial pleno. A maioria dos sistemas educativos europeus exige ou recomenda a disponibilização nas escolas de diferentes especialistas (p. ex. psicólogos, terapeutas da fala, especialistas em NEE, assistentes sociais) ou de assistentes pedagógicos e/ou que sejam proporcionados recursos financeiros que permitam às escolas contratar pessoal de apoio. Para além de prestar a todos os alunos um apoio geral eventualmente necessário, o pessoal de apoio educativo serve sobretudo para providenciar um apoio seletivo a alunos com necessidades educativas específicas, a alunos que ainda não são totalmente proficientes na língua de escolarização (incluindo aprendentes da Ucrânia) e a alunos de comunidades ciganas. Contudo, os dados disponíveis mostram que um financiamento inadequado implica que, por vezes, as escolas não têm a possibilidade de contratar o pessoal de apoio educativo necessário.

Introdução

Os conceitos de igualdade, equidade e inclusão têm vindo a transformar-se em tópicos fundamentais do discurso das ciências da educação e uma prioridade política em toda a Europa. O panorama educativo é atualmente marcado por uma crescente diversidade e os dados disponíveis mostram que aprendentes oriundos de contextos desfavorecidos e aqueles que experienciam formas de discriminação e um tratamento desigual tendem a obter um baixo desempenho desproporcionado na escola (Comissão Europeia, 2022b).

A noção de diversidade está associada a diferenças nas características dos indivíduos, como o sexo, género, origem étnica, orientação sexual, língua, cultura, religião e capacidades mentais e físicas (UNESCO, 2017). No contexto da política educativa, este conceito também está relacionado com a aceitação e o respeito, no sentido de nos entendermos uns aos outros e ultrapassarmos a perspetiva mais limitada de tolerância (Comissão Europeia, 2018, p. 14).

A igualdade é um valor fundamental da União Europeia ⁽¹⁾. Num sentido jurídico, assume que todas as pessoas devem ser tratadas de forma igual, com base na igualdade de oportunidades. Num contexto não jurídico, é muitas vezes entendida como dar às pessoas um tratamento justo, o que pode significar que são proporcionadas oportunidades e acesso equitativos e resultados justos para diferentes pessoas e que se protegem as pessoas contra a discriminação ilegal (Loke, 2022). Nas escolas, por exemplo, pode implicar um apoio distinto para alunos com diferentes necessidades de aprendizagem, promovendo desse modo a igualdade nos resultados (Comissão Europeia, 2023).

O conceito de igualdade está relacionado com o de equidade, o qual reconhece que os indivíduos têm diferentes necessidades, dependendo, por exemplo, de barreiras socioeconómicas ou outras (Comissão Europeia, 2018). Portanto, a equidade na educação está relacionada com o grau em que os aprendentes podem beneficiar plenamente do direito à educação e à formação em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados (Comissão Europeia, 2006).

Por último, a inclusão é uma abordagem que valoriza a diversidade e pretende assegurar a igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos ⁽²⁾. Na área da educação, as políticas inclusivas visam permitir a todos os alunos a possibilidade de atingirem o seu potencial pleno no sistema de ensino regular, dando especial atenção e apoio aos alunos em risco de exclusão e de insucesso escolar, inclusive através da adoção de abordagens individualizadas e da cooperação com famílias e comunidades locais (Comissão Europeia, 2023).

Contexto político da UE

A nível europeu, combater as desigualdades e a discriminação com base no “sexo, raça ou origem étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual” está consagrado na lei da UE, nos Artigos 8.º e 10.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia ⁽³⁾. Consequentemente, a importância de

⁽¹⁾ Ver Artigo 2 do Tratado da União Europeia (JO C 202,7.6.2016, p.17) e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (JO C 326, 26.1.2012, p. 391).

⁽²⁾ Ver o glossário da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI) (<https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/ecri-glossary>).

⁽³⁾ Versões consolidadas do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (JO C 202, 7.6.2016, p. 53).

valorizar a diversidade e a inclusão de todos os alunos na educação e na formação é amplamente reconhecida nos principais documentos estratégicos da UE ⁽⁴⁾. Melhorar a qualidade e a equidade na educação constitui uma prioridade estratégica do Espaço Europeu da Educação (EEE) ⁽⁵⁾, o qual ajuda os Estados-Membros da União Europeia a trabalhar em conjunto para construir sistemas escolares mais resilientes e inclusivos. O quadro estratégico do EEE ⁽⁶⁾ determina, como uma das suas prioridades estratégicas, a necessidade de fazer face à diversidade dos aprendentes e de melhorar o acesso a uma educação e formação de qualidade e inclusiva para todos, incluindo os grupos desfavorecidos e vulneráveis.

No âmbito do EEE, uma das principais iniciativas é a Recomendação do Conselho sobre percursos para o sucesso escolar ⁽⁷⁾, a qual visa assegurar melhores resultados educativos para todos os aprendentes, independentemente do seu contexto ou situação, através da melhoria do desempenho em competências básicas e da redução da taxa de abandono precoce de educação e formação (ELET). No seguimento desta iniciativa do EEE, a Comissão Europeia criou, em 2023, um grupo de peritos focado no desenvolvimento de políticas fundamentadas para apoiar os ambientes de aprendizagem e o bem-estar nas escolas e construir ambientes de aprendizagem positivos para todos os aprendentes.

A necessidade de promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, incluindo os alunos com dificuldades no acesso à educação e aqueles que necessitam de apoio seletivo, foi igualmente estabelecida pela Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino ⁽⁸⁾ e pela Recomendação do Conselho de 29 de novembro de 2021 sobre abordagens de aprendizagem mista ⁽⁹⁾. Esta última convida os Estados-Membros da União Europeia a apoiar a inclusão de todos os aprendentes numa educação e formação de qualidade, adaptando os sistemas de educação escolar para que se tornem mais flexíveis e contemplando um vasto leque de métodos pedagógicos e de ferramentas digitais, as necessidades do aprendente e a evolução das circunstâncias.

Em 2020–2021, a Comissão Europeia também adotou uma série de estratégias em matéria de igualdade ligadas aos motivos de discriminação enunciados nos Artigos 8.º e 10.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia. Tais estratégias anunciam um conjunto de ações-chave que visam desafiar a discriminação estrutural e os estereótipos, e promover a diversidade, a equidade e a inclusão. Entre as estratégias e os quadros políticos que promovem a inclusão incluem-se a

⁽⁴⁾ Por exemplo, o Princípio 1 do Pilar Europeu dos Direitos Sociais: Todas as pessoas têm direito a uma educação inclusiva e de qualidade, a formação e aprendizagem ao longo da vida, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com êxito as transições no mercado de trabalho (https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en).

⁽⁵⁾ Ver o mais recente relatório de progresso do EEE (Comissão Europeia e Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, 2022b), e comunicação da Comissão (Comissão Europeia e Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, 2022c).

⁽⁶⁾ Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021–2030) (2021/C 66/01).

⁽⁷⁾ Recomendação do Conselho de 28 de novembro de 2022 sobre percursos para o sucesso escolar e que substitui a Recomendação do Conselho, de 28 de junho de 2011, sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce (Texto relevante para efeitos do EEE) (2022/C 469/01). Ver também *Commission staff working document accompanying the document proposal for a Council recommendation on pathways to school success* (Comissão Europeia e Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, 2022a).

⁽⁸⁾ Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino (2018/C 195/01).

⁽⁹⁾ Recomendação do Conselho de 29 de novembro de 2021 sobre abordagens de aprendizagem mista para um ensino primário e secundário inclusivo e de elevada qualidade (2021/C 504/03).

Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025 da UE ⁽¹⁰⁾, o Plano de Ação da UE contra o racismo 2020-2025 ⁽¹¹⁾ e o Plano de Ação para a integração e a inclusão 2021-2027 ⁽¹²⁾, e ainda as estratégias focadas em grupos em risco de discriminação, como as pessoas de etnia cigana ⁽¹³⁾, pessoas LGBTIQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros, intersexuais, queers e outras identidades) ⁽¹⁴⁾, pessoas com deficiência ou incapacidade funcional ⁽¹⁵⁾ e pessoas da comunidade judaica ⁽¹⁶⁾. O reforço da educação inclusiva é destacado como uma dimensão prioritária nestes documentos estratégicos, na medida em que “a educação e formação é a base para uma participação bem-sucedida na sociedade e uma das mais poderosas ferramentas para a construção de sociedades mais inclusivas” ⁽¹⁷⁾.

Conteúdo do relatório

Neste contexto conceptual e político, o presente relatório investiga as políticas e medidas nacionais/de nível superior atualmente em vigor ⁽¹⁸⁾ que promovem a diversidade e a inclusão na educação escolar. Foca-se especialmente nos aprendentes que são mais suscetíveis de experienciar situações de desvantagem e/ou de discriminação nas escolas, incluindo raparigas/rapazes, alunos de diferentes origens migrantes, étnicas e religiosas, alunos LGBTIQ+ e alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência. Ao invés de se focar em políticas e medidas universais que apoiam a globalidade dos alunos nas escolas e que são comuns a muitos sistemas educativos, o relatório destaca especialmente as políticas seletivas que promovem o suprarreferido acesso dos aprendentes a uma educação regular de qualidade e inclusiva.

O relatório proporciona uma perspetiva comparativa das políticas e medidas adotadas em 39 sistemas educativos europeus, incluindo muitos exemplos nacionais que ilustram alguns dos mais recentes desenvolvimentos políticos e que fornecem uma perspetiva geral das atuais iniciativas adotadas na Europa. Todavia, a implementação destas políticas ou a sua eficácia e resultados não são objeto de análise e tão-pouco são apresentadas as práticas a nível de escola.

O presente estudo divide-se em sete capítulos.

O **Capítulo 1** oferece um esboço teórico e baseado em dados fundamentados de alguns dos principais desafios ligados à diversidade e inclusão nas escolas.

O **Capítulo 2** apresenta alguns dos mecanismos que permitem às autoridades educativas de nível superior monitorizar, prevenir e lidar com a discriminação na educação escolar.

O **Capítulo 3** destaca as principais leis, estratégias ou planos de ação atualmente em vigor, emanados das autoridades de nível superior, e que visam a promoção da diversidade e da inclusão nas escolas.

⁽¹⁰⁾ Ver <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>.

⁽¹¹⁾ Ver <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A0565%3AFIN>.

⁽¹²⁾ Ver <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN>.

⁽¹³⁾ Ver o Quadro estratégico da UE para a igualdade, a inclusão e a participação dos ciganos (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0620>).

⁽¹⁴⁾ Ver a Estratégia para a igualdade de tratamento das pessoas LGBTIQ 2020-2025 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0698>).

⁽¹⁵⁾ Ver a Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2021%3A101%3AFIN>).

⁽¹⁶⁾ Ver a Estratégia da UE para combater o antissemitismo e apoiar a vida judaica (2021-2030) (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0615&from=EN>).

⁽¹⁷⁾ Ver o Plano de ação sobre a integração e a inclusão para 2021-2027 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN>) p. 8.

⁽¹⁸⁾ Os termos “nacional” e “nível superior” referem-se ao mais alto nível de autoridade de um país, em geral, o nível nacional (estatal) (ver o glossário para uma definição completa). Ao longo do relatório, para facilitar a leitura, é utilizado principalmente o termo “nível superior”.

O **Capítulo 4** debruça-se sobre as políticas e medidas direcionadas para facilitar o acesso à escola e a participação dos aprendentes que se deparam com obstáculos a essa participação.

O **Capítulo 5** investiga se e como as questões da diversidade e da inclusão são contempladas nos currículos escolares e de que maneira os métodos de avaliação são adaptados às necessidades dos aprendentes.

O **Capítulo 6** examina as orientações, políticas e medidas emitidas a nível superior que ajudam as escolas a proporcionar aos aprendentes um apoio à aprendizagem e psicossocial de carácter seletivo.

O **Capítulo 7** explora algumas das políticas e medidas de nível superior relacionadas com o pessoal docente e a formação de professores com o objetivo de fomentar a diversidade e a inclusão nas escolas.

O anexo apresenta dados relativos aos países abrangidos pelo relatório.

Fontes de informação e metodologia

A principal fonte de informação deste estudo é a Rede Eurydice, que recolhe dados sobre as políticas e medidas na área da educação emanadas das autoridades de nível superior. Em alguns casos, são também apresentadas iniciativas relevantes de outras áreas de intervenção. O relatório abrange os 39 sistemas educativos que integram a Rede Eurydice (os 27 Estados-Membros da UE, a Albânia, Bósnia-Herzegovina, Suíça, Islândia, Listenstaine, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega, Sérvia e Turquia) ⁽¹⁹⁾.

Os dados são compilados a partir de um inquérito específico. Os indicadores da Eurydice fornecem informação que provém essencialmente de regulamentações e recomendações emitidas a nível superior ou outros documentos oficiais no âmbito da educação, como sejam os currículos e documentos orientadores e diretrizes similares. Em alguns casos, os sistemas descentralizados, em que a responsabilidade pela área da educação reside no nível regional ou local, apresentam regulamentações regionais ou exemplos de abordagens locais.

Os dados referem-se aos ensinos primário e secundário geral (Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) 1, 24 e 34)* nas escolas públicas (exceto na Bélgica, Irlanda e Países Baixos, onde são tidas em conta as escolas privadas dependentes do Estado). Como as diferenças entre níveis de ensino no desenvolvimento de políticas são mínimas, a maioria das figuras não estabelece a distinção e, mostra, ao invés, a situação geral na educação escolar. O ano de referência para todos os dados no relatório é o ano letivo de 2022/2023.

⁽¹⁹⁾ Os dados relacionados com a Comunidade flamenga da Bélgica não foram validados pela Unidade Nacional da Rede Eurydice.

* **N. do T.:** Para efeitos de comparabilidade dos sistemas educativos, este estudo adota a norma europeia quanto aos níveis de ensino. Assim, em Portugal, a designação ensino primário (CITE 1) corresponde aos dois primeiros ciclos do ensino básico; ensino secundário inferior (CITE 2) corresponde ao terceiro ciclo do ensino básico, e ensino secundário superior (CITE 3) corresponde ao ensino secundário.

Capítulo 1: Diversidade e inclusão no contexto da educação escolar

A educação constitui a pedra basilar para ter boas oportunidades na vida, especialmente num mundo que transita da quarta para a quinta revolução industrial ⁽²⁰⁾. Este fenómeno tornou-se ainda mais patente desde a pandemia de COVID-19, na medida em que se exigiram e continuam a exigir competências digitais e tecnológicas mais complexas e continuam a desenvolver-se novas capacidades. Todavia, na Europa, o acesso a uma educação de qualidade e o desenvolvimento de competências são aspetos divergentes e desiguais. Quando olhamos para as diferentes categorias sociais (p. ex. relacionadas com sexo/género, etnia, origem migrante, religião, deficiência, estatuto socioeconómico, orientação sexual) e para fatores como a clivagem entre o urbano e o rural e o acesso a infraestruturas digitais, percebe-se que existem disparidades em termos de equidade de acesso, de participação e de resultados educativos.

1.1. Disparidades entre grupos de alunos

O Monitor da Educação e da Formação 2022 da UE salienta algumas das disparidades mais acentuadas entre grupos de alunos. Por exemplo, os alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos são muito mais suscetíveis de experienciar um nível severo de subdesempenho escolar ⁽²¹⁾ do que os seus pares de um meio socioeconómico mais privilegiado. A diferença média é de 19,3 pontos percentuais no conjunto da UE, tendo os “alunos com baixo estatuto socioeconómico 5,6 vezes mais probabilidade de ter um desempenho insuficiente no ensino escolar que os alunos com um estatuto socioeconómico elevado” (Comissão Europeia, 2022b, p. 9).

As raparigas são menos suscetíveis de ter um baixo desempenho que os rapazes (cerca de menos 3 pontos percentuais) e também menos propensas a abandonar a educação e a formação mais cedo (menos 3,5 pontos percentuais) (Comissão Europeia, 2022b). Contudo, o mesmo relatório observa que há uma tendência para os sistemas de educação e formação continuarem a incutir estereótipos de género ultrapassados e para persistirem, e poderem até ser significativas, as disparidades entre os géneros na escolha das disciplinas.

O contexto migratório dos jovens também afeta o seu percurso escolar; a probabilidade de os alunos migrantes

abandonarem prematuramente a escola é 12,9 pontos percentuais maior que a média europeia, (20) e este grupo de aprendentes é 7,1 pontos percentuais menos propenso a obter uma qualificação no ensino superior (Comissão Europeia, 2022b). Os resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) permitem igualmente identificar disparidades persistentes e significativas entre os alunos migrantes (seja a primeira ou a segunda geração) e os seus pares nativos (Volante et al., 2019). Estas disparidades podem dever-se não só à língua, a expectativas mais baixas por parte dos professores ou a práticas de segregação (na escola ou na sociedade em geral), mas também a uma relação mais vincada entre o estatuto de migrante e o estatuto socioeconómico. Isto afeta os alunos oriundos da imigração ao longo da sua vida, originando resultados escolares mais fracos, menos oportunidades de trabalho e um ciclo contínuo de desvantagens socioeconómicas (Volante et al., 2019).

Por conseguinte, para que a Europa alcance o primeiro princípio do Pilar Europeu dos Direitos Sociais, é necessário um foco numa educação mais equitativa e inclusiva: “todas as pessoas têm direito a uma educação inclusiva e de qualidade” ⁽²²⁾.

1.2. Discriminação e desvantagem

A iniquidade é o resultado de desvantagens e/ou discriminação devido a uma série de características pessoais e sociais, como o sexo, género, etnia, origem migrante, religião, estatuto de deficiência, estatuto socioeconómico e orientação sexual. Os indivíduos nestas categorias sociais estão em situação de desvantagem não *per se*, mas porque existem estruturas que lhes negam sistematicamente o acesso a recursos (como uma educação regular de qualidade ou serviços apropriados) ou criam barreiras que os impedem de aceder a tais recursos. As estruturas representam a forma como as sociedades estão organizadas, e podem dar origem a uma relativa vantagem ou desvantagem em virtude da interligação complexa das categorias sociais e do poder social. Por conseguinte, as desigualdades na educação podem manifestar-se na distribuição desigual de recursos como o financiamento, docentes qualificados, tecnologia e material didático, a qual se encontra habitualmente ligada ao facto de os grupos desfavorecidos estarem desproporcionalmente localizados em áreas com recursos limitados, como é o caso das áreas rurais, ou em

⁽²⁰⁾ Ver https://research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/industrial-research-and-innovation/industry-50_en.

⁽²¹⁾ Definido como baixos resultados nas três escalas do PISA em simultâneo (leitura, matemática e ciências), segundo o estatuto

socioeconómico.

⁽²²⁾ Ver https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en.

comunidades segregadas devido à sua origem étnica, estatuto socioeconómico ou religião (Nurse e Melhuish, 2021).

Dados disponibilizados pelo Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa mostram que o acesso e a participação nas escolas não são equitativos para alguns grupos, como as crianças e jovens refugiados e migrantes, mais suscetíveis de serem vítimas de segregação nas escolas com menos recursos e, em alguns casos, sobrerrepresentados no ensino especial (Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa, 2017). O mesmo relatório concluiu que as crianças de etnia cigana e algumas crianças migrantes e refugiadas podem ser afetadas pelo indeferimento de pedidos de matrícula escolar ou por repetidos desalojamentos, o que complica o seu acesso e participação no ensino regular. De modo semelhante, as crianças e jovens com incapacidade funcional ou deficiência, especialmente aqueles que têm deficiência grave, veem ser-lhes muitas vezes negado o acesso à educação (Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa, 2017).

Os grupos de pessoas desfavorecidas também costumam ser alvo de discriminação. O conceito de discriminação na educação pode significar que alunos de determinados grupos são tratados de maneira menos favorável que outros alunos não pertencentes a esses grupos. A discriminação é uma das potenciais causas de desigualdade e pode assumir formas muito variadas nas escolas: pode ser estrutural, como é o caso das políticas ou práticas que segregam as crianças e jovens de etnia cigana em escolas e turmas especiais ⁽²³⁾; pode resultar da segregação de alunos com deficiência ou da falta de recursos para responder às suas necessidades específicas; ou pode ter a ver com a falta de conectividade e de equipamentos em áreas rurais (Rundel e Saleminck, 2021), que conduzem a uma dicotomia entre meio urbano e meio rural em termos de desigualdade educativa.

Além disso, a discriminação pode ser agravada pelo preconceito (seja intencional ou não intencional), como o que ocorre, por exemplo, quando professores preconceituosos tratam injustamente os alunos de determinadas etnias ou religiões. A discriminação também pode ser multifacetada, como é o caso do *bullying* nas escolas em relação a alunos LGBTQI+ por parte de outros alunos, e agravada, caso os professores revelem relutância ou inaptidão para intervir (Gasinska, 2015).

A discriminação multifacetada também se encontra muito patente no tratamento de pessoas com deficiência: os professores podem não deter os conhecimentos e competências necessárias para apoiar estes alunos ⁽²⁴⁾, ou as escolas podem não dispor de recursos suficientes para

responder às suas necessidades específicas. A nível da UE, a proporção de alunos que abandonam prematuramente a escola é 9,5 pontos percentuais mais elevada para os alunos com deficiência do que para os seus pares sem deficiência ⁽²⁵⁾. Deve salientar-se que o desempenho académico tal como é medido pelas pontuações do PISA pode ser considerado excludente para pessoas com deficiência, já que a amostra de alunos que respondem ao teste PISA permite a exclusão de escolas de ensino especial ou de alunos com deficiência numa escola ⁽²⁶⁾.

Relativamente a alunos LGBTQI+, dados obtidos a partir de um inquérito datado de 2021 mostram que, na Europa, 54 % de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgénero e intersexuais inquiridos experienciaram *bullying* na escola e 83 % testemunharam algum tipo de comentário negativo dirigido a outra pessoa com base na sua orientação sexual, identidade de género, expressão de género ou variações das características sexuais (IGLYO, 2021). O mesmo relatório também destaca o facto de os professores europeus não receberem formação adequada para fazer face à violência em relação a alunos LGBTQI+ e de terem tendência para não assumir o papel de mediadores, mesmo quando testemunham um incidente. Em termos gerais, apenas um em cada três jovens LGBTQI+ considera ter recebido alguma forma de apoio ou proteção sistémicos durante o seu percurso na escola ao longo da década anterior (IGLYO, 2021). Quando os sistemas escolares se baseiam numa religião oficial e não permitem que os currículos abordem os direitos individuais e a diversidade de estilos de vida, as tensões e a desigualdade de tratamento dos alunos LGBTQI+ podem ser exacerbadas (Gorard, 2020).

1.3. interseccionalidade

Ao debater a desigualdade e a discriminação na educação, é importante não adotar uma abordagem redutora; ao invés, e sempre que possível, deve optar-se por uma abordagem interseccional holística. É consensual que o conceito de interseccionalidade terá sido desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989) para explorar a opressão enfrentada pelas mulheres afro-americanas. A perspetiva interseccional está presente quando dois ou mais motivos de discriminação operam em simultâneo e interagem entre si, produzindo formas distintas e específicas de discriminação ⁽²⁷⁾.

A interseccionalidade na educação pode manifestar-se de variadas maneiras. Por exemplo, a comunidade cigana é frequentemente referida como o grupo mais desfavorecido e discriminado em toda a Europa. Contudo, os povos ciganos não são homogéneos. Ao comparar a situação dos

⁽²³⁾ Recomendação do Conselho de 12 de março de 2021 relativa à igualdade, à inclusão e à participação dos ciganos (JO C 93, 19.3.2021, p. 1).

⁽²⁴⁾ Ver, por exemplo, <https://www.hrw.org/report/2018/12/04/sink-or-swim/barriers-children-disabilities-european-school-system>.

⁽²⁵⁾ Ver <https://www.edf-feph.org/education-policy>.

⁽²⁶⁾ Ver <https://enil.eu/how-inclusive-is-pisa>.

⁽²⁷⁾ Ver <https://www.coe.int/en/web/gender-matters/intersectionality-and-multiple-discrimination>.

homens ciganos com a das mulheres ciganas nos Estados-Membros da UE, observa-se que a situação das mulheres de etnia cigana é pior em áreas-chave da vida, como a educação, o emprego e a saúde. Quanto às habilitações escolares, as mulheres ciganas são menos propensas que os homens ciganos a frequentar a escola ou permanecer na escola após os 16 anos; também têm menos probabilidade de saber ler e escrever (FRA, 2014). Este facto pode ser parcialmente justificado pelo papel culturalmente atribuído às mulheres ciganas (Forray e Óhidy, 2019), mas é reforçado por preconceitos, estereótipos e, por vezes, por um ensino segregado, especialmente em áreas rurais (Musilová, 2021).

Olhar para as pessoas através de uma única lente traz importantes implicações práticas. Por exemplo, um aluno refugiado pode ser visto apenas através dessa lente e na escola ser-lhe atribuído apoio adicional apenas na aprendizagem da língua de escolarização. Se os seus pares nativos do país obtêm apoio noutras disciplinas, mas os alunos refugiados ficam excluídos, tal pode dever-se ao facto de não ter sido aplicada uma perspetiva interseccional (Bešić et al., 2020). É habitual os sistemas de apoio nas escolas serem estruturados de forma separada, colocando de parte certas necessidades (Waitoller e Kozleski, 2013) e tornando-se, dessa forma, unidimensionais. Por conseguinte, o que se exige a uma educação verdadeiramente inclusiva é que sejam tidas em consideração as necessidades específicas e multifacetadas de cada aprendente.

1.4. Rumo à inclusão

A um nível macro, como ponto de partida para compreender as necessidades individuais, é preciso proceder à recolha e monitorização de dados (questão abordada no Capítulo 2 deste relatório) a fim de avaliar os recursos que podem ser necessários em diferentes regiões/escolas, os desafios que os alunos de diferentes contextos podem ter de enfrentar e os tipos de apoio de que podem precisar. Esta medida pode permitir alocar recursos e desenvolver políticas de forma mais centrada; também pode permitir às autoridades nacionais uma compreensão mais ampla da diversidade da população discente nos seus sistemas educativos e detetar experiências e resultados desiguais.

A nível da UE, há uma série de quadros estratégicos para combater a discriminação e a iniquidade relacionadas com o género, deficiência, etnia, orientação sexual, formação religiosa, etc. (ver o contexto político da UE apresentado na Introdução). Estes quadros, juntamente com alguns tratados internacionais como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ⁽²⁸⁾, a

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança ⁽²⁹⁾ e a Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres ⁽³⁰⁾, têm vindo a ser ratificados pelos Estados-Membros da UE e países associados e oferecem uma base estratégica para os quadros nacionais de educação abordarem a inclusão e a discriminação (referidos no Capítulo 3 deste relatório). Porém, o sucesso destes quadros depende da alocação adequada e suficiente de recursos, a qual também requer mecanismos de monitorização e de avaliação, como já foi salientado.

Avançar no sentido de políticas e práticas educativas inclusivas exige reformas estruturais mais profundas. Pode ser necessário, por exemplo, fazer uma reavaliação da segregação escolar ou das políticas em torno da escolha de escola e das escolas seletivas (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020), e abordar a questão dos recursos escolares diferenciados e dos apoios financeiros e outras formas de apoio para promover o acesso e a participação de grupos de alunos desfavorecidos num ensino regular de qualidade (em foco no Capítulo 4 deste relatório).

A nível das escolas, um ponto de partida essencial para a promoção dos princípios de inclusão e de equidade é a questão do currículo. Inclui-se aqui tudo o que é ensinado e aprendido, bem como a coerência dos conteúdos com os métodos e materiais pedagógicos de apoio à aprendizagem (OCDE, 2023). Os currículos inclusivos também exigem coerência entre os documentos curriculares emitidos a nível nacional e as abordagens pedagógicas e métodos de avaliação (analisados no Capítulo 5 deste relatório). Isto vai além de “o que” está a ser ensinado para “como” está a ser ensinado e “como” está a ser feita a avaliação da aprendizagem. Os resultados educativos são afetados pela maneira como as salas de aula são geridas, e se alguns alunos têm mais tempo para se expressarem ou se são encorajados a participar mais, se os pontos de vista discriminatórios são contestados e se há diferentes métodos de avaliação para comprovar a aprendizagem. A disponibilização de um apoio seletivo à aprendizagem e de apoio psicossocial para diferentes grupos também pode ajudar a construir um sentimento de pertença e de inclusão mais fortes na educação e na sociedade mais vasta (abordado no Capítulo 6 deste relatório).

Por último, mas não menos importante, a oferta de currículos inclusivos depende da contratação de educadores e de pessoal educativo diversificados, que requerem a necessária formação e desenvolvimento profissional. Isto também é válido em termos de criação de um ambiente de escola inclusivo e de uma cultura que combate a desigualdade. A formação inicial de professores

⁽²⁸⁾ Ver <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>.

⁽²⁹⁾ Ver <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.

⁽³⁰⁾ Ver <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>.

(FIP) e o DPC dedicados à compreensão da natureza variável da diversidade, e que ensinam a lidar com questões de discriminação e de desigualdade e a desafiar as assunções e atitudes do pessoal educativo (em foco no Capítulo 7 deste relatório) são fatores importantes para a criação de ambientes educativos que promovam um sentimento mais forte de pertença e de inclusão entre os alunos.

A vida escolar durante a pandemia de COVID-19 mostrou-nos que o ensino pode ser ministrado de diferentes maneiras e que as abordagens e métodos pedagógicos podem adaptar-se rapidamente para responder a novos desafios. Isto recorda-nos a rapidez com que podemos evoluir e adaptar-nos. Contudo, um outro impacto da

pandemia foi o aumento das desigualdades em termos de aprendizagem na Europa, na medida em que alguns grupos tiveram menos capacidade do que outros para aceder aos recursos e à aprendizagem digitais (Comissão Europeia et al., 2022; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2022b) e, de um modo geral, toda uma geração de alunos que sofreu perdas de aprendizagem (Blaskó et al., 2022). Portanto, é cada vez mais importante que se preste atenção às questões da equidade e promoção da diversidade e da inclusão na educação, a fim de melhorar as perspetivas de vida dos jovens de hoje. Evidentemente, o que funciona num país pode não funcionar noutra, mas podemos continuar a aprender com as experiências de cada um em toda a Europa e desenvolver uma educação inclusiva nos nossos contextos específicos.

Capítulo 2: Monitorização da discriminação e da diversidade nas escolas

Os sistemas de monitorização, como sejam organismos especializados ou recolhas de dados, podem ser mecanismos úteis para chamar a atenção para grupos em risco de discriminação e de exclusão. No contexto educativo, uma monitorização eficaz pode fornecer um retrato adequado da discriminação experienciada pelos alunos nas escolas e ajudar a identificar as medidas que os países podem adotar para fazer face ao problema. De facto, uma monitorização eficaz pode contribuir para definir prioridades no desenvolvimento e implementação de políticas.

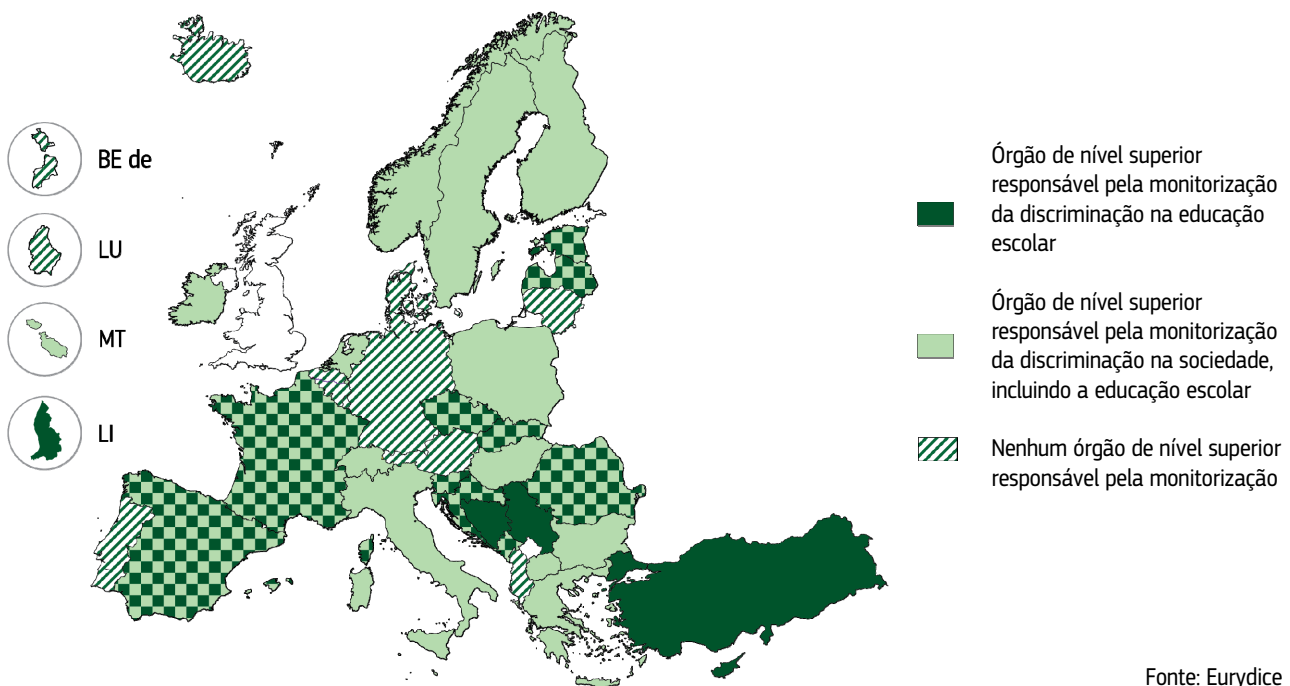
O atual capítulo analisa alguns dos mecanismos vigentes nos sistemas educativos europeus para monitorizar e lidar com a discriminação na educação escolar. Fornece uma visão geral dos organismos ou instituições encarregues da monitorização de casos de discriminação nas escolas, os motivos de discriminação mais frequentemente reportados e a disponibilização de dados sobre as características individuais dos alunos e a forma como estas são utilizadas no âmbito das

medidas contra a discriminação nas escolas. Por último, o capítulo fornece informação sobre a cooperação entre as autoridades educativas e diferentes órgãos e organizações nacionais encarregues da prevenção da discriminação e da promoção da diversidade e da inclusão nas escolas.

2.1. Órgãos de nível superior encarregues de monitorizar a discriminação nas escolas

Na Europa, a maioria dos sistemas educativos reporta a criação de organismos de nível superior incumbidos de monitorizar a discriminação na educação escolar (Figura 2.1). Estes organismos dedicam-se a casos de discriminação na sociedade em geral ou focam-se concretamente na discriminação na educação escolar.

Figura 2.1: Órgãos de nível superior que monitorizam casos de discriminação na educação escolar, 2022/2023



O papel dos **órgãos de nível superior que se focam na sociedade em geral** consiste normalmente em

monitorizar casos de discriminação, identificar eventuais formas de preveni-la, promover a igualdade de oportunidades para todos e providenciar uma

assistência concreta às vítimas (p. ex. o Gabinete Nacional contra a Discriminação Racial ⁽³¹⁾ em Itália e a Comissão para a Proteção contra a Discriminação ⁽³²⁾ na Bulgária). Na Finlândia, o Provedor de Justiça para a Não Discriminação ⁽³³⁾ e o Provedor de Justiça para a Igualdade ⁽³⁴⁾ dedicam-se quer à prevenção da discriminação, quer à promoção da equidade em todos os setores da sociedade, incluindo a educação e as escolas. Na Croácia, o Provedor de Justiça da República da Croácia ⁽³⁵⁾ trabalha para a promoção e a proteção dos direitos humanos e da liberdade, enquanto o Provedor para a Igualdade de Géneros ⁽³⁶⁾ e a Provedora para as Pessoas com Deficiência ⁽³⁷⁾ monitorizam e promovem a igualdade de género e os direitos e interesses das pessoas com deficiência, respetivamente.

Em Espanha, existem diversos organismos nacionais focados em casos de discriminação na sociedade; por exemplo, o Observatório Espanhol do Racismo e da Xenofobia (OBERAXE) é uma plataforma de conhecimento e análise para combater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e outras formas de intolerância e incidentes e crimes de ódio ⁽³⁸⁾, enquanto a Fundação para o Pluralismo e a Coexistência ⁽³⁹⁾ e o Instituto das Mulheres ⁽⁴⁰⁾ monitorizam questões relacionadas com a liberdade religiosa e a situação das mulheres no país, respetivamente.

O **órgão de monitorização a nível superior focado especificamente em casos de discriminação nas escolas** costuma ser o ministério da educação (p. ex. na Estónia, Roménia, Eslováquia, Bósnia-Herzegovina e Sérvia) e os seus departamentos, como é o caso da Inspeção-Geral da Educação na Eslovénia ⁽⁴¹⁾. Na Chéquia, a Inspeção-Geral das Escolas ⁽⁴²⁾ é o órgão encarregue de avaliar e monitorizar sistematicamente as condições, processos e resultados da educação e dos serviços educativos, incluindo as questões relacionadas com a equidade, discriminação e desvantagens.

Os órgãos encarregues de monitorizar a discriminação em ambiente escolar realizam, sobretudo, inquéritos internos para obter uma visão geral dos incidentes de discriminação experienciados pelos diferentes grupos de aprendentes, reúnem informação com o fim de melhorar o clima de escola e propõem medidas que favorecem a coexistência escolar (p. ex. o Observatório Estatal da Convivência Escolar em Espanha; ver infra o exemplo nacional), ou recolhem dados estatísticos sobre problemas comportamentais que incluem casos de

discriminação (p. ex. a Divisão para o Trabalho Social na Escola no Listenstaine ⁽⁴³⁾).

Em **Espanha**, existem diversos organismos de nível superior que lidam com casos de discriminação na educação. Por exemplo, o Observatório Estatal da Convivência Escolar ⁽⁴⁴⁾, um órgão colegial da Administração Geral do Estado, é responsável pela recolha de informação relativa à melhoria do ambiente de escola; análise de situações; e proposta de medidas favoráveis à convivência nas escolas.

O Fórum para a Inclusão Educativa dos Alunos com Deficiência ⁽⁴⁵⁾ é um espaço de encontro, debate, proposta, promoção e monitorização de políticas de inclusão dos alunos portadores de deficiência em todas as modalidades de ensino do sistema educativo espanhol. Este fórum publica relatórios, propostas e recomendações sobre o trabalho realizado e a situação dos alunos com deficiência em Espanha.

O plano de prevenção da violência e de promoção da convivência ⁽⁴⁶⁾ da Comunidade Autónoma de Valência é um instrumento de análise e avaliação de problemas de convivência em escolas valencianas, através do qual é possível planear e coordenar intervenções para prevenir e solucionar eventuais conflitos.

Alguns dos **sistemas educativos sem organismos de monitorização a nível superior** reportam que a monitorização de casos de discriminação é levada a cabo noutros níveis de administração. Na Polónia, por exemplo, a investigação de reclamações que visam as atividades de instituições educativas compete aos inspetores escolares, que atuam em representação da Autoridade Educativa Regional, no âmbito da sua função de supervisão pedagógica. As reclamações acerca das atividades de uma instituição educativa relacionadas com a falta de respeito pelos direitos humanos ou civis também podem ser reportadas ao Comissariado polaco para os Direitos Humanos ⁽⁴⁷⁾. Na Comunidade francófona da Bélgica, os casos de discriminação são monitorizados a nível local e reportados à administração educativa da Comunidade francófona ou ao órgão federal responsável ⁽⁴⁸⁾. Por último, na Alemanha, apesar de não existir um órgão de nível superior para

⁽³¹⁾ Ver <https://unpar.it/portale>.

⁽³²⁾ Ver <https://www.kzd-nondiscrimination.com/lavout>.

⁽³³⁾ Ver <https://svriinta.fi/en/front-page>.

⁽³⁴⁾ Ver <https://tasa-aryo.fi/en/front-page>.

⁽³⁵⁾ Ver <https://www.ombudsman.hr/en>.

⁽³⁶⁾ Ver <https://www.prs.hr/cms>.

⁽³⁷⁾ Ver <https://posi.hr/?lang=en>.

⁽³⁸⁾ Ver <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm>.

⁽³⁹⁾ Ver <https://www.pluralismoyconvivencia.es>.

⁽⁴⁰⁾ Ver <https://www.inmujeres.gob.es>.

⁽⁴¹⁾ Ver <https://www.gov.si/en/state-authorities/bodies-within->

ministries/education-inspectorate.

⁽⁴²⁾ Ver <https://www.csicr.cz/cz>.

⁽⁴³⁾ Ver <https://www.lly.li/serviceportal2/amtsstellen/stabstelle-reinerungskanzlei/i-2-aeusseres-bildung-und-sport-web.pdf>.

⁽⁴⁴⁾ Ver <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/socite/convivencia-escolar/observatorio.html>.

⁽⁴⁵⁾ Ver <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-17707>.

⁽⁴⁶⁾ Ver <https://ceice.qva.es/es/web/inclusioeducativa/previ-pla-de-prevencio-de-la-violencia-i-de-promocio-de-la-convivencia>.

⁽⁴⁷⁾ Ver <https://bip.brno.gov.pl/en>.

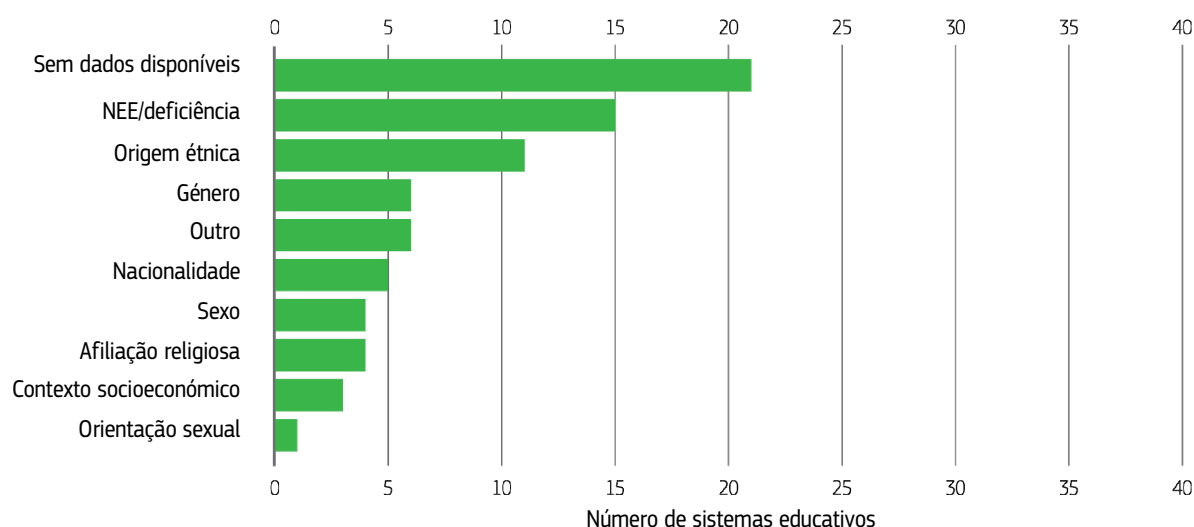
⁽⁴⁸⁾ Ver <http://www.enseignement.be/index.php?page=27715#plainte>.

monitorizar a discriminação nas escolas, a Agência Federal de Antidiscriminação ⁽⁴⁹⁾ fornece orientações sobre a prevenção de incidentes de discriminação e promove a diversidade e a inclusão de diferentes grupos de aprendentes.

2.2. Motivos de discriminação nas escolas

Para conseguir compreender ocorrências de discriminação e estar apto a desenvolver políticas e ações que visem promover a diversidade e a inclusão no ambiente escolar, importa identificar os motivos que conduzem à discriminação (ver também as razões cobertas pela legislação da UE na Introdução). A Figura 2.2 sintetiza as principais razões para a discriminação dos aprendentes nas escolas, conforme reportado pelos sistemas educativos europeus, com base em dados oficiais, relatórios, etc.

Figura 2.2: Principais motivos em que se baseiam os casos de discriminação nas escolas, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota explicativa

A figura apresenta o número de sistemas educativos que reportam os motivos mais comuns para a discriminação nas escolas (por ordem decrescente). No anexo (Quadro 2.2A) pode consultar-se informação relativa aos países.

Em primeiro lugar, pode verificar-se que mais de metade dos sistemas educativos europeus informa não dispor de dados abrangentes sobre os motivos para a discriminação na escola. Uma razão para tal é que os casos de discriminação reconhecidos são apenas “a ponta do icebergue” – devido à subnotificação ou a situações em que é muito difícil provar a ocorrência de um ato de discriminação. A Suécia, por exemplo, declara que muitos casos de discriminação não chegam sequer ao conhecimento do Provedor para a Igualdade, uma agência governamental independente que colabora com a autoridade educativa para promover a igualdade de direitos para todos e, quando são reportados, estes casos nem sempre constituem, em termos legais, atos de discriminação ⁽⁵⁰⁾.

A maioria dos sistemas educativos com dados oficiais disponíveis reportou as **necessidades educativas específicas ou a deficiência** e a **origem étnica** como os motivos mais comuns que conduzem a casos de discriminação, seguidos das questões de **género**, **nacionalidade**, **sexo**, **afiliação religiosa**, **meio socioeconómico** e **orientação sexual**. Outros motivos para a discriminação são a baixa proficiência na língua de escolarização, a cor da pele e outras características culturais distintivas (p. ex. no Luxemburgo). Alguns sistemas educativos, como o da Letónia, reportaram situações de discriminação experienciadas por alunos ucranianos refugiados nas escolas. A Turquia mencionou a orientação política como uma causa que pode levar os aprendentes a ser alvo de discriminação.

Alguns sistemas educativos, apesar de não disporem de dados oficiais, têm alguma informação relativa aos motivos pelos quais os alunos experienciam formas de discriminação nas escolas. Por exemplo, a Finlândia informa que, mesmo sem dados oficiais, o Provedor de Justiça para a Não Discriminação destaca as seguintes razões para a discriminação nas escolas: idade, género,

⁽⁴⁹⁾ Ver https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DF/publikationen/Leitfaeden/Leitfaeden-diskriminierung-an-schulen-erkennen-und-vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4

⁽⁵⁰⁾ Ver <https://equineteurope.org/eb/cp-slug-167>

origem, nacionalidade, língua, crença religiosa, opinião ou atividade política, relações familiares, saúde, deficiência e orientação sexual.

Também a Chéquia informa que o seu órgão de Inspeção Escolar não publica regularmente a razões pelas quais os aprendentes são vítimas de discriminação. Todavia, o estudo temático “Avaliação de comportamentos de risco em alunos de escolas primárias e secundárias com um foco no *cyberbullying*”, conduzido em 2022/2023 ⁽⁵¹⁾, mostrou que os motivos mais frequentemente apontados para o *bullying* nas escolas básicas (CITE 1 + 2) foram os seguintes: características pessoais (72 %), outras diferenças físicas (30 %), desvantagem social (30 %), ser um aluno recém-chegado (7 %), deficiência (4 %), nacionalidade/etnia (7 %), homofobia ou transfobia (3 %), género (2 %) e outras razões (15 %). Este país reporta resultados similares nas escolas secundárias.

2.3. Recolha de dados desagregados relativos aos alunos

A recolha de dados pessoais desagregados costuma ser encarada como uma questão sensível por muitos países europeus. Por esta razão, as normas constitucionais, a legislação da UE aplicável à proteção de dados e a Carta dos Direitos Fundamentais protegem dados sensíveis de natureza pessoal, e a legislação da UE contra a discriminação proíbe a sua utilização em prejuízo dos grupos a que se referem. Contudo, como afirmado pelo Grupo de Alto Nível da UE sobre a Não Discriminação, Igualdade e Diversidade da Comissão Europeia, “caso sejam recolhidos e tratados no pleno respeito deste quadro jurídico e das garantias que ele estabelece, tais dados são essenciais para que os Estados-Membros avaliem o seu cumprimento das obrigações em matéria de direitos humanos e permitem que os decisores políticos concebam medidas baseadas em dados concretos para fazer face à discriminação, às

desigualdades e à exclusão” (2018, p. 6).

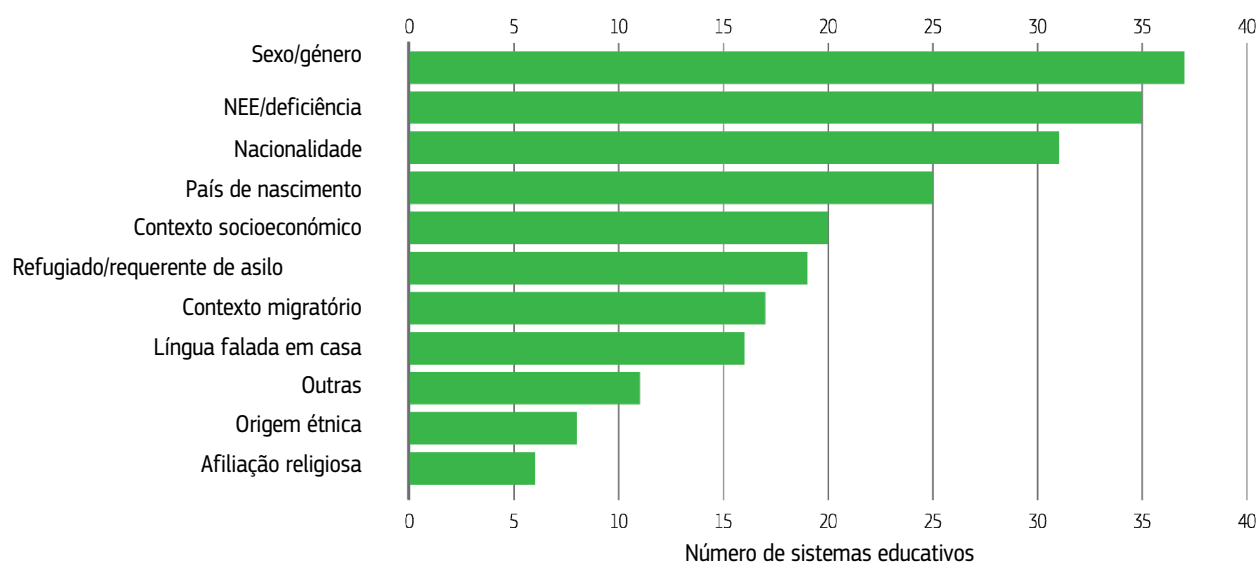
Na área da educação escolar, os dados desagregados relativos aos alunos podem ser utilizados pelas autoridades educativas para monitorizar a diversidade das suas populações discentes, identificar os alunos em situação de desvantagem ou em risco de serem alvo de discriminação e compreender os obstáculos à inclusão (UNESCO, 2021a). Estes dados também permitem aos governos desenvolver políticas baseadas em evidências e monitorizar a sua implementação. A Figura 2.3 oferece uma síntese dos dados relativos às características pessoais dos alunos aos quais têm acesso as autoridades educativas de nível superior na Europa.

Na maioria dos sistemas educativos, os dados desagregados são recolhidos a nível nacional/superior para fins estatísticos. Mais de metade deles indica ter acesso a dados concernentes ao **sexo ou género** dos alunos, à presença de alunos com **necessidades educativas específicas ou deficiência**, à **nacionalidade dos alunos**, ao **país de nascimento** e ao **contexto socioeconómico**. Menos de metade dos sistemas educativos confirma ter acesso a dados sobre os **estatutos de refugiado, requerente de asilo ou migrante** dos alunos e sobre a **língua falada em casa** pelos alunos. São muito poucos os sistemas educativos que informam aceder a dados sobre a **origem étnica** dos aprendentes e apenas seis sistemas educativos – Comunidade germanófona da Bélgica, Irlanda, Chipre, Roménia, Listenstaine e Turquia – reportam ter acesso a dados sobre a **afiliação religiosa** dos alunos.

Adicionalmente, alguns sistemas educativos confirmam ter acesso a outros dados, como a idade dos alunos (p. ex. na Chéquia e Suécia), o seu desempenho académico e a língua de escolarização (p. ex. em Espanha), o apoio educativo que recebem (p. ex. em Espanha e Letónia) e se vivem em áreas rurais ou urbanas, ou em departamentos ultramarinos (p. ex. em França).

⁽⁵¹⁾ Ver [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za)

[zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za)

Figura 2.3: Dados relativos às características pessoais dos alunos acessíveis às autoridades educativas de nível superior, 2022/2023

Fonte: Eurydice

Nota explicativa

A figura apresenta o número de sistemas educativos que reportam dados sobre as características pessoais dos alunos a que têm acesso (por ordem decrescente). No anexo (Quadro 2.3A) pode ser consultada informação relativa aos países.

Alguns sistemas educativos dispõem de uma base de dados nacional que reúne dados sobre o número total de alunos e as suas características pessoais. O sistema de informação em matéria de educação da Estónia ⁽⁵²⁾, por exemplo, consiste num registo nacional desenvolvido na Internet que reúne dados relativos ao sistema educativo, do qual fazem parte os alunos. Em Itália, o Registo Nacional de Alunos é um serviço *online* acessível ao Ministério da Educação, escolas e outros sujeitos autorizados, que reúne dados sobre as características dos alunos, incluindo a sua idade e desempenho académico ⁽⁵³⁾. Na Islândia, a Statistics Iceland ⁽⁵⁴⁾ recolhe, processa e dissemina dados relativos à educação, incluindo informação sobre os alunos, por via de um questionário submetido aos diretores escolares.

Os dados desagregados são usados na maioria dos sistemas educativos como uma ferramenta para o desenvolvimento e/ou avaliação de políticas, já que fornecem informação fundamentada que pode ajudar a compreender o impacto de certas medidas relativas a grupos específicos de aprendentes. Os sistemas educativos reportam que os dados desagregados são

particularmente relevantes para avaliar as medidas de apoio à educação inclusiva. Em Portugal ⁽⁵⁵⁾, por exemplo, os dados relativos ao número de crianças com necessidades educativas específicas são usados para avaliar a eficácia das medidas de apoio especializado ou a necessidade de reforçar tais políticas.

Os dados desagregados também são usados para fornecer apoio aos aprendentes ou ajudar as escolas a detetar e analisar problemas e necessidades com maior precisão, e para planejar programas de intervenção mais adequados, utilizando os recursos nos domínios mais carenciados. Por exemplo, alguns sistemas educativos reportam a alocação de recursos às escolas em função do número de crianças com necessidades educativas específicas. Este é o caso, por exemplo, na Grécia, Croácia, Itália e Eslovénia, onde as escolas podem reduzir a dimensão das turmas e contar com um coordenador de atividades ou um professor de apoio (ver Capítulo 4, Secção 4.1).

As autoridades educativas também implementam programas específicos com base no número de alunos que não falam a língua de escolarização (p. ex. no contexto do DASPA (*Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves PrimoArrivants et Assimilés*) e do FLA (*Français langue d'apprentissage*) ⁽⁵⁶⁾ na Comunidade francófona da Bélgica; do decreto sobre a escolarização dos alunos recém-chegados na Comunidade germanófona da Bélgica ⁽⁵⁷⁾; e da atuação do ministério grego para apoiar a comunidade educativa ucraniana ⁽⁵⁸⁾). A Irlanda utiliza dados desagregados para fornecer um apoio complementar, incluindo

⁽⁵²⁾ Ver <https://www.ehis.ee>.

⁽⁵³⁾ Ver <https://www.istruzione.it/accesso-sidi>.

⁽⁵⁴⁾ Ver <https://www.statice.is/statistics/society/education>.

⁽⁵⁵⁾ Ver [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D?newsId=1363&fileName=EI2021_Publicacao_PublicoME.xlsx](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D?newsId=1363&fileName=EI2021_Publicacao_PublicoME.xlsx).

⁽⁵⁶⁾ Ver https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_005.pdf.

⁽⁵⁷⁾ Ver https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2231/4271_read-51040.

⁽⁵⁸⁾ Ver <https://www.minedu.gov.gr/oukraniki-ekpaideftiki-koinotita>.

recursos adicionais, às escolas com aprendentes da comunidade de viajantes irlandeses (*Irish Travellers*) ⁽⁵⁹⁾.

Por último, alguns sistemas educativos reportam a utilização de dados desagregados dos alunos para investigar e avaliar as políticas em matéria de equidade e financiamento da equidade (p. ex. na Comunidade flamenga da Bélgica ⁽⁶⁰⁾) ou para conduzir investigações no campo da educação (p. ex. na Alemanha ⁽⁶¹⁾).

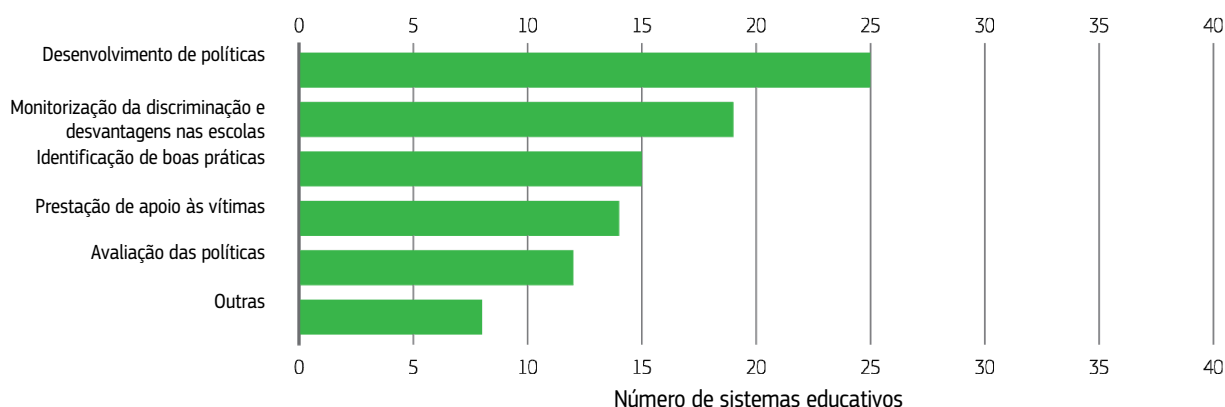
2.4. Cooperação com organismos para a igualdade e outras organizações independentes

As autoridades educativas costumam cooperar com diferentes organismos ou organizações numa tentativa de prevenir a discriminação e de promover a diversidade e a inclusão nas escolas. De acordo com os dados analisados para este relatório, todos os sistemas educativos participantes fazem referência a colaborações em curso com entidades que atuam no

domínio da igualdade e/ou outras organizações independentes ativas no campo da diversidade e da inclusão.

As autoridades educativas trabalham especialmente com organismos nacionais que atuam na área da igualdade e que integram a Rede Europeia dos Organismos Nacionais para a Igualdade ⁽⁶²⁾. Estes organismos são entidades públicas envolvidas principalmente na assistência a vítimas de discriminação, na monitorização e informação sobre questões de discriminação, e contribuem para uma consciencialização em relação aos direitos e para uma sociedade que valoriza a igualdade. Legalmente, estão obrigados a atuar em relação a um, alguns ou todos os motivos de discriminação abrangidos pela legislação da UE - sexo, origem racial ou étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual. Desempenham um papel fundamental na arquitetura da não discriminação da União Europeia. A Figura 2.4 apresenta as principais áreas de cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e os organismos nacionais para a igualdade.

Figura 2.4: Principais áreas de cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e os organismos para a igualdade, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota explicativa

- A figura apresenta o número de sistemas educativos que reporta uma cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e os organismos nacionais para a igualdade nas áreas enumeradas (por ordem decrescente).
- No anexo (Quadro 2.4A) pode ser consultada informação relativa aos países.

Em geral, os dados comprovam que a principal área de

cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e os organismos nacionais para a igualdade é o **desenvolvimento de políticas**. De facto, os organismos para a igualdade são frequentemente consultados pelos ministérios da educação de um país quando se trata de formular novas leis de apoio à inclusão das crianças nas escolas. Na Polónia, por exemplo, as recomendações do Gabinete do Comissário para os Direitos Humanos ⁽⁶³⁾ foram utilizadas pelo Ministério da Educação e Ciência para o desenvolvimento do programa de ação nacional para a igualdade de tratamento 2022–2030 ⁽⁶⁴⁾, o qual

⁽⁵⁹⁾ Ver <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/220043/d6b98002-a904-427f-b48a-0fa0af756ea7.pdf#page=null>.

⁽⁶⁰⁾ Ver https://dataloep-publiek.vlaanderen.be/QvAJAXZfc/notoolbar.htm?document=LP-Publiek%2FPubliek_Leerlingenkenmerken.qvw&host=PubliekOVS%40Cww100163&anonymous=true.

⁽⁶¹⁾ Ver <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik.html>.

⁽⁶²⁾ Ver <https://www.equineteurope.org>.

⁽⁶³⁾ Ver <https://bjp.brpo.gov.pl/en>.

⁽⁶⁴⁾ Ver <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20220000640/O/M20220640.pdf>.

visa apoiar um sistema educativo inclusivo, desenvolver relações positivas no ambiente escolar e apoiar as escolas e professores que trabalham com alunos com necessidades educativas específicas. De modo semelhante, na Eslováquia, o Ministério da Educação, Ciência, Investigação e Desporto cooperou com o Centro Nacional para os Direitos Humanos eslovaco ⁽⁶⁵⁾ durante as negociações relativas à revisão das leis educativas ⁽⁶⁶⁾. Na Letónia, o Ministério da Educação e Ciência também considera regularmente as recomendações do organismo para a igualdade, que é o Gabinete do Provedor da Justiça da República da Letónia ⁽⁶⁷⁾, no desenvolvimento de leis e regulamentações.

Na **Lituânia**, há uma estreita cooperação entre as autoridades educativas e o Gabinete do Provedor da Justiça para a Igualdade de Oportunidades em matérias concernentes ao desenvolvimento de políticas e à sensibilização para os problemas de discriminação. O organismo para a igualdade lituano é consultado principalmente por decisores políticos na área da educação para fins de construção de estratégias e de instrumentos para a integração e respeito pelos direitos humanos na educação, e também para o desenvolvimento de programas de formação de professores ⁽⁶⁸⁾.

Em maio de 2021, o Gabinete do Provedor da Justiça para a Igualdade de Oportunidades apresentou ao Ministério da Educação, Ciência e Desporto conclusões “sobre a avaliação do Programa Geral para o Desenvolvimento de Competências para a Vida”, recomendando que o programa fosse complementado com os seguintes tópicos: avaliação crítica dos estereótipos de género; capacidade para reconhecer relações saudáveis e nocivas; cultura do consentimento; competências de comunicação não-violenta; e reconhecimento e resposta a formas de violência baseadas no género. O organismo consultado também salientou que o programa carecia de tópicos relacionados com a prevenção da discriminação, que não prestava atenção à consciencialização sobre os preconceitos existentes em relação a traços de identidade pessoal e que não promovia iniciativas direcionadas para a compreensão e aceitação da diversidade na sociedade. A conclusão enfatizou igualmente a importância de incluir medidas de prevenção da violência sexual a partir de uma idade precoce, da violência baseada no género e da violência doméstica.

Em 2020, o Gabinete do Provedor da Justiça para a

Igualdade de Oportunidades, juntamente com o Centro Lituano para os Direitos Humanos, o Centro de Desenvolvimento para a Igualdade de Oportunidades e a agência de publicidade social Nomoshiti, deram continuidade ao projeto “BRIDGE: reforçar as comunidades locais para combater eficazmente a violência baseada no género em ambientes próximos”, cujo principal objetivo consiste em permitir que as comunidades reconheçam e atuem em relação à violência baseada no género e promover uma prevenção eficaz da violência. A maioria das atividades implementadas no âmbito do projeto focou-se no desenvolvimento das competências do pessoal educativo para reconhecer e responder à violência baseada no género em ambiente escolar e levar a cabo todos os tipos de ações de prevenção de modo a conseguir obter mudanças a longo prazo. Em 2021, peritos do Gabinete do Provedor da Justiça para a Igualdade de Oportunidades e parceiros de projeto, trabalhando em conjunto com as comunidades escolares e em conformidade com recomendações internacionais, prepararam um guia, o qual fornece ferramentas para uma implementação consistente e mais eficaz da prevenção da violência baseada no género e da violência doméstica, a fim de ajudar a criar um ambiente seguro na escola.

Os organismos para a igualdade também colaboram com as autoridades educativas na **monitorização da discriminação e das desvantagens nas escolas**, incluindo a recolha de dados enquanto se investigam possíveis casos de discriminação vivenciados pelos alunos (p. ex. na Chéquia ⁽⁶⁹⁾ e Albânia ⁽⁷⁰⁾), o fornecimento de recomendações ao ministério da educação e a preparação de relatórios sobre a situação efetiva nas escolas (p. ex. na Croácia ⁽⁷¹⁾ e Eslovénia ⁽⁷²⁾) ou no contacto com a instituição competente quando são necessárias investigações mais aprofundadas (p. ex. na Estónia ⁽⁷³⁾).

Outra ampla esfera de cooperação é a **identificação de boas práticas** para a prevenção e o combate à discriminação e para a promoção da diversidade e inclusão nas escolas. As autoridades educativas e os organismos para a igualdade partilham, por exemplo, experiências, projetos, materiais educativos e iniciativas inovadoras e com visibilidade sobre a igualdade de oportunidades na educação (p. ex. nas várias comunidades autónomas em Espanha ⁽⁷⁴⁾): promovem o acesso aos direitos, incentivam o processamento de reclamações e apoiam iniciativas de sensibilização e/ou

⁽⁶⁵⁾ Ver <https://www.snsip.sk/en>.

⁽⁶⁶⁾ Ver <https://www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/SK/LP/2022/502>.

⁽⁶⁷⁾ Ver <https://www.tiesibsargi.lv/en/homepage>.

⁽⁶⁸⁾ Ver <https://lvqvbe.lt/wp-content/uploads/2023/05/annual-report-2021.pdf>.

⁽⁶⁹⁾ Ver <https://www.zakonynrolidz.cz/cs/1999-349>.

⁽⁷⁰⁾ Ver <https://www.kmd.al>.

⁽⁷¹⁾ Ver <http://ombudsman.hr/propisi/Zakon%20o%20PP.pdf>.

⁽⁷²⁾ Ver <https://zagovornik.si/izdelki-zagovornika/priporocila>.

⁽⁷³⁾ Ver <https://volinik.ee/en/kasulikku/voliniku-tegevuste-ulevaade>.

⁽⁷⁴⁾ Ver <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/intercambia/red-intercambia.html>.

de formação (p. ex. em França ⁽⁷⁵⁾); organizam *workshops* e diferentes atividades relacionadas com a prevenção da discriminação nas escolas (p. ex. em Montenegro ⁽⁷⁶⁾); ou preparam guias para a igualdade destinados aos prestadores de serviços de educação (p. ex. na Finlândia ⁽⁷⁷⁾).

Os organismos para a igualdade e as autoridades educativas também podem **oferecer apoio às vítimas de discriminação**. Em Espanha ⁽⁷⁸⁾, por exemplo, o Ministério da Igualdade, através do Conselho para a Eliminação da Discriminação Racial ou Étnica, criou uma rede de centros disseminados por todo o país para prestar apoio às pessoas que podem ser alvo de discriminação com base na origem racial ou étnica, seja na área da educação ou noutras áreas. De modo semelhante, nas comunidades francófona e flamenga da Bélgica, uma das principais atividades do Unia, Centro Interfederal para a Igualdade de Oportunidades ⁽⁷⁹⁾, é o aconselhamento e apoio jurídico aos alunos tratados injustamente na escola.

Os organismos para a igualdade também podem ter um papel a desempenhar na **avaliação das políticas**. Alguns sistemas educativos reportam que estes organismos monitorizam a implementação de leis e regulamentações (p. ex. na Estónia ⁽⁸⁰⁾, Croácia ⁽⁸¹⁾ e Eslovénia ⁽⁸²⁾), ou conduzem inquéritos sobre a situação da igualdade de oportunidades nas escolas (p. ex. nas comunidades francófona e flamenga da Bélgica ⁽⁸³⁾) e enviam as suas recomendações ao ministério da educação competente para melhorar ou rever tais normativas.

Por último, alguns sistemas educativos reportam outras áreas de cooperação, incluindo a organização de grupos de trabalho com a missão de debater casos específicos de discriminação (p. ex. na Chéquia) ou de

consciencializar para questões relativas aos alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência e desigualdade de género (p. ex. na Comunidade germanófona da Bélgica), e a organização de sessões de formação dirigidas a professores e equipas pedagógicas (p. ex. na Dinamarca, Espanha e Malta).

A Islândia, apesar de não ter um organismo nacional para a igualdade integrado na Rede Europeia dos Organismos Nacionais para a Igualdade, conta com um órgão semelhante, o Gabinete do Provedor para as Crianças ⁽⁸⁴⁾, que instaura procedimentos formais/ legais quando recebe queixas em relação a potenciais situações de discriminação nas escolas. Além disso, este órgão emite propostas de melhoria em todas as matérias relacionadas com as crianças, incluindo a educação. Para este fim, o Provedor pode requerer qualquer informação às autoridades de nível superior e tem livre acesso a todas as instituições para crianças.

Além de cooperarem com os organismos nacionais para a igualdade, quase todas as autoridades educativas de nível superior colaboram com outros organismos e organizações, incluindo as organizações não governamentais (ONG), em matérias ligadas à prevenção e combate à discriminação e à promoção da diversidade e da inclusão na educação. Estas organizações podem, de facto, ter um papel essencial na sensibilização para as questões da discriminação em diferentes níveis e na promoção da inclusão, ao trabalharem em estreito contacto com as autoridades educativas, por um lado, e com escolas e comunidades locais – logo, também com as próprias vítimas de discriminação – por outro. A Figura 2.5 mostra as principais áreas de cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e outras organizações ativas na área da diversidade e inclusão nas escolas.

⁽⁷⁵⁾ Ver <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/autorite/haute-autorite-de-lutte-contre-les-discriminations-et-pour-legalite>

⁽⁷⁶⁾ Ver <https://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Inkluzivnoobrazovanje.aspx>

⁽⁷⁷⁾ Ver https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OK_M_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=y

⁽⁷⁸⁾ Ver <https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/redOficinas/portada/home.htm>

⁽⁷⁹⁾ Ver <https://www.unia.be/en>

⁽⁸⁰⁾ Ver <https://volinik.ee/kasulikkuvoliniku-tegevuste-ulevaade>

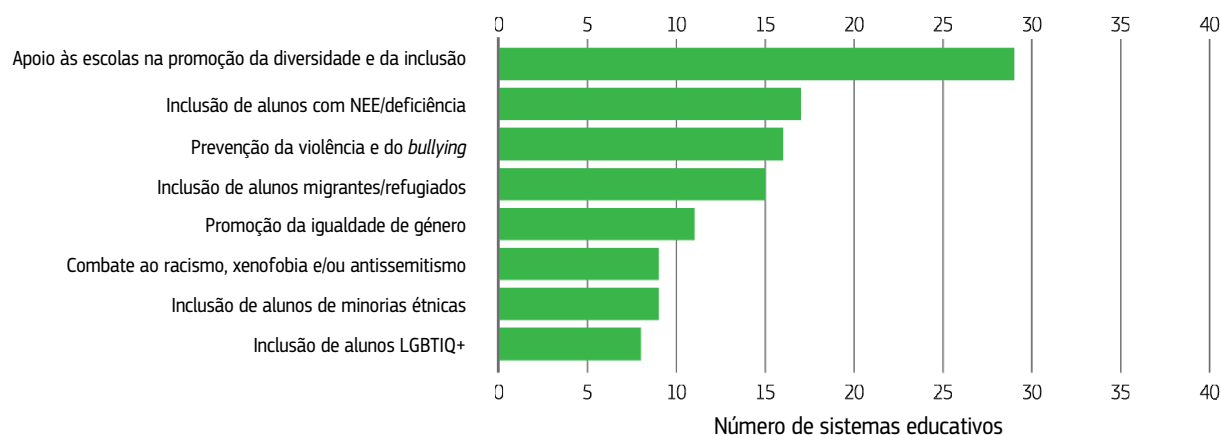
⁽⁸¹⁾ Ver https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_07_85_1593.html e <http://ombudsman.hr/propisi/Zakon%20o%20PP.pdf>

⁽⁸²⁾ Ver <https://zakonovnik.si/izdelki-zakonovnika/ocene-diskriminacije>

⁽⁸³⁾ Ver <https://www.unia.be/en/publications-statistics/publications/diversity-barometer-education-2018>

⁽⁸⁴⁾ Ver <https://www.barn.is/english>

Figura 2.5: Principais áreas de cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e outras organizações ativas no domínio da diversidade e da inclusão nas escolas, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota explicativa

A figura apresenta o número de sistemas educativos que reportam a cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e outras organizações, por exemplo ONG, nas áreas enumeradas (por ordem decrescente). No anexo (Quadro 2.5A) pode ser consultada informação relativa aos países).

A maioria dos sistemas educativos reporta que esta cooperação pretende assegurar o **apoio às escolas para promover a diversidade e a inclusão**, fomentar a igualdade na educação e prevenir a discriminação. O Centro para o Desenvolvimento da Educação em Varsóvia ⁽⁸⁵⁾ e o Centro para as Iniciativas na Educação na Letónia ⁽⁸⁶⁾, por exemplo, organizam formações, conferências, seminários e *workshops* dirigidos às escolas e ao pessoal docente com o objetivo de reforçar a educação inclusiva. O Centro dinamarquês para o Ambiente Pedagógico ⁽⁸⁷⁾ produz, processa e dissemina resultados de investigações e de inquéritos para que tal conhecimento relevante possa alimentar iniciativas destinadas a reforçar o bem-estar e a inclusão das crianças e melhorar o ambiente de aprendizagem. O projeto cipriota “Ações de inclusão escolar e social” ⁽⁸⁸⁾, cofinanciado pelo Fundo Social Europeu (FSE) visa mitigar o impacto negativo da crise económica na educação e prevenir a exclusão social de grupos vulneráveis de aprendentes através de várias medidas, incluindo programas para melhorar a aprendizagem, de apoio psicossocial a alunos e às suas famílias e o fornecimento de equipamento tecnológico.

Para além deste tipo de apoio geral, os sistemas educativos colaboram com outras organizações para

prestar apoio seletivo aos aprendentes em risco de discriminação. Uma área de cooperação muito difundida refere-se a ações que visam a **inclusão dos alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência**. A Agência sueca para a Participação ⁽⁸⁹⁾, por exemplo, desenvolve e divulga informação relativa aos obstáculos à participação experienciada pelas crianças com deficiência. Em Espanha, a Confederação Estatal de Pessoas Surdas ⁽⁹⁰⁾ e a Confederação espanhola de Famílias de Pessoas Surdas ⁽⁹¹⁾ desenvolvem atividades destinadas à oferta de apoio educativo de qualidade direcionado para os alunos surdos ou com deficiência auditiva e publicam artigos de investigação, estudos ou materiais que são o produto de ações conjuntas.

Alguns sistemas educativos referem-se à cooperação com outras organizações em questões concretas como a **prevenção da violência e do bullying**, por exemplo, na Islândia, onde o Conselho Consultivo sobre *Bullying* ⁽⁹²⁾ presta aconselhamento e apoio à comunidade escolar ou investiga casos de *bullying* quando a escola ou o município não conseguem resolvê-los de forma satisfatória.

Os sistemas educativos também reportam a cooperação com organizações independentes focadas na **inclusão de alunos migrantes e refugiados**, como no caso de Chéquia ⁽⁹³⁾ e Luxemburgo (ver infra o exemplo nacional).

No **Luxemburgo**, o Serviço de Mediação ⁽⁹⁴⁾ é responsável pela permanência dos alunos na escola e pelo seu processo de inclusão e de integração.

⁽⁸⁵⁾ Ver <https://www.ore.edu.pl/2018/01/centre-for-education-development>.

⁽⁸⁶⁾ Ver <https://iic.lv/about-cei>.

⁽⁸⁷⁾ Ver <https://dcum.dk>.

⁽⁸⁸⁾ Ver http://www.moec.gov.cy/eavp/drasi_drase.html.

⁽⁸⁹⁾ Ver <https://www.mfd.se>.

⁽⁹⁰⁾ Ver <http://www.cnse.es/inmigracion/index.php?lang=en>.

⁽⁹¹⁾ Ver <http://www.fianpas.es>.

⁽⁹²⁾ Ver

https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/fagrad_eineltismala_ens/2.

⁽⁹³⁾ Ver <https://meta-ops.eu/home>.

⁽⁹⁴⁾ Ver <https://men.public.lu/fr/publications/rapports-activite-ministere/autres-rapports/service-mediation-scolaire-2021.html>.

Esta entidade lida com queixas e reclamações relacionadas com os alunos em risco de abandono escolar precoce, e também com questões relacionadas com a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas e a integração de crianças de origem migrante. A missão do mediador escolar consiste em lidar com situações em que a escola não proporcionou a formação adequada ou não atuou em consonância com a missão que lhe foi confiada, ou casos em que a escola ou o serviço sob tutela do ministro responsável pela educação nacional não está a cumprir as leis, regulamentações ou outras normas em vigor. O mediador dá assistência aos alunos (ou progenitores) neste processo. Para tal, sempre que considera que uma reclamação é fundamentada, o mediador escolar enceta uma investigação e, após debater o problema com os diferentes serviços e/ou escolas envolvidas, pode formular, se necessário, uma recomendação dirigida à escola ou ao serviço sob a tutela do Ministério da Educação, Infância e Juventude. O mediador escolar pode proporcionar aconselhamento aos diferentes serviços e escolas envolvidos, sugerir soluções ou fazer recomendações ao ministro responsável pela educação no Luxemburgo. Estas propostas destinam-se a melhorar o funcionamento dos serviços e das escolas em que foi solicitada a intervenção do mediador. No âmbito da sua área de intervenção, o mediador é incumbido de elaborar um relatório anual em que reitera um conjunto de recomendações úteis e pertinentes. O relatório, publicado no sítio Web do Ministério da Educação, Infância e Juventude, é enviado ao parlamento e ao governo.

As autoridades educativas e outras organizações também trabalham em conjunto para a **promoção da igualdade de género**, com atividades que visam monitorizar esta área e produzir exemplos práticos e ferramentas concretas para a sua implementação nas escolas (p. ex. a Agência sueca para a Igualdade de género ⁽⁹⁵⁾ e os projetos desenvolvidos em Portugal; ver infra o exemplo nacional).

Em **Portugal**, o “CCC Vai à Escola” ⁽⁹⁶⁾ é um projeto artístico-pedagógico da Associação Corações Com Coroa, uma entidade sem fins lucrativos aprovada pelo Ministério da Educação em 2016; este projeto reforça a importância de alunos do sexo feminino e do sexo masculino conhecerem os seus direitos. Destinado aos alunos do 9.º ano, o “CCC Vai à Escola” consiste numa peça que é representada em contexto de sala de aula, seguida de exercícios

pedagógicos com as turmas, conduzidos por um técnico da CCC. A peça pretende promover a reflexão sobre questões relevantes ao quotidiano escolar, tais como a violência, *bullying* e *cyberbullying*. Este projeto conta com o apoio da Secretaria de Estado da Cidadania e Igualdade e já chegou a mais de 130 escolas e centros educativos e a mais de 7 762 alunos.

Financiado pelo Espaço Económico Europeu e pela Noruega, o “IgualePro – as profissões não têm género” ⁽⁹⁷⁾ é um projeto de investigação-ação promovido pela Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, com o principal objetivo de combater a segregação sexual nas escolhas educativas e vocacionais das raparigas e dos rapazes e a consequente segregação das escolhas profissionais. Isto é feito através da desconstrução de estereótipos associados com as diferentes áreas de estudo e profissões, com um foco especial em áreas em que existe uma segregação efetiva entre raparigas e rapazes.

Verifica-se, além disso, uma colaboração com organizações no **combate ao racismo, à xenofobia e/ou ao antissemitismo**, como é o caso da Direção-Geral de Avaliação, Prospeção e Monitorização do Desempenho (DEPP) ⁽⁹⁸⁾ em França, que fornece regularmente estatísticas sobre o assédio à Comissão Consultiva Nacional sobre os Direitos Humanos. Em Espanha, a OBERAXE ⁽⁹⁹⁾ faz a compilação e análise de dados sobre racismo e xenofobia na sociedade, incluindo no domínio da educação, para monitorizar a situação e as perspetivas de evolução através de uma rede de informação.

Alguns sistemas educativos reportam uma cooperação oficial com o objetivo de promover a **inclusão de alunos de minorias étnicas** nas escolas. Na Bulgária, por exemplo, o Centro para a Integração Educativa de Crianças e Alunos de Minorias Étnicas ⁽¹⁰⁰⁾ desenvolve, implementa e financia programas e projetos para um processo sustentável de integração educativa de crianças e alunos pertencentes a minorias étnicas e para o desenvolvimento de uma educação intercultural.

Por último, o número de sistemas educativos que afirmam colaborar com outras organizações é menor quando se trata de promover a **inclusão de alunos LGBTIQ+**. Alguns sistemas indicam medidas gerais, como a oferta de informação, ensino e cursos sobre uma variedade de tópicos relativos ao sexo, género, corpo e sexualidade (p. ex. na Dinamarca ⁽¹⁰¹⁾ e Suécia ⁽¹⁰²⁾); outros mencionam um apoio mais

⁽⁹⁵⁾ Ver <https://iamstalldhetsmyndigheten.se>.

⁽⁹⁶⁾ Ver http://www.aemiraflores.edu.pt/iocmla2/docs/ccc_vai_escola.pdf.

⁽⁹⁷⁾ Ver <https://eea.grants.org/archive/2014-2021/projects/PT-WORKLIFE-0017>.

⁽⁹⁸⁾ Ver <https://www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimisation-323459>.

⁽⁹⁹⁾ Ver <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm>.

⁽¹⁰⁰⁾ Ver <https://coiduem.mon.bg>.

⁽¹⁰¹⁾ Ver <https://sexogsamfund.dk/en>.

⁽¹⁰²⁾ Ver <https://www.mucf.se/sites/default/files/2019/08/oppna-skolan-2019.pdf>.

específico a alunos que desejam assumir a sua orientação sexual, a alunos transgénero na sua transição e, em geral, para lidar com *bullying* homofóbico e transfóbico (p. ex. em Malta ⁽¹⁰³⁾).

2.5. Síntese

A monitorização da discriminação nas escolas é um elemento importante na promoção da diversidade e da inclusão na educação. A maioria dos países europeus faz referência a organismos de nível superior incumbidos de monitorizar casos de discriminação, incluindo na educação escolar. Porém, ao mesmo tempo, mais de metade dos sistemas educativos indica não ter acesso a dados abrangentes sobre os principais motivos de discriminação nas escolas. A maior parte dos sistemas educativos com dados disponíveis reporta as necessidades educativas específicas ou a deficiência e a origem étnica como as razões mais comuns para a discriminação nas escolas; comparativamente menos frequente é a referência ao género, nacionalidade, sexo, afiliação religiosa, estatuto socioeconómico e orientação sexual como motivos de discriminação. Isto pode dever-se a uma subnotificação de casos, ou a situações em que é difícil provar que ocorreu um caso de discriminação.

A maioria das autoridades educativas em toda a Europa declara ter acesso a dados desagregados sobre características pessoais dos alunos. Tais dados referem-

se comumente ao sexo e/ou género dos alunos, à presença de alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência, nacionalidade, país de nascimento e meio socioeconómico. Menos de metade dos sistemas educativos indica aceder a dados sobre o estatuto de refugiado, de requerente de asilo ou de migrante e à língua falada em casa, e apenas uma minoria de sistemas tem acesso a dados sobre a origem étnica e a afiliação religiosa dos seus aprendentes.

Os sistemas educativos reportam utilizar os dados desagregados dos alunos principalmente como uma ferramenta para o desenvolvimento e/ou a avaliação de políticas, já que proporcionam uma informação baseada em evidências, que pode ajudar a compreender o impacto de uma determinada medida sobre um grupo específico de aprendentes. Os dados desagregados são igualmente utilizados para proporcionar apoio aos aprendentes ou para ajudar as escolas a planear programas de intervenção adequados, utilizando os recursos em áreas onde são mais necessários.

Todos os sistemas educativos reportam uma cooperação efetiva com órgãos e/ou organizações independentes, incluindo organismos nacionais para a igualdade, para fazer face à discriminação na educação escolar. Entre as áreas de cooperação mais comuns encontra-se o desenvolvimento de políticas e o apoio às escolas para promover a diversidade e a inclusão, fomentar a igualdade na educação e prevenir a discriminação.

⁽¹⁰³⁾ Ver <https://educationservices.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf>.

Capítulo 3: Legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que promovem a diversidade e a inclusão nas escolas

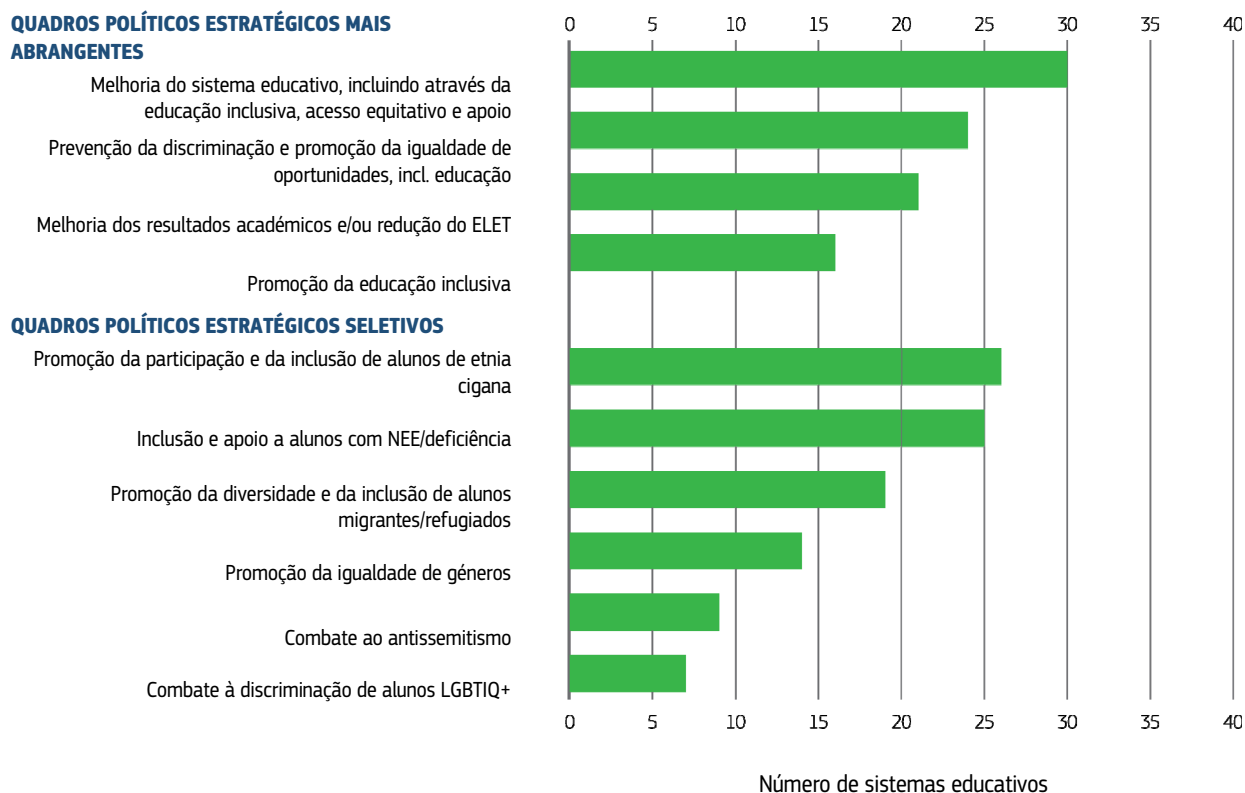
A promoção da diversidade e da inclusão nas escolas pode ser abordada de variadas formas. Os quadros jurídicos e as declarações internacionais e europeias, como as previamente mencionadas no Capítulo 1, expressam o objetivo comum de proibir todas as formas de discriminação na educação e de alcançar a igualdade de oportunidades na educação. Estes instrumentos oferecem uma importante base para a criação e implementação de quadros políticos e de planos de ação a nível nacional, que podem ajudar a eliminar as barreiras existentes no acesso à educação e promover a igualdade, a diversidade e a inclusão nas escolas de forma sistemática (UNESCO, 2018).

Este capítulo apresenta alguns exemplos de legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que visam a promoção da diversidade e da inclusão nas escolas e que vigoram atualmente na Europa. Dito de outro modo, descreve os atuais quadros políticos abrangentes que abordam as questões relacionadas

com a promoção da igualdade, a diversidade e a inclusão na educação, e ainda a prevenção e o combate à discriminação e a outras barreiras ao acesso e à participação nas escolas.

Os resultados comprovam que todos os sistemas educativos contam com tais quadros políticos e, em quase todo o lado, abrangem todos os níveis de ensino, isto é, desde a primária ao secundário superior. A recolha de dados não avaliou a implementação ou o impacto dos quadros políticos em vigor. Porém, a sua mera existência já aponta para o compromisso dos sistemas educativos europeus de fazer face a alguns desafios e barreiras enfrentados por alunos, professores e escolas. Tais desafios e barreiras podem ser ultrapassados se forem disponibilizados os recursos (financeiros, humanos, físicos, etc.) adequados e assegurada a monitorização e avaliação dos resultados com vista à realização dos objetivos estratégicos (UNESCO, 2018).

Figura 3.1: Principais objetivos da legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que visam a promoção da diversidade e da inclusão nas escolas, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota explicativa

A figura apresenta o número de sistemas educativos que reportam pelo menos uma lei, estratégia ou plano de ação de nível superior que aborda os principais objetivos enumerados (por ordem decrescente). É feita a distinção entre quadros políticos com um objetivo principal mais geral e quadros focados num tipo específico de discriminação ou grupos de alunos. No anexo (Quadro 3.1A) pode ser consultada informação relativa aos países.

A Figura 3.1 (e a análise infra) oferece uma visão geral dos principais objetivos da legislação, estratégias e planos de ação emanados das autoridades de nível superior que promovem a diversidade e a inclusão nas escolas. Mostra o número de sistemas educativos europeus que afirmam dispor, pelo menos, de um quadro político correspondente atualmente em vigor. A figura distingue entre os quadros políticos mais globais que visam a melhoria do sistema educativo e dos resultados de aprendizagem, a prevenção da discriminação e a promoção da educação inclusiva e aqueles quadros que se dirigem especificamente a certas formas de discriminação ou grupos de alunos. Os primeiros podem referir-se a grupos de alunos em situação de desvantagem e/ou risco de discriminação; contudo, os últimos costumam abordar em maior detalhe os desafios enfrentados por estes grupos e as ações que devem ser tomadas.

3.1. Quadros políticos estratégicos mais abrangentes que promovem a diversidade e a inclusão

Entre os quadros políticos abrangentes, a legislação, as estratégias e os planos de ação de nível superior mais amplamente reportados visam uma **melhoria geral do sistema educativo**. Portanto, trata-se de leis, estratégias e documentos oficiais similares, de caráter genérico, que se destinam a regulamentar e fomentar a qualidade da educação escolar através, entre outros

aspectos, de um foco na promoção da educação inclusiva, da igualdade de oportunidades de acesso e de apoio adequado. Em alguns sistemas educativos – como o de Chéquia (ver o exemplo nacional infra), Letónia ⁽¹⁰⁴⁾ e Eslováquia ⁽¹⁰⁵⁾ – estes quadros políticos abrangentes enfatizam a necessidade de as escolas se dedicarem fundamentalmente à aprendizagem e ao bem-estar de todas as crianças. Alguns dos quadros políticos também salientam as necessidades de grupos específicos de alunos, como aqueles que têm necessidades educativas específicas (p. ex. na Dinamarca ⁽¹⁰⁶⁾ ou Itália ⁽¹⁰⁷⁾), que são oriundos de contextos migratórios (p. ex. em Chipre ⁽¹⁰⁸⁾) ou que vêm de meios socioeconómicos menos favorecidos (p. ex. Eslovénia ⁽¹⁰⁹⁾), ou enfatizam a importância de assegurar a igualdade de género (p. ex. na Suécia ⁽¹¹⁰⁾). Noutros sistemas educativos (p. ex. na Estónia ⁽¹¹¹⁾, França ⁽¹¹²⁾ e Malta ⁽¹¹³⁾), os quadros políticos gerais sublinham os princípios e as medidas para uma educação inclusiva, e a igualdade de oportunidades de acesso e apoio adequado para todos os aprendentes, independentemente do seu sexo, nacionalidade, estatuto socioeconómico, necessidades educativas específicas, etc.

A estratégia para a política educativa de Chéquia até 2030+ ⁽¹¹⁴⁾ visa preparar o sistema educativo nacional para novos desafios, e lidar com os problemas que persistem no seu seio. A Estratégia 2030+ descreve as prioridades para o período especificado, especialmente nos domínios da educação escolar e da educação e acolhimento na primeira infância (i.e. níveis 0-3 da CITE), da aprendizagem não formal e da aprendizagem ao longo da vida. A estratégia tem dois grandes objetivos: o primeiro consiste em alterar os conteúdos educativos, enfatizando o reforço das competências necessárias para uma vida cívica, profissional e pessoal ativa; o segundo consiste em reduzir as desigualdades no acesso a uma educação de qualidade e permitir o desenvolvimento máximo do potencial de todas as crianças e alunos. O segundo objetivo é desenvolvido através das

⁽¹⁰⁴⁾ Diretrizes para o desenvolvimento da educação 2021-2027 (<https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izolitibas-attistibas-pamatnostadnem-2021-2027-qadam>).

⁽¹⁰⁵⁾ Programa nacional de desenvolvimento da educação 2018-2027 (<https://www.minedu.sk/data/att/13450.pdf>).

⁽¹⁰⁶⁾ Lei do ensino primário e secundário dinamarquês, 2022 (<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/1396>); Lei do ensino secundário dinamarquês, 2022 (<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/957>).

⁽¹⁰⁷⁾ Lei da Reforma Educativa n.º 107/2015 (<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13:107>) e Decreto Legislativo n.º 66 sobre "critérios para a promoção da inclusão escolar dos alunos com deficiência" (<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017:066>).

⁽¹⁰⁸⁾ Plano estratégico de 2023-2025 do Ministério da Educação, Desporto e Juventude (http://archeia.mpec.gov.cy/mc/642/stratiniko_schedio_vpan_2023_2025.pdf).

⁽¹⁰⁹⁾ Organização e financiamento da lei da educação, 2021 (https://zakonodaia.sio.si/wb-content/uploads/sites/10/2011/08/20FVI_okt21_spremembe_EN_dop_211118.pdf).

⁽¹¹⁰⁾ Currículo para a escola obrigatória, pré-escolar e centros de tempos livres 2022 (<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>).

⁽¹¹¹⁾ Lei do ensino básico e secundário superior em vigor desde 2010 (<https://www.riigiteataia.ee/en/eli/509112022002/consolide>).

⁽¹¹²⁾ Ver a abordagem sistemática em França para lidar com a diversidade e a inclusão através da combinação de características culturais, estruturais e pessoais <https://www.education.gouv.fr/une-nouvelle-dynamique-pour-la-formation-et-la-vie-de-l-eleve-depuis-2017-325157>.

⁽¹¹³⁾ Quadro para a estratégia de educação em Malta (<https://education-services.gov.mt/en/resources/documents/policy%20documents%202014/booklet%20esm%202014-2024%20eng%2019-02.pdf>).

⁽¹¹⁴⁾ Ver https://www.msmt.cz/uploads/brozura_52030_en_fin_online.pdf.

seguintes linhas estratégicas:

- educação inclusiva – oferecer oportunidades equitativas no acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos; pugnar por um ambiente comum e responder às necessidades educativas de todos os alunos independentemente das suas características pessoais ou circunstâncias socioeconómicas; melhorar a qualidade da educação nas escolas e regiões que estão mais atrasadas em relação a outras e apoiar os professores no seu esforço para desenvolver o potencial de todos os alunos;
- individualização do ensino – individualizar o ensino e introduzir práticas didáticas que facilitem a educação de grupos diversificados; reforçar as competências docentes em modalidades e metodologias de trabalho inovadoras que têm em conta a igualdade de género, com uma ênfase nos fatores específicos ao ensino de raparigas ou de rapazes;
- trabalho pedagógico – rever o quadro curricular, tornando possível diferenciar o ensino em função das necessidades dos alunos, e proporcionando formação e mentoria aos professores; reforçar os métodos de avaliação formativa nas escolas, na medida em que estes promovem a aprendizagem e incentivam os alunos a assumir responsabilidades; direcionar alguns dos apoios financeiros e não financeiros para o reforço e melhoria da qualidade do pessoal docente em regiões e escolas com subdesempenho;
- diferenciação externa – proporcionar um maior apoio financeiro e metodológico às escolas com uma concentração de alunos de contextos desfavorecidos, assegurando especialmente o financiamento de atividades e programas de apoio; reduzir a taxa de abandono escolar e criar condições para os jovens que abandonaram a escola precocemente virem a alcançar as qualificações necessárias; ao mesmo tempo, reduzir o número de alunos com níveis muito baixos de literacia e reforçar a qualidade do ensino em escolas e regiões com uma elevada proporção destes alunos, reduzindo assim as disparidades inter- e intra-regionais em termos de rendimento escolar;
- experienciar o sucesso – criar oportunidades para todos os alunos experienciarem o sucesso educativo, independentemente do seu contexto socioeconómico ou familiar, estado de saúde ou qualquer outra desvantagem que o possa afetar;
- cooperação com as famílias – promover a responsabilidade parental na prestação de

cuidados e de educação, e um papel parental na educação escolar; reforçar a cooperação entre a família e a escola, seja através da formação de professores ou da oferta de apoio metodológico aos conselhos de escolas, melhorando a informação e fomentando a confiança mútua; formar profissionalmente as escolas e os professores para comunicarem eficazmente com os pais; no campo interministerial, desenvolver um foco na sensibilização precoce dos pais de crianças e alunos de contextos desfavorecidos para a importância da educação pré-escolar e de um ensino primário e secundário inferior de qualidade e para, em cooperação com a escola, apoiarem os seus educandos no desenvolvimento das competências essenciais para a vida.

Depois da legislação, estratégias e planos de ação de nível superior destinados a melhorar os sistemas educativos em geral, as medidas mais comuns são aquelas que têm um foco temático na **prevenção da discriminação e na promoção da igualdade de oportunidades** (reportadas por mais de metade dos sistemas educativos). Inclui-se aqui a legislação antidiscriminação que também cobre a área da educação e os planos de ação nacionais que combatem o racismo, exigidos pelo Plano de Ação da UE contra o racismo ⁽¹¹⁵⁾, que incluem um foco na educação escolar (p. ex. nos Países Baixos ⁽¹¹⁶⁾ ou Portugal; ver infra o exemplo nacional). Os quadros estratégicos de alguns países nesta área têm um foco noutras formas específicas de discriminação, tais como a segregação (p. ex. na Roménia ⁽¹¹⁷⁾), ou sublinham a importância de promover a igualdade de direitos e de oportunidades independentemente do sexo, identidade ou expressão transgénero, etnia, religião ou outras crenças, deficiência, orientação sexual ou idade (p. ex. na Suécia ⁽¹¹⁸⁾).

Na sequência do Plano de Ação da UE contra o racismo, foi preparado o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 ⁽¹¹⁹⁾ durante a Presidência **Portuguesa** do Conselho da UE, plano esse que define uma estratégia integrada com abordagens transversais e específicas. Como solicitado pela Assembleia da República portuguesa, o plano nacional reconhece o racismo como um problema estrutural e identifica áreas-chave de intervenção, desde a educação à segurança, justiça, saúde, habitação, emprego e recolha de dados. O plano nacional defende a igualdade, opõe-se

⁽¹¹⁵⁾ Ver <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3AQ565%3AFIN>.

⁽¹¹⁶⁾ Programa nacional contra a discriminação e o racismo 2022 (<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/08/30/nationaal-programma-tegen-discriminatie-en-racisme-2022>).

⁽¹¹⁷⁾ Quadro jurídico sobre a proibição da segregação escolar em instituições de ensino pré-universitário, 2016 (<https://www.edu.ro/ordin-cadru-nr-613421122016-privind-interzicerea-segregarii-%C8%99colare-%C3%AFen-unit%C4%83%C8%9Bile-de-%C3%AFen%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt>).

⁽¹¹⁸⁾ Lei da Discriminação, 2008 (<https://www.do.se/choose-language/english/discrimination-act-2008567>).

⁽¹¹⁹⁾ Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021–2025 (<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBOAAB%2h1CAAAAAAABAAzNDI3NoYAMqHeaUAAAA%3d>).

fortemente a segregação e assenta numa visão de comunidade que rejeita qualquer forma de marginalização dos seus cidadãos e luta contra as desigualdades estruturais. Entre as principais medidas propostas pelo Plano Nacional na área da educação incluem-se:

- diversificar o desenvolvimento do currículo, designadamente através do enriquecimento das Aprendizagens Essenciais, da exploração de imagens e de recursos sobre a diversidade e a presença histórica dos grupos discriminados, processos de discriminação e racismo, incluindo processos históricos de colonialismo e escravatura;
- disponibilizar recursos pedagógicos que promovam uma educação para a igualdade e a não discriminação, incluindo o relato de factos históricos e os seus impactos no racismo na contemporaneidade;
- promover a igualdade étnica e racial no processo educativo, implementando nas escolas mecanismos de escuta, registo, intervenção, apoio e capacitação de vítimas de discriminação, e de recolha de dados sobre escolarização (p. ex. retenção, conclusão, abandono);
- promover cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA);
- reforçar o combate ao racismo e à discriminação em medidas como o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) e o Programa Escolhas, adaptando e aperfeiçoando as iniciativas desenvolvidas nestes domínios;
- promover o conhecimento de livros, sem discriminação de pessoas ou grupos, através do Plano Nacional de Leitura (PNL), e reforçar a divulgação pela Rede de Bibliotecas Escolares de propostas pedagógicas de abordagem à leitura, às artes e à cultura, integradas no currículo, numa perspetiva interdisciplinar, crítica e emancipatória;
- valorizar a temática da inclusão no âmbito dos projetos apoiados pelo programa Erasmus+, que elegeu este tema como uma das suas prioridades transversais, procurando eliminar práticas de discriminação associadas aos sistemas de educação e formação.

A existência de legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que visam especificamente a **melhoria**

dos resultados académicos e/ou a redução da taxa de abandono precoce de educação e formação (ELET) é reportada em pouco mais de metade dos sistemas educativos europeus. Estes quadros políticos destinam-se geralmente a proporcionar um apoio universal e seletivo para fazer face às desvantagens educativas e melhorar as experiências e os resultados de aprendizagem dos alunos. Em alguns sistemas educativos – tais como os da Hungria ⁽¹²⁰⁾, Países Baixos ⁽¹²¹⁾ e Portugal ⁽¹²²⁾ – o apoio seletivo inclui um foco específico em alunos e escolas afetados por desvantagens socioeconómicas. De igual modo, um quadro político vigente em Itália ⁽¹²³⁾ estabelece intervenções especiais que visam a redução das disparidades territoriais no ensino secundário e o combate ao abandono escolar. Na Estónia (ver infra o exemplo nacional), a estratégia destinada a melhorar os resultados escolares e reduzir o ELET inclui um foco específico no apoio aos aprendentes com necessidades educativas específicas e/ou aos alunos oriundos de contextos migratórios.

Na **Estónia**, o objetivo geral da estratégia educativa para 2021–2035 ⁽¹²⁴⁾ consiste em equipar a população com os conhecimentos, competências e atitudes que os preparem para atingir o seu potencial na esfera pessoal, profissional e social; e contribuir para a promoção da qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável global na Estónia. O seu primeiro objetivo estratégico (oportunidades de aprendizagem diversificadas e acessíveis) prevê um foco especial na garantia de oportunidades de aprendizagem flexíveis, no acesso a uma educação de qualidade e no apoio à aprendizagem com vista a reduzir as taxas de abandono escolar precoce e explorar o potencial pleno de todos os indivíduos. As ações previstas para concretizar este objetivo incluem o desenvolvimento e a implementação de uma abordagem holística no apoio aos alunos com necessidades educativas específicas e/ou aos alunos provenientes de contextos migratórios.

No âmbito da legislação, estratégias e planos de ação de nível superior (reportados por mais de um terço dos sistemas educativos), o objetivo principal menos difundido é a **promoção da educação inclusiva**. Entre os sistemas educativos que fazem referência a tais

⁽¹²⁰⁾ Estratégia do ensino público 2021–2030 (<https://nit.hu/irogszabaly/2020-1551-30-22>).

⁽¹²¹⁾ Carta à Câmara dos Representantes relativa à visão sobre a igualdade de oportunidades no ensino básico, 2023 (<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/10/aan-de-tweede-kamer-visie-kansengelijkheid-funderend-onderwijs>); e Carta à Câmara dos Representantes relativa ao programa escolar e sobre o ambiente escolar no ensino primário, 2022 ([https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/07/07/programma-school-en-omgeving-in-het-funderend-onderwijs#~:text=Minister%20Wiersma%20\(Primair%20en%20voortgezet%20onderwijs%20en%20de%20omgeving\)](https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/07/07/programma-school-en-omgeving-in-het-funderend-onderwijs#~:text=Minister%20Wiersma%20(Primair%20en%20voortgezet%20onderwijs%20en%20de%20omgeving))).

⁽¹²²⁾ Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (<http://www.dge.mec.pt/teip>).

⁽¹²³⁾ Redução das disparidades territoriais e do combate ao abandono escolar 2022–2024 (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+l%27attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+%281%29.pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80b0e5f99df?t=1657797058216>).

⁽¹²⁴⁾ Estratégia Educativa 2021–2030 (<https://www.hm.ee/en/ministry/ministry/strategic-planning-2021-2035#edu>).

quadros políticos encontra-se a Itália, com uma lei que remonta a 1977 ⁽¹²⁵⁾ e que suprime as turmas diferenciadas e estabelece o princípio da inclusão de todos os alunos com deficiência nas escolas primárias e secundárias. Outros sistemas educativos com estratégias nesta área incluem os de Espanha ⁽¹²⁶⁾, Malta ⁽¹²⁷⁾, Eslováquia (ver infra o exemplo nacional) e Montenegro ⁽¹²⁸⁾; o principal objetivo destas estratégias consiste em garantir que todos os aprendentes têm acesso a um ensino de qualidade, à intervenção e apoio adequados que permitam ao aluno alcançar o sucesso escolar no seio de um sistema educativo inclusivo. Isto significa que a educação deve estar disponível e ser acessível a aprendentes de todas as idades, incluindo aqueles que enfrentam desafios, que têm necessidades educativas específicas ou deficiência, os que são oriundos de contextos migratórios ou de meios socioeconómicos ou geográficos desfavorecidos, e sem distinção de sexo, origem étnica, religião e orientação sexual.

A estratégia **eslovaca** de uma abordagem inclusiva na educação 2021–2030 ⁽¹²⁹⁾ visa melhorar a situação atual de todas as crianças e alunos nas escolas, sem qualquer distinção. Este documento apresenta a filosofia básica de uma educação inclusiva em estruturas de educação e acolhimento na primeira infância, escolas básicas, escolas secundárias e universidades. Por conseguinte, a ênfase não é colocada exclusivamente nas escolas, mas também em outras instituições educativas, e não apenas na educação formal, como também na educação informal. O principal objetivo é a construção de um sistema educativo inclusivo que oferece uma educação para todos, com respeito pelas diferenças individuais e as necessidades educativas diversificadas de todas as crianças e alunos. Ao mesmo tempo, a abordagem inclusiva visa apoiar o desenvolvimento de todas as pessoas envolvidas nas vidas das crianças e alunos. Todas as crianças e todos os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver o seu potencial individual na escola mais próxima do seu local de

residência (ou que optem por frequentar). As escolas devem respeitar a singularidade de cada indivíduo e assegurar uma educação, métodos de ensino e formas de avaliação adaptados a cada criança e a cada aluno. A parte da estratégia relativa ao apoio é representada por seis áreas prioritárias: educação inclusiva e medidas de apoio; aconselhamento e prevenção de riscos educativos; fim da segregação na educação e na formação; remoção das barreiras à educação; preparação e formação do pessoal docente e outros profissionais; e desestigmatização.

3.2. Quadros políticos estratégicos seletivos que promovem a diversidade e a inclusão

Entre a legislação, as estratégias e os planos de ação de nível superior destinados à promoção da diversidade e da inclusão e que se focam em formas de discriminação ou grupos-alvo específicos, os mais amplamente reportados são os que dizem respeito à **promoção da participação e da inclusão de alunos ciganos**. Estes quadros políticos – incluindo os que se podem encontrar, por exemplo, na Bulgária (ver infra o exemplo nacional), Itália ⁽¹³⁰⁾, Lituânia ⁽¹³¹⁾ e Áustria ⁽¹³²⁾ – consistem essencialmente em estratégias mais amplas de integração das populações ciganas, que cobrem diferentes áreas da vida, incluindo a educação. Na Eslovénia, por exemplo, são desenvolvidos ambos os tipos: uma estratégia mais vasta de inclusão de ciganos que cobre diferentes domínios da vida, incluindo a educação ⁽¹³³⁾, e uma estratégia e plano de ação específicos para a inclusão de alunos de etnia cigana nas escolas ⁽¹³⁴⁾.

A estratégia nacional para a igualdade, inclusão e participação dos ciganos (2021–2030) ⁽¹³⁵⁾ da República da **Bulgária** é um documento de referência que estabelece as diretrizes para a implementação de políticas de inclusão

⁽¹²⁵⁾ Regras sobre a avaliação de alunos e a abolição dos exames de remediação e outras regras de alteração do sistema escolar, Lei n.º 517/1977 (art. 2.º e 7.º) (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sq>).

⁽¹²⁶⁾ Lei Orgânica n.º 2/2006, de 3 de maio sobre educação, alterada pela Lei Orgânica n.º 3/2020, de 29 de dezembro (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a4>).

⁽¹²⁷⁾ Política de educação inclusiva nas escolas, 2022 (<https://web.archive.org/web/20230305111223/https://education.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20n%20Schools.pdf>).

⁽¹²⁸⁾ Estratégia de educação inclusiva 2019–2025 (<https://www.skolskinportal.edu.me/inkluzivno%20obrazovanje/Strategija%20inkluzivnog%20obrazovanja%202019-2025.pdf>).

⁽¹²⁹⁾ Ver <https://www.minedu.sk/data/att/23120.pdf>.

⁽¹³⁰⁾ Estratégia nacional para a igualdade, inclusão e participação dos Roma e Sinti 2021–2023 (<https://unar.it/portale/web/guest/strategia-rsc-2020-2030>).

⁽¹³¹⁾ Plano de ação para a integração dos ciganos na sociedade lituana

para 2022–2023

(<http://www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2022/11/1/%C4%AFsakymas-d%C4%97l-Rom%C5%B3-integracijos-%C4%AF-1-lietuovs-visuomen%C4%99-prieimoni%C5%B3-plano-2022%E2%80%93932023-natvrtinimo-%C4%AEV-33-2022-07-01.pdf>).

⁽¹³²⁾ Estratégia austríaca para os ciganos (<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen/roma-strategie.html>).

⁽¹³³⁾ Programa nacional de ações do Governo da República da Eslovénia para os ciganos 2021–2030 (https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/sprejetNPUR_2130.pdf).

⁽¹³⁴⁾ Estratégia para a educação dos aprendentes ciganos 2021–2023 (<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/Strategija-VIZ-Romov-2021-2030.docx>).

⁽¹³⁵⁾ Estratégia nacional da República da Bulgária para a igualdade, inclusão e participação dos ciganos 2021–2030 (<https://nccedi.government.bg/en/node/451>).

socioeconómica e de participação dos ciganos. Neste documento, o termo “cigano” é usado como uma designação genérica, abrangendo grupos de pessoas que possuem características culturais e sociais mais ou menos similares, mas não idênticas. A sua autoidentificação também pode variar. Na Bulgária, há a tendência para algumas pessoas que são reconhecidas pela população em redor como ciganos se identificarem a si mesmos como búlgaros, turcos, romenos, etc. Nem todos os povos ciganos estão sujeitos à exclusão social, mas todos eles podem ser vítimas de discriminação e serem privados dos seus direitos. A estratégia aplica uma abordagem integrada comum e seletiva em relação aos cidadãos vulneráveis de etnia cigana e também inclui apoio a indivíduos em situação de desvantagem que pertencem a outros grupos étnicos. Para alcançar o objetivo a longo prazo de garantir a igualdade efetiva e de reduzir as disparidades entre os povos ciganos e o resto da população, a estratégia – seguindo a abordagem estabelecida no quadro estratégico da UE relativo aos ciganos ⁽¹³⁶⁾ – aponta três objetivos horizontais em matéria de igualdade, inclusão e participação, e quatro objetivos setoriais, nos domínios da educação, saúde, habitação e emprego.

A meta global na área da educação consiste em criar as condições para: a implementação de uma educação de qualidade e inclusiva; a integração educativa das crianças e alunos pertencentes a grupos vulneráveis, incluindo os ciganos; e o estabelecimento de uma educação intercultural. Os objetivos associados a esta meta são os seguintes:

- promover a cobertura, inclusão e reintegração efetivas na escolaridade obrigatória, desde o pré-escolar, de crianças e alunos pertencentes a grupos vulneráveis, incluindo os ciganos;
- oferecer as condições para a implementação de uma educação inclusiva e a integração educativa das crianças e alunos pertencentes a grupos vulneráveis, incluindo os ciganos;
- melhorar a qualidade da educação em jardins de infância e escolas com uma concentração de crianças e alunos pertencentes a grupos vulneráveis, incluindo os ciganos;
- superar os processos de diferenciação (a chamada segregação e segregação secundária) em jardins de infância e escolas através de medidas educativas para a dessegregação;
- preservar e desenvolver a identidade cultural das crianças e estudantes com vários marcadores etnoculturais, incluindo os ciganos, através da

promoção da educação intercultural, como uma parte integral do processo de modernização do sistema educativo búlgaro;

- promover uma interação efetiva entre “escola-família” com um foco em pais pertencentes a grupos vulneráveis, incluindo os ciganos;
- encorajar a participação de pessoas pertencentes a grupos vulneráveis, incluindo os ciganos, na formação contínua e/ou formação profissional e/ou ensino superior.

A legislação, estratégias e planos de ação específicos de nível superior dedicados à **inclusão e apoio a alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência** também são amplamente reportados. A maioria dos quadros políticos estabelece o direito destes alunos frequentarem estabelecimentos de ensino regular, promovem o desenvolvimento de ambientes de ensino inclusivos e determinam o apoio a prestar (ver infra o exemplo nacional; ver também o Capítulo 4, Secção 4.1). Alguns dos recentes documentos políticos estratégicos nesta área têm um foco temático específico, procurando, por exemplo, garantir não só a acessibilidade física mas também digital dos aprendentes com necessidades educativas específicas (p. ex. na Grécia ⁽¹³⁷⁾) ou assegurar a igualdade, a equidade e a proteção contra a discriminação dos alunos com deficiência em contextos educativos inclusivos (p. ex. em Montenegro ⁽¹³⁸⁾).

Na Áustria, o Plano de Ação Nacional para a Deficiência ⁽¹³⁹⁾ constitui a segunda estratégia política do Governo Federal destinada a consolidar a implementação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (em vigor desde 2008). Este Plano de Ação cobre muitas áreas da vida e propõe medidas para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência de uma maneira sustentável. Na área da educação escolar, o Plano reitera o compromisso do Governo de estabelecer uma cultura inclusiva de ensino-aprendizagem. Isto implica criar uma educação participatória e inclusiva e oportunidades de formação adaptadas às necessidades e aptidões dos alunos. O princípio orientador central deste Plano de Ação é a promoção da diversidade e os objetivos específicos que propõe são os seguintes:

- avaliar, à escala nacional, o exercício de identificação das NEE;
- promover a inclusão como uma questão transversal a ser contemplada nas reformas atuais e futuras;

⁽¹³⁶⁾ Ver o Quadro estratégico da UE para a igualdade, a inclusão e a participação dos ciganos (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0620>).

⁽¹³⁷⁾ Plano de Ação Nacional para os direitos das pessoas com deficiência 2020 (<https://www.primeminister.gr/wp-content/uploads/2020/12/2020-ethniko-sxedio-drasis-amea.pdf>).

⁽¹³⁸⁾ Estratégia de 2022–2027 para a proteção das pessoas com deficiência contra a discriminação e promoção da igualdade (<https://www.gov.me/dokumenta/e9659c4e-e7f6-41f2-ab98-0fd115b80601>).

⁽¹³⁹⁾ Ver <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>.

- desenvolver e testar centros de competência para a educação inclusiva a fim de fornecer um conhecimento especializado e abrangente sobre as NEE e o ensino inclusivo;
- reforçar a cooperação em equipas multiprofissionais;
- reforçar o desenvolvimento das ofertas educativas inclusivas (com especial atenção à língua gestual austríaca) e respetiva ancoragem jurídica;
- integrar da melhor maneira possível os alunos com necessidades educativas específicas em turmas do ensino regular;
- expandir a inclusão e reforçar a cooperação entre as escolas de ensino regular e as escolas de ensino especial no âmbito dos agrupamentos de escolas;
- dinamizar a inclusão no nível secundário superior com vista a atingir as metas educativas destas escolas;
- aumentar o número de qualificações académicas dos alunos com deficiência ou incapacidade no nível secundário superior.

Cerca de metade dos sistemas educativos reporta o desenvolvimento de quadros políticos específicos que **promovem a diversidade e a inclusão de alunos provenientes de contextos migrantes e/ou alunos refugiados**. Estes quadros políticos destinam-se geralmente a orientar a integração, a escolarização e o apoio de alunos recém-chegados e/ou daqueles que ainda não dominam a língua de escolarização. Alguns quadros que recaem nesta categoria têm um foco temático especial, por exemplo, o ensino da língua materna (p. ex. na Dinamarca ⁽¹⁴⁰⁾), ou baseiam-se nos princípios da educação intercultural (p. ex. na Grécia ⁽¹⁴¹⁾). Noutros sistemas educativos, os quadros políticos dirigem-se a alunos refugiados em geral (p. ex. na Alemanha ⁽¹⁴²⁾) ou a alunos da Ucrânia em especial (p. ex. na Chéquia ⁽¹⁴³⁾ e Espanha (ver infra o exemplo nacional)).

O Plano de Contingência **espanhol** para a Atenção Educativa Integral aos Estudantes Ucrânicos Deslocados ⁽¹⁴⁴⁾ afirma no seu primeiro ponto, que, em conformidade com a lei, as administrações

públicas devem favorecer a integração dos alunos recém-chegados no sistema educativo. A sua escolarização deve ser adaptada às características e necessidades de cada aluno e ter em consideração a sua idade. Subsequentemente, após a avaliação das capacidades académicas do aluno, o seu nível de escolarização pode ser adaptado, conforme apropriado. O plano também estabelece que as administrações educativas (nacionais e regionais) devem ter as competências necessárias para desenvolver programas específicos para os alunos com graves carências linguísticas, e para aconselhar os pais ou encarregados de educação dos alunos sobre os direitos, deveres e oportunidades que comporta a integração no sistema educativo espanhol. A Espanha outorgou proteção temporária aos ucranianos deslocados por causa do conflito. Os beneficiários da proteção temporária que não dispõem de recursos suficientes podem beneficiar de serviços sociais e sanitários. As administrações educativas com competências de execução e desenvolvimento regulatório, para além da legislação de base, são as Comunidades Autónomas, exceto Ceuta e Melilla, duas cidades autónomas cujos poderes em matéria de educação competem ao Ministério da Educação e Formação Profissional (MEFP). Isto implica que as ações de escolarização, integração e apoio educativo e os investimentos que as acompanham, serão desenvolvidos pelas Comunidades Autónomas com base nas diretrizes gerais definidas pelo MEFP. Em Ceuta e Melilla, o MEFP é responsável por todas as ações.

Um número mais pequeno de sistemas educativos (cerca de um terço) reporta a adoção de leis, estratégias e planos de ação de nível superior que **promovem a igualdade de género**. Em alguns casos – como sucede na Chéquia ⁽¹⁴⁵⁾, Portugal ⁽¹⁴⁶⁾ e Eslováquia ⁽¹⁴⁷⁾ – estes quadros políticos incluem estratégias abrangentes que visam a promoção da igualdade e de oportunidades iguais entre mulheres e homens em diferentes domínios da vida, incluindo na educação. Noutros casos – por exemplo, em França (ver infra o exemplo nacional) e na Áustria ⁽¹⁴⁸⁾ – existem quadros específicos para a igualdade de género na área da educação. Em Espanha, uma lei recentemente introduzida ⁽¹⁴⁹⁾ prevê a integração, nas escolas e nos currículos, de conteúdos relacionados

⁽¹⁴⁰⁾ Lei ministerial sobre o ensino da língua mãe, 2014 (<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2014/689>).

⁽¹⁴¹⁾ Medidas para a educação em língua grega e educação intercultural (<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi>).

⁽¹⁴²⁾ Declaração sobre a integração de jovens refugiados através da educação, 2016 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklaerung-Integration.pdf).

⁽¹⁴³⁾ Lei sobre as medidas no campo da educação ligadas ao conflito armado no território da Ucrânia provocado pelas tropas da Federação Russa, 2022 (<https://www.zakonypriklad.cz/cs/2022-67>).

⁽¹⁴⁴⁾ Plano de Contingência de Espanha para a Atenção Educativa Integral aos Estudantes Ucrânicos Deslocados, 2022 (<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5288>).

⁽¹⁴⁵⁾ Estratégia para a igualdade de género 2021–2030 (https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/Strategie_rovnosti_zen_a_muzu.pdf).

⁽¹⁴⁶⁾ Estratégia nacional para a igualdade e a não discriminação 2018–2030 (<https://www.portugal.gov.pt/pt/qc21/consulta-publica?i=231>).

⁽¹⁴⁷⁾ Estratégia para a igualdade entre mulheres e homens e para a igualdade de oportunidades 2021–2027 (<https://rokovania.gov.sk/RV1/Material/25845/1>).

⁽¹⁴⁸⁾ Plano de Ação sobre educação reflexiva de género e igualdade, 2018 (<https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften?id=793>).

⁽¹⁴⁹⁾ Lei Orgânica n.º 10/2022, de 6 de setembro, sobre a garantia integral da liberdade sexual (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630#a7>).

com a igualdade de género e a educação sexual, incluindo a utilização apropriada e crítica da Internet e de outras tecnologias para sensibilizar em relação à violência sexual e preveni-la.

A **França** introduziu, em março de 2022, o selo da igualdade de género ⁽¹⁵⁰⁾ para as escolas secundárias, com o objetivo de dar visibilidade a todas as ações desenvolvidas nos domínios pedagógico e educativo para promover a igualdade, seja no ensino ou noutros contextos de aprendizagem; em atividades realizadas na sala de aula ou a nível de escola; na vida escolar e na democracia escolar; ou ainda na gestão de espaços e relações entre a escola, o seu ambiente e as suas parcerias. A obtenção do selo é um processo voluntário que decorre ao longo do tempo. Os três principais objetivos a cumprir para ter direito ao selo consistem em: (i) criar uma cultura de respeito; (ii) combater todas as formas de violência sexual e baseada no género; e (iii) lutar contra os estereótipos de género. O selo considera todos os aspetos de uma política global de igualdade entre raparigas e rapazes e define cinco eixos de ação: gestão escolar, formação de recursos humanos, política educativa e vida escolar, pedagogia baseada na diversidade e na igualdade, e estabelecimento de parcerias e ações de mobilização/divulgação. Qualquer instituição pode candidatar-se à obtenção do selo.

As candidaturas devem refletir o compromisso com um processo a longo prazo, independentemente de a abordagem ser recente ou de estar já implementada. Isto é, não deve basear-se em ações temporárias. Todas as escolas podem candidatar-se ao selo, independentemente da sua situação atual e dos recursos localmente disponíveis para desenvolver parcerias. Portanto, uma escola que se envolva no processo de observação da situação existente e torne visíveis os problemas ligados à igualdade entre raparigas e rapazes é elegível para a obtenção do selo.

As questões relacionadas com a religião ou o credo dos alunos são abordadas em muitos quadros estratégicos gerais no sentido em que estes quadros visam combater a discriminação associada a estes motivos. A Dinamarca ⁽¹⁵¹⁾, Alemanha (ver infra o exemplo nacional),

Espanha ⁽¹⁵²⁾, Itália ⁽¹⁵³⁾, Letónia ⁽¹⁵⁴⁾, Áustria ⁽¹⁵⁵⁾, (ver infra o exemplo nacional) e Suécia ⁽¹⁵⁶⁾ também reportam legislação específica centrada neste tópico, ou mais precisamente no **combate ao antissemitismo** na educação. Em maio de 2021, o Governo da Roménia adotou a primeira estratégia nacional para a prevenção e combate ao antissemitismo, xenofobia, radicalização e discurso de ódio (cobrindo o período de 2021–2023), e um plano de ação relacionado ⁽¹⁵⁷⁾. Também a Alemanha adotou, em 2021, um documento estratégico similar, mas com um foco específico na área da educação escolar (ver infra o exemplo nacional).

Na **Alemanha** foi adotada, em 2021, a Recomendação Conjunta do Conselho Central dos Judeus na Alemanha, da Comissão Conjunta Federal e Estatal de combate ao antissemitismo e proteção da vida judaica e da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais sobre como lidar com o antissemitismo nas escolas ⁽¹⁵⁸⁾. Esta Recomendação fornece orientações sobre como lidar com diferentes formas de antissemitismo, descreve os seus efeitos e apresenta medidas de prevenção e de intervenção. Está direcionada para professores de turma e outros educadores em todos os tipos de escolas e níveis de ensino, que ensinam qualquer disciplina, e para diretores escolares, instituições de formação de professores e outras instituições públicas relevantes.

A Recomendação sublinha a importância de promover, nas escolas, atividades educativas baseadas em valores que derivam dos direitos fundamentais consagrados na legislação de base e dos direitos humanos centrados na dignidade humana. É a partir desta posição que se deve enfrentar o antissemitismo. Os signatários da Recomendação propõem combater o antissemitismo e proteger a vida judaica, assegurando, em especial, que:

- os incidentes antissemitas em ambiente escolar são identificados como tal, investigados e combatidos;
- a vida judaica contemporânea é debatida nas escolas e são promovidos encontros com comunidades judaicas;
- os conhecimentos sobre o antissemitismo, a vida e

⁽¹⁵⁰⁾ Ver

<https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo11/MENE2207942C.htm>

⁽¹⁵¹⁾ Plano de Ação contra o antissemitismo 2022

<https://www.iustitsministeriet.dk/wp-content/uploads/2022/01/Antisemitism-action-plan.pdf.pdf>.

⁽¹⁵²⁾ Lei Orgânica n.º 2/2006, de 3 de maio sobre educação, alterada pela Lei Orgânica n.º 3/2020, de 29 de dezembro

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#daquadragesimaperima>.

⁽¹⁵³⁾ Orientações de 2021 sobre o combate ao antissemitismo na escola

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6740601/Linee+guida+ant+semitismo.pdf/hd6ce7ed-8965-212f-2492-eb416986460d?version=1.0&t=1642174957136>.

⁽¹⁵⁴⁾ Plano de 2023 para reduzir o racismo e o antissemitismo

<https://www.vestnesis.lv/op/2023/74.2>.

⁽¹⁵⁵⁾ Estratégia nacional contra o antissemitismo 2021

https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVIII/III/256/imfname_886249.pdf.

⁽¹⁵⁶⁾ Programa de ação contra o antissemitismo

<https://www.regeringen.se/contentassets/685563289376426fa680ae3ee95c4305/atgardsprogram-mot-antisemitism.pdf>.

⁽¹⁵⁷⁾ Ver <https://www.euractiv.ro/documente/ADB/ANEXA-1-4.pdf>.

⁽¹⁵⁸⁾ Ver

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame-Empfehlung-Antisemitismus-enl.pdf.

a história dos judeus e a vida contemporânea das comunidades judaicas são transmitidos de forma mais aprofundada na formação de professores e em programas de formação contínua;

- a comissão de formação de professores considera alargar os requisitos para a formação inicial de professores em conformidade;
- é desenvolvido um projeto piloto sobre o antissemitismo como um tópico na formação de professores nas universidades;
- é organizada uma conferência conjunta especializada sobre a implementação da Recomendação.

O combate à discriminação contra alunos LGBTIQ+ também é apresentado como um objetivo em alguns dos quadros políticos mais abrangentes descritos supra; contudo, as leis, estratégias ou planos de ação relacionados com a escola e dirigidos a este grupo são reportados por uma minoria de sistemas educativos europeus. Por exemplo, em Malta, em 2015, foi introduzida uma política para alunos trans, variantes de género e intersexuais nas escolas ⁽¹⁵⁹⁾. A França está a desenvolver um conjunto de ações na área da educação contra a homofobia e a transfobia ⁽¹⁶⁰⁾, incluindo a disponibilização de linhas telefónicas de emergência (*hotlines*) para alunos e profissionais da educação, campanhas e informações, e recursos pedagógicos. Em Itália, foi adotada a primeira estratégia nacional LGBT+ (2022–2025) (ver infra o exemplo nacional, em conformidade com a Estratégia para a igualdade de tratamento das pessoas LGBTIQ 2020–2025. Em Portugal, foi produzido em 2023 um Guia Prático ⁽¹⁶¹⁾ pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, em colaboração com o Ministério da Educação; este Guia reforça a importância de uma cultura inclusiva nas escolas e pretende preparar o pessoal docente e não docente para responder adequadamente a situações de violência, discriminação e preconceito, e, em especial, a situações de homofobia ou transfobia.

Em **Itália**, a Estratégia Nacional LGBT+ 2022–2025 ⁽¹⁶²⁾ foi desenvolvida em conformidade com as convenções internacionais e as disposições constitucionais europeias e nacionais. Esta estratégia constitui um instrumento para reforçar a proteção dos direitos das pessoas LGBT+ e promover a igualdade de tratamento, a não discriminação e a inclusão plena de todas as pessoas. A estratégia resulta de um processo de

consulta com a sociedade civil e as instituições públicas, e fornece a base para o planeamento de objetivos estratégicos e de ações concretas definidas por áreas prioritárias, através de uma abordagem integradora. O documento representa o compromisso nacional de assegurar a igualdade plena a todas as pessoas LGBT+, e de suscitar uma mudança cultural através do combate aos estereótipos e preconceitos.

As áreas de intervenção prioritárias cobertas pela estratégia são o trabalho e previdência social, segurança, saúde, educação/formação/ desporto, cultura/comunicação/média e bases de dados/monitorização/avaliação. Na área da educação/formação/desporto, a estratégia propõe os seguintes objetivos principais:

- prevenir e combater a discriminação de jovens LGBT+ nas escolas em todos os níveis, através de conteúdos educativos que promovam o respeito pelas diferenças; percursos formativos para líderes escolares, professores e pessoal de apoio educativo; e disseminação de boas práticas;
- oferecer oportunidades, ferramentas e atividades dirigidas aos jovens que transmitam informação relacionada com a prevenção de infeções sexualmente transmissíveis; informar e sensibilizar os jovens para as questões relativas a pessoas LGBT+ e prevenir todos os atos de discriminação e incidentes de violência baseada no género;
- prevenir e combater a discriminação no campo do desporto através de iniciativas de formação e de sensibilização.

3.3. Síntese

A legislação, estratégias e planos de ação emitidos a nível superior/nacional podem contribuir para eliminar os obstáculos existentes à participação na educação e para promover a igualdade e a inclusão nas escolas a um nível sistémico. Todos os sistemas educativos europeus indicam ter atualmente em vigor quadros políticos desta natureza. Incluem, por um lado, quadros mais genéricos destinados a melhorar o sistema educativo e os resultados da aprendizagem, prevenir a discriminação e promover a educação inclusiva, e por outro, quadros centrados especificamente em determinados grupos de alunos em situação de desvantagem e/ou risco de discriminação. Muitos destes quadros políticos foram introduzidos recentemente e, por vezes, baseiam-se em iniciativas políticas da UE

⁽¹⁵⁹⁾ Ver <https://educationservices.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents/Trans.%20Gender%20Variant%20and%20Intersex%20Students%20in%20Schools%20Policy.pdf>.

⁽¹⁶⁰⁾ Ver <https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flver%20LGBT%20lvc%20C3%A9e->

<Les%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l'homophobie.%20C3%A9cole%20et%20d%20C3%A9tablissement>.

⁽¹⁶¹⁾ Ver https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2023/06/IDAHOT-Orientac%CC%A7o%CC%83es_Para-uma-Escola-Inclusiva_web.pdf.

⁽¹⁶²⁾ Ver <https://unari.it/portale/web/guest/strategia-nazionale-lgbt-2022-2025>.

relacionadas (p. ex. o plano de ação da UE contra o racismo ou a estratégia da UE para a igualdade LGBTIQ).

A maioria dos sistemas educativos reporta a existência de leis, estratégias e planos de ação de nível superior que têm o objetivo principal mais amplo de melhorar o sistema educativo no seu conjunto (através de medidas que promovem a educação inclusiva, a igualdade de acesso e a oferta de apoio aos alunos, entre outras), a que se seguem os quadros políticos que visam prevenir a discriminação e promover a igualdade de oportunidades (incluindo na área da educação), e aqueles que pretendem uma melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e/ou a redução do ELET. Entre as medidas menos reportadas encontram-se as leis, estratégias e planos de ação de nível superior que se focam especificamente na promoção da educação inclusiva.

Entre os quadros políticos estratégicos seletivos, os mais reportados destinam-se a promover a participação e a inclusão de alunos de etnia cigana. Logo a seguir, encontram-se as leis, estratégias e planos de ação de nível superior que promovem a inclusão e o apoio aos alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência. Cerca de metade dos sistemas educativos reporta a existência de quadros políticos focados na inclusão de alunos migrantes e/ou refugiados, enquanto os quadros políticos que visam a promoção da igualdade de género são referidos por cerca de um terço dos sistemas educativos. Apenas uma minoria de sistemas indicou ter em vigor quadros destinados a combater o antissemitismo ou a discriminação de alunos LGBTIQ+. No entanto, estas questões são comumente abordadas no âmbito de quadros jurídicos mais abrangentes.

A presente análise não examinou a implementação ou o impacto dos quadros políticos vigentes. Porém, a sua mera existência já aponta para um compromisso por parte dos sistemas educativos europeus para fazer face a determinados desafios e barreiras enfrentados por alunos, professores e escolas. Tais desafios e barreiras podem ser superados se forem disponibilizados os recursos adequados e assegurada a monitorização e avaliação dos resultados.

Capítulo 4: Promoção do acesso e da participação nas escolas

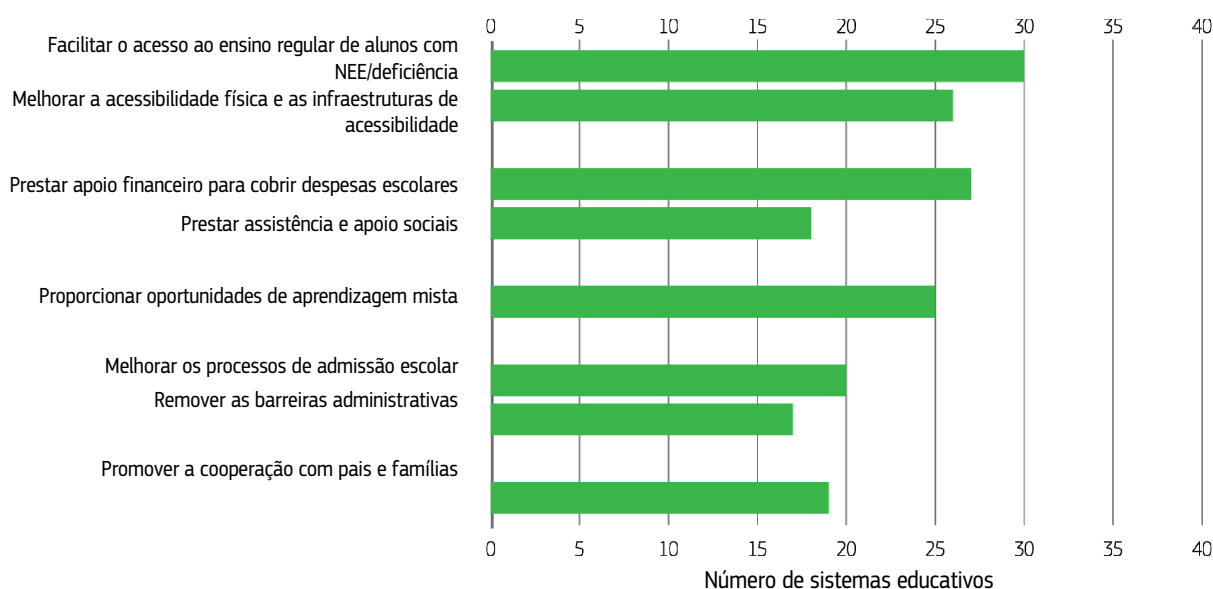
O acesso e a participação na educação escolar constituem um direito (e um dever) universal consagrado nas leis nacionais e internacionais, embora haja aprendentes que enfrentam dificuldades no momento de beneficiar deste direito. Tal pode dever-se ao facto de as estruturas e sistemas educativos apresentarem limitações em termos de capacidade, flexibilidade e/ou recursos para responder às diferentes necessidades dos aprendentes (ver também o Capítulo 1), o que aponta para a necessidade de efetuar mudanças estruturais.

O presente capítulo analisa algumas das principais políticas e medidas de nível superior desenvolvidas nos sistemas educativos europeus e que se destinam a promover o acesso e a participação na educação regular daqueles aprendentes que são mais suscetíveis de enfrentar obstáculos. Estas iniciativas são captadas pela Figura 4.1. e encontram-se tematicamente

agrupadas em cinco domínios estratégicos: facilitar o acesso ao ensino regular dos aprendentes com necessidades educativas específicas e melhorar a acessibilidade física; apoios financeiro e social; oportunidades de aprendizagem mista; superar e eliminar barreiras administrativas; e cooperação com os pais dos alunos.

A figura e respetiva análise focam-se nas políticas e medidas dirigidas aos aprendentes que enfrentam barreiras específicas ao acesso e à participação na educação, e não na legislação mais genérica que estipula o acesso universal e equitativo ao ensino regular. Constata-se que os alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência, aqueles que são oriundos de contextos socioeconomicamente desfavorecidos, e ainda os alunos migrantes, refugiados e pertencentes a minorias étnicas são os grupos-alvo mais frequentemente visados por tais quadros políticos.

Figura 4.1: Políticas e medidas de nível superior direcionadas para a promoção do acesso e participação dos alunos na escola, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota explicativa

A figura apresenta o número de sistemas educativos que reportam uma ou mais das políticas e medidas enumeradas, destinadas a promover o acesso e a participação na escola dos aprendentes mais suscetíveis de enfrentar barreiras (por ordem decrescente). As políticas são

agrupadas em áreas temáticas mais abrangentes. No anexo (Quadro 4.1A) pode ser consultada informação relativa aos países).

4.1. Facilitar o acesso ao ensino regular de alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência

As políticas mais amplamente reportadas de promoção do acesso e da participação no ensino regular estão relacionadas com o aumento do acesso de alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência, incluindo a melhoria da acessibilidade física, de infraestruturas de acessibilidade e de tecnologias de apoio. De facto, o direito de todas as crianças à educação inclui as crianças com deficiência, tal como é expressamente declarado no Artigo 24.º da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência ⁽¹⁶³⁾. Por conseguinte, a nível de políticas, tem havido um claro esforço para aumentar a inclusividade no ensino regular e reduzir o número de alunos em escolas de ensino especial ⁽¹⁶⁴⁾. O presente relatório confirma este compromisso político, demonstrando que muitos sistemas educativos estabeleceram como regra que o ensino regular deve ser a primeira opção para os alunos com necessidades educativas específicas. No entanto, dados da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (EASNIE) revelam grandes discrepâncias entre os países. Entre os países com dados disponíveis para o ano letivo 2019/2020, a taxa de inscrição no ensino regular de aprendentes com um atestado médico oficial comprovativo de incapacidade varia no nível primário entre 43,07 % e 99,05 %; no nível secundário inferior entre 22,55 % e 100,00 %; e no nível secundário superior entre 0,74 % e 100,00 % ⁽¹⁶⁵⁾.

Por conseguinte, é possível que persistam práticas discriminatórias, o que exigirá ações mais enérgicas para assegurar que as escolas regulares dispõem dos meios e recursos necessários para permitir a participação dos alunos com necessidades educativas específicas, e prestar um apoio adequado a estes alunos. Organizações como a Inclusion Europe confirmam que a maioria dos países enfrenta dificuldades na concretização da ambição de alcançar uma educação inclusiva, na medida em que esta medida não é adequadamente financiada e continuam a existir escolas de ensino especial ⁽¹⁶⁶⁾.

De modo semelhante, o Relatório de Monitorização Global da Educação 2021 para a Europa Central e do Leste sublinha que, não obstante a legislação que visa a

prevenção da segregação, persistem as barreiras (UNESCO, 2021a). Os aprendentes com necessidades educativas específicas ou deficiência, e outros grupos de alunos desfavorecidos, podem ver-se excluídos do ensino regular quando o processo de admissão depende de procedimentos de seleção como a triagem médica e/ou a avaliação psicológica. Embora estas avaliações ajudem a determinar as medidas de apoio necessárias, também é verdade que podem tornar-se uma barreira à inclusão.

Para contrariar quaisquer práticas discriminatórias e promover o acesso e a participação de todos os alunos no ensino regular, alguns sistemas educativos implementaram políticas que determinam que todos os aprendentes, independentemente de quaisquer necessidades educativas específicas ou deficiência, devem ser colocados na escola de ensino regular da sua área de residência (ver infra os exemplos nacionais).

Em Itália, 100 % dos alunos com NEE frequentam o ensino regular. O processo de inclusão no ensino regular dos aprendentes com deficiência começou em 1977 com a Lei n.º 517 ⁽¹⁶⁷⁾, que aboliu as turmas diferenciadas e estabeleceu o princípio da inclusão para aprendentes com deficiência nas escolas primárias e secundárias, na faixa etária de 6–14 anos. As subseqüentes regulamentações/normativas alargaram o princípio de incluir todos os alunos em todos os níveis de ensino. A Lei n.º 517 também introduz o tema da planificação educativa individualizada como uma ferramenta indispensável para “facilitar a implementação do direito à educação e a promoção da formação integral da personalidade dos alunos, em especial daqueles que são portadores de deficiência”. As atividades de apoio são garantidas através da contratação de docentes especializados, designados como professores de apoio (*insegnanti di sostegno*). As autoridades locais são responsáveis pela contratação de assistentes educativos que ajudam os alunos a desenvolver a sua autonomia e facilitam a sua comunicação e a participação na turma.

Na Lituânia, após a aprovação das alterações à lei da educação ⁽¹⁶⁸⁾, todas as escolas do ensino geral terão de aceitar a inscrição de qualquer aluno, sem exceção. Segundo a lei em vigor, até 1 de setembro de 2024, uma escola que não consiga, por razões objetivas, garantir ao aprendente um apoio psicológico, pedagógico ou sociopedagógico

⁽¹⁶³⁾ Ver <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>.

⁽¹⁶⁴⁾ Ver, por exemplo, a Recomendação do Conselho de 28 de novembro de 2022 sobre percursos para o sucesso escolar e que substitui a Recomendação do Conselho, de 28 de junho de 2011, sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce (Texto relevante para efeitos do EEE) (2022/C 469/01).

⁽¹⁶⁵⁾ Ver [https://www.european-agency.org/resources/publications/EASNIE-](https://www.european-agency.org/resources/publications/EASNIE-2019-2020-cross-country-report)

[2019-2020-cross-country-report](https://www.european-agency.org/resources/publications/EASNIE-2019-2020-cross-country-report)

⁽¹⁶⁶⁾ Ver https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/08/IE_CSN_Education_Report_Final.pdf.

⁽¹⁶⁷⁾ Ver <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sq>.

⁽¹⁶⁸⁾ Ver <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legislAct/lt/TAP/55d2363085eb11eaa51db668f0092944?positionInSearchResults=10&searchModelUUID=131729c5-4dcb-4943-8913-e9eb601a45ef>.

especial, deve propor outra escola. Isso significa que, atualmente, uma escola tem o direito de recusar a admissão de um aluno alegando não possuir infraestruturas ajustadas às necessidades do aprendente. Com as alterações à lei da educação, esta disposição legal discriminatória será abolida e, a partir de 1 de setembro 2024, todas as escolas devem assegurar o acesso à educação dos alunos com necessidades educativas específicas, disponibilizando apoio psicológico, apoio pedagógico ou apoio sociopedagógico especial, serviços sociais, cuidados de saúde e outros serviços, ferramentas de suporte técnico educativo na escola e ferramentas de ensino especial, e ainda proceder à adaptação do ambiente educativo (físico, informativo).

Alguns sistemas educativos indicam a implementação de medidas de apoio às escolas do ensino regular proporcionando um ensino-aprendizagem de qualidade para alunos com necessidades educativas específicas, por exemplo, aproveitando a experiência das escolas de ensino especial (p. ex. na Comunidade germanófona da Bélgica (ver o exemplo infra) e Albânia) ou alocando mais recursos, incluindo assistentes pedagógicos (p. ex. em Malta e Bósnia-Herzegovina), ou ainda proporcionando apoio seletivo à aprendizagem (p. ex. na Chéquia, Estónia, Grécia, Portugal e Eslovénia) (ver também o Capítulo 6, Secção 6.2, e Capítulo 7, Secção 7.3). Outros sistemas educativos regulamentam o limite de alunos com necessidades educativas específicas que podem ingressar numa turma do ensino regular (p. ex. na Bulgária), estipulam a formação de turmas de dimensão mais reduzida (p. ex. na Estónia e Hungria) ou pretendem aumentar o número de alunos com necessidades educativas específicas em turmas de ensino regular, ao mesmo tempo que lhes asseguram um apoio especializado (p. ex. na Comunidade francófona da Bélgica).

Em 2009, a **Comunidade germanófona da Bélgica** fundiu as suas escolas de ensino especial e formou o Centro para a Pedagogia das Necessidades Especiais (Zentrum für Förderpädagogik (ZFP)), cuja missão consiste em apoiar as escolas do ensino regular no seu esforço para criar contextos educativos mais inclusivos ⁽¹⁶⁹⁾. Estes esforços foram intensificados em 2014, quando os centros psico-médicos-sociais (PMS), os centros de saúde das escolas e os serviços de assistência à criança e à família se fundiram numa única estrutura, Kaleido Ostbelgien.

Uma característica importante da abordagem da Comunidade germanófona às NEE é o facto de já não permitir a classificação dos alunos por tipos de

transtorno, incapacidade ou deficiência. Ao invés, o sistema foca-se nas necessidades pedagógicas de cada aprendente, em função das observações e dos pressupostos pedagógicos. Esta Comunidade desenvolveu um sistema de apoio estruturado para alunos com necessidades educativas específicas.

O ZFP e a Escola Especial Pater Damian (Pater-Damian-Förderschule) organizam a integração dos alunos em escolas do ensino regular, gerindo “projetos de integração” em toda a Comunidade germanófona, que inclui cerca de 60 escolas do ensino regular. Para acompanhar os projetos de integração e apoiar os alunos com necessidades educativas específicas, são destacados docentes das escolas de ensino especial para as ditas escolas de ensino regular.

Este exemplo da Comunidade germanófona da Bélgica mostra que uma forma de rever os procedimentos de seleção e de torná-los menos discriminatórios consiste em rastrear os alunos com base em critérios educativos, isto é, necessidades educativas que emergem de uma determinada condição, e não em critérios médicos que classificam e rotulam os alunos em função da sua deficiência, incapacidade, etc.

Por último, a decisão de admitir um aluno com necessidades educativas específicas no ensino regular ou no ensino/turmas especiais requer, em geral, um consentimento informado dos pais/encarregados de educação (p. ex. na Chéquia) e pode ser tomada mediante recomendação de um grupo de agentes que cobrem várias áreas de especialização e que constituem conselhos interdisciplinares (p. ex. na Eslováquia). Este procedimento também pode incluir salvaguardas rigorosas, incluindo a possibilidade de apresentar recurso contra a decisão tomada, como se constata nos exemplos nacionais que se seguem.

No **Luxemburgo**, de acordo com a lei revista sobre a organização do ensino elementar, os pais podem remeter o seu educando para a Comissão Regional de Inclusão Escolar (Commission d'inclusion scolaire (CIS)). Este organismo elabora, para cada criança, um diagnóstico das necessidades e propõe um plano de apoio individual da criança sujeito à aprovação parental. Este documento é preparado pelo professor titular de turma em cooperação com os pais. Sugere um tipo de adaptação pedagógica num estabelecimento do ensino regular ou de educação especial e pode incluir medidas de apoio complementares ⁽¹⁷⁰⁾.

⁽¹⁶⁹⁾ Ver <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5922caaf-en/index.html?itemId=/content/component/5922caaf-en#section-d1e14359>.

⁽¹⁷⁰⁾ Ver <https://men.public.lu/en/themes-transversaux/eleves-besoins-specifiques/glossaire.html>.

As regulamentações na **Polónia** ⁽¹⁷¹⁾ estipulam que, em caso de ser emitido um parecer ou uma decisão sobre as necessidades educativas específicas de alunos que pertencem a minorias nacionais e étnicas e a comunidades que falam uma língua regional, e relativamente a crianças e aprendentes que não falam polaco ou que falam esta língua mas num nível insuficiente para beneficiar do ensino, devem ser tomadas em consideração as suas diferenças linguísticas e culturais, de forma a evitar que os aprendentes que necessitam de apoio linguístico possam ser sinalizados como tendo NEE. Estes exames devem utilizar ferramentas de diagnóstico adaptadas às capacidades linguísticas destas crianças e aprendentes, incluindo testes não verbais e não condicionados culturalmente.

Na **Eslovénia**, o Instituto Nacional de Educação (ZRSŠ) é a autoridade que toma decisões acerca da colocação de crianças com NEE em programas educativos apropriados para alunos com este perfil (cinco programas educativos NEE). De acordo com a lei sobre a colocação de crianças com necessidades específicas ⁽¹⁷²⁾ e a lei que regula o tratamento precoce integrado de crianças em idade pré-escolar com NEE ⁽¹⁷³⁾, os pais submetem um pedido para iniciar os procedimentos de colocação e o ZRSŠ emite uma decisão sobre a colocação da criança com base no plano individual e/ou nas recomendações da equipa multidisciplinar. Esta equipa inclui especialistas pediátricos, enfermeiros, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, psicólogos, especialistas em educação especial e reabilitação, técnicos sociais e/ou outro pessoal que se afigure necessário e ainda os pais da criança.

No caso de crianças com NEE que são identificadas mais tarde, os pais submetem um requerimento escrito para colocação do seu educando. Dependendo da natureza da deficiência, o ZRSŠ, nomeia uma comissão de colocação escolar composta por três membros e que pode integrar professores de ensino especial, psicólogos, especialistas em pediatria ou psiquiatria infantil ou especialistas em medicina escolar e, por regra, o especialista que lida com as necessidades específicas da criança. A comissão de colocação dá um parecer técnico e uma recomendação quanto ao programa educativo a seguir ou determina que a colocação não é necessária. É possível apresentar recurso em relação à decisão tomada. Nesse caso, a decisão final é tomada pelo ministro responsável pela educação.

4.2. Melhorar a acessibilidade física e as infraestruturas de acessibilidade

A promoção da inclusão dos aprendentes com necessidades educativas específicas ou deficiência através de uma melhor acessibilidade das instalações escolares situa-se entre as prioridades e os objetivos comuns estabelecidos pelos Estados-Membros da UE (Comissão Europeia, 2022a). As políticas relacionadas com a acessibilidade física e as infraestruturas adaptadas também são reportadas por muitos dos sistemas educativos europeus. Em geral, isto significa que a disponibilização de uma arquitetura acessível nas escolas (e outros edifícios públicos) é regulamentada pela lei. A questão que se segue é saber como é que uma melhor acessibilidade pode ser posta em prática e financiada quando são planeados novos edifícios e/ou quando os edifícios escolares existentes não cumprem esses requisitos e precisam de ser adaptados.

Em alguns sistemas educativos, os investimentos destinados a uma melhor acessibilidade das escolas são cobertos por fundos nacionais e suplementados por mecanismos de financiamento europeu, como o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (p. ex. na Chéquia, Croácia e Polónia). A adaptação e ajustamento de infraestruturas são graduais; por conseguinte, alguns sistemas educativos tentam definir estes aspetos atempadamente. Nos Países Baixos, por exemplo, a lei da igualdade de tratamento com base na deficiência ou doença crónica determina que as adaptações eficazes nos edifícios devem ser efetuadas num período de tempo razoável ⁽¹⁷⁴⁾.

Os custos e as responsabilidades também podem ser partilhados entre as escolas e o nível nacional, sendo que as escolas tratam dos elementos de acesso mais básicos, como as faixas de aviso tátil, as casas de banho, a sinalética e o estacionamento, e o Estado cobre os ajustamentos mais onerosos (p. ex. plataformas ou elevadores) (p. ex. em Montenegro). Outra abordagem comum nesta área é a implementação de adaptações razoáveis, não afetando necessariamente todo o edifício escolar, mas permitindo, por exemplo, a reorganização das salas de aula (p. ex. no Luxemburgo). A lei norueguesa para a igualdade e a antidiscriminação ilustra outro fator relacionado com decisões acerca de adaptações de infraestruturas, nomeadamente a ideia de “encargos desproporcionais para a empresa”, isto é, o peso dos diferentes elementos na avaliação de um eventual desenho ou adaptação (ver infra o exemplo nacional).

⁽¹⁷¹⁾ Ver <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001743>

⁽¹⁷²⁾ Ver <http://www.nisrs.si/Pis.web/prelegPredpisa?id=ZAK05896>

⁽¹⁷³⁾ Ver <http://www.nisrs.si/Pis.web/prelegPredpisa?id=ZAK07681>

⁽¹⁷⁴⁾ Ver <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/18/rapport-toelatingsbeleid-en-toegankelijkheid> e <https://wetten.overheid.nl/BWBR0014915/2020-01-01>

A lei **norueguesa** para a igualdade e a antidiscriminação ⁽¹⁷⁵⁾ determina que as empresas públicas e privadas focadas no público em geral têm o dever de assegurar que as suas funcionalidades gerais apresentem um desenho universal. Um “desenho universal” implica a conceção ou a adaptação das condições físicas, para que as funcionalidades gerais de uma empresa possam ser utilizadas pelo maior número possível de pessoas, independentemente da sua deficiência.

Esta obrigação não se aplica ao desenho ou adaptação que imponha um encargo desproporcional para a empresa. Na avaliação, deve ser atribuído um peso especial a aspetos como:

- o efeito da eliminação de barreiras para as pessoas com deficiência;
- se as funções gerais da empresa são de natureza pública;
- os custos associados com a adaptação;
- os recursos da empresa;
- critérios de segurança;
- considerações relativas ao património cultural.

Os exemplos seguintes mostram que as políticas atuais são, com frequência, mais amplas nas suas definições de acessibilidade e ultrapassam a dimensão física a fim de melhorar o acesso às escolas e as experiências de aprendizagem dos aprendentes com necessidades educativas específicas.

A **Polónia** está atualmente a implementar o projeto “modelo de escola acessível” como parte do programa do Governo “Mais acessibilidade”. O objetivo do projeto consiste em desenvolver um modelo de escola que irá definir padrões na área da acessibilidade nas suas dimensões arquitetónica, técnica, educativa e social e nas áreas da organização e procedimentos escolares; este projeto, a implementar entre 2019 e 2023, será testado em 97 escolas de todo o território nacional e tem o apoio do Programa da UE sobre Conhecimento, Educação e Desenvolvimento ⁽¹⁷⁶⁾.

A **Suécia** reforçou a sua lei sobre a discriminação ⁽¹⁷⁷⁾ em 1 de Janeiro de 2015. Desde então, passou a classificar a falta de acessibilidade em todos os tipos de escola como prova de discriminação. As regulamentações em vigor incluem o ensino e as instalações. Uma educação acessível significa que os ambientes de aprendizagem, nas suas

perspetivas pedagógica, física e social, são acessíveis e adaptados às diferentes necessidades e condições de todos os alunos. A Agência Nacional de Educação e Escolas para as Necessidades Especiais está incumbida de garantir que as crianças, jovens e adultos – independentemente da sua capacidade funcional – têm as condições adequadas para alcançar as metas educativas propostas. Este objetivo é concretizado através de um apoio às necessidades específicas, do ensino em escolas de educação especial, de materiais pedagógicos acessíveis e de financiamento estatal. Além disso, também é de salientar a missão da Agência Sueca para a Participação, uma agência especializada que promove trabalhos relacionados com a implementação de uma política em matéria de deficiência. A agência desenvolve e divulga informação acerca dos obstáculos à participação e fornece apoio a organismos do setor público (incluindo escolas).

Por último, alguns sistemas educativos referem-se ao financiamento e utilização de tecnologias de apoio como outra forma de ajustamento dos ambientes de aprendizagem para apoiar os alunos com determinadas deficiências (p. ex. na Chéquia, Dinamarca, Chipre, Suíça, Noruega e Montenegro).

Na **Croácia**, a Rede Académica e de Investigação (CARNET) está a conduzir o projeto “Otimização de ferramentas para criar a igualdade de oportunidades educativas para os alunos com deficiência” (ATTEND), o qual prevê equipar 34 estabelecimentos de ensino na Croácia com tecnologias de apoio de forma a criar as condições necessárias para as crianças com problemas de desenvolvimento terem as mesmas oportunidades educativas e uma integração bem-sucedida na sociedade ⁽¹⁷⁸⁾.

Em **Itália**, a lei de 30 de dezembro de 2020 ⁽¹⁷⁹⁾ determina que, “para alcançar a inclusão escolar dos aprendentes com deficiência, serão alocados, em cada ano letivo 2021/2022, 2022/2023 e 2023/2024, 10 milhões de euros para a aquisição e manutenção de equipamento técnico e materiais didáticos [...], e para a aquisição dos serviços necessários para a sua melhor utilização, destinados aos estabelecimentos de ensino que acolhem alunos com certificado de deficiência”.

⁽¹⁷⁵⁾ Ver <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2017-06-16-51>.

⁽¹⁷⁶⁾ Ver <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/startuie-projekt-dostepna-szkola>, a escola disponível e a Agência de Desenvolvimento Regional Rzeszów S. A. (<https://rarr.rzeszow.pl/projekt/projekt-dostepna-szkola>).

⁽¹⁷⁷⁾ Ver https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567.

⁽¹⁷⁸⁾ Ver <https://www.carnet.hr/projekt/attend>.

⁽¹⁷⁹⁾ Ver <https://www.normattiva.it/eli/stato/LEGGE/2020/12/30/178/CONSOLIDATED/20210507>.

4.3. Apoio financeiro para cobrir despesas escolares

O ensino obrigatório nas escolas públicas costuma ser gratuito em toda a Europa; contudo, incorrem diferentes tipos de custos relacionados com a escola. Por conseguinte, entre as políticas destinadas a promover o acesso e a participação de todos os aprendentes, a prestação de apoio financeiro para determinados custos relacionados com a escola é uma medida reportada por mais de metade dos sistemas educativos europeus. Este apoio costuma abranger a aquisição de manuais e de materiais didáticos. Os sistemas educativos também fornecem transporte gratuito ou com tarifas subsidiadas. Alguns sistemas fornecem ainda refeições gratuitas ou subsidiadas.

Em muitos sistemas educativos, o apoio financeiro para despesas escolares destina-se a determinados grupos-alvo: alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência (p. ex. em Itália, para transporte; em Chipre, para transporte e equipamentos especiais individuais; na Polónia, para transporte e materiais didáticos; em Montenegro, para manuais escolares), alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos (p. ex. na Alemanha, Grécia, Espanha, França, Hungria, Portugal e Eslovénia) e alunos refugiados e migrantes (p. ex. em Portugal e na Turquia para imigrantes recém-chegados, sobretudo ucranianos e sírios, respetivamente).

Na **Chéquia**, por exemplo, o diretor de escola pode reduzir ou eliminar os custos das refeições, principalmente no caso de alunos refugiados e outros alunos migrantes e de alunos que manifestam necessidades materiais. Em tais casos, os custos podem ser cobertos no âmbito do programa anual do Ministério da Educação, Juventude e Desporto (por via de ONG) ou do programa de refeições escolares, gerido pelo Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais e cofinanciado pelo FAED, que vigora até julho de 2023 (a nível das regiões). Além disso, as propinas de frequência de centros e clubes em horário pós-escolar podem ser reduzidas ou suprimidas quando um aluno ou encarregado de educação é elegível para a obtenção de benefícios recorrentes devido a uma situação de pobreza e de subsídios de assistência reforçados (para pessoas que sofrem de doença ou que são portadoras de deficiência) ou ainda de subsídios de acolhimento ⁽¹⁸⁰⁾.

Na **Alemanha**, para garantir que os alunos têm acesso a todos os materiais didáticos necessários independentemente da sua situação económica e social, a maioria dos *Länder* tem regulamentações sobre a prestação de auxílio financeiro para a compra de materiais didáticos, ou sobre o fornecimento de material gratuito. Em parte, esta oferta é escalonada em função do rendimento dos pais e do número de filhos. Ao abrigo destas regulamentações, os alunos ficam total ou parcialmente isentos dos custos com materiais escolares. As verbas são disponibilizadas pela Schulträger (a autoridade local responsável pelo estabelecimento e manutenção das escolas) ou pelo *Land* específico ⁽¹⁸¹⁾.

Na **Grécia**, o programa de refeições escolares ⁽¹⁸²⁾ foi alargado de modo a abranger um maior número de escolas e de alunos. Desenvolvido em colaboração com o Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais, o programa de refeições escolares visa responder às necessidades nutricionais dos alunos que pertencem a grupos sociais particularmente vulneráveis e reduzir o abandono escolar precoce e fenómenos relacionados. Atualmente, este programa está implementado em mais de 1 600 escolas com mais de 224 000 alunos.

Em **França**, a implementação de pequenos-almoços gratuitos ⁽¹⁸³⁾ nas escolas e a redução dos custos da cantina, *cantine à 1 euro*, em função do rendimento dos pais, faz parte de uma resposta social que se destina a facilitar a escolarização. Do mesmo modo, também o abono escolar é atribuído consoante o rendimento familiar ⁽¹⁸⁴⁾.

Na **Lituânia**, a lei da educação ⁽¹⁸⁵⁾ estabelece que deve ser garantido o acesso à educação de crianças socialmente excluídas de famílias pobres, filhos de refugiados, crianças fora do sistema educativo e filhos de pessoas desempregadas, pessoas que foram libertadas da prisão, pessoas em tratamento para a dependência de álcool e drogas e pessoas que não se conseguem adaptar à sociedade. Esta garantia prevê a prestação de apoio financeiro, serviços sociais e assistência a nível educativo.

No caso de um apoio financeiro seletivo para aprendentes com necessidades educativas específicas, a EASNIE aponta para o facto de que, quando o financiamento é associado a diagnósticos e deficiências

⁽¹⁸⁰⁾ Ver <https://www.mpsv.cz/web/cz/vvhlase-ne-vvzv>.

⁽¹⁸¹⁾ Ver, por exemplo, https://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=492252.97.

⁽¹⁸²⁾ Ver https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi?fek_pdf=20220205151.

⁽¹⁸³⁾ Ver <https://www.education.gouv.fr/des-petits-dejeuners-dans-les-ecoles-pour-favoriser-l-equalite-des-chances-1061>.

⁽¹⁸⁴⁾ Ver <https://www.asp-public.fr/aides/cantine-a-1-euro#:~:text=Pour%20les%20collectivit%C3%A9s%20mettant%20en>

<ou%20%C3%A9gal%20%C3%A0%201000%E2%82%AC> e

<https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A15056#:~:text=376%2C98%20%E2%82%AC%20avant%20revalorisation.entre%2015%20et%2018%20an>

<S>.

⁽¹⁸⁵⁾ Ver <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470>.

categorizadas, corre-se o risco de as escolas serem tentadas a sobre-identificar as deficiências e as necessidades educativas específicas a fim de receberem fundos adicionais. Por conseguinte, a EASNIE recomenda o financiamento das escolas com uma verba geral baseada na totalidade das necessidades educativas (EASNIE, 2014, 2016).

Também pode ser necessário prestar um apoio específico aos aprendentes de áreas rurais e remotas. Um terço dos sistemas educativos menciona medidas para facilitar o acesso destes alunos à educação e reduzir o efeito de uma escassa oferta educativa em áreas remotas. Muitas vezes, o apoio está relacionado com o transporte, mas também pode incidir na utilização de tecnologias digitais.

Em **Espanha**, as administrações educativas prestam uma atenção especial aos centros educativos em áreas rurais, e à necessidade de promover a participação de alunos de áreas rurais em etapas posteriores ao ensino básico. Para este fim, são proporcionados os meios e os sistemas organizacionais necessários para responder às necessidades específicas das escolas rurais e garantir a igualdade de oportunidades, concretamente através das seguintes medidas:

- para crianças em áreas rurais, são fornecidos serviços gratuitos de transporte escolar e, quando apropriado, também são garantidos gratuitamente refeições e internato;
- serão feitos ajustamentos razoáveis aos critérios para a organização de disciplinas opcionais do ensino secundário em centros educativos que, devido à sua dimensão, podem ter restrições nesse sentido;
- as administrações educativas facilitam a disponibilização de recursos humanos suficientes em áreas rurais e incentivam a formação específica de professores nessas áreas rurais, favorecendo a sua conexão e identificação com os projetos educativos do centro educativo;
- o planeamento da escolarização em áreas rurais deve dispor de recursos económicos suficientes para a manutenção da rede de centros educativos rurais; transporte e refeições gratuitas para os alunos mediante solicitação; e os necessários dispositivos, computadores, redes de telecomunicação e acesso à Internet ⁽¹⁸⁶⁾.

Existem em **Itália** muitas áreas, especialmente pequenas ilhas e zonas montanhosas, que sofrem

de alguma desvantagem geográfica. As escolas situadas nessas áreas têm, por vezes, muito poucos alunos e organizam turmas com grupos heterogéneos em termos etários. Nestes contextos educativos, as escolas são incentivadas a utilizar tecnologias digitais para fins didáticos (p. ex. aulas *online*) e para formar redes com outras escolas a fim de superar o risco de isolamento ⁽¹⁸⁷⁾.

Na **Suécia**, o ensino a distância, definido como um ensino interativo conduzido com tecnologias da informação e comunicação, em que alunos e professores se encontram separados em termos físicos mas não temporais, é utilizado, por exemplo, para benefício dos alunos em áreas rurais. Este tipo de aprendizagem a distância é oferecido quando não existe um professor disponível na área, ou quando o universo de alunos é tão limitado que o ensino regular nas instalações do estabelecimento de ensino cria ao diretor significativos problemas organizacionais ou financeiros ⁽¹⁸⁸⁾.

As fontes de financiamento podem ser diversificadas, já que estão ligadas não só à educação, mas também à assistência social, trabalho, inclusão, etc. Além disso, as fontes podem ser locais/regionais (p. ex. na Islândia, o Fundo de Equalização (*Joefnunarsjodur*)) ⁽¹⁸⁹⁾, nacionais ou europeias (p. ex. na Letónia, o projeto do FSE “Apoio à redução do abandono escolar precoce” ⁽¹⁹⁰⁾; na Roménia, o “Programa Operacional de apoio a pessoas desfavorecidas” ⁽¹⁹¹⁾). No caso de fundos europeus baseados em projetos, o maior desafio consiste em assegurar a sua continuidade após a conclusão do projeto.

4.4. Prestação de assistência e apoio sociais

A assistência e o apoio sociais são outras formas de promover o acesso equitativo e a participação de todos os aprendentes nas escolas, reportadas por mais de um terço dos sistemas educativos. Este apoio pode ser financeiro ou em espécie, por exemplo, sob a forma de afetação de pessoal de apoio suplementar. De facto, é comum para as escolas contar com a disponibilização de apoio médico, psicológico e/ou social através da alocação de pessoal especializado nas escolas, ou prestar orientação e aconselhamento através de serviços que funcionam nas escolas ou em parceria com estas (ver também o Capítulo 6, Secção 6.1). Evidentemente, a assistência e apoio sociais podem ir muito além de intervenções nas escolas e envolver a cooperação com um leque variado de serviços sociais.

⁽¹⁸⁶⁾ Ver <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a82>.

⁽¹⁸⁷⁾ Ver <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/02/009G0089/sq>.

⁽¹⁸⁸⁾ Ver <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/farrundervisning>.

⁽¹⁸⁹⁾ Ver <https://www.european-agency.org/country-information/iceland/financing-of-inclusive-education-systems>.

⁽¹⁹⁰⁾ Ver https://www.ikvd.gov.lv/en/projects/esf-project-no-834016i001-support-reduction-early-school-leaving-pumpurs?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F.

⁽¹⁹¹⁾ Ver https://ec.europa.eu/regional_policy/in-your-country/programmes/2014-2020/ro/2014ro05m9on001_en.

Sendo a promoção da diversidade e da inclusão uma clara prioridade política europeia, as medidas nacionais para o apoio social nas escolas podem ser cofinanciadas por fundos europeus, como o FSE+ e o NextGenerationEU/Mecanismo de Recuperação e Resiliência (p. ex. na Chéquia). A nível nacional, esta ação está também relacionada com a assistência social e inclui a possibilidade de ajuda financeira sob a forma de bolsas de estudo e de abonos escolares para alunos de famílias com baixos rendimentos (p. ex. em França e na Polónia).

Os exemplos que se seguem colocam em destaque algumas das políticas e medidas em matéria de assistência/apoio social direcionado para os grupos-alvo mais suscetíveis de enfrentar obstáculos, isto é, alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, alunos em risco de desvantagem educativa, alunos pertencentes a minorias étnicas e alunos migrantes. No conjunto, tais iniciativas foram reportadas por mais de um terço dos sistemas educativos europeus.

Na **Chéquia**, a legislação em matéria de orientação e aconselhamento menciona especificamente a inclusão social dos aprendentes de diferentes contextos culturais e de diferentes condições de vida no âmbito de medidas destinadas a prevenir todos os tipos de comportamento de risco, mas que visam também assegurar a conclusão bem-sucedida da escolaridade obrigatória. No programa de recuperação nacional, os alunos socialmente desfavorecidos representam outro grupo-alvo ⁽¹⁹²⁾, o que levou o Ministério da tutela a selecionar um total de 400 escolas com uma proporção mais elevada de alunos socialmente desfavorecidos. O objetivo do programa consiste em aumentar o sucesso escolar destes alunos, a sua motivação para aprender e o seu bem-estar geral. Para além de apoiar a afetação do pessoal educativo habitual, o Programa pode financiar outras funções ligadas aos apoios sociais na escola, tais como as funções de pedagogo social, assistente pedagógico para alunos socialmente desfavorecidos, coordenador de atividades de inclusão e coordenador de atividades de adaptação ou ainda animador de tempos livres; o financiamento pode alargar-se a outras medidas relevantes, como a gestão de processos (promoção de apoio multidisciplinar) ou *breakfast clubs*.

Na **Grécia**, os alunos de etnia cigana são especificamente visados em intervenções de apoio para reforçar o acesso e reduzir a taxa de abandono escolar precoce. Estas intervenções têm uma

abordagem holística que abrange toda a comunidade ⁽¹⁹³⁾.

Em **Espanha**, um dos programas de cooperação territorial (*Unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable*) dirige-se a alunos em situação de vulnerabilidade educativa e respetivas famílias ⁽¹⁹⁴⁾. Este programa é considerado uma medida inovadora com uma função específica: acompanhar os alunos mais vulneráveis nos seus percursos educativos para prevenir o insucesso escolar e promover a sua aprendizagem e sucesso escolar, em colaboração com outros profissionais.

Em **Portugal**, o programa TEIP 3 ⁽¹⁹⁵⁾ destina-se às escolas localizadas em áreas desfavorecidas, com taxas elevadas de abandono escolar precoce e com taxa significativa de alunos migrantes. Através deste programa, os agrupamentos de escolas em áreas desfavorecidas podem criar equipas multidisciplinares – psicólogos, assistentes sociais e mediadores culturais, entre outros – para intervir em contextos escolares. Além disso, a ação social escolar constitui uma medida nacional que abrange todas as escolas e visa a prevenção da exclusão social e do abandono escolar entre alunos vindos de famílias desfavorecidas, que podem incluir alunos pertencentes a minorias étnicas (especialmente os ciganos), alunos de famílias imigrantes não lusófonas, e ainda alunos de ascendência africana lusófona e alunos de famílias com baixos rendimentos.

4.5. Oferta de oportunidades de aprendizagem mista

Em 2021, os ministros da educação da UE adotaram a Recomendação do Conselho sobre abordagens de aprendizagem mista para um ensino primário e secundário inclusivo e de elevada qualidade ⁽¹⁹⁶⁾. A aprendizagem mista pode ser entendida como uma combinação da escola com outros ambientes físicos de aprendizagem, presenciais e digitais, ou como uma combinação de diferentes instrumentos de aprendizagem digitais e não digitais. Ao promover o acesso inclusivo, a aprendizagem mista deve tornar a educação mais acessível e resiliente.

Esta área adquiriu maior relevância durante a pandemia de COVID-19 e o encerramento forçado das escolas, mas também mais recentemente com a chegada aos

⁽¹⁹²⁾ Ver <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroju-prikklady.pdf>.

⁽¹⁹³⁾ Ver <http://www.iep.edu.gr/el/europaika-se-ekseliksi/inclusive-schools-for-roma>.

⁽¹⁹⁴⁾ Ver <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/socitie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/uao.html>.

⁽¹⁹⁵⁾ Ver <https://www.dge.mec.pt/teip>.

⁽¹⁹⁶⁾ Conselho da União Europeia, Recomendação do Conselho de 29 de novembro de 2021 sobre abordagens de aprendizagem mista para um ensino primário e secundário inclusivo e de elevada qualidade (JO C 504/21, 29.11.2021, p. 21).

Estados-Membros da UE de aprendentes da Ucrânia. Um estudo recente confirma um cenário diferente desde a COVID-19, já que muitos países europeus desenvolveram estratégias de inclusão digital dirigidas a grupos vulneráveis para melhorar o acesso a dispositivos digitais e à Internet em zonas regionais e rurais em situação de vulnerabilidade; aumentar a participação na aprendizagem a distância e a utilização dos recursos afetos a esta; e reforçar o foco no apoio a alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência (Comissão Europeia, 2021).

Em toda a Europa, mais de metade dos sistemas educativos reporta a adoção de políticas relacionadas com a oferta de oportunidades de aprendizagem mista para promover o acesso à educação de todos os aprendentes. Muitos deles destacam o desenvolvimento de políticas de utilização da aprendizagem mista apoiada em ferramentas digitais para permitir aos alunos que têm de ficar em casa, no hospital ou em instituições sociais, a continuação dos seus estudos, embora de forma remota (p. ex. na Bulgária, Dinamarca, França, Chipre, Luxemburgo, Malta e Portugal).

Desde 2019 que o **Luxemburgo** optou por oferecer às crianças que sofrem de doenças prolongadas ou crónicas a possibilidade de acompanhar as aulas no seu *tablet* com robôs de telepresença, ou os chamados avatares. Tendo começado como um projeto-piloto local criado por um professor que trabalhava em contexto hospitalar, a ideia alargou-se a todo o país, sendo monitorizado pela Comissão Nacional de Inclusão (Commission nationale d'inclusion). Graças aos seus avatares, as crianças que não têm a possibilidade de frequentar a escola durante um longo período por motivos de saúde podem agora seguir as suas aulas mesmo que estejam isoladas em casa, em tratamentos num hospital no estrangeiro ou entre as suas consultas de reabilitação física. Tudo o que necessitam é de uma rede de Wi-Fi ativa em ambas as extremidades da linha e de um médico que ateste que o aluno necessita de um mínimo de 6 semanas de reabilitação antes de estar fisicamente apto a regressar à escola.

Alguns sistemas educativos reportam políticas relativas à oferta de recursos educativos eletrónicos para outros grupos-alvo, tais como os alunos migrantes e os alunos com dificuldades de aprendizagem (p. ex. na Estónia) ou para todos os aprendentes que deles necessitem (p. ex. na Grécia). Para permitir aos aprendentes da Ucrânia continuar a sua educação, foram muitos os sistemas educativos europeus que lhes ofereceram, para além de medidas que promovem a sua integração nas escolas locais, a possibilidade de estudarem em conformidade com a escola ucraniana *online* (Comissão Europeia /EACEA /Eurydice, 2022a).

4.6. Melhoria dos processos de admissão escolar e eliminação de barreiras administrativas

Na Europa, as políticas gerais de admissão escolar estipulam um acesso equitativo e universal e a proibição de práticas de discriminação e, em especial, de segregação. Todavia, na prática, a sua estrutura e os seus mecanismos específicos podem, ainda assim, conduzir a desigualdades. As políticas de admissão escolar e de escolha de escola e os seus efeitos sobre a equidade foram objeto de uma análise detalhada no relatório da Rede Eurydice sobre a equidade na educação escolar (Comissão Europeia/ EACE/Eurydice, 2020). Algumas das conclusões deste relatório apontam para o facto de a diferenciação entre tipos de escola nas políticas de escolha de escola e de admissão escolar ser um fator que contribui para níveis mais baixos de equidade. Uma concentração de alunos vindos de meios socioeconómicos desfavorecidos em algumas escolas, por exemplo, pode ser o resultado de segregação residencial, ou o resultado não intencional de políticas escolares, como a escolha de escola, as admissões ou *tracking* (isto é, a alocação dos alunos a diferentes vias).

É comum que as políticas de admissão definem áreas de influência para assegurar que todos os aprendentes se inscrevem na sua escola local, prevenindo assim a segregação. No entanto, as autoridades educativas também podem decidir reajustar estas áreas de influência no caso de serem detetados desequilíbrios socioeconómicos nos bairros residenciais (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020). A Hungria e a Finlândia, por exemplo, reportam que as áreas de influência (ou distritos escolares para efeitos de admissão) podem ser modificadas tendo em conta o rácio de alunos socialmente desfavorecidos, com o objetivo de alterar a composição da escola e torná-la socialmente mais diversificada.

Outras políticas de admissão específicas e seletivas destinadas a resolver problemas de segregação e fomentar a diversidade são reportadas em cerca de metade dos sistemas educativos europeus. Estas políticas estão relacionadas com a criação de uma maior flexibilidade nas admissões, visando os grupos vulneráveis e/ou permitindo as admissões prioritárias para determinados aprendentes. Este é o caso na Croácia, por exemplo, onde os alunos com problemas de desenvolvimento usufruem de certas vantagens que lhes permitem inscrever-se no programa educativo da sua escolha. Na Letónia, é garantida a admissão prioritária às crianças órfãs. Na Roménia, algumas vagas no 9.º ano do ensino secundário estão reservadas para alunos de etnia cigana. Em Portugal, os alunos com necessidades específicas e os alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos têm prioridade no

processo de admissão ⁽¹⁹⁷⁾.

Mais de um terço dos sistemas educativos reporta a adoção de medidas para reduzir ou remover as barreiras administrativas nas admissões escolares. Por exemplo, em alguns casos, a admissão escolar é assegurada independentemente do estatuto de residente das crianças migrantes e refugiadas (p. ex. na Chéquia, Estónia, Grécia, Croácia, Itália, Polónia e Portugal), ou da duração e das condições de residência das crianças de famílias itinerantes e viajantes (p. ex. em França). Os alunos vindos do estrangeiro também podem ficar isentos de realizar exames de admissão na língua de escolarização (p. ex. na Chéquia, no caso da admissão em escolas do ensino secundário geral plurianuais); podem receber apoio no processo de registo, acolhimento na receção e orientação escolar (p. ex. no Luxemburgo, Malta e Suíça), e podem ter ao seu dispor serviços de interpretação nas escolas para comunicação com os pais (p. ex. no Luxemburgo e Lituânia). Ao abrigo da diretiva de proteção temporária ⁽¹⁹⁸⁾, foi atribuído às crianças ucranianas o acesso imediato às escolas locais e apoio específico (Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2022a).

Os exemplos nacionais que se seguem ilustram mais alguns exemplos de políticas de admissão que visam promover a diversidade e equilibrar a população escolar em termos de estatuto socioeconómico, origem, necessidades educativas, etc., e desse modo prevenir a segregação e outras formas de discriminação.

O Decreto que regula a primeira matrícula nas escolas secundárias ⁽¹⁹⁹⁾ da **Comunidade francófona da Bélgica** inclui, entre os seus objetivos, a luta contra mecanismos discriminatórios através da promoção da diversidade social, cultural e académica. Isto implica, em primeiro lugar, que o processo de matrícula deve ser acompanhado de uma informação clara e acessível e, em segundo lugar, que deve ser dada prioridade aos alunos oriundos de escolas e bairros desfavorecidos.

Na **Bulgária**, as políticas de admissão estipulam que as crianças de diferentes origens étnicas (especialmente as de etnia cigana) da mesma idade não devem ser separadas em diferentes grupos ou turmas com base na sua etnia ⁽²⁰⁰⁾. Esta medida deve ser acompanhada por uma interação efetiva entre a escola e a família, com um foco nos pais que pertencem a grupos vulneráveis, incluindo a comunidade cigana.

Na **Chéquia**, os critérios de avaliação das escolas aplicados pela Inspeção-Geral das Escolas estipulam que, no contexto das decisões relativas a admissões e transferências, não deve ser dada preferência a alunos com melhores capacidades cognitivas ou especialmente dotados, a alunos que têm um melhor enquadramento familiar ou a alunos sem necessidades educativas específicas. A escola não deve dividir permanentemente os alunos em turmas com currículos diferentes e deve oferecer um ensino de qualidade comparável em todas as turmas ⁽²⁰¹⁾.

Em **Espanha**, a Lei Orgânica da Educação ⁽²⁰²⁾ visa explicitamente criar um equilíbrio na admissão de alunos, estipulando que, para garantir uma educação de qualidade para todos, coesão social e igualdade de oportunidades, as administrações escolares deverão garantir uma escolarização adequada e equilibrada dos alunos com necessidades específicas de apoio educativo e aplicar as medidas necessárias para evitar a segregação dos alunos em função do seu estatuto socioeconómico ou de outras características. Para este efeito, as administrações deverão estabelecer uma proporção equilibrada de alunos com necessidades específicas de apoio educativo que devem ser matriculados em estabelecimentos de ensino públicos e privados subvencionados, e deverão garantir os necessários recursos pessoais e financeiros aos estabelecimentos de ensino para disponibilizar este apoio. Da mesma forma, deverão estabelecer as medidas a adotar no caso de uma vasta proporção de alunos com tais características se concentrar num estabelecimento de ensino, de modo a garantir o direito à educação em condições de igualdade para todos os alunos.

Na **Polónia**, se o número de aluno candidatos ultrapassa o número de vagas, são aplicados critérios de admissão adicionais, a saber: famílias numerosas, deficiência de uma criança ou de um membro da família, famílias monoparentais ou problemas de saúde que limitam a possibilidade de escolher a via de ensino na escola secundária ⁽²⁰³⁾.

Na **Eslováquia**, a Lei Orgânica da Educação ⁽²⁰⁴⁾ aborda a educação e formação de alunos provenientes de contextos sociais desfavorecidos e menciona explicitamente as regras a seguir para evitar a segregação: um aluno cujas necessidades educativas específicas resultam exclusivamente do seu desenvolvimento em ambientes socialmente

⁽¹⁹⁷⁾ Ver <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/6-2018-115093805>

⁽¹⁹⁸⁾ Ver https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/common-european-asylum-system/temporary-protection_en

⁽¹⁹⁹⁾ Ver <https://inscription.cfwb.be>

⁽²⁰⁰⁾ Ver https://web.mon.bg/upload/34577/Zkn_PedUchObrazovanie-izm07022023.pdf

⁽²⁰¹⁾ Ver <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-nodminek-prubehu-a-vysledku-vz>

⁽²⁰²⁾ Ver <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=B0F-A-2006-7899#a87>

⁽²⁰³⁾ Ver <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082>

⁽²⁰⁴⁾ Ver <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20220901>

desfavorecidos não pode ser admitido numa escola especial ou numa turma especial do ensino primário ou secundário, sendo antes colocado juntamente com outros alunos.

Na **Sérvia**, o Ministério da Educação, em cooperação com organizações internacionais e organizações da sociedade civil, preparou um guia de prevenção da segregação na educação e de adoção de medidas para fazer face ao problema ⁽²⁰⁵⁾. Este guia foi criado com o objetivo de apoiar os profissionais que trabalham no setor da educação na implementação das leis contra a discriminação e a segregação ⁽²⁰⁶⁾. O Ministério da Educação também adotou dois regulamentos – o primeiro refere-se aos critérios detalhados para o reconhecimento de formas de discriminação por parte de um funcionário, criança, aluno ou terceiros num estabelecimento de ensino; o segundo regulamento incide sobre a atuação da instituição em caso de suspeita ou confirmação de um comportamento discriminatório e insultuoso para a reputação, a honra ou a dignidade de um indivíduo.

Apesar disso, quando se procede à organização das admissões, a fixação de quotas específicas para promover a diversidade e a inclusão nas escolas é uma medida pouco comum nos sistemas educativos. Não obstante, a fim de garantir um maior equilíbrio, alguns sistemas educativos utilizam determinadas formas de cálculo e adotam medidas positivas (ver infra) relacionadas com fatores socioeconómicos, a origem étnica ou as necessidades educativas específicas.

Na **Comunidade francófona da Bélgica**, o Decreto relativo à primeira inscrição nas escolas secundárias visa assegurar uma mistura social, pelo que inclui, entre os seus índices de classificação, o contexto socioeconómico de um aluno ⁽²⁰⁷⁾.

Na **Hungria**, para assegurar uma proporção uniforme de alunos socialmente desfavorecidos entre as escolas, o rácio deste grupo de alunos num distrito escolar de uma cidade não pode estar mais de 15 % acima do rácio médio de alunos socialmente desfavorecidos em toda a cidade ⁽²⁰⁸⁾.

Na **Croácia**, a utilização de quotas de inscrição destina-se a encorajar a diversidade nas escolas e está ligada a crianças com necessidades educativas específicas ou deficiência ⁽²⁰⁹⁾.

Na **Macedónia do Norte**, os alunos ciganos podem inscrever-se numa determinada escola secundária mesmo que estejam 10 % abaixo do limite de pontos necessários, desde que cumpram os critérios adicionais da escola em matéria de conhecimentos e competências ⁽²¹⁰⁾.

4.7. Promoção da cooperação com pais e famílias

A recolha de dados para o presente relatório também investigou as políticas e medidas específicas que favorecem uma cooperação mais estreita entre as escolas e os pais dos aprendentes que se encontram em situação de desvantagem e/ou em risco de discriminação com o objetivo de apoiar a sua participação na educação. Por conseguinte, foram excluídos os habituais instrumentos formais, como a participação parental em órgãos de gestão da escola (ver, por exemplo, Comissão Europeia/EACEA/ Eurydice, 2018) ou a obrigação das escolas organizarem encontros regulares entre pais-professores para debater o progresso dos alunos.

O desenvolvimento de políticas e medidas mais específicas é destacado por pouco menos de metade dos sistemas educativos. Uma medida que é reportada com uma certa frequência diz respeito a alunos com necessidades educativas específicas, nomeadamente o envolvimento dos pais na elaboração e no acompanhamento de um plano educativo individual para o seu educando (p. ex. em Itália, Chipre, Eslovénia e Montenegro). Alguns sistemas educativos também reportam a adoção de medidas específicas para apoiar os pais pertencentes a grupos vulneráveis (p. ex. na Bulgária), ou pais de origem migrante (p. ex. na Chéquia, Alemanha, França, Áustria e Eslovénia), incluindo, mais recentemente, as famílias ucranianas (p. ex. na Grécia). Além disso, os pais podem ser convidados a participar mais na área da prevenção de comportamentos indesejáveis, como o *bullying* (p. ex. em Malta e na Eslovénia).

Na **Bulgária**, existem programas de apoio parental e visitas domiciliárias. Estes serviços são disponibilizados com o fim de melhorar as competências parentais e desenvolver os conhecimentos, as atitudes e as competências dos pais. Uma das prioridades destes programas consiste em trabalhar com pais de alunos que pertencem a grupos vulneráveis, desenvolvendo e

⁽²⁰⁵⁾ Ver <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sqrs/ministarstva/pravilnik/2016/22/1/r/eg> e <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sqrs/ministarstva/pravilnik/2018/65/2/r/eg>.

⁽²⁰⁶⁾ Ver <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/12/vodic-za-spreccavanje-sagregacije.pdf>.

⁽²⁰⁷⁾ Ver https://gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=35310&referant=103.

⁽²⁰⁸⁾ Ver <https://net.iogtar.hu/uoqszabaly?docid=a1200020.emm>.

⁽²⁰⁹⁾ Ver <https://bit.ly/3HH3rYL>, <https://bit.ly/3W1eX5G> e <https://bit.ly/3YCMWTC>.

⁽²¹⁰⁾ Ver <https://mon.gov.mk/stored/document/konkurs%20mk.pdf>.

implementando modelos de interação aluno–pais–professor e envolver mediadores/assistentes sociais para prevenir que esses alunos abandonem prematuramente o sistema educativo ⁽²¹¹⁾.

Na **Alemanha**, para um apoio individual bem-sucedido aos alunos com um desempenho mais baixo, especialmente os que vêm de contextos migratórios, a cooperação mais estreita com os pais enquanto parceiros educativos desempenha um papel central, por exemplo, através de projetos sobre “mães do distrito” ou guias e cursos para pais (p. ex. oferecendo às mães a oportunidade de aprender alemão na escola primária) ⁽²¹²⁾.

Em **Bósnia-Herzegovina**, uma equipa de profissionais na escola coopera com os pais e oferece-lhes aconselhamento e apoio individuais, entre outros serviços. Na prática, os pais de crianças com necessidades educativas específicas são muitas vezes informados de forma negativa sobre tudo aquilo que o seu educando não pode fazer, que os peritos não podem fazer com o seu educando, que os seus pares não podem fazer, que a escola não pode fazer, etc. Esta abordagem pretende ser diferente e foca-se na escuta ativa, na medida em que o sucesso das relações de cooperação e a qualidade da cooperação entre peritos, pais e alunos depende largamente da qualidade da comunicação. Por conseguinte, a formação de especialistas em formas de comunicação mais eficazes desempenha um papel importante no trabalho e na cooperação profissionais, de maneira a assegurar que a conversação promove a escuta ativa e o diálogo ⁽²¹³⁾.

4.8. Síntese

As políticas e medidas para promover o acesso e a participação dos aprendentes mais suscetíveis de enfrentar obstáculos são amplamente reportadas pelos sistemas educativos europeus. Tais políticas e medidas destinam-se sobretudo a aprendentes com necessidades educativas específicas ou deficiência, mas também se focam em alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos e em alunos migrantes, refugiados e pertencentes a minorias étnicas.

As taxas de inscrição no ensino regular dos alunos que possuem um atestado médico oficial comprovativo de incapacidade variam entre os países europeus, e tendem a ser baixas em alguns casos. Desse modo, o objetivo mais comum que os sistemas educativos perseguem em termos de políticas e medidas de promoção do acesso inclusivo e da participação é a

melhoria do acesso ao ensino regular para alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência. Este objetivo é alcançado através da forma como os alunos são avaliados e orientados, e da disponibilização de recursos adequados para que as escolas possam oferecer as condições necessárias em termos de recursos humanos e de adaptações dos ambientes físicos e de aprendizagem, incluindo a disponibilização de tecnologias de apoio. A cooperação entre escolas e pais também costuma ser reforçada no caso dos alunos com necessidades educativas específicas, nomeadamente na elaboração e acompanhamento dos planos educativos individuais. As políticas que promovem a cooperação com os pais também costumam dirigir-se a famílias de origem migrante.

Mais de metade dos sistemas educativos faz igualmente referência a políticas que lidam com as barreiras ao acesso e à participação nas escolas e que implicam o apoio financeiro a alunos socioeconomicamente desfavorecidos. Este apoio destina-se a cobrir os custos relacionados com a educação, envolvendo manuais escolares e outros materiais didáticos gratuitos ou subsidiados e/ou os custos de transporte, especialmente para aprendentes de zonas rurais e de áreas remotas, e ainda as refeições escolares. Para além destas intervenções, mais de um terço dos sistemas educativos reporta a adoção de políticas que promovem a assistência e apoio sociais, incluindo serviços médicos, psicológicos e/ou sociais disponibilizados nas escolas. O desafio relativamente a todas estas intervenções consiste em assegurar estruturas de apoio abrangentes e sustentáveis que perdurem para além das medidas de financiamento baseadas em projetos.

Mais de metade dos sistemas educativos reporta a implementação de políticas e de medidas que promovem abordagens de aprendizagem mista e que se referem principalmente à utilização de ferramentas digitais para alunos que não têm a possibilidade de ir à escola por questões de saúde, como é o caso do internamento hospitalar. Incluem ainda a oferta de recursos educativos em formato eletrónico para grupos-alvo como os alunos migrantes e os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Por último, cerca de metade dos sistemas educativos reporta a adoção de políticas de admissão seletivas que visam combater a segregação e aumentar a diversidade nas escolas. Tais políticas pretendem dar prioridade aos alunos em situação de desvantagem, como é o caso dos alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos ou daqueles que têm necessidades educativas específicas. Mais de um terço dos sistemas educativos também faz referência a medidas para reduzir ou remover as

⁽²¹¹⁾ Ver <https://nccedi.government.ba/en/node/451>.

⁽²¹²⁾ Ver [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlues](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf)

⁽²¹³⁾ Ver [https://www.vladars.net/sr-SP-](https://www.vladars.net/sr-SP-se/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf)

[se/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf](https://www.vladars.net/sr-SP-se/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf)
Cvrl/Vlada/Ministarstva/mmk/PAO/Pages/Osnovno_obrazovanje.aspx

barreiras administrativas nas admissões escolares, assegurando, por exemplo, o acesso à educação escolar independentemente do estatuto de residente, ou

isentando os alunos recém-chegados de terem de submeter-se a provas de ingresso realizados na língua de escolarização.

Capítulo 5: Reforço da diversidade e da inclusão nos currículos e avaliações escolares

Os currículos definem conteúdos e objetivos de aprendizagem e podem incluir ainda orientações relativas à avaliação dos alunos. Estes documentos estabelecem o quadro de base a partir do qual as escolas desenvolvem os seus processos de ensino que visam responder às necessidades dos seus alunos. Por conseguinte, importa averiguar se e de que modo os currículos nacionais reconhecem e promovem a diversidade e a inclusão.

O Bureau Internacional de Educação da UNESCO define um currículo inclusivo como um currículo que: “[...] tem em consideração e atende às diversas necessidades, experiências anteriores, interesses e características pessoais de todos os alunos. Procura assegurar que todos os alunos façam parte das experiências de aprendizagem partilhadas na sala de aula e que haja igualdade de oportunidades, independentemente das diferenças entre os alunos” ⁽²¹⁴⁾. Este documento deve incluir aquilo que é ensinado e que é aprendido, promover o respeito e a valorização da diversidade na sociedade (OCDE, 2023). Os currículos nacionais analisados neste capítulo proporcionam algumas perspetivas sobre estes aspetos.

O presente capítulo começa por analisar o conteúdo dos currículos nacionais e verifica se os sistemas educativos europeus realizaram recentemente revisões ou reformas destinadas a reforçar as dimensões da diversidade e da inclusão. Proporciona uma visão geral sobre a forma como os currículos abordam a diversidade e a inclusão (seja como um objetivo geral, uma área transversal ao currículo e/ou por via de disciplinas específicas), se os currículos se centram ou não em grupos específicos de aprendentes e quais os conteúdos abrangidos pelos currículos.

A segunda parte do capítulo descreve algumas políticas

e medidas de nível superior que visam a adaptação das avaliações escolares às necessidades dos diferentes aprendentes.

5.1. Promoção da diversidade e da inclusão através dos currículos

Apesar da crescente diversidade que caracteriza as sociedades, e por conseguinte as escolas, este não é um fenómeno novo na Europa. De facto, as referências à diversidade e à inclusão, ou a conteúdos de aprendizagem específicos para tornar os alunos conscientes dessas dimensões e mais preparados para se envolverem nas mesmas, já fazem parte de muitos currículos nacionais na Europa (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018). Todavia, é certo que os desafios têm vindo a evoluir e que é necessário envidar mais esforços. Por conseguinte, para além dos conteúdos relacionados com a diversidade e a inclusão que já constam nos currículos, a análise que se segue destaca as recentes revisões e reformas que visam aprofundar dimensões nas escolas.

5.1.1. Revisões curriculares recentes

A maior parte dos sistemas educativos europeus informa que as questões relacionadas com a diversidade e a inclusão já se encontram contempladas nos seus currículos e quase metade destes sistemas indica ter procedido recentemente (nos últimos 5 anos) a uma revisão curricular para reforçar estas dimensões (Figura 5.1). Os exemplos que se seguem referem-se a sistemas educativos que efetuaram **revisões curriculares recentes**.

⁽²¹⁴⁾ Ver [http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-](http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum)

[terminology/i/inclusive-curriculum](http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum)

serem contempladas no currículo, procedeu-se a uma revisão do currículo nuclear do ensino primário até ao ensino secundário superior, e foram reforçadas dimensões como a dignidade humana, a diversidade cultural, o pensamento crítico, a reflexão ética, a sustentabilidade, a democracia e a cidadania como elementos essenciais das suas bases éticas ⁽²²¹⁾.

Os exemplos da Letónia, Eslovénia, Suécia e Macedónia do Norte ilustram em maior detalhe a maneira como as revisões curriculares pretendem promover a diversidade e a inclusão através dos conteúdos e processos de aprendizagem.

Na **Letónia**, começaram a ser implementadas, no ano letivo de 2020/2021, alterações curriculares ⁽²²²⁾ com o objetivo de reforçar sistematicamente valores como a compaixão, a solidariedade e a tolerância. Desse modo, serão gradualmente introduzidos no ensino geral abordagens e conteúdos pedagógicos aperfeiçoados. Logo no ensino primário, os alunos aprendem a explicar a natureza dos estereótipos e preconceitos, ficam cientes do seu impacto nas relações interpessoais e podem propor ações com o potencial de reduzir o seu impacto negativo. Os direitos humanos estão integrados no currículo de ciências sociais, em que os alunos aprendem acerca do papel dos direitos humanos na sociedade moderna, e compreendem os conceitos de sociedade democrática, valores do Estado e princípios democráticos da administração pública. O *bullying* é reconhecido como um problema especial nas escolas letãs. Assim, em outubro de 2022, foi adotada uma alteração à lei do ensino geral, que estipulou a obrigação das escolas prestarem um apoio sistémico para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. As escolas também informam os alunos e os professores sobre o reconhecimento e a prevenção de situações de *bullying*.

Em 2020, O Conselho de Peritos da República da **Eslovénia** para o Ensino Geral adotou um currículo sobre cidadania ativa para fazer parte dos conteúdos eletivos obrigatórios em programas do ensino secundário superior geral e profissional ⁽²²³⁾. O conteúdo é articulado e interdisciplinar e incorpora os resultados de diferentes ramos da ciência (sociologia, filosofia, história, geografia, etc.). O seu objetivo consiste em promover a cidadania democrática ativa, informada e responsável. Entre outras competências, os alunos desenvolvem

opiniões e perspetivas relacionadas com o respeito pela individualidade das pessoas, compreensão e aceitação da diversidade, empatia, superação dos estereótipos, e o fomento de uma convivência baseada na tolerância, solidariedade, voluntariado e cooperação intergeracional. Também desenvolvem competências para a tomada de decisão e ações responsáveis a fim de construir um mundo mais justo e unido; respeitar os direitos humanos; e alcançar a equidade, a paz e o desenvolvimento sustentável.

Na **Suécia**, os currículos não discriminatórios não constituem uma novidade, mas as reformas (de 2018 e 2022) têm reforçado estes aspetos ao longo dos anos ⁽²²⁴⁾. A reforma de 2022, em especial, alterou as formulações acerca de aspetos como a igualdade de género, a sexualidade, consentimento e relações, e outras facetas do trabalho de uma escola assente em valores. Por exemplo, estabelece o papel da escola na promoção da segurança e autoestima dos alunos; afirma que a escola deve contrariar várias formas de intolerância, violência e opressão, e deve moldar e transmitir os valores e os direitos expressos na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Cada aluno deve respeitar a sua própria autoestima e a integridade física e pessoal dos outros e saber como obter ajuda no caso de surgir um problema. A reforma em 2022 também reforçou os conteúdos relativos às minorias nacionais nos programas de formação cívica e de sueco. As novas formulações sobre igualdade de género, que existem na escolaridade obrigatória desde 2018 mas são uma novidade no nível secundário superior, lidam com aspetos como a responsabilidade da escola para chamar a atenção e contrariar padrões de género que limitem a aprendizagem, as escolhas e o desenvolvimento dos alunos.

Na **Macedónia do Norte**, a nova nota conceptual sobre o ensino primário ⁽²²⁵⁾, implementada em março de 2021, gerou novos currículos nacionais para o 1.º e 4.º anos do ensino primário (em 2021) e para o 2.º e 5.º anos do ensino primário (em 2022). Esta nota conceptual baseia-se em princípios-chave como a inclusão, a sensibilidade e igualdade de género e o interculturalismo e prevê, em relação à integração transcurricular destes princípios, os seguintes efeitos a curto e longo prazo: a redução do abandono escolar no ensino primário; um maior sentido de igualdade/ equidade entre os alunos de categorias vulneráveis; melhores resultados entre os

⁽²²¹⁾ Ver <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner> e <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=eng>.

⁽²²²⁾ Ver <https://likumi.lv/ta/en/en/id/303768-regulations-regarding-the-state-basic-education-standard-and-model-basic-education-programmes>.

⁽²²³⁾ Ver

http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2022/programi/media/pdf/aktivno_drazavljanstvo.pdf.

⁽²²⁴⁾ Ver <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanernas-inledande-delar-2022>.

⁽²²⁵⁾ Ver <https://mon.gov.mk/stored/document/koncencija%20osnovno%20obrazovanje%20en.pdf>.

alunos com necessidades educativas específicas; um maior índice de satisfação entre os alunos em relação à escola e aos estudos; menos estereótipos e preconceitos de género e étnicos entre alunos e professores; menos casos de violência baseada no género em contexto escolar, e uma redução das consequências negativas que esta violência traz para a saúde e o bem-estar dos alunos; a eliminação do papel desempenhado pelo fator sexo/género na seleção de uma via no ensino secundário e de uma futura vocação; o desenvolvimento de competências interculturais; o desenvolvimento de uma identidade nacional; e uma melhor integração interétnica na educação e coesão social na sociedade.

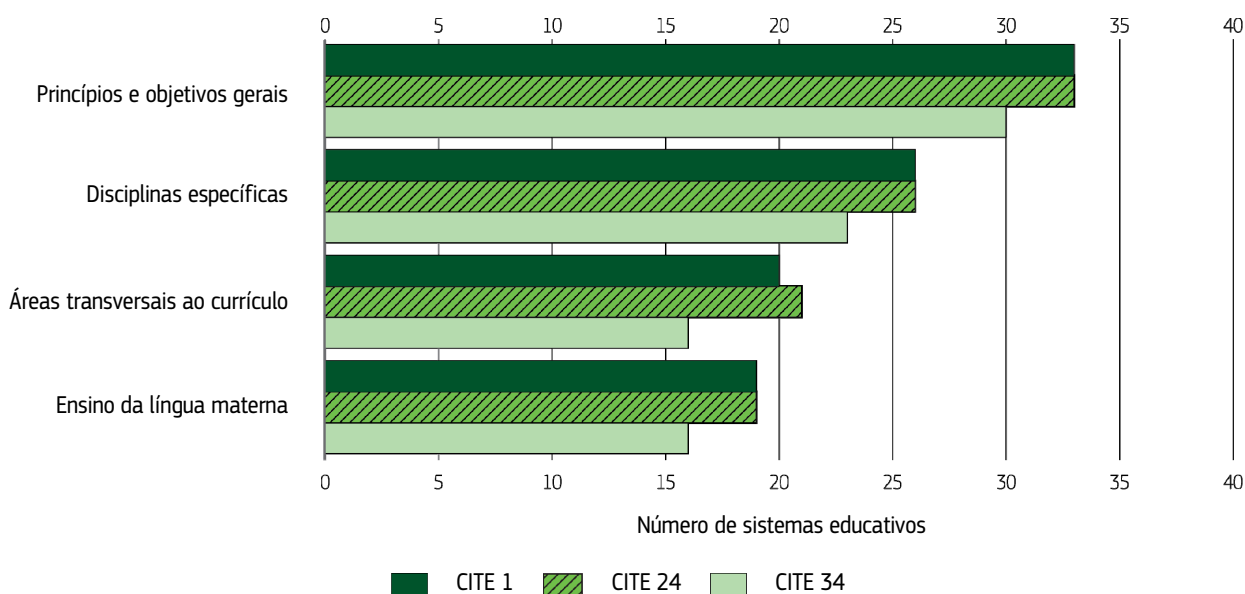
5.1.2. Áreas curriculares que abordam a diversidade e a inclusão

Os conteúdos curriculares que promovem os valores da

diversidade e da inclusão fazem habitualmente parte da educação para a cidadania (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2018). Contudo, como se observa nos exemplos prévios e a Figura 5.2 ilustra, estes conteúdos também podem ser incluídos nos objetivos gerais do currículo, nos objetivos das diferentes disciplinas e em áreas transversais ao currículo.

Quanto aos níveis de ensino, a Figura 5.2. mostra que a diversidade e a inclusão são muitas vezes abordadas no ensino primário e no ensino secundário inferior. No ensino secundário superior, essa situação parece ser menos frequente. Ainda assim, mais de metade dos sistemas educativos europeus reporta que a diversidade e a inclusão são mencionadas entre os objetivos gerais do currículo e/ou através de disciplinas específicas deste nível de ensino.

Figura 5.2: Áreas do currículo escolar que abordam a diversidade e a inclusão, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota explicativa

A figura apresenta o número de sistemas educativos que indicam a área em que a diversidade e a inclusão são abordadas nos currículos atuais (por ordem decrescente, de acordo com o número total de sistemas educativos). No anexo (Quadro 5.2A), é possível consultar informação relativa a cada país.

A maioria dos sistemas educativos europeus confirma que a diversidade e a inclusão são aspetos incorporados nos **princípios e objetivos gerais** do currículo. Na

Estónia pode observar-se um exemplo desta abordagem.

Na Estónia, os valores nucleares considerados importantes no currículo nacional ⁽²²⁶⁾ derivam dos princípios éticos especificados na Constituição da República da Estónia, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Convenção sobre os Direitos da Criança e em documentos de base da União Europeia. Os valores humanos gerais (honestidade, compaixão, respeito pela vida, justiça, dignidade humana, respeito por si próprio e pelos outros)

⁽²²⁶⁾ Ver <https://www.riigiteataia.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv>

estão consagrados como valores nucleares, assim como os valores sociais (liberdade, democracia, respeito pela língua e cultura maternas, patriotismo, diversidade cultural, tolerância, sustentabilidade ambiental, Estado de direito, solidariedade, responsabilidade e igualdade de género). A vida escolar deve ser organizada com base em princípios de igualdade étnica, racial e de género.

Mais de metade dos sistemas educativos indica que a diversidade e a inclusão são promovidas através de um vasto leque de **disciplinas específicas**. Estes tópicos são habitualmente abordados através da educação para a cidadania ou da formação cívica, ciências sociais, ética, filosofia, educação moral e religiosa, mas também através do ensino da história, das línguas estrangeiras e da geografia. Alguns sistemas educativos mencionam igualmente a educação para a saúde, a educação física e a música como oportunidades para promover a diversidade e a inclusão; apenas uma minoria de sistemas educativos menciona outras disciplinas neste âmbito, como seja o desenvolvimento pessoal e aconselhamento (p. ex. na Roménia), ciências naturais (p. ex. na Hungria) e tecnologia (p. ex. na Comunidade francófona da Bélgica e Espanha). De facto, os atuais avanços tecnológicos estão a levantar importantes questões relacionadas com a inclusão, por exemplo, como lidar com a parcialidade dos algoritmos de inteligência artificial (UNESCO, 2021b).

No **Luxemburgo**, foi introduzida uma nova disciplina intitulada “vida e sociedade” como um programa educativo sobre valores comuns ⁽²²⁷⁾. Este programa substituiu o de “religião e formação moral e social” desde o ano letivo 2016/2017 no ensino secundário e desde o ano letivo 2017/2018 no ensino primário. Destina-se a oferecer a todos os jovens uma formação comum que os ajudará a construir os seus próprios pontos de referência ao mesmo tempo que respeitam os dos outros. Evidentemente, a inclusão e a não discriminação também fazem parte de outras disciplinas, como filosofia, línguas, história e geografia, comuns a todos os níveis de ensino.

Cerca de metade dos sistemas educativos reporta que a diversidade e a inclusão são promovidas através de **áreas transversais ao currículo**. Uma área transversal

ao currículo habitualmente mencionada é a educação intercultural ou multicultural (p. ex. na Chéquia, Alemanha, Estónia, Eslováquia e Macedónia do Norte). Outra área transversal ao currículo muito comum é a formação cívica ou a cidadania ativa (p. ex. na Croácia e Hungria), que noutros sistemas educativos é lecionada como uma disciplina autónoma (ver supra). Porém, a formação cívica também pode ser uma área comum transversal ao currículo e uma disciplina autónoma (p. ex. em Portugal); pode ser ensinada como parte das competências transversais (p. ex. na Finlândia) ou através da área de educação para a igualdade e igualdade de género (p. ex. na Áustria). Em Malta, existe um tópico específico transversal ao currículo conhecido como “Educação para a diversidade”, que visa promover a diversidade e a inclusão e que é acompanhado de resultados de aprendizagem específicos ⁽²²⁸⁾.

Menos de metade dos sistemas educativos europeus reporta o **ensino da língua materna** ⁽²²⁹⁾ a alunos que falam em casa uma língua distinta da língua de escolarização, como uma medida destinada a promover a diversidade e a inclusão (p. ex. na Suécia). Em alguns sistemas educativos, esta medida faz parte de uma prática de longa data que consiste em ensinar as línguas minoritárias (p. ex. na Finlândia e na Noruega), enquanto noutros sistemas está associada a recentes revisões curriculares (p. ex. na Croácia). Na Áustria, o ensino da língua materna foi renomeado como “ensino da primeira língua”; pretende expandir as competências básicas de comunicação bilingues ou multilingues e as competências interculturais, mas também promover a motivação dos alunos para aprender, a sua autoestima e a alegria de utilizar línguas diferentes ⁽²³⁰⁾. A Irlanda reporta a possibilidade de estudar três novas línguas de herança no nível do *Leaving Certificate* ⁽²³¹⁾ a partir de setembro de 2020, nomeadamente lituano, polaco e português. A Lituânia também sublinha os esforços desenvolvidos para melhorar a formação das crianças nas línguas minoritárias (ver infra o exemplo nacional).

Em 2012, o Ministério da Educação, Ciência e Desporto **lituano** desenvolveu orientações para fomentar o ensino-aprendizagem de línguas minoritárias junto das crianças ⁽²³²⁾. As orientações especificam medidas para criar um curso que promova o desenvolvimento do ensino de línguas minoritárias com o objetivo de preservar a diversidade cultural do país. Pela primeira vez, afirmou-se que as escolas lituanas devem tornar-se

⁽²²⁷⁾ Ver https://vieso.scrip.tu/sites/default/files/2020-12/Rahmenlehrplan%20VIESO1_0.pdf.

⁽²²⁸⁾ Ver <https://curriculum.gov.mt/en/Resources/The-NCE/Documents/NCE.pdf>.

⁽²²⁹⁾ Para mais informação sobre o ensino da língua materna e das línguas regionais ou minoritárias, ver a edição de 2023 do relatório Eurydice *Key data on teaching languages at school in Europe* (<https://euridice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>).

⁽²³⁰⁾ Ver <https://www.paedagogikpaket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf>.

⁽²³¹⁾ Ver <https://www.gov.ie/en/publication/dd328-languages-connect-irelands-strategy-for-foreign-languages-in-education-2017-2026>.

⁽²³²⁾ Ver https://smsm.lv/uploads/smsm/documents/files/Svietimas_pradinis_ugdymas/pdf16112012100602.pdf e <https://e-seimas.lrs.lt/portal/lenalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470>.

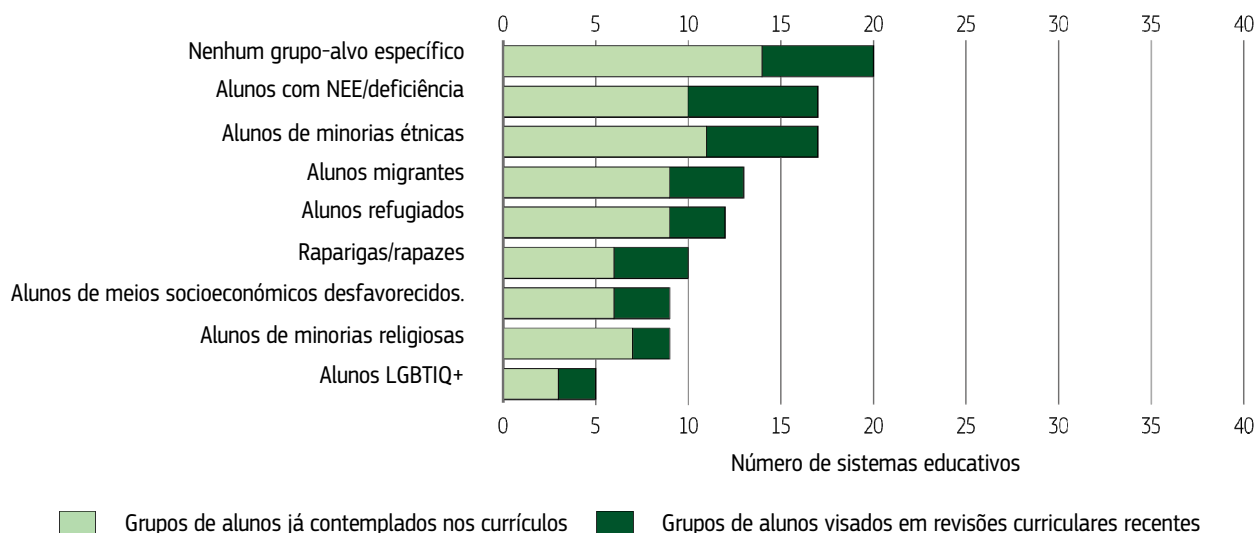
mais abertas e alargar a sua comunicação com escolas que ministram um ensino nas línguas minoritárias nacionais.

5.1.3. Grupos de alunos visados pelos currículos que abordam a diversidade e a inclusão

Metade dos sistemas educativos europeus indica que os atuais currículos escolares que abordam a diversidade e

a inclusão não fazem uma referência explícita a um grupo de aprendentes em especial (Figura 5.3). Apesar disso, mais de um terço dos sistemas educativos confirma que os currículos se referem explicitamente a alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência e a alunos pertencentes a minorias étnicas. Outros grupos-alvo visados pelos currículos que abordam a diversidade e a inclusão são os alunos migrantes e refugiados, raparigas/rapazes e, em menor escala, os alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos e alunos pertencentes a minorias religiosas. O grupo-alvo menos mencionado são os alunos LGBTIQ+.

Figura 5.3: Grupos de alunos visados nos currículos escolares que abordam a diversidade e a inclusão, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota explicativa

- A figura mostra o número de sistemas educativos que informam se os seus atuais currículos que abordam a diversidade e a inclusão fazem referência a grupos de alunos (em primeiro lugar, por ordem decrescente de acordo com o número total; em segundo lugar, em função do número de sistemas com revisões curriculares recentes). Os grupos de alunos podem ser visados pelas revisões curriculares recentes, ou podiam já ser mencionados mas ter o foco reforçado ou ajustado em recentes revisões. Neste caso, os sistemas educativos focaram-se na última revisão curricular efetuada.
- O anexo (Quadro 5.3A) contém informação relativa aos países.

A Figura 5.3 mostra igualmente se os diferentes grupos de alunos já tinham sido considerados em currículos escolares anteriores ou se foram visados nas recentes revisões curriculares (nos últimos 5 anos). Os dados mostram que as revisões mais recentes se focam em alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência e alunos de minorias étnicas, ou abordam a

diversidade e a inclusão de forma mais genérica, ou seja, sem um grupo-alvo específico. Seguem-se as revisões que visam os alunos migrantes e as raparigas/rapazes, e depois os alunos refugiados e os que vêm de meios socioeconómicos desfavorecidos, alunos de minorias religiosas, e, por último, alunos LGBTIQ+. As iniciativas reportadas incluem quer as formas de tornar os currículos mais acessíveis a grupos de alunos, quer representações de grupos de alunos nos currículos.

Como já mencionado no capítulo sobre o acesso e a participação (ver Capítulo 4), os **alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência** matriculados no ensino regular podem ter um plano educativo individual, o qual proporciona adaptações curriculares individualizadas e flexibilidade. Esse é também o foco das iniciativas mais reportadas no contexto da promoção de currículos mais inclusivos.

Na **Grécia**, são concebidos e implementados programas diferenciados em conformidade com a situação dos alunos com necessidades educativas

específicas ⁽²³³⁾. Estes programas utilizam um vasto leque de abordagens e de estratégias especiais de metodologias de ensino-aprendizagem, como seja a divisão de objetivos de aprendizagem em unidades mais pequenas e o ensino baseado na instrução direta. Há ainda a oferta de programas de recuperação para alunos com necessidades educativas específicas, conduzidos por psicólogos, terapeutas ocupacionais e terapeutas da fala e da linguagem.

Na **Croácia**, o currículo indica que, em relação aos alunos com necessidades educativas específicas (isto é, alunos com deficiência e alunos sobredotados), os professores preparam um currículo individualizado que inclui procedimentos individualizados/diferenciados, objetivos de aprendizagem, resultados educativos, âmbito e nível de aprofundamento dos conteúdos de aprendizagem, estratégias e atividades pedagógicas ⁽²³⁴⁾.

De modo semelhante, na **Lituânia**, para alunos com necessidades educativas específicas e segundo o princípio da educação inclusiva, os conteúdos de aprendizagem podem ser selecionados e adaptados, tendo em consideração as necessidades individuais dos alunos em termos de apoio e serviços previstos no processo educativo ⁽²³⁵⁾.

Os alunos de minorias étnicas, incluindo os de etnia cigana, migrantes e refugiados também são grupos-alvo amplamente mencionados nos esforços para promover a diversidade e a inclusão nos currículos escolares. Neste âmbito, o objetivo geral consiste em lidar com a falta de representação ou a falsa representação destes grupos e ajudar os alunos a valorizar as suas próprias origens culturais e linguísticas, como ilustram os exemplos húngaro e finlandês. O exemplo grego aponta para a experiência da flexibilização/adaptação curricular para alunos pertencentes a grupos sociais vulneráveis e em especial os refugiados ucranianos.

Na **Hungria**, são representados no ensino da música e da arte exemplos de literatura e arte das minorias étnicas, bem como no estudo da história, ética e formação cívica.

Na **Finlândia**, a oferta educativa para alunos sami deve ter em consideração o facto de este povo indígena ter a sua própria língua e cultura. No ensino ministrado a alunos sami, o objetivo específico consiste em ajudar os jovens a cultivar a sua língua e a sua cultura, a crescer no seio da sua comunidade e

a construir a sua identidade. Além disso, também apoia a reaprendizagem de uma língua indígena desaparecida e o renascimento dessa língua. Promove o conhecimento da história e cultura da comunidade sami espalhada pelos territórios de vários países, bem como o seu reconhecimento como um dos povos indígenas do mundo.

Na **Grécia**, as zonas educativas prioritárias e as aulas de acolhimento ⁽²³⁶⁾ proporcionam um acesso equitativo à educação para grupos sociais vulneráveis e marginalizados. O objetivo consiste em oferecer estratégias pedagógicas alternativas que sejam inovadoras e flexíveis de modo a assegurar que são supridas as necessidades educativas e sociais específicas dos alunos. Relativamente aos alunos refugiados, e tendo em consideração a recente experiência com aprendentes da Ucrânia, aplicam-se as seguintes práticas: maior participação em disciplinas que não requerem comunicação verbal (arte, música, educação física, matemática, informática, línguas estrangeiras, etc.), ou noutras disciplinas, em conformidade com as preferências dos pais e a oferta escolar e em colaboração com os técnicos de aconselhamento da escola.

Relativamente às **raparigas e rapazes** e à identidade de género, o desafio consiste em desconstruir os estereótipos de género nos currículos e promover a igualdade de género. Também significa que os professores devem abordar as raparigas e os rapazes de forma equitativa no processo educativo, permitindo a cada aluno fazer as suas escolhas livres de preconceitos de género.

Em **França**, a educação sexual baseia-se nos valores humanistas da liberdade, igualdade, tolerância e respeito por si mesmo e pelos outros. Inclui a educação para a saúde e o bem-estar, mas também a aceitação da diferença. Esta formação transversal cobre todo o percurso escolar no ensino secundário e todas as disciplinas do currículo escolar ⁽²³⁷⁾.

Na **Macedónia do Norte**, os currículos revistos em 2021 visam, entre outros aspetos, reforçar os princípios da inclusão e igualdade/sensibilidade de género, os quais estão integrados em todas as disciplinas do primeiro, segundo, quarto e quinto anos de escolaridade do ensino primário. Os currículos especificam que “o professor assegura a inclusão ao envolver todos os alunos em todas as atividades letivas desenvolvidas na aula. [...] Durante a implementação das atividades, o professor trata as raparigas e os rapazes de maneira igual, tendo o

⁽²³³⁾ Ver <http://iep.edu.gr/el/special-education-vliko/vliko-entaksiakis-ekpaidefsis> e <http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el>.

⁽²³⁴⁾ Ver <https://bit.ly/3HH3rYl> e <https://bit.ly/3W1eX5G>.

⁽²³⁵⁾ Ver https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA_Aurelia/00_BP%20ivadas_2022-08-18.pdf.

⁽²³⁶⁾ Ver Lei n.º 3879/2010

https://www.et.gr/api/DownloadFeksAni/2fek_pdf=20100100163 alterada pela Lei n.º 4763/2020

https://www.et.gr/api/DownloadFeksAni/2fek_pdf=202001002549.

⁽²³⁷⁾ Ver https://www.education.gouv.fr/bp/18/Hebdo33/MFNE1824340C.htm?cid_bo=133890.

cuidado de não lhes atribuir papéis estereotipados em função do género. Ao formar grupos de trabalho, o professor procura assegurar um equilíbrio em termos de género. Ao selecionar materiais pedagógicos suplementares, o professor utiliza ilustrações e exemplos que são sensíveis, tanto em termos de género, como étnicos/culturais, e incentivam a igualdade de género, isto é, promovem o interculturalismo” ⁽²³⁸⁾.

De um modo geral, o foco em **alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos, alunos de minorias religiosas e alunos LGBTIQ+** é menos comum, inclusivamente nas recentes revisões curriculares. Porém, os seguintes exemplos relativos à Alemanha e à França mostram como os currículos podem, por exemplo, promover o combate ao antissemitismo, ao racismo e a todas as outras formas de discriminação.

Na **Alemanha**, a recomendação conjunta do Conselho Central dos Judeus na Alemanha, da Comissão Conjunta Federal e Estatal de combate ao antissemitismo e proteção da vida judaica e da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais sobre como lidar com o antissemitismo nas escolas descreve os estereótipos antissemitas e as falsas representações do povo judeu e desenvolve estratégias para combater o antissemitismo. Estas estratégias incluem a transmissão de conhecimentos sobre a vida e a história judaica e o antissemitismo em muitas disciplinas diferentes do currículo escolar e prevê a possibilidade de organizar encontros com judeus ⁽²³⁹⁾.

Em **França**, o combate ao antissemitismo, ao racismo e a todas as outras formas de discriminação constitui um tema prioritário na formação cívica dos alunos e foi recentemente reforçado com uma formação transversal de professores e de pessoal educativo que abrange todas as vias do ensino secundário e todas as disciplinas do currículo ⁽²⁴⁰⁾.

Para além da questão de saber se os currículos escolares promovem a diversidade e a inclusão através de um foco

especial em grupos específicos de aprendentes, a questão mais geral consiste em saber como é que os currículos flexíveis podem ser adaptados às necessidades individuais dos aprendentes ou aos contextos sociais e geográficos. Esta é uma questão que tem sido reconhecida em pesquisas relacionadas como, por exemplo, Alves, Campos Pinto e Pinto (2020, p. 282), que afirmam que “[...] se as escolas são encorajadas a serem inclusivas, mas existe um currículo prescritivo que não permite aos professores adaptar conteúdos, abordagens pedagógicas ou o processo de avaliação às diferentes características e necessidades dos alunos, então o paradoxo resultante pode impedir a inclusão genuína”.

Alguns sistemas educativos reportam iniciativas relevantes. A França, por exemplo, indica adaptações dos currículos de história e de geografia em territórios ultramarinos para melhor contextualizar a aprendizagem ⁽²⁴¹⁾. Em Portugal, um Despacho de fevereiro de 2022 ⁽²⁴²⁾ pretende tornar o currículo mais flexível e adaptado às necessidades de cada aluno (ver Secção 5.1.1 para mais detalhes).

5.1.4. Conteúdos curriculares relacionados com a diversidade e a inclusão

Em termos de conteúdos curriculares, a diversidade e a inclusão podem ser abordadas de muitas formas. As categorias na Figura 5.4 são evocativas de apenas alguns dos tópicos relevantes, e sobrepõem-se parcialmente. O objetivo consiste sobretudo em verificar se alguns tópicos são mais disseminados que outros nos currículos escolares em toda a Europa. A figura também indica se os diferentes tópicos já se encontravam incluídos nos currículos escolares ou se foram integrados em recentes revisões curriculares (nos últimos 5 anos). Os dados mostram que o tópico da prevenção de preconceitos e da discriminação tem sido abordado com muita frequência nas recentes revisões curriculares; porém, os restantes tópicos também são abordados com quase igual frequência em reformas recentes.

⁽²³⁸⁾ Ver <https://www.bro.gov.mk/vn-content/uploads/2022/08/%D0%9D%D0%9F-%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D1%98%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BA-II-%D0%BE%D0%B4%D0%B4.pdf>, pp. 21–22.

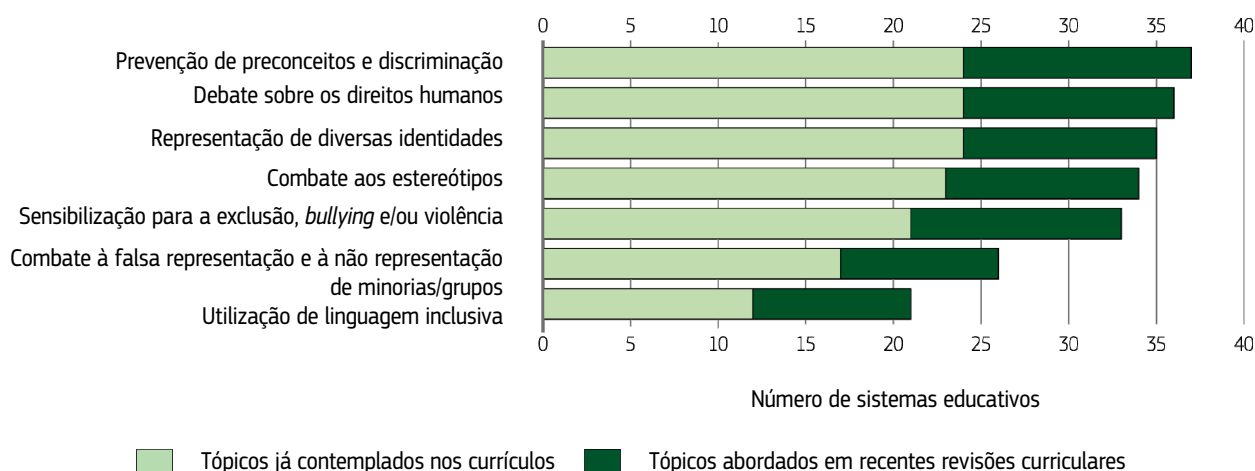
⁽²³⁹⁾ Ver https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06

[10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf](#)

⁽²⁴⁰⁾ Ver <https://eduscol.education.fr/1720/apir-contre-le-racisme-et-le-antisemitisme>

⁽²⁴¹⁾ Ver https://pedagogie.ac-quadeloupe.fr/histoire_et_geographie/adaptation_programmes_nationaux_denseignement_dhistoire_et_geographie_cycles

⁽²⁴²⁾ Ver <https://files.dre.pt/25/2022/02/033000000/0005300054.pdf>

Figura 5.4: Tópicos relativos à diversidade e à inclusão nos currículos escolares, 2022/2023

Fonte: Eurydice

Nota explicativa

A figura apresenta o número de sistemas educacionais que reportam tópicos relativos à diversidade e à inclusão que se encontram integrados nos seus currículos em vigor (por ordem decrescente do número total). Os tópicos podem ter sido abordados em revisões curriculares recentes, ou já estar contemplados nos currículos mas terem sido objeto de reforço ou ajuste em revisões recentes. Neste último caso, os sistemas educacionais focaram-se na revisão recente. No anexo (Quadro 5.4A) pode ser consultada informação relativa aos países.

O tópico mais comum do conjunto, nomeadamente a **prevenção de preconceitos e discriminação**, também foi reforçado através de muitas das recentes revisões curriculares. Nos exemplos que se seguem, o caso da Estónia ilustra a integração deste tópico em disciplinas de ciências sociais; o francês está ligado ao ensino de línguas e às relações interpessoais; o esloveno tem a ver com a educação para a cidadania; e o checo diz respeito à educação multicultural enquanto tópico transversal ao currículo.

Na **Estónia**, os tópicos relacionados com a identidade cultural estão integrados em disciplinas de ciências sociais e visam sensibilizar e aumentar a participação na comunicação intercultural, valorizar a tolerância e a cultura de cada indivíduo e a herança de outras culturas, condenar a discriminação e reconhecer a diversidade cultural das sociedades antigas e atuais.

Em **França**, educar para a alteridade encontra-se no âmago dos currículos para a educação linguística. Além disso, a introdução da mediação intercultural encoraja os alunos a agir como atores sociais

capazes de facilitar a comunicação entre diferentes grupos sociais. Nas escolas do nível secundário superior, em especial, as noções culturais de *l'art de vivre ensemble*, *identités et échanges* e *diversité et inclusion* têm por objetivo o diálogo intercultural. Os programas vigentes atualmente datam de 2019 ⁽²⁴³⁾.

Na **Eslovénia**, o currículo de cidadania ativa para o ensino secundário superior, introduzido em 2020, fixou o objetivo de desenvolver as opiniões e as perspetivas dos alunos relacionadas com o respeito pela individualidade das pessoas, a compreensão e aceitação da diversidade, a empatia, a superação de estereótipos, o cultivo de uma coexistência tolerante, a solidariedade, o voluntariado e a cooperação intergeracional. Os alunos também desenvolvem competências para tomar decisões responsáveis e atuar em prol da construção de um mundo mais justo e mais unido; respeitar os direitos humanos; e alcançar a igualdade, a paz e o desenvolvimento sustentável.

Na **Chéquia**, enquanto tópico transversal ao currículo, a educação multicultural pretende criar um ambiente que junta aprendentes de vários contextos sociais e culturais; cada escola deve assegurar um ambiente em que todos se sintam iguais, em que os alunos pertencentes a minorias sejam bem-sucedidos num ambiente maioritário e em que a maior parte dos alunos aprende acerca das culturas minoritárias dos seus colegas de turma. Desta forma, a educação multicultural contribui para a compreensão mútua entre grupos, para a tolerância e a eliminação da animosidade e dos preconceitos em relação ao “desconhecido”. Também consciencializa os alunos em relação aos potenciais impactos das suas declarações verbais e não verbais e a estarem preparados para assumir a

⁽²⁴³⁾ Ver <https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-lanques-vivantes-voie-nt>

[lanques-vivantes-voie-nt](https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-lanques-vivantes-voie-nt)

responsabilidade pelas suas ações ⁽²⁴⁴⁾.

A maioria dos sistemas educativos também tem vindo a **abordar os direitos humanos** no seu currículo escolar, especialmente no âmbito da educação para a cidadania ou da formação cívica.

Na **Croácia**, o currículo de formação cívica, um tópico transversal ao currículo adotado em 2019, considera que esta área engloba o conhecimento acerca dos direitos humanos e das características das comunidades democráticas e sistemas políticos. As competências mais focadas neste tópico incluem o pensamento crítico acerca dos princípios éticos e as competências de comunicação necessárias para a participação social e política. A responsabilidade, a dignidade humana, a liberdade, a igualdade e a solidariedade são valores fundamentais promovidos pela formação cívica, sendo dada especial atenção ao desenvolvimento de uma atitude responsável em relação ao património público e à prontidão/disposição para contribuir para o bem comum ⁽²⁴⁵⁾.

Muitos sistemas educativos também reportam a **representação de diversas identidades** como um tópico relacionado com a diversidade e a inclusão nos seus currículos. O exemplo infra refere-se ao currículo espanhol, revisto em 2022.

Em **Espanha**, os objetivos gerais para o ensino primário preveem que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam “conhecer, compreender e respeitar as diferentes culturas e diferenças entre as pessoas, a igualdade de direitos e de oportunidades de homens e mulheres e a não discriminação de pessoas por motivos de etnia, orientação ou identidade sexual, religião ou crenças, deficiência ou outras condições” ⁽²⁴⁶⁾. No ensino secundário inferior, os alunos aprendem acerca do interculturalismo, inclusão social e respeito pela diversidade e identidades etnoculturais, identidades de género e direitos de pessoas LGBTQI+ ⁽²⁴⁷⁾. No ensino secundário superior, os alunos aprendem a fomentar a igualdade efetiva de direitos e oportunidades de mulheres e homens, analisar e avaliar criticamente as desigualdades existentes e o reconhecimento do papel das mulheres na história, e promover a verdadeira igualdade e a não discriminação por razões de nascimento, sexo, origem racial ou étnica, deficiência, idade, doença, religião ou crenças, orientação sexual, identidade de género e qualquer outra condição ou circunstância

pessoal ou social ⁽²⁴⁸⁾.

Relacionado com o tópico do **combate aos estereótipos**, o exemplo do currículo sueco ilustra como podem abordar-se os estereótipos de género.

O currículo **sueco** estipula que uma escola deve promover ativamente e conscientemente a igualdade de direitos e de oportunidades para todos os alunos, independentemente do género ⁽²⁴⁹⁾. A escola também tem a responsabilidade de esclarecer e de combater padrões de género que limitem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O modo como a escola organiza o ensino, como os aprendentes são tratados e as exigências e expectativas que têm contribuem para moldar as perceções dos alunos sobre o que é feminino ou masculino. Portanto, a escola deve organizar o ensino de modo a que os alunos convivam e trabalhem em conjunto, e avaliar e desenvolver as suas capacidades e interesses, dando as mesmas oportunidades e em pé de igualdade, independentemente do género.

Os objetivos relacionados com a área de **sensibilização para problemas de exclusão, bullying e/ou violência** podem estar mais amplamente associados à capacidade para compreender o poder, o conflito e as desigualdades, como demonstra o exemplo estónio.

Na **Estónia**, o currículo determina que, no final do terceiro ano de escolaridade, um aluno deverá ser capaz de compreender o *bullying* e a violência como comportamentos inaceitáveis ou não permitidos e devem saber como obter ajuda no caso de serem vítimas deste tipo de comportamento ⁽²⁵⁰⁾. No ensino secundário superior, os estudos sociais cobrem os elementos da sociedade como um sistema social: estrutura social (grupos, estratos, comunidades) e relações e processos sociais (p. ex. cooperação e conflito, poder, submissão e resistência, integração e diferenciação, exclusão e participação, mobilidade, estratificação) ⁽²⁵¹⁾.

Comparado com os tópicos anteriores, o **combate à falsa representação e à não representação de minorias/grupos** é menos frequentemente abordado nos currículos escolares no âmbito da diversidade e da inclusão. Os sistemas educativos referem-se a esta matéria sobretudo no âmbito da valorização, respeito e defesa das minorias.

⁽²⁴⁴⁾ Ver <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv>.

⁽²⁴⁵⁾ Ver <https://bit.ly/3PZDdmJ>.

⁽²⁴⁶⁾ Ver <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296#a7>.

⁽²⁴⁷⁾ Ver <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975#ai-2>.

⁽²⁴⁸⁾ Ver <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521#a7>.

⁽²⁴⁹⁾ Ver <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanernas-inledande-delar-2022>.

⁽²⁵⁰⁾ Ver <https://www.riigiteataja.ee/akt/1080320230052leiaKehtiv>.

⁽²⁵¹⁾ Ver <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014009/consolide>.

Na **Islândia**, o currículo em vigor ⁽²⁵²⁾ especifica como um exemplo de combate à falsa representação e à não representação de minorias/grupos, o seguinte: “A educação para a igualdade incorpora, entre outros aspetos, os estudos de género e orientação sexual. O pilar fundamental da igualdade também enfatiza a educação em áreas como a cultura, a nacionalidade, línguas, religião e valores. Uma das suas funções é o desenvolvimento da Islândia como uma sociedade multicultural”.

A utilização de linguagem inclusiva é menos frequentemente reportada como um tópico disponível nos currículos associado à diversidade e à inclusão; mesmo assim, mais de metade dos sistemas educativos faz referência ao mesmo. Os currículos escolares espanhol e croata oferecem exemplos de promoção da linguagem inclusiva.

Em **Espanha**, o uso de uma linguagem inclusiva, respeitadora, não sexista e não violenta é explicitamente incluído nas competências a adquirir em todos os níveis, desde o ensino primário ao ensino secundário superior ⁽²⁵³⁾.

Na **Croácia**, as escolas devem promover e implementar o uso de um discurso saudável sobre a saúde, a identidade e as relações humanas que contribuem para a compreensão mútua, o respeito e a proteção dos indivíduos e dos grupos. Os professores e os serviços profissionais de uma escola devem evitar a utilização de termos estigmatizantes e avaliar a necessária adoção de uma linguagem equilibrada em termos de género, de modo a estimular o desenvolvimento de personalidades que respeitem e valorizem as diferenças e fomentar a igualdade evitando estereótipos no discurso, no comportamento, etc. ⁽²⁵⁴⁾.

5.2. Adaptação das avaliações às necessidades dos alunos

Em conformidade com o currículo, os sistemas educativos devem promover a diversidade e a inclusão nos seus quadros de avaliação, adaptando-os às características e necessidades dos aprendentes. Uma recente análise prospetiva sublinha que “a avaliação equitativa é desencadeada pelas crescentes desigualdades socioeconómicas, bem como pela crescente diversidade da população estudantil na

Europa. [...] Os alunos migrantes e minoritários enfrentam (e continuarão a enfrentar no futuro) barreiras – culturais e linguísticas – na escola, as quais podem variar dependendo do seu estatuto e origem” (Comissão Europeia, 2020, p. 51).

A análise identifica os três principais elementos de uma avaliação equitativa: ser culturalmente sensível, ser linguisticamente sensível e ter em consideração o contexto socioeconómico dos aprendentes (Comissão Europeia, 2020). Além disso, as convenções internacionais e a investigação ⁽²⁵⁵⁾ sublinham que as avaliações dos alunos devem proporcionar “acomodações razoáveis” para aprendentes com deficiência. A informação resultante da avaliação da aprendizagem que inclui sistematicamente todos os alunos pode ser utilizada para ajustar os conteúdos e as abordagens pedagógicas, identificar e ultrapassar as barreiras à aprendizagem e informar as decisões relativas ao apoio (ver ainda o Capítulo 6, Secção 6.1).

Entre os sistemas educativos europeus, a avaliação dos alunos, seja formativa ou sumativa, costuma ser regulamentada pelas políticas educativas. O seu principal objetivo consiste em avaliar o progresso dos aprendentes individuais no processo de aprendizagem e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem (avaliação da aprendizagem). Ao mesmo tempo, fornece informação ao aluno, ao professor e aos pais acerca de eventuais necessidades específicas de aprendizagem e, desse modo, proporciona um *feedback* sobre como adaptar os conteúdos e processos de aprendizagem a esse aluno individualmente (i.e. avaliação para a aprendizagem e avaliação como aprendizagem).

As orientações gerais da avaliação sublinham que os professores devem ter em consideração a idade e as características individuais dos alunos, e a sua disposição mental e física no momento da avaliação (p. ex. na Eslováquia). Embora a igualdade de tratamento constitua um outro princípio essencial da avaliação, as mesmas orientações exigem, por vezes, que os professores tenham em consideração as situações individuais dos alunos, como exemplificam os princípios da avaliação dos alunos finlandeses.

Na **Finlândia**, as avaliações são planeadas e implementadas em função da idade e das capacidades do aluno. São tidas em conta as diferentes formas de aprender e de trabalhar de um aluno, e procura-se assegurar que não há obstáculos à demonstração das suas competências. A avaliação deve considerar o estado de saúde do aluno e as suas necessidades específicas, a par da necessidade de apoio à aprendizagem e quaisquer outros

⁽²⁵²⁾ Ver https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnask_greinask_ens_2014.pdf (p. 20).

⁽²⁵³⁾ Ver <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>, <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975> e

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>.

⁽²⁵⁴⁾ Ver <https://bit.ly/3PZDdmJ>.

⁽²⁵⁵⁾ Ver <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/disability-inclusive-education-and-learning>.

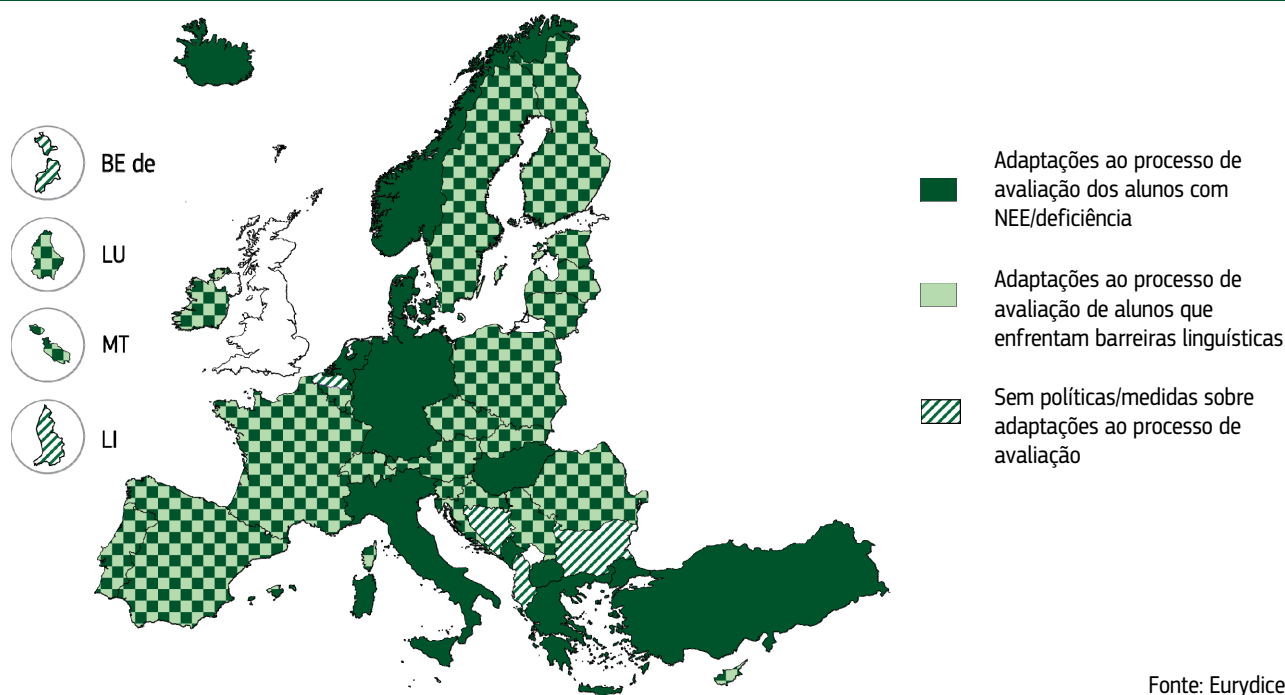
obstáculos à demonstração das suas competências. O nível de proficiência de um aluno na língua de escolarização e a língua da disciplina avaliada devem ser tidos em conta na avaliação dos alunos de origem migrante ou de alunos com uma língua materna distinta ⁽²⁵⁶⁾.

deficiência e aos alunos que enfrentam barreiras linguísticas (Figura 5.5).

Os exames nacionais, como forma de avaliação específica, são, por natureza, standardizados, pelo que não podem ser facilmente adaptados a cada aprendiz. Contudo, alguns sistemas educativos mencionam medidas de apoio específicas para aprendentes com necessidades educativas específicas que participam nestes testes (p. ex. na Letónia).

Para além destas disposições mais gerais, os sistemas educativos europeus reportam a adoção de políticas e medidas sobre adaptações específicas às avaliações dos aprendentes que necessitam de apoio complementar, as quais se referem principalmente a alunos com necessidades educativas específicas ou

Figura 5.5: Políticas e medidas de nível superior sobre adaptações ao processo de avaliação para responder às necessidades dos aprendentes, 2022/2023



Nota explicativa

A figura mostra os sistemas educativos em que as políticas e medidas de nível superior exigem adaptações específicas na avaliação dos alunos de modo a responder às suas necessidades. As orientações gerais que se referem à

necessidade de adaptar as avaliações formativas e sumativas de um aluno individualmente não são consideradas como adaptações específicas e, por conseguinte, não são aqui refletidas.

De facto, quase todos os sistemas educativos europeus reportam o desenvolvimento de políticas ou de medidas

⁽²⁵⁶⁾ Ver https://www.ooph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf e

https://www.ooph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf

sobre as **adaptações ao processo de avaliação para aprendentes com necessidades educativas específicas ou deficiência**. Os mesmos quadros regulatórios definem por vezes a forma como os alunos com necessidades educativas específicas são integrados no ensino regular (ver ainda o Capítulo 4, Secção 4.1) e o apoio à aprendizagem que lhes é disponibilizado para lidar com as barreiras e as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento (ver Capítulo 6, Secção 6.2).

As adaptações ao processo de avaliação formam parte do desenvolvimento de programas educativos individuais, os quais fornecem objetivos, conteúdos e métodos específicos de aprendizagem. Se, por exemplo, forem utilizadas ferramentas alternativas na aprendizagem, as mesmas ferramentas podem ser disponibilizadas no processo de avaliação. Isto é frequentemente referido como “acomodação razoável” dos modelos de avaliação. As adaptações para aprendentes com necessidades educativas específicas implicam, por vezes, dispensar os alunos da realização de determinados exames e testes ou ter em atenção certas desvantagens durante a avaliação. Neste sentido, as adaptações ao processo de avaliação são uma exceção ao princípio da igualdade de tratamento dos candidatos, a fim de assegurar a igualdade de oportunidades, conforme indicam, por exemplo, as orientações sobre a avaliação dos alunos na Comunidade germanófona da Bélgica (ver infra o exemplo nacional) e na Finlândia ⁽²⁵⁷⁾. Na Irlanda, as orientações nacionais apontam para a necessidade de encontrar um equilíbrio entre as acomodações razoáveis enquanto alterações à forma como um teste é aplicado e o não comprometimento da integridade do sistema de exames ⁽²⁵⁸⁾.

A Comunidade germanófona da Bélgica

apresenta duas medidas específicas relacionadas com a avaliação dos alunos com necessidades educativas específicas: a proteção da nota e a compensação da desvantagem.

A proteção da nota (*Notenschutz*) pode ser atribuída aos alunos para os libertar de avaliações em determinadas áreas disciplinares, e aplica-se apenas aos que cumprem as seguintes condições: uma deficiência sensorial (p. ex. uma deficiência visual ou auditiva); um distúrbio a nível da perceção (p. ex. um distúrbio de perceção auditiva ou de perceção visual); um distúrbio de aprendizagem (p. ex. dislexia, disgrafia ou discalculia); uma deficiência física; ou uma deficiência ou incapacidade funcional temporária.

A “compensação pela desvantagem” (*Nachteilsausgleich*) refere-se a um conjunto de

medidas pedagógicas destinadas a compensar dos alunos do ensino primário ou secundário por incapacidades específicas. Noutros contextos, costumam ser referidas como “acomodações”, que são medidas de apoio que concernem o modo como os alunos aprendem, em contraste com “modificações”, que dizem respeito àquilo que os alunos aprendem (Mezzanotte, 2020). As acomodações destinam-se a ajudar os alunos com NEE a aprender a mesma informação que os outros alunos aprendem, através de alterações nas estruturas de apoio ao seu ambiente de aprendizagem. A compensação pela desvantagem não dispensa os alunos de terem de cumprir as expectativas em termos de aquisição das competências previstas nos currículos nucleares (e por isso não consta nos relatórios de avaliação dos alunos) e pode ser de natureza técnica, pessoal, organizacional ou infraestrutural. Por exemplo, os alunos com deficiência visual podem ter acesso a fichas de trabalho numa fonte ou tamanho de letra apropriados, ou os alunos com um distúrbio de aprendizagem podem dispor de tempo adicional para concluir um teste ou exame. As medidas para compensar pelas desvantagens são consideradas apropriadas se forem adaptadas às necessidades individuais dos alunos; se estimularem a participação dos alunos em atividades; e se assegurarem a autonomia dos alunos, a sua segurança e dignidade (MDG, 2022) ⁽²⁵⁹⁾.

Há mais exemplos que ilustram a forma como as orientações relativas a processos de avaliação promovem adaptações específicas para aprendentes com necessidades educativas específicas, em termos de condições gerais, formato e ferramentas utilizadas para a realização dos testes ou exames (ver infra os exemplos nacionais).

Como forma de assegurar a igualdade de oportunidades nos testes e exames de todos os alunos com necessidades específicas, o Ministério da Educação em **Portugal** preparou o “Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames” ⁽²⁶⁰⁾ com vista a regulamentar as adaptações efetuadas nos processos de avaliação externa. Estas adaptações consistem em mudar o tipo de prova, os instrumentos de avaliação e certificação e as condições de avaliação, entre outros aspetos, relativamente às formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local. Algumas das condições especiais definidas no Guia são a utilização de computadores, a leitura orientada de enunciados, respostas ditadas a um professor, transcrição das respostas por um professor, auxílio no manuseamento de

⁽²⁵⁷⁾ Ver <https://www.vlioppilastutkinto.fi/en/regulation-and-guidelines>.

⁽²⁵⁸⁾ Ver <https://www.examinations.ie/schools/FN-1013-80178722.pdf>.

⁽²⁵⁹⁾ Ver <https://ostbelgienbildung.be/desktondefault.aspx?tabid=6272>.

⁽²⁶⁰⁾ Ver

http://esfri.edu.pt/20222023/exames/2223_Guia_Adap_ine2023.pdf.

equipamentos ou de folhas de prova, e realização de provas e exames numa sala à parte.

As condições especiais em provas e exames são aplicadas mediante proposta do professor titular de turma/conselho de docentes ou do diretor de turma/conselho de turma. O tipo de adaptação depende do perfil do aluno. Pode consistir em provas e exames adaptados para alunos invisuais ou com visão reduzida; provas e exames adaptados para alunos com surdez severa ou profunda; adaptação de espaços/ materiais; acompanhamento por um docente; ou períodos de descanso, intervalos supervisionados, compensação de tempo e tempo suplementar.

Na **Eslovénia**, as vias alternativas para a avaliação formativa e sumativa dos alunos com necessidades educativas específicas encontram-se especificadas nas regras e orientações relevantes para a oferta adaptada do programa escolar básico para crianças com NEE ⁽²⁶¹⁾, que cobrem o seguinte:

- o método de formulação de perguntas;
- o método de apresentação de respostas (avaliação oral para alunos com dificuldades de leitura–escrita, etc.);
- tempo (sem pressão de tempo);
- organização da avaliação (dividida em duas ou várias unidades concluídas e em duas ou várias partes/reuniões);
- forma do material escrito (mais gráficos e cores, perguntas abertas, etc.);
- utilização de ajudas técnicas (calculadora, computador, materiais didáticos, etc.);
- requisitos espaciais (cantos sossegados ou até fora da sala de aula).

Como especificam as orientações para a avaliação escolar ⁽²⁶²⁾ na Grécia, a adaptação dos processos de avaliação às exigências dos aprendentes com necessidades educativas específicas também pode implicar a observação do comportamento e dos resultados de um aluno ao longo do tempo por todas as partes envolvidas (professores, pais, amigos, terapeutas, familiares), a fim de assegurar a fiabilidade e a objetividade da avaliação.

As segundas políticas ou medidas mais reportadas sobre adaptações aos processos de avaliação dizem respeito aos **aprendentes que enfrentam barreiras linguísticas**, especialmente os alunos migrantes e/ou refugiados, cuja língua materna é distinta da língua de escolarização. Mais de metade dos sistemas educativos

européus dispõe de orientações relacionadas com esta matéria. Estas são habitualmente aplicadas a partir do processo de admissão, no qual se podem adaptar as condições de acesso, como a realização de exames linguísticos de ingresso (ver também Capítulo 4, Secção 4.6).

As orientações para a avaliação dos alunos especificam, por vezes, que a proficiência na língua de escolarização é um fator a ter em conta durante a realização de qualquer exame, pelo menos por um determinado período de tempo (p. ex. o primeiro ano de escolaridade na Eslováquia). Além disso, as adaptações podem estar relacionadas com a aprendizagem e a avaliação de línguas, por exemplo, ao avaliar a língua de escolarização em vez de outra língua estrangeira moderna junto dos alunos com uma língua materna diferente (p. ex. na Áustria), isentando os alunos de determinadas avaliações (p. ex. em grego antigo ou moderno em Chipre), autorizando o uso de dicionários bilingues durante alguns exames (p. ex. em França) ou adiando certos exames até os alunos terem competências linguísticas suficientes para se avaliar o currículo completo (p. ex. em Portugal e Eslovénia). Enquanto preparam os alunos não nativos para as avaliações regulares e apoiam a sua participação em geral, muitos sistemas educativos oferecem aulas suplementares de línguas (ver Capítulo 6, Secção 6.2).

Em **Chipre**, o grego é ensinado como uma segunda língua às crianças de origem migrante; o ensino é implementado através de vários programas, turmas de transição (em escolas de nível secundário inferior e superior), aulas de grego como segunda língua e programas para menores não acompanhados. Todos os alunos que frequentam estes programas são avaliados em grego como segunda língua. Estas provas distinguem-se das que são aplicadas em turmas regulares e são centralmente disponibilizadas às escolas pelo Ministério da Educação, Desporto e Juventude ⁽²⁶³⁾.

Na **Letónia**, o Centro Nacional para a Educação e a Agência para a Língua Letã fornecem orientações, por exemplo, sobre provas de avaliação para as crianças ucranianas. São disponibilizadas as seguintes medidas de apoio para este grupo-alvo: (1) tempo suplementar para a realização da prova, (2) possibilidade de utilizar dicionários e (3) possibilidade de usar versões traduzidas das provas em matemática. Além disso, os alunos podem ser dispensados das provas se planearem prosseguir os

⁽²⁶¹⁾ Ver https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf e https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Navodila_gimnazijski_program.pdf.

⁽²⁶²⁾ Ver <http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/KI/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5%20%CE%9A%CE%99.pdf>.

⁽²⁶³⁾ Ver https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2546&Itemid=463&lang=el.

seus estudos no sistema educativo ucraniano. Se as provas nacionais no 9.º ano ou no 12.º ano no ano letivo de 2022/2023 não forem concluídas com sucesso e se o aluno não regressar ao sistema educativo ucraniano, será concedida ao aluno a possibilidade de repetir as provas ⁽²⁶⁴⁾.

Como **Malta** é um país bilingue, todos os alunos aprendem maltês e inglês na escola, e ambas as línguas têm um estatuto idêntico. Os alunos não malteses têm a opção de realizar o exame de “maltês como língua estrangeira” em vez de “língua maltesa”. São organizados exames especiais para esta disciplina específica ⁽²⁶⁵⁾.

5.3. Síntese

Todos os sistemas educativos europeus assumem o objetivo de ensinar às crianças e aos jovens os valores e as competências essenciais relacionadas com a diversidade e a inclusão. Este objetivo já se encontra explicitamente definido no conteúdo dos currículos escolares estabelecidos a nível superior. Porém, ainda que não se trate de um novo esforço, os desafios evoluem e persistem, pelo que quase metade dos sistemas educativos efetuou revisões curriculares recentes com vista a reforçar estas duas dimensões.

Os princípios da diversidade e da inclusão são ligeiramente mais abordados nos currículos do ensino primário e secundário inferior do que do ensino secundário superior. Estes princípios são normalmente incluídos nos objetivos gerais do currículo e nos objetivos específicos de diferentes disciplinas, como a educação para a cidadania e a formação cívica, ciências sociais, ética, filosofia, educação moral e religiosa, história, línguas estrangeiras e geografia, e ainda como parte de áreas e objetivos transversais aos currículos, como é o caso da educação intercultural. Por último, menos de metade dos sistemas educativos reporta o ensino da língua materna como uma forma de apoiar a inclusão dos alunos cuja língua materna é diferente da língua de escolarização.

Relativamente a grupos específicos de aprendentes visados pelos currículos que abordam a diversidade e a inclusão, metade dos sistemas educativos indica que tais tópicos são tratados sem visar explicitamente um grupo-alvo. Ainda assim, em mais de um terço dos sistemas educativos o enfoque recai nos alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência e nos alunos pertencentes a minorias étnicas. Outros grupos de alunos visados pelos currículos que abordam a diversidade e a inclusão são os migrantes e refugiados, raparigas/rapazes e, em menos escala, os

alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos e alunos de minorias religiosas. O grupo-alvo menos mencionado é o dos alunos LGBTQ+.

Além disso, reconhece-se como essencial para a educação inclusiva que os professores possam adaptar os conteúdos, as abordagens pedagógicas e os processos de avaliação às diferentes características e necessidades dos alunos. Alguns sistemas educativos reportam a adoção de medidas para aumentar a flexibilização curricular, a fim de se adaptarem às necessidades individuais dos seus aprendentes ou aos seus contextos sociais e geográficos.

Em termos de conteúdo curricular, os dados mostram que o tópico da prevenção de preconceitos e da discriminação foi o mais frequentemente abordado em revisões curriculares recentes; no entanto, outros tópicos como o debate sobre os direitos humanos, a representação de diversas identidades, o combate aos estereótipos, a sensibilização para problemas de exclusão, *bullying* e/ou violência, também foram contemplados em reformas recentes com quase igual frequência. O combate à falsa representação e à não representação de minorias/grupos e a utilização de linguagem inclusiva são relativamente menos reportados enquanto temas presentes nos currículos já existentes e recentemente revistos.

A promoção da diversidade e da inclusão nos currículos escolares anda a par da adaptação dos sistemas e práticas de avaliação. A maioria dos sistemas educativos europeus indica que as suas orientações gerais sobre as avaliações formativas e sumativas referem a necessidade de adaptar as avaliações às exigências dos diferentes aprendentes. De facto, a função de avaliar o aluno consiste em fornecer um *feedback* sobre o progresso individual e também sobre as necessidades de apoio, e visa assegurar a igualdade de tratamento e a igualdade de oportunidades.

Quanto às adaptações específicas nos processos de avaliação dos alunos, as mais comuns em toda a Europa estão relacionadas com as exigências dos alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência e a acomodação das barreiras linguísticas para falantes não nativos. A maioria dos sistemas educativos reporta a existência de regulamentações que especificam adaptações nas avaliações de alunos com necessidades educativas específicas. Tais adaptações estão relacionadas com o tempo e a organização, o formato, a utilização de ajudas técnicas, etc. Mais de metade dos sistemas educativos também confirma que os seus processos de avaliação dos alunos preveem acomodações que visam eliminar as barreiras linguísticas de alunos migrantes e/ou refugiados. Estas

⁽²⁶⁴⁾ Ver <https://valoda.lv/informacija-par-latviesu-valodas-angrui-ukrainu-berniem-un-pieaugusajiem>.

⁽²⁶⁵⁾ Ver <https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/dashboard>.

acomodações podem consistir em ter em conta o domínio geral que o aluno tem da língua de escolarização; avaliar a língua de escolarização como uma segunda língua; dispensar os alunos de avaliações

em algumas disciplinas ou adiar exames; e ainda permitir o recurso a recursos auxiliares, como é o caso dos dicionários.

Capítulo 6: Promoção de medidas seletivas de apoio à aprendizagem e psicossocial

Como demonstrou o capítulo prévio, o currículo e os métodos de avaliação são importantes para a promoção da diversidade e da inclusão, já que podem melhorar os níveis de compreensão e de competências dos alunos nesta matéria, o que, por sua vez, ajuda a combater os preconceitos e a discriminação a nível escolar e na sociedade em geral. Além disso, a própria educação inclusiva pode ajudar os alunos a desenvolver o seu potencial através de um foco nas suas necessidades específicas de aprendizagem e de desenvolvimento.

Para além de uma avaliação contínua dos alunos (debatida no Capítulo 5), podem realizar-se outros tipos de avaliação diagnóstica, seja pelos professores/escolas ou por serviços externos, destinados a avaliar as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos e os problemas socioemocionais que possam experienciar. Os resultados destas avaliações podem subsequentemente vir a contribuir para o planeamento de estratégias de ensino, recursos e medidas de remediação ou para intervenções especializadas destinadas a ajudar os alunos a ultrapassar estes desafios (OCDE, 2023).

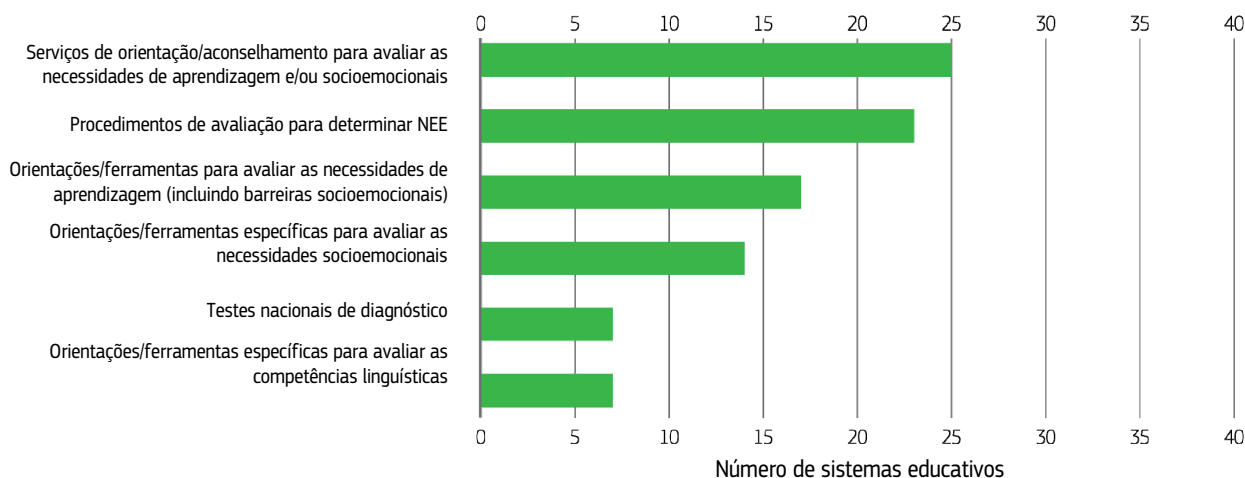
O capítulo atual começa por investigar a existência na Europa de orientações específicas e/ou de instrumentos desenvolvidos ou promovidos pelas autoridades educativas de nível superior para apoiar as escolas no processo de identificação das dificuldades e das necessidades de aprendizagem e socioemocionais dos alunos. A segunda parte do capítulo apresenta as políticas e medidas seletivas adotadas pelas autoridades educativas de nível superior e que visam assegurar um apoio específico à aprendizagem e psicossocial para os alunos que experienciam dificuldades.

6.1. Identificação das necessidades de apoio à aprendizagem e psicossocial dos alunos

Os professores costumam ser responsáveis pela identificação das dificuldades e das necessidades de aprendizagem dos alunos, e também podem reconhecer a necessidade de apoio psicossocial por parte de um aluno. Para assistir os docentes neste processo, em quase todos os sistemas educativos europeus, as autoridades de nível superior fornecem algumas orientações ou ferramentas específicas que podem ser utilizadas pelas escolas em complemento às avaliações contínuas (formativas e sumativas) dos alunos que são habitualmente aplicadas.

A Figura 6.1 apresenta as principais políticas e medidas de nível superior promovidas na Europa para apoiar as escolas e os professores no processo de identificação das barreiras à aprendizagem e socioemocionais dos alunos e das suas necessidades de apoio. A figura apresenta o número de sistemas educativos europeus que afirmam contar, no mínimo, com uma das políticas ou medidas descritas. Na realidade, alguns sistemas educativos reportaram a adoção de várias políticas ou medidas relevantes, inclusivamente no âmbito de cada uma das categorias enumeradas.

Tendo em conta a dificuldade de garantir avaliações totalmente inclusivas, ou seja, sensíveis às necessidades de determinados grupos de alunos (como falantes não-nativos ou alunos com necessidades educativas específicas) e isentas de quaisquer preconceitos (conscientes ou inconscientes) relacionados, por exemplo, com um eventual conhecimento prévio das características dos alunos, considera-se que a recolha de diferentes dados através de múltiplas formas e métodos de avaliação constitui, de facto, uma abordagem mais equitativa (OCDE, 2023).

Figura 6.1: Políticas e medidas de nível superior para apoiar a identificação de necessidades de apoio à aprendizagem e psicossocial dos alunos, 2022/2023

Fonte: Eurydice

Nota explicativa

A figura apresenta o número de sistemas educativos que reportam a adoção de, no mínimo, uma das políticas ou medidas de nível superior enumeradas (por ordem decrescente). No anexo (Quadro 6.1A) pode ser consultada informação relativa aos países.

As políticas e medidas de nível superior mais frequentemente reportadas (por mais de metade dos sistemas educativos) pretendem assegurar a disponibilização de **serviços de orientação/aconselhamento** para supervisionar a avaliação das necessidades de apoio à aprendizagem e/ou socioemocionais dos alunos. Estes serviços ou equipas de profissionais consistem geralmente na disponibilização de conselheiros de orientação, psicólogos, terapeutas da fala, especialistas em NEE e outros especialistas, como mediadores ciganos (p. ex. na Eslovénia ⁽²⁶⁶⁾). Estes profissionais trabalham dentro ou fora das escolas e em estreita cooperação com professores, alunos e pais; entre as suas principais tarefas inclui-se: identificar e atender às dificuldades de aprendizagem e desvantagens dos alunos; responder às suas necessidades educativas específicas; cuidar do seu bem-estar socioemocional; e atender às questões familiares e comportamentais. Para além de apoiarem o desenvolvimento pessoal, académico, psicológico, social e vocacional dos alunos, estes serviços ou equipas ficam, por vezes, encarregues de resolver questões específicas, incluindo a intolerância e o *bullying* (p. ex. na Eslováquia ⁽²⁶⁷⁾); a inclusão social de alunos de diferentes contextos culturais (p. ex. na Chéquia ⁽²⁶⁸⁾); e

a violência, abuso ou negligência (p. ex. na Sérvia ⁽²⁶⁹⁾).

Na **Irlanda**, por exemplo, o National Educational Psychological Service (NEPS) ⁽²⁷⁰⁾ trabalha com escolas primárias e pós-primárias e atua na área da aprendizagem, comportamento e desenvolvimento socioemocional. O serviço atua em parceria com professores, pais e crianças para identificar as necessidades educativas e apoiar o bem-estar e o desenvolvimento socioemocional de todos os aprendentes. Oferece um leque de serviços que visam dar resposta a essas necessidades como, por exemplo, prestar apoio individual aos alunos (através de uma consulta e avaliação), promover projetos especiais e investigação.

O NEPS pode envolver-se e prestar consultoria no âmbito de intervenções apropriadas a realizar em contexto escolar e participar no trabalho direto com um aluno em especial, se for adequado. Para além da análise de casos, os psicólogos do NEPS trabalham com os professores no sentido de os capacitar. As equipas do NEPS oferecem formação e orientação para professores sobre abordagens universais e seletivas baseadas em evidências e sobre intervenção precoce para promover o bem-estar e o desenvolvimento social, emocional e académico da criança. Iniciativas como os programas *Incredible years*, ⁽²⁷¹⁾ e *Friends* ⁽²⁷²⁾ têm sido bem recebidas pelas escolas e o seu impacto tem sido positivamente avaliado.

O segundo tipo de políticas ou medidas mais amplamente reportadas diz respeito a **procedimentos**

⁽²⁶⁶⁾ Ver <http://pisrs.si/Pis.web/prehledPredpisa?id=PRAV7973>.

⁽²⁶⁷⁾ Ver <https://www.minedu.sk/data/att/16073.pdf>.

⁽²⁶⁸⁾ Ver <https://www.zakonypriklad.cz/cs/2005-72>.

⁽²⁶⁹⁾ Ver https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistem_a_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf.

⁽²⁷⁰⁾ Ver <https://www.gov.ie/en/service/5ef45c-neps>.

⁽²⁷¹⁾ Ver

<https://assets.gov.ie/41215/90a7cb8701ab475cada4a20860dbcd73.pdf>.

⁽²⁷²⁾ Ver

<https://assets.gov.ie/41216/fc1f9f7ae6df4749924eea240b9f3b98.pdf>.

de avaliação para determinar as necessidades educativas específicas dos alunos. É habitual emitirem-se documentos oficiais nesta área que estabelecem a responsabilidade das instituições educativas, assim como os procedimentos para a identificação das necessidades educativas específicas e a disponibilização de medidas de apoio em função dessas necessidades (ver também Capítulo 4, Secção 4.1). Os ditos procedimentos podem incluir uma avaliação pedagógica, física e psicológica dos alunos, se necessário, em cooperação com especialistas de outros domínios e podem envolver avaliações complementares. A maioria das políticas enfatiza a necessidade de um diagnóstico precoce das necessidades específicas e também o planeamento e a oferta de uma intervenção precoce.

Em **Itália**, o Decreto Interministerial N.º 182/2020 ⁽²⁷³⁾ define os procedimentos para a identificação e alocação de medidas de apoio para alunos com deficiência, e os modelos de planos educativos individuais a serem adotados pelas instituições educativas. O plano educativo individual descreve as intervenções planeadas para os alunos com deficiência num dado período de tempo. Os professores titulares de turma, os professores de apoio e o conselho de turma, em colaboração com pais e profissionais específicos dentro e fora da escola, elaboram e aprovam em conjunto o plano educativo com o apoio de uma unidade de avaliação multidisciplinar. O plano define essencialmente as ferramentas e estratégias a adotar para criar um ambiente de aprendizagem baseado em relações, socialização, comunicação, orientação e autonomia. Também indica os métodos de ensino e de avaliação em função das necessidades individuais do aluno. Cada escola, como parte da definição do plano trienal de oferta educativa, elabora um plano de inclusão que estabelece a utilização de recursos, incluindo a superação de barreiras arquitetónicas e a identificação de elementos facilitadores. Em cada escola há um grupo de trabalho para a inclusão, constituído por professores titulares, professores de apoio, pessoal administrativo e especialistas da autoridade local de saúde. O grupo de trabalho para a inclusão, presidido pelo diretor da escola, apoia o conselho docente na definição e na implementação do plano de inclusão e apoia os professores e os conselhos de turma na implementação dos planos educativos individuais.

Pouco mais de um terço dos sistemas educativos reporta que as respetivas autoridades educativas disponibilizam **orientações e/ou ferramentas específicas para a avaliação das necessidades de**

aprendizagem dos alunos a fim de apoiar as escolas ou os professores nesta matéria. Como o desempenho e o sucesso educativo dos alunos estão estreitamente relacionados com o seu bem-estar socioemocional, é frequente as orientações e ferramentas contemplarem também esta dimensão. Em alguns sistemas educativos, as orientações/ferramentas focam-se especificamente na avaliação das crianças ao ingressarem na escola (p. ex. na Polónia ⁽²⁷⁴⁾), enquanto noutros países destinam-se aos alunos que enfrentam obstáculos à aprendizagem ou à inclusão em alguma etapa do seu percurso escolar. Em diversos sistemas educativos, estas ferramentas destinam-se especificamente à identificação precoce e à prevenção do ELET (p. ex. na Hungria ⁽²⁷⁵⁾ e na Roménia ⁽²⁷⁶⁾).

Em **Chipre**, as políticas e procedimentos do Serviço de Psicologia Educacional do Ministério da Educação, Desporto e Juventude ajudam a identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos. Todas as escolas estão cientes de que no caso de uma criança enfrentar barreiras que dificultam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento funcional, será necessário ativar o “mecanismo para a identificação e apoio das crianças com problemas de aprendizagem, emocionais e outros” ⁽²⁷⁷⁾, uma ferramenta nacional de apoio aos alunos. Através deste mecanismo, assim que uma criança é sinalizada como tendo necessidade de apoio, os pais são informados e colaboram com a escola no sentido de atender às necessidades de aprendizagem do aluno. São estabelecidos objetivos sistémicos e todas as partes trabalham para os alcançar. O progresso é sistematicamente monitorizado e, se necessário, os psicólogos escolares intervêm e prestam um aconselhamento mais intensivo. Uma parte significativa do processo é a avaliação psicológica do aluno. Se uma criança cumpre os critérios de diagnóstico de um distúrbio de aprendizagem, o caso é então encaminhado para a Comissão Distrital de Educação Especial do Ministério da Educação, Desporto e Juventude, que aconselha medidas complementares para responder às necessidades do aluno.

Para além das orientações e/ou ferramentas supramencionadas para avaliar as necessidades de aprendizagem dos alunos, incluindo o seu bem-estar socioemocional, pouco menos de um terço dos sistemas educativos reporta dispor de **orientações ou ferramentas focadas especificamente nas necessidades socioemocionais dos alunos**, emitidas a

⁽²⁷³⁾ Ver <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html>.

⁽²⁷⁴⁾ Ver <https://mwm.us.edu.pl>.

⁽²⁷⁵⁾ Ver

https://www.oktatas.hu/koznevelis/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas.

⁽²⁷⁶⁾ Ver <https://www.edu.ro/PNRAS>.

⁽²⁷⁷⁾ Ver http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/entvna.html.

nível superior. De um modo geral, estas orientações enfatizam a importância do bem-estar dos alunos e salientam as abordagens a seguir para identificar as suas necessidades. Destinam-se principalmente a professores e educadores, mas também estão disponíveis para funcionários dos centros de orientação e aconselhamento. As orientações/ ferramentas mais reportadas lidam com as necessidades socioemocionais dos alunos em geral (p. ex. em Espanha; ver infra o exemplo nacional), enquanto outras se focam em grupos específicos, como os aprendentes da Ucrânia (p. ex. em Itália ⁽²⁷⁸⁾ e Portugal ⁽²⁷⁹⁾).

Na Finlândia, para além dos materiais destinados a apoiar as escolas na identificação e na resposta aos problemas emocionais, sociais e comportamentais de crianças e adolescentes nas escolas, é realizado a cada dois anos, a nível nacional, um estudo de promoção da saúde escolar ⁽²⁸⁰⁾ que visa a monitorização do bem-estar, saúde e trabalho escolar das crianças e dos adolescentes finlandeses. O objetivo deste estudo consiste em reforçar o planeamento e a avaliação de atividades de promoção da saúde a nível escolar, municipal e nacional.

Em **Espanha**, o aumento dos problemas de saúde mental derivados da crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19 fez centrar as atenções nas crianças e adolescentes. Em linha com a estratégia nacional de saúde mental, foi criado o programa de bem-estar emocional na área da educação ⁽²⁸¹⁾. O seu objetivo consiste em apoiar o bem-estar emocional e as necessidades de saúde mental dos alunos numa perspetiva de intervenção educativa. Os grupos-alvo são alunos do último ciclo do ensino primário e do ensino secundário obrigatório, *bachillerato* e formação profissional de nível básico e intermédio. Os objetivos dos programas são os seguintes:

- promover entre os professores uma formação específica nas áreas de bem-estar emocional e saúde mental que contribua para a deteção precoce de casos e para criar um ambiente escolar positivo e seguro;
- promover uma formação que contribua para uma intervenção baseada nos bons tratos na infância e na adolescência e no respeito pelos direitos fundamentais das crianças e adolescentes;
- facilitar o conhecimento dos professores em relação aos protocolos ativos de encaminhamento dos alunos em situação de risco para serviços de prestação de cuidados de saúde mental;
- divulgar informação sobre boas práticas que sirvam para promover o bem-estar emocional dos

alunos e fazer o acompanhamento de casos de saúde mental;

- promover ações destinadas a sensibilizar e prevenir sobre o abuso das TIC na infância e na adolescência e os comportamentos aditivos com ou sem substâncias;
- promover as conexões entre os profissionais das escolas, os centros de saúde e os grupos locais que apoiem as crianças e os jovens;
- preparar e disseminar materiais e instrumentos sobre o bem-estar emocional e a saúde mental;
- aumentar os recursos humanos no campo da promoção do bem-estar emocional e da saúde mental dos alunos.

Alguns sistemas educativos reportam a aplicação de **testes nacionais de diagnóstico** como uma medida promovida pelas autoridades educativas de nível superior para avaliar as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos. As provas nacionais são realizadas no ensino primário (em Chipre) ou nos ensinos primário e secundário (na Comunidade francófona da Bélgica, Itália, Hungria e Noruega) para apoiar as escolas na identificação de dificuldades e de necessidades de aprendizagem dos alunos. Na Irlanda, apesar de não se impor o requisito de efetuar uma avaliação anual, as escolas primárias e pós-primárias têm à sua disposição uma série de testes de diagnóstico que servem para avaliar as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos, e que ajudam os professores a preparar planos educativos individuais e a fixar metas adequadas em função das necessidades dos alunos. A prova nacional realizada na Hungria também examina o impacto do contexto sociocultural de um aluno e o modo como as escolas lidam com as desvantagens existentes (ver infra o exemplo nacional).

Na **Hungria**, a avaliação nacional das competências básicas, um sistema nacional centralmente organizado para testar as competências de matemática e de literacia e o desempenho em línguas estrangeiras, destina-se a avaliar anualmente todos os alunos em todas as escolas básicas nos 6.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade. Esta avaliação é organizada pela autoridade educativa, que elabora as provas e os questionários e processos e publica os resultados. A avaliação é suplementada por um índice de enquadramento familiar sobre o contexto sociocultural dos alunos. Além disso, desde 2010 que é possível monitorizar o progresso individual dos alunos e, desta forma, examinar o impacto de uma política escolar que visa compensar pelas desvantagens sociais. As escolas com baixo desempenho recebem assistência sistémica de forma contínua. Os resultados de aprendizagem baseados nas avaliações nacionais

⁽²⁷⁸⁾ Ver <https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/documenti.html>.

⁽²⁷⁹⁾ Ver <https://www.dge.mec.pt/noticias/literacia-em-saude-psicologica-e-bem-estar-no-contexto-da-resposta-das-escolas-portuguesas>.

⁽²⁸⁰⁾ Ver <https://thl.fi/en/web/thlfi-en/research-and-development/research-and-projects/school-health-promotion-study>.

⁽²⁸¹⁾ Ver https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-21790.

das competências básicas dos três anos precedentes e os pedidos de assistência metodológica também são examinados pela autoridade educativa. Se 50 % dos alunos nos 6.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade não tiverem atingido os requisitos mínimos em literacia da leitura e matemática, o diretor da escola é obrigado a preparar um plano de ação abrangente para melhorar os resultados da aprendizagem. As escolas são igualmente obrigadas a aceitar apoio metodológico por parte dos serviços de assistência pedagógica de forma a eliminar o insucesso escolar, melhorar o desempenho da escola e prevenir o abandono escolar.

Por último, alguns sistemas educativos, como o de Chéquia ⁽²⁸²⁾, Alemanha (ver infra o exemplo nacional) e Áustria ⁽²⁸³⁾, referem-se a **orientações/ferramentas específicas para avaliar as competências linguísticas de um aluno** ⁽²⁸⁴⁾. Estas medidas visam sobretudo identificar os alunos que, devido a um nível de proficiência insuficiente na língua de escolarização, não conseguem seguir instruções e, portanto, beneficiariam de um apoio linguístico complementar.

No âmbito das medidas de melhoria das competências linguísticas na primeira infância, foi recentemente implementado nos **Länder alemães** um grande número de importantes e consolidados procedimentos de observação e de documentação que servem para determinar o nível de competências linguísticas das crianças antes de se matricular na escola e, se necessário, implementar medidas subsequentes de apoio linguístico ⁽²⁸⁵⁾. Estas e outras medidas são especialmente concebidas para apoiar as crianças e jovens de origem migrante e crianças com défices no desenvolvimento da linguagem e ainda para compensar pelas desvantagens sociais que manifesta. Nos últimos anos, quase todos os *Länder* introduziram procedimentos para a observação e avaliação do estatuto das línguas e, em alguns casos, estabeleceram medidas obrigatórias de promoção de línguas.

6.2. Disponibilização de apoio seletivo à aprendizagem e psicossocial

Após a identificação dos desafios que os alunos podem experienciar no decurso da sua aprendizagem ou do seu desenvolvimento socioemocional, pode ser necessário aplicar diferentes medidas de apoio. As escolas e os professores costumam estar na linha de frente no que toca à prestação de qualquer apoio inicial. Contudo, em alguns casos, pode ser necessário assegurar uma intervenção mais substancial.

As autoridades educativas podem implementar políticas ou medidas destinadas a facilitar a oferta do apoio à aprendizagem e socioemocional necessário aos alunos nas escolas. Estas políticas e medidas podem ser universais no sentido em que apoiam intervenções disponibilizadas a todos os alunos que delas necessitam, ou podem ser seletivas, se consistirem em intervenções que lidam com os problemas e as necessidades de apoio de grupos específicos de alunos.

A Figura 6.2 apresenta as políticas e medidas de nível superior que visam apoiar as escolas e os professores na prestação, respetivamente, de apoio à aprendizagem e de apoio psicossocial aos alunos. A maioria dos sistemas educativos europeus reporta desenvolver políticas e medidas em ambas as áreas. Contudo, quando comparamos as áreas, parece evidente que há mais sistemas educativos a desenvolver políticas e medidas, tanto universais como seletivas, de apoio à aprendizagem, em contraste com a área de apoio psicossocial, em que há mais sistemas a reportar a adoção de políticas e medidas que são ou universais ou seletivas.

Isto não significa, evidentemente, que, na prática, os países não tenham disponíveis outras formas de apoio. De facto, quando se trata de ajudar os alunos a ultrapassar diferentes tipos de dificuldades em contexto escolar, tanto as escolas como os professores desempenham um papel crucial, mesmo na ausência de políticas e medidas de nível superior. No entanto, o que é possível observar é que, nos casos em que são reportadas políticas ou medidas, estas estão mais comumente relacionadas com o apoio à aprendizagem, e em especial, com o apoio seletivo à aprendizagem, enquanto as políticas ou medidas seletivas direcionadas para o apoio psicossocial tendem a ser menos disseminadas.

⁽²⁸²⁾ Ver <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-iako-druhého-jazyka>.

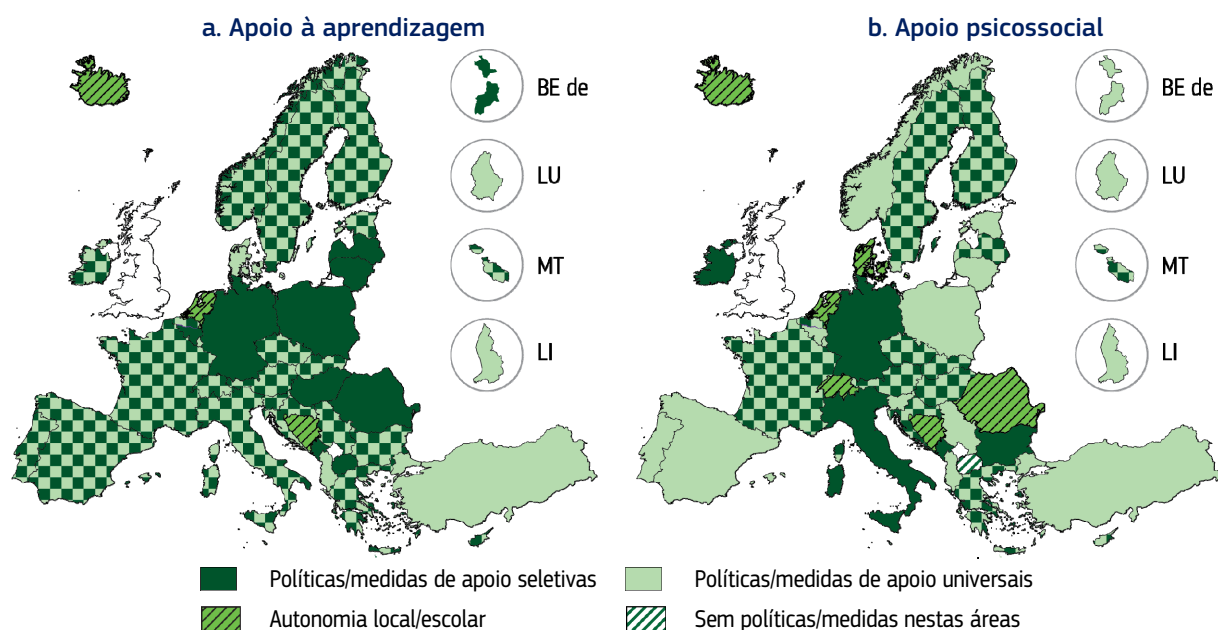
⁽²⁸³⁾ Ver https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html e https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_da_z.html.

⁽²⁸⁴⁾ Para mais informação acerca das políticas e medidas sobre os testes de diagnóstico da língua de escolarização, ver a edição de 2023 do

relatório Eurydice *Key data on teaching languages at school in Europe* (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>).

⁽²⁸⁵⁾ Ver, por exemplo, *Diagnostic standards for schools in Mecklenburg-Vorpommern* (https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/lehrer/Handbuch_Standards_der_Diagnostik_Webfassung.pdf).

Figura 6.2: Políticas e medidas de nível superior sobre o apoio universal e seletivo à aprendizagem e psicossocial, 2022/2023



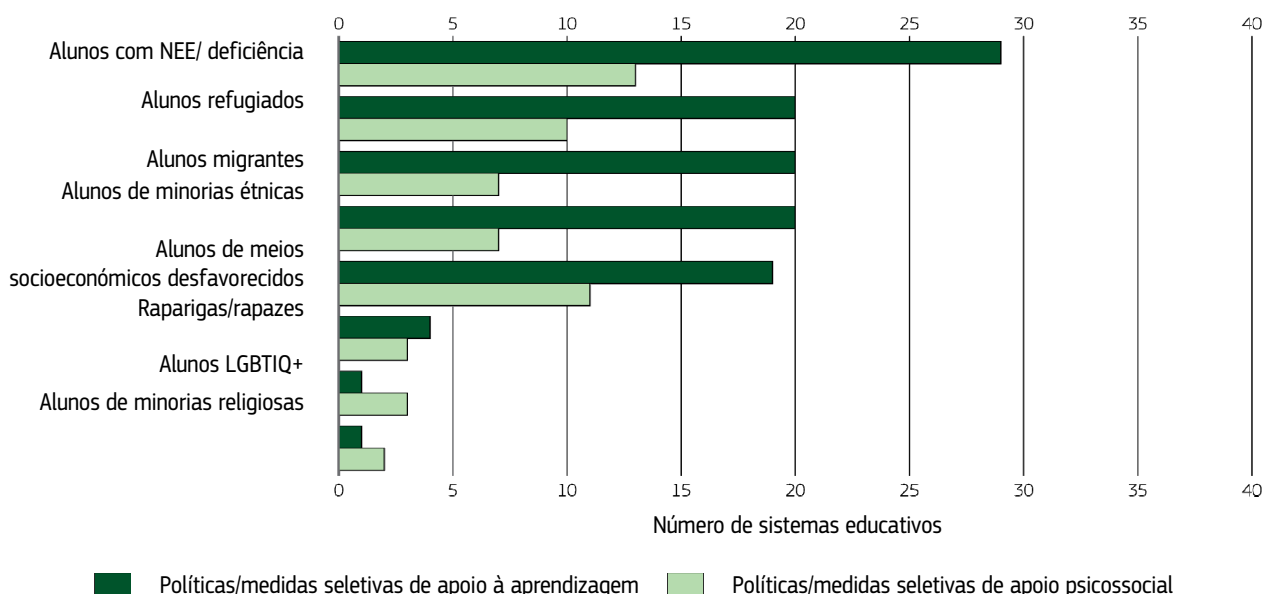
Fonte: Eurydice

Nota explicativa

As políticas ou medidas de apoio universais referem-se a intervenções disponíveis para todos os alunos que delas necessitam, enquanto as políticas ou medidas de apoio seletivas referem-se a esforços específicos para disponibilizar um apoio complementar a determinados grupos de alunos que estão em situação de desvantagem e/ou em risco de discriminação.

A questão que se segue é saber quais são os grupos de alunos visados pelas políticas e medidas de nível superior de apoio seletivo à aprendizagem e

psicossocial. Esta informação é apresentada na Figura 6.3, a qual demonstra que a maioria das políticas e das medidas visa assegurar um apoio seletivo à aprendizagem para alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência, seguido de apoio para alunos que são refugiados, migrantes e pertencentes a minorias étnicas e depois os alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos. As políticas e medidas seletivas que promovem o apoio à aprendizagem ou psicossocial para raparigas/rapazes, alunos LGBTQI+ ou de minorias religiosas são reportadas por uma pequena minoria de sistemas educativos.

Figura 6.3: Grupos de alunos abordados pelas políticas e medidas seletivas de nível superior de apoio à aprendizagem e psicossocial, 2022/2023

Fonte: Eurydice

Nota explicativa

A figura apresenta o número de sistemas educativos com políticas ou medidas de nível superior sobre o apoio à aprendizagem e o apoio psicossocial dirigido a determinados grupos de alunos que estão em situação de desvantagem e/ou risco de discriminação (por ordem decrescente, segundo as políticas/medidas de apoio à aprendizagem de carácter seletivo). No anexo (Quadro 6.3A) pode ser consultada informação relativa aos países.

As políticas e medidas seletivas de nível superior mais frequentemente reportadas de apoio à aprendizagem dirigem-se a **alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência**. Visam principalmente assegurar que os alunos recebem a assistência necessária para aprender e desenvolver as suas capacidades no ensino regular em conformidade com os objetivos gerais. As medidas de apoio incluem regulamentações em matéria de organização, conteúdos, avaliação, modalidades e métodos de ensino e serviços escolares; utilização de ajudas compensatórias, manuais especiais, auxílios pedagógicos e utilização de sistemas de comunicação alternativos; ajustes nas condições de ingresso e conclusão dos estudos, incluindo os resultados de aprendizagem previstos; ensino baseado num plano educativo individual, utilização de assistentes pedagógicos e outro pessoal de apoio pedagógico; e serviços de educação especial, assistência sob a forma de orientação e aconselhamento (ver também Capítulo 4). Na área do apoio psicossocial, as políticas e medidas

visam, de um modo geral, assegurar intervenções psicológicas e intervenções pedagógicas especiais prestadas por profissionais especializados nas escolas ou por centros dedicados ao apoio ao desenvolvimento académico, cognitivo, linguístico, sensorial e psicomotor, emocional e social dos alunos.

As orientações para trabalhar com alunos com deficiência ⁽²⁸⁶⁾, emitidas na **Croácia** em 2021, constituem um quadro para o planeamento, implementação e avaliação do progresso educativo dos alunos com deficiência. Dirigidas a diretores escolares, professores e outro pessoal educativo de escolas primárias e secundárias que implementam programas/currículos do ensino regular, estas orientações incluem instruções sobre a identificação de alunos com problemas de desenvolvimento, a avaliação das suas necessidades educativas e sociais e o seu plano educativo, e também a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. As referidas orientações descrevem ainda os papéis desempenhados pelos diferentes participantes nos processos educativos. Fornecem aos diretores escolares, professores e outro pessoal educativo informação acerca das componentes essenciais de um currículo individualizado, e indicam-lhes recursos pedagógicos complementares, ao mesmo tempo que respeitam a autonomia das escolas e dos professores nos processos de ensino. Prevê-se que a implementação de orientações na prática educativa contribua para uma educação inclusiva com um nível de qualidade mais elevado, já que permite uma aplicação comum e consistente das disposições da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos

⁽²⁸⁶⁾ Ver <https://bit.ly/3W1eXSG>.

da Criança, da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, da Estratégia para a educação, a ciência e a tecnologia e outras regulamentações que proporcionam um quadro para a educação inclusiva na República da Croácia.

Cerca de metade dos sistemas educativos europeus direciona as suas políticas e medidas seletivas de nível superior de apoio à aprendizagem para **alunos refugiados e migrantes**. Estas políticas e medidas visam sobretudo assegurar que os alunos recém-chegados obtêm um apoio linguístico estruturado para promover a sua inclusão escolar e social. Um leque de sistemas educativos que recai nesta categoria – como a Chéquia, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Letónia, Áustria, Polónia, Eslovénia e Eslováquia – adotou recentemente algumas políticas ou orientações centradas na oferta de medidas de apoio para alunos da Ucrânia. Estas iniciativas de nível superior pretendem assegurar, entre outros aspetos, a disponibilização de recursos financeiros e humanos, de informação e de materiais pedagógicos para apoiar o processo de inclusão destes aprendentes nas escolas. As políticas e medidas seletivas de apoio à aprendizagem dirigidas a alunos da Ucrânia também costumam abordar as suas necessidades socioemocionais.

Na **Chéquia**, a nova lei designada *Lex Ukraine* (válida até 31 de agosto de 2023) regulamenta as condições de frequência do sistema de ensino de estrangeiros a quem foi concedida proteção temporária no âmbito da agressão militar na Ucrânia. A lei facilita a admissão de crianças e alunos da Ucrânia em escolas checas, regulamenta a sua colocação em turmas, permite ajustes no currículo e em conteúdos educativos, etc. Para além desta alteração legislativa, há um extenso apoio financeiro e metodológico do Ministério da Educação, Juventude e Desporto e de outras instituições de nível superior, com o objetivo de ajudar as escolas a gerir a admissão de crianças e de alunos ucranianos no sistema educativo checo, a sua integração e o ensino sustentável de grupos mistos de crianças e alunos checos e ucranianos. A ênfase é colocada sobretudo no ensino da língua checa como segunda língua, no trabalho com crianças e alunos com uma língua materna distinta, proporcionando-lhes apoio psicológico, e na individualização e diferenciação pedagógica, quer para os alunos ucranianos, quer para todos os outros aprendentes nas escolas. Como parte deste apoio, é proporcionada assistência sob a forma de uma formação linguística gratuita no infantário, em escolas primárias e em escolas secundárias; grupos de adaptação para alunos ucranianos; contratação

de assistentes ucranianos (disponibilizando um apoio direto aos alunos para facilitar uma integração bem-sucedida)); assistentes bilingues (apoio a alunos com uma língua materna distinta); e assistentes escolares e pedagogos sociais (prevenção do insucesso escolar). Está disponível *online* uma síntese de todas as medidas no domínio da educação e um portal de apoio metodológico relativamente à integração de crianças e alunos ucranianos ⁽²⁸⁷⁾.

Outras intervenções de promoção do apoio à aprendizagem e do apoio psicossocial emanadas do nível superior e que são reportadas com igual frequência dirigem-se a **alunos de minorias étnicas**. Na maioria dos casos, estas iniciativas focam-se em alunos de etnia cigana e o seu principal objetivo consiste em proporcionar o apoio necessário para reduzir o número de alunos ciganos que abandonam prematuramente a educação e formação, que não concluem a escolaridade obrigatória, nem prosseguem os seus estudos no ensino secundário geral. Algumas iniciativas concretas, por exemplo, na Estónia, Letónia, Eslovénia, Eslováquia, Montenegro e Macedónia do Norte, permitem às escolas empregar assistentes ou mediadores ciganos para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem e as barreiras linguísticas ou de ordem emocional. Uma recente iniciativa política em Espanha ⁽²⁸⁸⁾, promoveu a oferta de cursos específicos aos professores e o fornecimento de materiais pedagógicos que abordam a história e cultura ciganas. Esta iniciativa visa contribuir para erradicar preconceitos e estereótipos em relação aos alunos de etnia cigana que podem prejudicar o seu desenvolvimento educativo e social. Na Finlândia e na Suécia, as políticas de nível superior promovem o ensino na língua materna dos alunos pertencentes a minorias étnicas e/ou nacionais (ver também Capítulo 5, Secções 5.1.2 e 5.2).

Na **Letónia**, os alunos de etnia cigana são apoiados pelo projeto do Serviço de Qualidade da Educação Estatal designado “Apoio à redução do abandono escolar precoce” ⁽²⁸⁹⁾. O projeto oferece, por intermédio das administrações locais, apoio individual aos aprendentes que estão em risco de abandono escolar precoce devido, por exemplo, à falta de recursos financeiros. Assim, o apoio proporcionado pode incluir a cobertura de despesas com transportes, refeições, dormitórios, etc. Todavia, o principal foco do projeto não reside na oferta de auxílio financeiro temporário, mas na criação de mecanismos globais sustentáveis que criem um ambiente favorável e inclusivo para cada aprendente. Para esse fim, o projeto pretende

⁽²⁸⁷⁾ Ver <https://www.edu.cz/ukraina/hlavni-informace-msmt>.

⁽²⁸⁸⁾ Ver <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/02/202202>

<03-materialespueblogoitano.html>.

⁽²⁸⁹⁾ Ver <http://www.pumpurs.lv/lv/pat-projektu>.

assegurar a cooperação entre o município, as escolas, os educadores e os pais, de forma a identificar desde cedo os alunos das comunidades ciganas em risco de abandono escolar, proporcionar-lhes um apoio individualizado à aprendizagem e promover a disponibilidade de mediadores de etnia cigana nas escolas frequentadas por um grande número de crianças destas comunidades. Através deste projeto, os alunos ciganos recebem, não só apoio educativo, mas também apoio psicossocial e orientação. Estes apoios foram especialmente disponibilizados durante a pandemia de COVID-19, mas continuam a vigorar atualmente ⁽²⁹⁰⁾.

As políticas ou medidas de nível superior relativas aos apoios à aprendizagem e psicossocial dirigidas a **alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos** também são reportadas com frequência. Estas políticas visam sobretudo a disponibilização de recursos financeiros, seja diretamente aos aprendentes (p. ex. para transportes ou refeições, através de bolsas de estudo ou abonos) ou às escolas com uma concentração elevada de alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos, para responder às suas necessidades educativas (ver ainda Capítulo 4, Secção 4.3). Na área do apoio psicossocial, as políticas em alguns sistemas educativos, como no caso da Grécia, asseguram a possibilidade de contratar psicólogos e assistentes sociais em unidades escolares com programas para grupos de alunos socialmente desfavorecidos.

Na **Finlândia**, um subsídio escolar especial – financiamento de medidas de discriminação positiva, também designado como financiamento para a igualdade – para o ensino primário e o ensino secundário inferior inscreve-se na lei do financiamento da oferta educativa e cultural e entrou em vigor em inícios de 2023 ⁽²⁹¹⁾. O financiamento baseado na discriminação positiva é dirigido às escolas e instituições de educação pré-escolar localizados em regiões caracterizadas por uma elevada proporção de: população com baixo níveis de escolaridade, desemprego e/ou população que fala uma língua estrangeira como a sua primeira língua. O objetivo deste financiamento especial consiste em reforçar a igualdade educativa e reduzir as desigualdades na aprendizagem. Segundo a investigação, a discriminação positiva no

financiamento tem um efeito favorável no sucesso escolar dos alunos. Aumenta a eficácia e a previsibilidade da subvenção fazendo com que as medidas equitativas sejam melhor e mais sistematicamente planeadas e implementadas a nível local.

As políticas e medidas sobre os apoios à aprendizagem e psicossocial dirigidas a **raparigas ou rapazes** são reportadas apenas na Comunidade flamenga da Bélgica ⁽²⁹²⁾, França, Itália ⁽²⁹³⁾ e Malta ⁽²⁹⁴⁾. Em França, um conjunto de iniciativas na área do apoio à aprendizagem visa reforçar o interesse das raparigas pela área de ciências e combater a discriminação e a autocensura. Por exemplo, o sítio de *Internet Les filles, faites des sciences* (“Raparigas, façam ciência”) ⁽²⁹⁵⁾ apresenta diferentes atividades que ajudam as raparigas a estudar ciências na escola e incentivam-nas a prosseguir uma carreira nesta área. Quanto às medidas na área do apoio psicossocial emanadas das autoridades francesas de nível superior, a prevenção de violência e da discriminação baseada no género surge como um objetivo primordial ⁽²⁹⁶⁾.

A França é um dos poucos países a mencionar a existência de uma iniciativa de nível superior que promove o apoio psicossocial para **alunos LGBTIQ+** (ver infra o exemplo nacional).

O Ministério da Educação Nacional **francês** está empenhado em combater todas as formas de discriminação e violência, incluindo as de natureza homofóbica ou transfóbica. Para este efeito, desenvolveu uma série de medidas direcionadas para os alunos e o pessoal educativo, e que pretendem ajudá-los a encontrar serviços e recursos que visam prevenir, compreender, escutar e apoiar ⁽²⁹⁷⁾. Estas medidas incluem linhas telefónicas gratuitas (*hotlines*) para escutar e ajudar os alunos que se consideram vítimas de *bullying* homofóbico; uma campanha nacional de informação e sensibilização dos alunos e de todos os membros da comunidade educativa acerca da violência e da discriminação homofóbica e transfóbica; orientações para a prevenção da homofobia e da transfobia nas escolas; e orientações para ajudar o pessoal educativo a melhor compreender e identificar indícios de mal-estar entre os alunos e a tomar

⁽²⁹⁰⁾ Ver <http://www.pumpurs.lv/lv/bemus-nedrikst-pazaudet-ir-iatupina-sniemt-atbalsts>.

⁽²⁹¹⁾ Ver https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksEnSivut/Sivut/HF_55+2022.aspx.

⁽²⁹²⁾ Ver <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Aanbevelingen%20voor%20het%20STEM-actieplan%202020-2030.pdf>.

⁽²⁹³⁾ Ver <https://www.noisiamopari.it/site/it/home-page/>.

⁽²⁹⁴⁾ Ver <https://education.gov.mt/wp-content/uploads/2023/05/booklet-esm-2014-2024-eng-19-02.pdf>.

⁽²⁹⁵⁾ Ver <https://eduscol.education.fr/2565/les-filles-faites-des-sciences#:~:text=l'accompagnement%20%C3%A0%20l'orientation-l'accompagnement%20%C3%A0%20coll%C3%A8ge%20%3A%2017%20heures%20annuelles.265%20heures%20sur%20trois%20ans%C3%A9s>.

⁽²⁹⁶⁾ Ver <https://eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles>.

⁽²⁹⁷⁾ Ver <https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flyer%20LGBT%20vc%C3%A9-Les%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l'homophobie,%C3%A9cole%20et%20d%C3%A9tablissement>.

medidas em consulta e sob coordenação dos diretores de escolas no sentido de criar um clima escolar positivo.

De modo semelhante, Malta reportou a aprovação de uma lei nacional relativa ao apoio educativo de alunos LGBTQI+ e **alunos de minorias religiosas** ⁽²⁹⁸⁾. De acordo com esta lei, todos os aprendentes devem ter acesso a um ensino de qualidade e à intervenção e oferta de apoio, independentemente da religião ou crença ou orientação sexual, entre outras características.

6.3. Síntese

As autoridades educativas podem desempenhar um papel importante no apoio às escolas e aos professores com vista à avaliação e superação das barreiras à aprendizagem e dos problemas socioemocionais enfrentados pelos alunos. Em quase todos os sistemas educativos europeus, as autoridades de nível superior têm vindo a emitir políticas e medidas destinadas a facilitar a identificação das necessidades de apoio à aprendizagem e de apoio psicossocial dos alunos. A maioria destas iniciativas assegura a disponibilização de serviços de orientação/aconselhamento que funcionam nas escolas ou em estreita cooperação com as escolas e estão encarregues de avaliar (e resolver) as dificuldades de aprendizagem e as desvantagens dos alunos, quaisquer problemas comportamentais, socioemocionais ou familiares, etc. As políticas ou medidas relacionadas com os procedimentos para determinar as necessidades educativas específicas dos alunos também se encontram amplamente disseminadas e abrangem as avaliações pedagógicas, físicas e psicológicas dos alunos.

Um pouco mais de um terço dos sistemas educativos reporta a disponibilização pelas suas autoridades educativas de orientações e/ou ferramentas específicas que podem ser utilizadas pelas escolas e por professores para avaliar as necessidades de aprendizagem e/ou as necessidades socioemocionais dos alunos, respetivamente. As primeiras incluem, por exemplo, orientações/ferramentas para a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem dos alunos ou a prevenção do abandono escolar; as últimas consistem sobretudo em orientações/ferramentas

destinadas a avaliar e promover o bem-estar dos alunos em geral, ou, por vezes, de grupos específicos de alunos, como é o caso dos aprendentes da Ucrânia. Alguns sistemas educativos também reportam, neste contexto, a existência de testes nacionais de diagnóstico para avaliar as necessidades individuais dos alunos em termos de aprendizagem e de orientações/ ferramentas para identificar os alunos que carecem de apoio linguístico.

Além disso, as políticas e medidas nacionais ou de nível superior podem facilitar a oferta efetiva de apoio à aprendizagem e de apoio psicossocial aos alunos nas escolas. A maioria dos sistemas educativos reporta a existência de políticas e medidas que promovem o apoio à aprendizagem e, em especial, intervenções de apoio seletivo para grupos específicos de alunos em risco. As políticas ou medidas sobre o apoio psicossocial também são amplamente reportadas; contudo, tendem a ser mais universais (i.e. destinadas a todos os alunos), em vez de se dirigirem às necessidades de grupos específicos de alunos.

De um modo geral, a maioria das políticas e medidas seletivas de apoio à aprendizagem e/ou psicossocial foca-se em alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência. Seguem-se as políticas e medidas direcionadas para alunos refugiados, migrantes e minorias étnicas (especialmente alunos de etnia cigana), e só depois os alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos. São poucos os sistemas educativos que se referem a políticas e medidas de nível superior relativas ao apoio à aprendizagem e/ou psicossocial direcionado para raparigas ou rapazes, e um número ainda mais pequeno de sistemas menciona políticas relevantes dirigidas a alunos LGBTQI+ ou a alunos de minorias religiosas.

Deve salientar-se que os alunos que beneficiam de medidas de apoio adicionais costumam apresentar várias características associadas a diferentes grupos de aprendentes – como já sublinhado pelo conceito de interseccionalidade (ver Capítulo 1). Por exemplo, o mesmo aprendente pode refletir necessidades específicas e pertencer a uma minoria étnica. Isto sublinha a importância de garantir uma avaliação holística e uma variedade de intervenções de apoio que abordem as necessidades específicas de aprendizagem e de desenvolvimento de cada aprendente.

⁽²⁹⁸⁾ Ver <https://educationsservices.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf>

Capítulo 7: Pessoal docente e formação de professores para promover a diversidade e a inclusão

Os professores desempenham um papel importante na implementação de políticas de promoção da diversidade e da inclusão na educação. De facto, podem ser atores-chave no que toca a reconhecer as dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos, melhorar os seus resultados de aprendizagem e reforçar as suas competências e bem-estar socioemocionais. Os programas de FIP podem ajudar a garantir que os professores detêm os conhecimentos e competências necessários para cumprir tais funções. As oportunidades de DPC também são essenciais para preparar e apoiar os professores no seu trabalho com grupos diversificados de alunos e para implementar os princípios de inclusão na sala de aula (UNESCO, 2018).

Aumentar a diversidade do corpo docente também pode ter impactos positivos nos alunos, especialmente naqueles que pertencem a grupos sub-representados. Estas medidas, combinadas com a intervenção de pessoal educativo de apoio, como assistentes pedagógicos, ou de pessoal especializado, podem assegurar a oferta de sistemas de aprendizagem e de intervenções que ajudam todos os aprendentes a atingir o seu potencial educativo (OCDE, 2023).

Este capítulo começa por examinar se os sistemas educativos europeus desenvolvem esforços sistemáticos para promover o recrutamento de docentes de origens diversificadas nas escolas. Em seguida, olha para a forma como os sistemas educativos promovem a capacidade dos professores para fomentar a diversidade e a inclusão nas escolas no decurso da formação relevante para o exercício da docência. A última secção investiga as políticas e as medidas que visam assegurar a disponibilização de pessoal educativo com funções de apoio aos professores no seu trabalho.

7.1. Diversidade do pessoal docente

A diversidade do pessoal docente pode ser benéfica para todos os alunos, especialmente para os que pertencem a grupos sub-representados e/ou desfavorecidos. Um corpo docente diversificado pode ter um impacto positivo nos alunos, na medida em que comporta perspectivas únicas baseadas nas experiências de vida, culturas e origens dos professores, as quais podem ser transmitidas aos alunos; além disso, os alunos têm a possibilidade de identificar-se com os professores com os quais aprendem. Porém, os dados nacionais existentes comprovam a falta de diversidade na força de trabalho docente nas escolas, especialmente quanto a sexo/ género, etnia e cultura, necessidades educativas específicas e orientação sexual (OCDE, 2023).

A Figura 7.1 apresenta os sistemas educativos europeus que desenvolvem políticas ou medidas de nível superior destinadas a promover o recrutamento de professores de origens diversificadas nas escolas. Os dados mostram que apenas oito sistemas educativos reportam iniciativas relevantes.

A maioria das **políticas e medidas de promoção da diversidade dos professores** diz respeito a quotas específicas reservadas para pessoas com deficiência no setor público, incluindo escolas públicas. Em Espanha, por exemplo, pelo menos 7 % das vagas no setor público devem ser preenchidas por pessoas com deficiência, desde que os candidatos sejam aprovados nos processos de seleção, apresentem provas da sua incapacidade e mostrem que esta não é incompatível com o desempenho das suas funções ⁽²⁹⁹⁾. Na Irlanda (ver infra o exemplo nacional), França ⁽³⁰⁰⁾, Croácia ⁽³⁰¹⁾, Chipre ⁽³⁰²⁾ e Turquia ⁽³⁰³⁾ é possível identificar tipos de políticas semelhantes.

⁽²⁹⁹⁾ Ver <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719#a59>.

⁽³⁰⁰⁾ Ver [https://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/prevention-maintien-emploi/salarie-travailleur-independant-ou-agent-public/rqth-ou-situation-de-handicap/article/beneficiaire-de-l-obligation-d-emploi-des-travailleurs-handicapes-boeth?TSPD_101_RO=087dc22938ab2000db4013b4af1d04e2ea4dd08117964f3a65c7f98861668a6e7fb48bb6d624679108504a995b143000d025](https://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/prevention-maintien-emploi/salarie-travailleur-independant-ou-agent-public/rqth-ou-situation-de-handicap/article/beneficiaire-de-l-obligation-d-emploi-des-travailleurs-handicapes-boeth?TSPD_101_RO=087dc22938ab2000db4013b4af1d04e2ea4dd08117964f3a65c7f98861668a6e7fb48bb6d624679108504a995b143000d025a672ac8f76c61d0f89b783947952e4ae5750d0a3d9b6ea488d2e9b0bc822f7f51e10eb42f534d5d227b16ec22864)

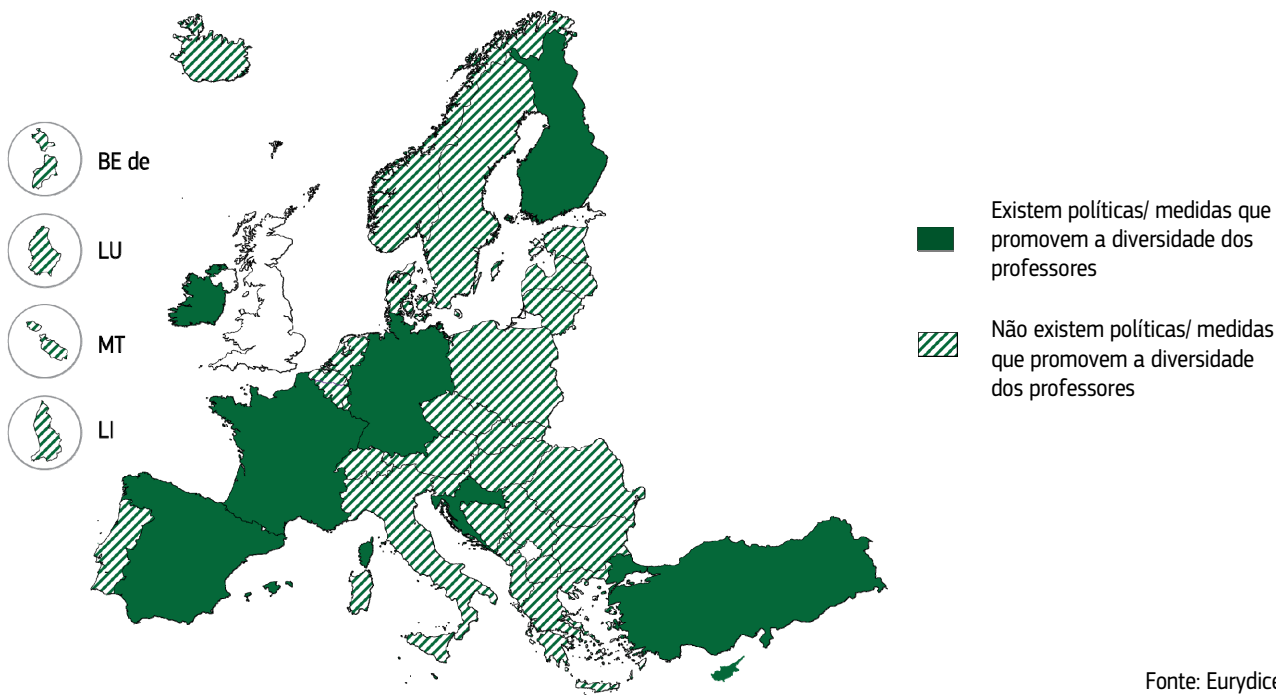
[a672ac8f76c61d0f89b783947952e4ae5750d0a3d9b6ea488d2e9b0bc822f7f51e10eb42f534d5d227b16ec22864](https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719#a59)

⁽³⁰¹⁾ Ver https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_12_157_3292.html.

⁽³⁰²⁾ Ver http://www.cylaw.org/nomoi/arith/2009_1_146.pdf.

⁽³⁰³⁾ Ver <https://www.aile.gov.tr/evhgm/mevzuat/ilusal-mevzuat/kanunlar/devlet-memurlari-kanunu>.

Figura 7.1: Políticas e medidas de nível superior que promovem o recrutamento de professores de origens diversificadas nas escolas, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Alguns destes sistemas educativos também desenvolvem políticas que promovem o recrutamento de professores de origem migrante. Este é o caso na Irlanda, onde tal política faz parte de um leque de medidas destinadas a aumentar a diversidade na profissão docente (ver infra); na Alemanha, onde os *Länder* se comprometem a aumentar a proporção de professores e de pedagogos sociais de origem migrante (304); e na Finlândia, onde existem medidas para melhorar o acesso dos professores de origem migrante às escolas finlandesas, como o projeto OSU ("Professor na Finlândia") financiado pelo Ministério da Educação e Cultura (305).

Em França, o Ministério da Educação Nacional estabeleceu um plano de ação nacional para a igualdade profissional entre mulheres e homens no setor público, o qual envolve a criação de condições para facilitar o acesso ao mercado de trabalho para ambos os sexos, a avaliação e redução das disparidades entre os géneros em termos salariais e de progressão na carreira e a prevenção de qualquer forma de discriminação ou atos de violência ⁽³⁰⁶⁾.

Na **Irlanda**, um dos objetivos da política de FIP do Departamento de Educação consiste em aumentar a

diversidade da profissão docente a partir de variadas perspetivas. Recentemente, foi aprovado o quarto plano nacional de acesso para a equidade do acesso ao ensino superior (para 2022–2028) ⁽³⁰⁷⁾. Um dos seus objetivos consiste em criar uma força de trabalho docente mais diversificada através do apoio à equidade no acesso, participação e sucesso na FIP para os grupos prioritários que se encontram sub-representados no ensino superior – pessoas socioeconomicamente desfavorecidas, membros das comunidades de viajantes/ciganos irlandeses, e aqueles que são portadores de deficiência, incluindo a deficiência mental.

Além disso, o projeto *Migrant Teacher* pretende aumentar a participação de docentes imigrantes formados noutros países nas escolas primárias e pós-primárias irlandesas. O projeto foi criado pelo Marino Institute of Education, e tem tido cofinanciamento do Departamento da Educação e do Departamento da Justiça. O projeto fornece informação, aconselhamento e formação a professores migrantes que obtiveram a sua qualificação fora da Irlanda, no sentido de os ajudar a exercer a sua profissão na Irlanda ⁽³⁰⁸⁾.

Entre os sistemas educativos **sem políticas** ou medidas

⁽³⁰⁴⁾ Ver https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf.

(305) Ver <https://www.iamk.fi/en/research-and-development/rdi-projects/osu-onettaiaksi-suomeen>.

(306) Ver <https://www.education.gouv.fr/le-ministere-s-engage-pour-l-equalite-professionnelle-9284>.

⁽³⁰⁷⁾ Ver <https://www.gov.ie/en/publication/b156c-national-access-plan-2022-to-2028/>.

(308) Ver <https://www.mie.ie/en/study-with-us/migrant-teacher-project/>.

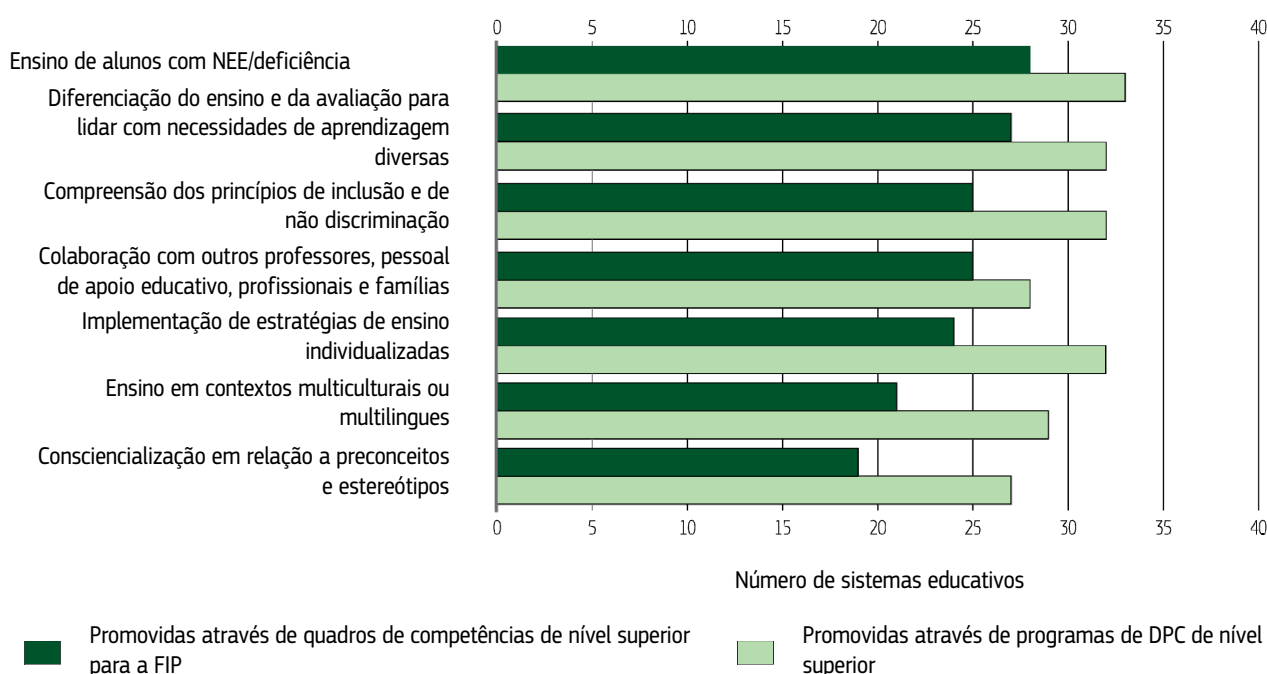
de nível superior relativas à diversidade do corpo docente, só a Comunidade francófona da Bélgica, a Estónia e a Islândia mencionam algumas ações desenvolvidas pelas autoridades educativas nesta área. A Comunidade francófona da Bélgica e a Estónia reportam, por exemplo, que o rácio de género entre os professores está a ser objeto de monitorização, apesar de não haver uma política direcionada para influenciar o número de vagas alocadas a mulheres ou a homens. De modo semelhante, na Islândia, não é invulgar que os municípios ou os diretores escolares tentem promover a diversificação do pessoal docente, especialmente em termos de género e de competências linguísticas. Contudo, também este país carece de medidas oficiais para a regulamentação do recrutamento de professores de diversas origens para trabalhar nas escolas.

7.2. Formação de professores na área da diversidade e da inclusão

A formação de professores pode preparar e apoiar os professores com vista a responderem à crescente diversidade nas salas de aula e promoverem abordagens inclusivas à aprendizagem. Tal formação deve focar-se num conjunto de competências, aptidões e conhecimentos que permitirá capacitar os professores para responderem às diferentes necessidades de aprendizagem e de apoio dos alunos e ajudá-los a alcançar o seu potencial académico.

A Figura 7.2 apresenta uma seleção de competências docentes relevantes e indica se estas são promovidas através de quadros de competência concebidos a nível superior para a FIP e/ou através de programas de DPC proporcionados ou apoiados (p. ex. financeiramente) pelas autoridades educativas de nível superior. É possível observar que todas as competências analisadas são amplamente promovidas em toda a Europa, especialmente através de programas de DPC.

Figura 7.2: Competências docentes relacionadas com a diversidade e a inclusão promovidas através de quadros de competências de nível superior para a FIP e/ou de programas de DPC de nível superior, 2022/2023



Fonte: Eurydice

Nota explicativa

- A figura apresenta o número de sistemas educativos que reportam a promoção das competências docentes enumeradas através de quadros de competências de nível superior para a FIP e/ou através de programas de DPC que são proporcionados ou apoiados (p. ex. financeiramente)

- pelas autoridades educativas de nível superior (por ordem decrescente, segundo as competências promovidas através de quadros de competências da FIP). No anexo (Quadro 7.2A) pode ser consultada informação relativa aos países.

Deve salientar-se, porém, que as competências abordadas através de quadros da FIP e/ou de

programas de DPC podem ser elementos de formação opcionais. De facto, os dados do *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de 2018 revelam que proporções relativamente pequenas de professores nos países europeus participantes tinham frequentado ações de DPC sobre alguns dos tópicos (nos 12 meses que precederam o inquérito) como, por exemplo, abordagens à aprendizagem individualizada (47,3 %), ensinar alunos com necessidades específicas (45,8 %), cooperação professor–pais/encarregado de educação (31,7 %) e ensinar em contextos multiculturais ou multilingues (20,0 %) (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021). O inquérito revela ainda que a ausência de formação e de preparação para a gestão de uma sala de aula inclusiva, especialmente no ensino primário, constitui um grande motivo de preocupação para os professores (OCDE, 2021). Portanto, pode ser útil analisar as barreiras à participação em programas de formação relevantes de forma a garantir que os professores têm as competências necessárias para promover a diversidade e a inclusão nas escolas.

Entre as competências docentes aqui analisadas, a mais amplamente promovida através da FIP e do DPC, é o **ensino de alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência**. No âmbito dos quadros de competências dos professores, esta competência visa, de um modo geral, proporcionar aos futuros docentes os conhecimentos e as competências requeridos para oferecer uma educação inclusiva, e aplicar as metodologias adequadas, em cooperação com outros especialistas, para o ensino de alunos com necessidades educativas específicas e para a sua participação na vida escolar. Os programas de DPC que promovem as competências docentes para ensinar alunos com necessidades educativas específicas costumam ser mais específicos, isto é, podem focar-se em tópicos concretos tais como as diferentes dificuldades de aprendizagem (p. ex. na Comunidade francófona da Bélgica); a orientação espacial e o autocuidado entre as crianças com deficiência visual (p. ex. na Chéquia); o aconselhamento de famílias de alunos com necessidades educativas específicas (p. ex. na Estónia); a deteção precoce, intervenção e monitorização das necessidades educativas específicas (p. ex. em Espanha); ou a utilização de iPads como uma ferramenta poderosa para alunos com dificuldades de aprendizagem (p. ex. na Áustria).

A 14 de setembro de 2017, o Ministério da Educação, Ciência e Desporto **lituano** aprovou uma nova descrição do modelo de FIP ⁽³⁰⁹⁾, que descreve a formação de professores como um *continuum* que

começa com a FIP e engloba atividades regulares e contínuas de desenvolvimento profissional. Relativamente ao ensino de crianças com necessidades educativas específicas, todos os programas de estudo têm de incluir um curso sobre o tópico “Diversidade dos aprendentes, tendo em conta o contexto dos alunos com necessidades educativas específicas (educação inclusiva) e dos alunos sobredotados”.

Na área de DPC, um projeto implementado na **Polónia** pelo Centro para o Desenvolvimento Educativo intitulado “Aprendentes com necessidades educativas específicas – desenvolvimento de um modelo de formação e de aconselhamento” ⁽³¹⁰⁾ pretende desenvolver um modelo de atividades de formação e de aconselhamento para professores e outros profissionais da educação, que lhes permitirá reconhecer as necessidades das crianças e dos jovens e planear um apoio integral em função das necessidades individuais identificadas. Atualmente, estão a ser organizados em toda a Polónia (em 16 regiões) cursos de formação para diretores escolares, professores, representantes das autoridades locais e supervisores pedagógicos no campo da educação inclusiva. Prevê-se uma participação de 28 000 pessoas nos referidos cursos de formação. Os materiais de formação utilizados são desenvolvidos através do projeto, que é cofinanciado pelo FSE.

Além disso, em 2022, o Ministério da Educação e Ciência polaco lançou um curso de pós-graduação em serviço com a duração de dois semestres, gratuito para os participantes e destinado a docentes do ensino primário e secundário que ensinam em salas de aula caracterizadas pela diversidade ⁽³¹¹⁾. Os estudos são implementados em cinco universidades da Polónia. Prevê-se que os diplomados do curso de mestrado adquiram competências nas áreas seguintes: implementação prática do modelo de educação inclusiva enquanto uma educação de qualidade para todos os aprendentes; aplicação prática da legislação na área da organização e implementação da educação inclusiva; preparação para trabalhar com aprendentes com necessidades educativas específicas, incluindo o uso dos fundamentos da didática especial na implementação da educação inclusiva; condução de uma avaliação funcional do aprendente de modo a identificar os seus recursos, planear o processo de apoio e preparar uma avaliação multidisciplinar do nível de funcionalidade do aluno; cooperação com especialistas, professores e pais na área do apoio psicológico–educativo; adaptação dos métodos e formas de trabalhar com um aluno com NEE, incluindo em diferentes níveis

⁽³⁰⁹⁾ Ver <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/685f3fe0992211e78871f4322bb82f27>

⁽³¹⁰⁾ Ver <https://www.ore.edu.pl/2018/06/szkolenia-i-doradztwo-dla-poradni-o-projekcie>

⁽³¹¹⁾ Ver http://wse.home.amu.edu.pl/poddyplomowe/uczniami_o_zroznicowanyc_h_potrzebach_rozwojowych_i_educacyjnych

de ensino (adaptação de objetivos educativos, adaptação dos materiais pedagógicos, avaliação de apoio ao processo de aprendizagem); trabalho com aprendentes com necessidades de aprendizagem diversificadas e criação de condições para uma aprendizagem eficaz utilizando os princípios do desenho universal; e aplicação de estratégias educativas para criar uma equipa conducente à implementação da educação inclusiva e à integração de um grupo de aprendentes com necessidades e aptidões diversificadas.

Uma outra competência amplamente promovida através da FIP e do DPC nos sistemas educativos europeus diz respeito à capacidade dos professores para implementar estratégias de **diferenciação no ensino e na avaliação para lidar com necessidades de aprendizagem diversificadas**. Esta competência implica que os futuros professores aprendem a adaptar os seus processos didáticos às metas de aprendizagem e aos interesses, motivação, situação e necessidades de alunos diversificados. Em alguns sistemas educativos (p. ex. na Alemanha e na Croácia), esta competência docente está relacionada, seja na FIP e/ou nos programas de DPC, com as adaptações pedagógicas às exigências dos alunos com necessidades educativas específicas. Noutros casos, implica uma diferenciação no ensino em função das necessidades de aprendizagem e de apoio de todos os alunos numa sala de aula (ver, por exemplo, o caso nacional destacado infra).

Na **Hungria**, um decreto ministerial de 2021 ⁽³¹²⁾ especifica, como um resultado de aprendizagem da formação inicial de docentes do ensino primário, que o professor diplomado deve estar informado acerca do papel do ambiente educativo e de aprendizagem e estar ciente das possibilidades/oportunidades e dos métodos pedagógicos da educação inclusiva nos primeiros seis anos de escolaridade. Relativamente aos docentes do ensino secundário, o decreto ministerial determina que o professor diplomado deve possuir um conhecimento bem fundamentado das ciências da educação e conhecimentos psicológicos e sociológicos acerca das diferentes perspetivas em relação às características e ao desenvolvimento da personalidade de um aluno. Mais concretamente, neste nível de ensino, o docente deve ser detentor de conhecimentos em matéria de socialização e personalização, ensino individualizado, alunos desfavorecidos, distúrbios do desenvolvimento da personalidade, causas de problemas

comportamentais, diferentes métodos de educação infantil, processos de desenvolvimento de aptidões e promoção integral da saúde. O professor habilitado deve, além disso, ser capaz de reconhecer e desenvolver de forma eficaz as aptidões de alunos que são potencialmente dotados; que se deparam com dificuldades ou que têm necessidades educativas específicas; que são desfavorecidos; que estão em diferentes situações de desvantagem; que se debatem com dificuldades de integração, aprendizagem e/ou comportamento; que exigem um desenvolvimento individual numa dada disciplina. O professor habilitado deve ser capaz de educar estes alunos em conjunto com outros alunos de uma forma inclusiva, proporcionando um desenvolvimento e ensino individualizados. O professor diplomado deve igualmente ser capaz de considerar aspetos de diferenciação e individualização no momento em que procede à avaliação dos alunos.

Em termos de DPC, o catálogo húngaro de cursos acreditados para os docentes dos níveis primário e secundário contém um programa de formação sobre “avaliação formativa e aprendizagem personalizada na prática” ⁽³¹³⁾. O curso cobre os seguintes módulos: (1) avaliação formativa, (2) avaliação formativa na prática, (3) aprendizagem personalizada, (4) aprendizagem personalizada na prática e (5) avaliação formativa e aprendizagem personalizada na turma.

A diferenciação do ensino e da avaliação encontra-se estreitamente relacionada com a próxima competência docente mais frequentemente promovida através da FIP, nomeadamente a **implementação de estratégias de ensino individualizadas**. Para além de exigirem aos professores que adaptem os processos de ensino-aprendizagem às diferentes capacidades e necessidades dos alunos, com base em percursos individuais de desenvolvimento e aprendizagem, os programas de FIP que promovem esta competência também exigem que os professores identifiquem as dificuldades de aprendizagem, que as reportem e que colaborem na sua resolução. Os programas de DPC que promovem a competência dos professores para implementarem estratégias de ensino individualizadas focam-se, por vezes, em determinadas disciplinas ou áreas de aprendizagem, como matemática (p. ex. na Irlanda), leitura (p. ex. na Áustria) ou arte (p. ex. na Eslovénia).

Na **Estónia**, os critérios de qualificação profissional dos docentes ⁽³¹⁴⁾ incluem, entre as competências obrigatórias previstas, as seguintes: reconhecer a necessidade de apoio de um aluno e as suas

⁽³¹²⁾ Ver <https://nit.hu/jogszabaly/2021-63-20-7Q> e <https://net.iqatar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

⁽³¹³⁾ Ver <https://pedakkred.oh.gov.hu/PerdAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.asp>

⁽³¹⁴⁾ Ver https://www.kutsereregister.ee/ctrl/en/Standardid/vaata/10824233#standard_septud_onnekavad

necessidades individuais de aprendizagem (incluindo os aprendentes com mais aptidões); envolver e cooperar com técnicos especializados em apoio e colegas no sentido de determinar as necessidades de apoio (preencher um plano de desenvolvimento individual do aluno); planejar e aplicar atividades de aprendizagem e de desenvolvimento (identificar métodos e modalidades de aprendizagem adequados, ajustar o ensino e a aprendizagem em função das aptidões, modificar materiais didáticos, aplicar ferramentas de ajuda, planejar a organização da aprendizagem individual, criar um plano individual de apoio curricular e/ou comportamental); em colaboração com os pais, apoiar e orientar o aprendente; observar e reconhecer os diferentes interesses, aptidões e necessidades dos aprendentes (incluindo as necessidades educativas específicas, as especificidades culturais, etc.), garantir um ensino adequado às aptidões do aluno; ter em conta os principais processos cognitivos (percepção, atenção, memória, pensamento, funções executivas) quando proporciona apoio ao aluno; recolher dados sobre o desenvolvimento e a eficiência de um aluno no âmbito do processo de aprendizagem; usar as tecnologias digitais para aumentar a inclusão dos alunos na aprendizagem; personalizar os percursos de aprendizagem utilizando as tecnologias digitais; ensinar em função das especificidades de um aluno e estabelecer metas, resultados de aprendizagem e a integração interdisciplinar utilizando diferentes formatos e métodos de estudo para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem e das competências do aluno nas disciplinas, obedecendo aos princípios da educação inclusiva; analisar o processo de ensino e modificar as atividades e ambientes de forma flexível, tendo em consideração as necessidades (de mudança) do aprendente; e, por fim, assegurar que é proporcionado o apoio necessário e analisar o efeito das medidas de apoio em conjunto com outros especialistas.

Na **Finlândia**, os programas de DPC financiados pelo Estado focam-se em diferentes temas prioritários para cada ano. Em 2022/2023, os temas principais incluíram um foco no “Reforço do apoio à aprendizagem e aos percursos individuais de aprendizagem” ⁽³¹⁵⁾. O apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem desempenha um papel-chave na concretização da igualdade e não discriminação na educação. Os aprendentes têm o direito de receber apoio adequado na educação e acolhimento na primeira infância, na educação pré-escolar e no ensino básico, no ensino secundário superior e nas etapas articuladas dos percursos de aprendizagem. O apoio deve ser individualmente planeado, a longo prazo, flexível e adaptável consoante a necessidade,

e ser de qualidade uniforme. A formação em serviço disponibiliza aos participantes uma informação, métodos e modelos de funcionamento baseados na investigação, que apoiam o desenvolvimento e a aprendizagem dos aprendentes, os percursos individuais de aprendizagem e a liderança. Grupos específicos, como sejam os alunos de origem migrante, também devem ser tidos em consideração no planeamento e implementação do apoio. O objetivo consiste em promover a organização e a implementação de um apoio precoce e de uma abordagem preventiva em todas as situações educativas, de ensino e de formação, de modo a reforçar a inclusão.

O número de sistemas educativos que reportam a organização de formação docente sobre estratégias de ensino individualizadas é idêntico ao número de sistemas que reportam a existência de programas de educação e formação que promovem, junto dos professores, a **compreensão dos princípios de inclusão e de não discriminação**. De um modo geral, os quadros de competências nacionais para a FIP visam fomentar o conhecimento dos professores acerca dos diferentes conceitos e modelos para uma educação inclusiva e assegurar que os professores estão comprometidos com a igualdade, o respeito e a aceitação da diversidade, incluindo quaisquer diferenças decorrentes da idade, género, origem étnica, deficiência, orientação sexual, religião, estatuto socioeconómico, etc. Os programas de DPC nesta área também se debruçam sobre questões mais específicas, como é o caso das questões de género e orientação sexual nas escolas (p. ex. na Comunidade francófona da Bélgica), o *bullying* (p. ex. na Chéquia), a inclusão e o bem-estar (p. ex. na Irlanda), a utilização de ferramentas digitais para promover a inclusão (p. ex. em Espanha), a promoção da inclusão de aprendentes desfavorecidos nas escolas (p. ex. na Hungria) ou o combate ao racismo contra as comunidades ciganas (p. ex. na Eslováquia).

Em **França**, o quadro de referência das competências profissionais para a profissão docente ⁽³¹⁶⁾ estabelece uma cultura comum sobre os valores democráticos (“Saber como transmitir e partilhar os princípios da vida democrática, assim como os valores da República: liberdade, igualdade, fraternidade, secularismo, rejeição de todas as formas de discriminação”). Além disso, o decreto de 25 de novembro 2020 sobre o conteúdo da FIP ⁽³¹⁷⁾ promove o desenvolvimento de uma cultura comum de educação inclusiva. Pretende fomentar o nível de compreensão dos professores em relação aos principais conceitos da educação inclusiva; apoiar a sua capacidade para observar, analisar, desenvolver

⁽³¹⁵⁾ Ver <https://www.oph.fi/fi/funding/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilotokoulutus-2022>

⁽³¹⁶⁾ Ver <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des->

[metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753](https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753)

⁽³¹⁷⁾ Ver <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo2/MENE2032812A.htm>

e co-construir em equipa respostas pedagógicas e didáticas às necessidades educativas específicas dos alunos; fomentar a sua capacidade para considerar a diversidade dos alunos e as suas necessidades específicas; incentivar a co-construção de ferramentas (digitais) e de recursos que promovem a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas específicas.

Na **Macedónia do Norte**, o programa de formação de 2022 para o desenvolvimento profissional dos professores ⁽³¹⁸⁾ inclui alguns dos temas que se seguem: multiculturalismo em escolas monolíngues e multilíngues; derrubar as barreiras – construir uma cultura de escola inclusiva; igualdade de género e sensibilidade para as questões de género na escola; inclusão e abordagens ao ensino de alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência; cooperação entre a família e a escola na prevenção da violência entre pares, ciberviolência e outras similares; e educação inclusiva na prática.

Há um outro aspeto importante da promoção da diversidade e da inclusão nas escolas que é reportado, em comparação com as duas categorias prévias, com a mesma frequência no contexto dos quadros de competências da FIP e um pouco menos frequentemente no contexto dos programas de DPC. Esse aspeto está relacionado com a capacidade do professor para **colaborar com outros professores, pessoal de apoio educativo, profissionais e famílias**. Os programas de FIP que promovem esta competência visam, em especial, melhorar a capacidade dos professores para comunicar com pais e encarregados de educação de diversas origens, para trabalhar com outros indivíduos numa equipa educativa, e para iniciar e manter uma colaboração com profissionais e organizações externas. Os programas de DPC relacionados com esta área de competência focam-se, por vezes, na colaboração dos professores com pessoal pedagógico específico, como por exemplo, o trabalho com assistentes pedagógicos (p. ex. na Chéquia) ou com intervenientes externos específicos como as igrejas locais (p. ex. na Hungria), empregadores e parceiros sociais (p. ex. na Macedónia do Norte).

O Despacho **espanhol** ⁽³¹⁹⁾ que estabelece os requisitos para a docência no ensino primário específica, entre as competências que todos os estudantes futuros professores devem adquirir, a capacidade para desenhar, planear e avaliar processos de ensino e aprendizagem, tanto individualmente como em colaboração com outros professores e profissionais na escola. Relativamente ao módulo “sociedade, família e escola”, uma das competências a adquirir é a ligação entre educação

e ambiente e a cooperação com as famílias e a comunidade. Ao mesmo tempo, uma das competências a adquirir pelo professor no exercício das suas funções docentes, é aprender a colaborar com distintos setores da comunidade educativa e do ambiente social.

O Despacho ⁽³²⁰⁾ que estabelece os requisitos para a obtenção das habilitações para o exercício das profissões de professor do ensino secundário obrigatório e *bachillerato*, formação profissional e ensino de línguas especifica que todos os estudantes futuros professores devem adquirir a capacidade de planear, desenvolver e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, potenciar processos educativos que facilitem a aquisição de competências próprias dos respetivos níveis de ensino e ter em conta o nível e a formação prévia dos alunos assim como a orientação dos mesmos, tanto individualmente como em colaboração com outros professores e profissionais da escola. Devem igualmente ser capazes de analisar a organização e o funcionamento da escola, de maneira a coordenar a orientação pessoal, académica e profissional dos alunos em colaboração com os membros da comunidade escolar.

Em **Malta**, o Instituto de Educação ⁽³²¹⁾ proporciona programas de DPC para todos os educadores. Os cursos destinados especificamente a desenvolver a capacidade dos docentes para colaborar com outros professores, pessoal de apoio educativo, famílias e outras partes interessadas, incluem os seguintes tópicos:

- Colaboração e trabalho em rede. Liderar a equipa profissional – colaboração com o professor suplementar, o assistente de apoio à aprendizagem, o coordenador da inclusão e a equipa de gestão executiva.
- Aprendizagem colaborativa – implementar uma comunidade de prática entre os professores.
- Competências de comunicação para equipas de gestão executiva/educadores.
- Desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem profissional através de práticas colaborativas.
- Envolvimento parental.
- Apoio aos pais dos alunos com comportamentos problemáticos.

A área que se segue, em termos de frequência, refere-se aos programas de formação de professores e de oportunidades focadas no **ensino em contextos multiculturais ou multilíngues**. Mais de metade dos sistemas educativos reporta a existência de programas de DPC nesta área, e um pouco mais de metade deles menciona que este tópico é abordado nos quadros de

⁽³¹⁸⁾ Ver https://mon.gov.mk/stored/document/Programa%20mk_1.pdf.

⁽³¹⁹⁾ Ver https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449.

⁽³²⁰⁾ Ver <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>.

⁽³²¹⁾ Ver

<https://instituteofeducation.gov.mt/en/Pages/Courses/COPF%20Sessions/Professional-Learning-Areas.aspx#8>.

competências nacionais para a FIP. Estes quadros de competências incluem objetivos de aprendizagem como, por exemplo, ser capaz de desenvolver o ensino numa sala de aula multilingue, lidar com situações escolares num contexto multicultural e promover a inclusão de alunos de diferentes meios socioculturais. Outros tópicos mais específicos abordados através de programas de DPC promovidos a nível nacional incluem o ensino da língua de escolarização (p. ex. na Comunidade francófona da Bélgica) e o ensino na perspetiva da segunda língua (p. ex. na Suécia); o ensino de alunos recém-chegados (p. ex. em França) e, mais especificamente, o ensino de aprendentes ucranianos recém-chegados (p. ex. na Chéquia e Irlanda); o ensino de alunos de minorias nacionais (p. ex. na Croácia); ensino e aprendizagem plurilingues (p. ex. na Áustria); e a educação multicultural e global (p. ex. na Estónia).

Na **Suíça**, as regulamentações nacionais ⁽³²²⁾ relativas à FIP determinam que os futuros professores devem ser capazes de identificar oportunidades, riscos e condições para o sucesso da educação inclusiva e nomear, reconhecer e classificar problemas no processo de desenvolvimento dos alunos, bem como as suas necessidades específicas. Os futuros professores também devem ser capazes de analisar as diferenças socioculturais e de refletir sobre o seu significado no campo educativo. Os futuros docentes precisam de ter um conhecimento funcional dos assuntos relativos à reprodução da desigualdade social através do sistema educativo, teorias de classe e meio sociais, discriminação institucional, construção e reconstrução das diferenças, racismo, sexismo, xenofobia, homofobia, e questões de direitos fundamentais e de direitos humanos.

Em **Portugal**, a Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI) ⁽³²³⁾ desenvolve uma série de atividades de formação profissional relacionadas com a interculturalidade em contextos escolares direcionadas para o pessoal docente. Estas atividades incluem cursos que promovem a capacidade de um professor para ensinar alunos com uma língua materna diferente em contextos de diversidade cultural, aprender a viver em e com a diversidade e implementar atividades interculturais e multilingues. O objetivo da APEDI é desenvolver práticas educativas que promovam valores como a paz, a tolerância e o respeito e que valorizem a importância da comunidade escolar para a construção de um mundo intercultural.

Entre os temas aqui analisados, a competência docente menos frequentemente reportada como um tópico para a FIP e/ou o DPC, é a **consciencialização em relação a preconceitos e estereótipos**. Mesmo assim, mais de metade dos sistemas educativos europeus indica que esta área é abordada em programas de DPC promovidos a nível nacional. Em termos de conteúdo, os quadros de competências da FIP cobrem diferentes aspetos relacionados com esta competência, como seja um conhecimento dos valores fundamentais, liberdade de expressão e de religião, respeito pelas minorias (étnicas) e pela igualdade de género. De modo semelhante, os programas de DPC tocam em diferentes tópicos relacionados com este, especialmente estereótipos e preconceitos baseados em sexo, género e orientação sexual (p. ex. na Chéquia, Irlanda, Espanha, França, Itália, Portugal e Suécia; ver também o exemplo nacional infra).

Na **Suécia**, os objetivos para a qualificação docente incluídos no Decreto do ensino superior ⁽³²⁴⁾ especificam, entre outros aspetos, que os professores devem ter capacidade para comunicar e incutir valores educativos fundamentais, incluindo os direitos humanos e valores democráticos fundamentais; prevenir e restringir a discriminação e outras formas de assédio de crianças; e respeitar, comunicar e incutir uma perspetiva de igualdade de género e de igualdade de direitos nos processos educativos.

O programa de DPC “Raparigas–rapazes: vamos quebrar os estereótipos de género na escola!” ⁽³²⁵⁾ dinamizado na **Comunidade francófona da Bélgica**, visa capacitar os professores para o seguinte: desconstruir os estereótipos e representações relacionadas com sexo, género e orientação sexual através da identificação e da análise de mensagens discriminatórias transmitidas pela literatura, manuais escolares, os média, os próprios alunos, etc.; tomar consciência das desigualdades entre raparigas e rapazes, entre heterossexuais, homossexuais e bissexuais, e entre pessoas cisgénero e transgénero na escola e na sociedade; e utilizar ferramentas baseadas nas perguntas dos jovens sobre diversidade, igualdade e diferença e promover atitudes não discriminatórias.

⁽³²²⁾ Ver as regulamentações nacionais sobre o reconhecimento das qualificações docentes para o nível primário, o nível secundário inferior e o nível secundário superior (https://edudoc.ch/record/202452/files/Regl_Lehrdiplom_d.pdf) e o plano do programa para a formação docente, nível primário, Universidade de Formação de Professores de Berna (<https://omp.phbern.ch/File/CoreDownload?id=1946>).

⁽³²³⁾ Ver <http://apedi.pt>.

⁽³²⁴⁾ Ver https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/Annex-2/#BAMA_PrimEdu.

⁽³²⁵⁾ Ver <https://www.csem.be/eduquer-aux-medias/formations/filles-garcons-brisons-les-stereotypes-de-genre-lecole>.

7.3. Pessoal de apoio educativo nas escolas

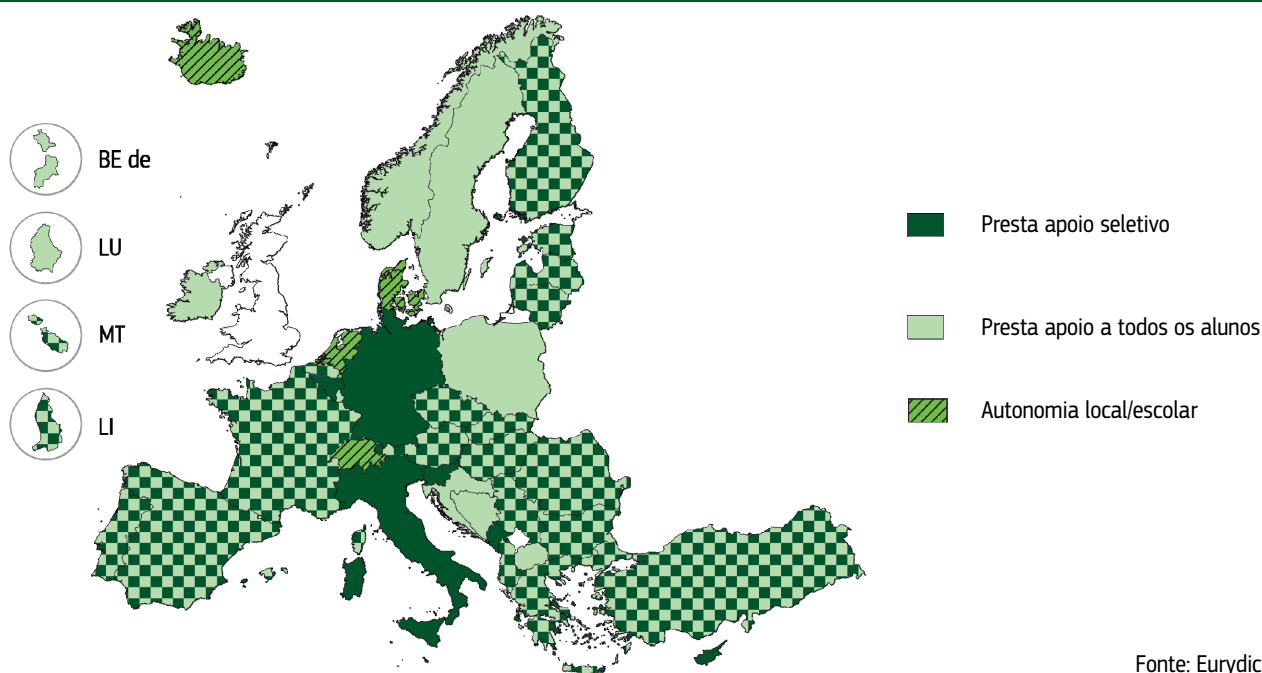
Para reforçar o apoio aos professores na resposta às necessidades de um grupo diversificado de alunos e promover a inclusão nas escolas, é possível alocar às escolas pessoal de apoio educativo, isto é, diferentes especialistas como psicólogos, terapeutas da fala, especialistas em NEE, assistentes sociais, etc., ou assistentes pedagógicos. As autoridades educativas podem implementar políticas que exigem ou recomendam a disponibilização, nas escolas, deste tipo de pessoal de apoio educativo para promover a aprendizagem dos alunos e/ou realizar intervenções específicas, ou podem disponibilizar às escolas recursos financeiros que lhes permitam contratar estes profissionais ou pessoal de apoio.

A Figura 7.3 apresenta os sistemas educativos europeus que dispõem de políticas ou medidas de nível superior relacionadas com o pessoal de apoio educativo nas escolas, e indica se estes profissionais são alocados

para trabalhar com grupos específicos de alunos que exigem apoio adicional ou se estão encarregues de apoiar todos os alunos que necessitam de ajuda adicional. Deve notar-se que, na maioria dos sistemas educativos, as escolas e os professores também colaboram com centros especializados em orientação e aconselhamento que podem prestar aconselhamento e apoio ao desenvolvimento académico, cognitivo, linguístico, sensorial e psicomotor, emocional e social dos alunos (ver ainda o Capítulo 6). Contudo, neste caso, o foco incide em políticas ou medidas de nível superior que determinam a disponibilização de pessoal de apoio educativo para trabalhar nas escolas e prestar assistência direta na sala de aula, quer a alunos quer a professores.

Os dados mostram que as políticas ou medidas de nível superior sobre a contratação de pessoal de apoio educativo nas escolas são efetivamente reportadas em quase todo o lado; apenas uma minoria de sistemas educativos não regulamenta esta área, ou remete-a para a esfera de decisão das autoridades locais ou das escolas.

Figura 7.3: Principais funções do pessoal de apoio educativo que trabalha nas escolas, 2022/2023



Cerca de dois terços dos sistemas educativos reportam o desenvolvimento de políticas e medidas de nível superior que promovem a disponibilização de pessoal de apoio educativo nas escolas para **prestar um apoio seletivo adicional**. Na maioria destes casos, a ênfase é colocada na resposta às exigências dos alunos com

necessidades educativas específicas (ver *infra* o exemplo nacional). Outra função principal do pessoal de apoio consiste em dar assistência aos alunos ainda não totalmente proficientes na língua de escolarização. Alguns sistemas educativos, como o de Chéquia ⁽³²⁶⁾, Letónia ⁽³²⁷⁾ e Áustria ⁽³²⁸⁾, também reportam um foco

(326) Ver <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisteni-ukrajinskeho-asistenta-pedagoga-od-zari-2022>.

(327) Ver <https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/ukraini-nak-paliga-latvijas-ukrainiskeno-asistenta-betadodaa-00-zan-2022>.

[skolas--strada-gan-par-ukrainu-valodas-skolotaiiem-gan-pedagoģa-naligiem a454994](#)

⁽³²⁸⁾ Ver <https://www.integrationsfonds.at/buddy-programm>.

especial no pessoal de apoio que atende às necessidades linguísticas e outras dos alunos ucranianos. A Letónia ⁽³²⁹⁾ e a Eslovénia ⁽³³⁰⁾ reportam políticas que orientam a disponibilização de assistentes pedagógicos de etnia cigana em escolas com um grande número de alunos desta comunidade.

Na Chéquia, com base na recomendação de um serviço escolar de orientação e aconselhamento, as escolas podem contratar um assistente pedagógico que trabalhe com turmas que incluem alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência ou dificuldades de aprendizagem/transtornos comportamentais e que apoie os alunos recém-chegados ⁽³³¹⁾. Este assistente faz parte das medidas de apoio que contribuem para a inclusão destes alunos nos processos e atividades educativos dentro e fora da sala de aula. O assistente pedagógico também trabalha com outros alunos na sala de aula, seguindo as instruções do professor titular. As escolas podem igualmente contratar intérpretes de língua gestual checa e um transcritor da fala para alunos surdos.

Diversos sistemas educativos, como o da Chéquia ⁽³³²⁾, Espanha ⁽³³³⁾, Hungria ⁽³³⁴⁾, Malta ⁽³³⁵⁾, Finlândia ⁽³³⁶⁾, Albânia ⁽³³⁷⁾, Lituânia ⁽³³⁸⁾ e Turquia ⁽³³⁹⁾, determinam que o pessoal de apoio educativo deve estar disponível nas escolas para acompanhar, entre outros, os alunos desfavorecidos ou aqueles que estão em risco de discriminação, como é o caso de alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos ou que vivem em áreas geográficas socialmente excluídas.

Na maioria dos sistemas educativos, as políticas e medidas de nível superior também indicam que o pessoal de apoio educativo deve estar disponível nas escolas para **trabalhar com todos os alunos que exigem apoio adicional**. Para tal, as autoridades educativas costumam disponibilizar recursos financeiros, e remetem para a esfera das escolas a responsabilidade de solicitar ou de organizar o serviço do pessoal de apoio. Em alguns sistemas educativos que cabem nesta categoria, como a Polónia ⁽³⁴⁰⁾, as escolas têm a obrigação legal de contratar pessoal de apoio educativo, não só para dar assistência a todos os alunos que dela necessitam, mas também para apoiar

os docentes das disciplinas na resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos durante as aulas e na cooperação com as famílias.

O pessoal de apoio educativo contratado para prestar apoio a todos os alunos proporciona sobretudo assistência aos alunos cujas necessidades não são apenas de natureza pedagógica, isto é, oferecem serviços de terapia da fala, apoio psicológico, intervenções sociopedagógicas, etc. Contudo, em alguns sistemas educativos, as políticas preveem a disponibilização de pessoal de apoio ou de intervenções de carácter específico. Por exemplo, na Letónia ⁽³⁴¹⁾, as políticas enfatizam a participação de pessoal de apoio em todas as instituições educativas para promover uma abordagem de educação inclusiva. O apoio destina-se aos aprendentes que dele necessitam em virtude de várias circunstâncias; porém, na prática, é especialmente relevante para os alunos com necessidades educativas específicas e para alunos com famílias em risco de pobreza e/ou de exclusão social. Em Malta, para além de professores de apoio educativo que assistem os alunos com necessidades de apoio à aprendizagem mais gerais, o Departamento de Educação contrata professores de literacia e de numeracia peripatética, no âmbito da atuação do ministério responsável pela educação, para trabalharem em conjunto com os professores na sala de aula assegurando o apoio a todos os alunos no domínio das competências nucleares.

Na Croácia, o trabalho dos técnicos especializados vem definido na lei da educação escolar para os níveis primário e secundário ⁽³⁴²⁾, em que se afirma que estes profissionais realizam um trabalho direto com os alunos, bem como funções de desenvolvimento profissional e de coordenação. Nas escolas, o técnico especializado é orientado para ações de capacitação, proporcionando apoio às crianças, famílias e professores com o objetivo de assegurar o bem-estar das crianças e procurando ensinar-lhes competências de vida (p. ex. pensamento crítico e regulação emocional) que podem ajudá-las a lidar eficazmente com os desafios presentes e em etapas posteriores da sua vida. São realizados inúmeros programas de prevenção com os alunos, que são incorporados no plano anual e no programa de trabalho das escolas

⁽³²⁹⁾ Ver https://www.km.gov.lv/diskute-par-romu-skolotaiu-paliku-darbibas-prakses-attistibu-izolitibas-iestades?utm_source=twitter&utm_medium=social.

⁽³³⁰⁾ Ver <http://pisrs.si/Pis.web/preledPrednisa?id=PRAV7973>.

⁽³³¹⁾ Ver <https://www.edu.cz/metodologv/metodicke-poznamky-k-zaiisteni-ukrajinskeho-asistentu-pedagoga-od-zari-2022>.

⁽³³²⁾ Ver <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroju-prikklady.pdf>.

⁽³³³⁾ Ver <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a71>.

⁽³³⁴⁾ Ver <https://nit.hu/ogoszabaly/2013-326-20-22>.

⁽³³⁵⁾ Ver <https://eduservices.gov.mt/en/education-psycho-social-services>.

⁽³³⁶⁾ Ver <https://www.finlex.fi/fi/laki/aiantasa/2013/20131287#L1P6>.

⁽³³⁷⁾ Ver https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=i&url=https://arsim-j.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf&ved=2ahUKFwi_iPTXwtP_AhVRR_EDHfbvDloQFnoECBIOAO&usq=AQvVaw3nnHonDwdz_FrSn9nWOFsQ.

⁽³³⁸⁾ Ver <https://www.dsetze.li/konsep/pdf/2004154000?version=1.2>.

⁽³³⁹⁾ Ver <https://orom.meb.gov.tr/www/2020-2021-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-programi/icerik/1413>.

⁽³⁴⁰⁾ Ver <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001762>.

⁽³⁴¹⁾ Ver <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izolitibas-attistibas-namatnostadnem-2021-2027-gadam>.

⁽³⁴²⁾ Ver <https://bit.ly/3YwiFCQ>.

através de *workshops*, palestras, visitas, etc. É frequente estes técnicos especializados liderarem programas de prevenção nas escolas e serem responsáveis por atividades de prevenção, desempenhando um papel-chave no contexto da prevenção da violência e de todos os outros tipos de comportamentos de risco. Em concreto, está a ser desenvolvido um trabalho que visa criar um ambiente favorável e encorajador para os alunos, que responde às suas necessidades e lhes proporciona apoio, e às suas famílias também, em situações de crise e em períodos de vida marcados pela instabilidade.

Os métodos a utilizar pelo técnico especializado na proteção dos alunos, e noutras funções que lhe sejam atribuídas, encontram-se claramente definidos nas regulamentações relevantes ⁽³⁴³⁾. Além disso, a Portaria relativa aos assistentes pedagógicos e intermediários de comunicação profissionais ⁽³⁴⁴⁾ define os métodos de inclusão; os métodos e conteúdos da formação; o desempenho dos assistentes pedagógicos e dos intermediários de comunicação nas escolas e outras instituições públicas que levam a cabo atividades educativas, e os critérios que devem cumprir; e o procedimento para os alunos com dificuldades de desenvolvimento exercerem o seu direito ao apoio prestado por assistentes pedagógicos e intermediários de comunicação.

Deve salientar-se que, não obstante as políticas e medidas de nível superior desenvolvidas nesta área na Europa, há indícios de que o financiamento inadequado levou, em alguns casos, à perda de emprego por parte dos profissionais de apoio educativo. Esta situação fez com que, por exemplo, famílias de crianças com necessidades educativas específicas optassem por escolas de ensino especial devido ao facto de as escolas regulares não assegurarem um apoio adequado aos alunos por não disporem de pessoal de apoio qualificado a trabalhar ao lado dos professores. Por conseguinte, um financiamento público adequado afigura-se crucial para que as escolas sejam capazes de assegurar a contratação de pessoal de apoio educativo (ETUCE-CSEE, 2021).

7.4. Síntese

Uma força de trabalho docente bem preparada e diversificada é um elemento importante na implementação de políticas de promoção da diversidade e da inclusão nas escolas. Contudo, na Europa, somente oito sistemas educativos desenvolvem políticas ou medidas de nível superior que incentivam o

recrutamento de professores de origem diversa para trabalhar nas escolas. Nos países onde existem, estas medidas promovem sobretudo o recrutamento de professores com deficiência ou oriundos de contextos migratórios.

A formação de professores também pode preparar e apoiar os professores para melhor responderem à crescente diversidade nas salas de aula e para desenvolverem abordagens inclusivas na aprendizagem. Os quadros de competências para a FIP e/ou os programas de DPC organizados ou apoiados (p. ex. financeiramente) pelas autoridades educativas de nível superior promovem muitas competências docentes relevantes. As competências mais amplamente reportadas estão relacionadas com o ensino de alunos com necessidades educativas específicas, estratégias de ensino e de avaliação diferenciadas e individualizadas, e compreensão dos princípios de inclusão e de não discriminação. Um pouco menos reportados são os programas de educação e formação que desenvolvem a capacidade de um professor para colaborar com outros professores, profissionais e famílias; os programas sobre o ensino em contextos multiculturais/multilingues; e uma maior consciencialização em relação a preconceitos e estereótipos.

Deve salientar-se, porém, que os dados do TALIS 2018 demonstram que proporções relativamente pequenas de docentes em toda a Europa tinham frequentado atividades de DPC em alguns dos tópicos supramencionados, nos 12 meses que precederam o inquérito. Além disso, os professores expressaram preocupações com a falta de formação e de preparação para gerir uma sala de aula inclusiva, especialmente no ensino primário. Isto aponta para uma potencial necessidade de analisar as barreiras à participação em programas de formação relevantes, de modo a garantir que os professores detêm as competências necessárias para promover a diversidade e a inclusão nas escolas.

Este capítulo também averiguou as políticas ou medidas de nível superior vigentes relativas à alocação de pessoal de apoio educativo nas escolas com funções de apoio aos professores titulares de turma, com vista a responder às necessidades de uma população discente diversificada e promover a inclusão nas escolas. A maioria dos sistemas educativos europeus exige ou recomenda a disponibilização, pelas escolas, de diferentes profissionais especializados (p. ex. psicólogos, terapeutas da fala, especialistas em NEE, assistentes sociais) ou de assistentes pedagógicos e/ou providenciam recursos financeiros que permitem às escolas contratar este pessoal de apoio.

⁽³⁴³⁾ Ver <https://bit.ly/3FE1tGa>, <https://bit.ly/3GoliEm>, <https://bit.ly/3YCMWTC>, <https://bit.ly/3YxsCTI>, e <https://bit.ly/415Dt7m>.

⁽³⁴⁴⁾ Ver <https://bit.ly/3hAsuSK>.

Cerca de dois terços dos sistemas educativos reportam a adoção de políticas e medidas que promovem o envolvimento de pessoal de apoio educativo nas escolas com vista a prestar um apoio adicional sobretudo aos alunos com necessidades educativas específicas, aos alunos ainda não totalmente proficientes na língua de escolarização (incluindo aprendentes da Ucrânia) e aos alunos de etnia cigana.

Na maioria dos sistemas educativos, as políticas e medidas de nível superior também indicam que o pessoal de apoio educativo nas escolas deve trabalhar com todos os aprendentes que exigem um apoio adicional. Contudo, é crucial que seja providenciado financiamento público de forma a garantir que as escolas têm capacidade para assegurar a contratação desse pessoal de apoio educativo.

Referências

- Alves, I., Campos Pinto, P. e Pinto, T.J., 2020. "Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges". *Prospects*, Vol. 49, pp. 281-296.
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J. e Stefitz, E., 2020. "Refugee students" perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria". *International Journal of Psychology*, Vol. 55, pp. 723-731.
- Blaskó, Z., da Costa, P. e Schnepf, S. V., 2022. "Learning losses and educational inequalities in Europe: mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis". *Journal of European Social Policy*, Vol. 32, pp. 361-375.
- Comissão Europeia, 2006. *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament – Efficiency and equity in European education and training systems* (COM(2006) 481 final) (<https://eur-lex.europa.eu/l.exUriServ/l.exUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:en:PDF>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Comissão Europeia, 2018. *Elements of a Policy Framework: ET2020 working group on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education 2016-2018* (https://www.doe.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/elements_of_a_policy_framework.pdf), último acesso: 14 de setembro 2022.
- Comissão Europeia, 2020. *Prospective report on the future of assessment in primary and secondary education*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/3774>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Comissão Europeia, 2022a. *A study on smart, effective, and inclusive investment in education infrastructure: Final report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/08649>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Comissão Europeia, 2022b. *Education and training monitor 2022: Comparative report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Comissão Europeia, 2023. *Working group on schools (2021-25) "pathways to school success": Blended learning for inclusion: Exploring challenges and enabling factors; Key messages and illustrative examples*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/14836>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, 2022a. *Pathways to School Success: Commission staff working document, accompanying the document proposal for a Council recommendation on pathways to school success*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/874295>), último acesso: 7 de julho 2023.
- Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, 2022b. *Progress towards the achievement of the European Education Area: Commission staff working document accompanying the communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/237368>), último acesso: 7 de julho 2023.
- Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, 2022c. *Progress towards the achievement of the European Education Area: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>), último acesso: 7 de julho 2023.
- Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, Melstveit Roseme, M., Donlevy, V., Driel, B. et al., 2023. *Tackling different forms of discrimination in and through education and training*. Working group on equality and values in education and training (2021-2025). Issue paper. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/798464>), último acesso: 4 de setembro 2023.
- Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, Koehler, C., Psacharopoulos, G. and Graaf, L., 2022. *The impact of COVID-19 on the education of disadvantaged children and the socio-economic consequences thereof: Analytical report*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/929570>), último acesso: 7 de julho 2023.
- Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, Melstveit Roseme, M., Day, L., Fellows, T., et al., 2021. *Enhancing learning through digital tools and practices: How digital technology in compulsory education can help promote inclusion: Final report. October 2021*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/365846>), último acesso: 24 de março 2023.
- Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2018. *Citizenship education at school in Europe – 2017*. Eurydice report. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/778483>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice report. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Eurydice report. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2022a. *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Eurydice report. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2022b. *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/1056>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: Position paper* (<https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65>), último acesso: 21 de março 2023.
- Crenshaw, K. W., 1989. "Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics". *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, pp. 139-167.
- EASNIE (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva), 2014. *Organisation of provision to support inclusive education – Summary report*. Odense (<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf>), último acesso: 28 de março 2023.
- EASNIE, 2016. *Financing of inclusive education: Background information report*. Odense (<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20Background%20Information%20Report.pdf>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- EASNIE, 2022. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 school year dataset cross-country report* (Lenárt, A.,

- Lecheval, A. e Watkins, A. (eds)). Odense (<https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIF-2018-2019-cross-country-report>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- ETUCE-CSEE (European Trade Union Committee for Education), 2021. *Embracing Diversity in Education* (https://www.csee-etuce.org/images/RP_Inclusion-compressed.pdf), último acesso: 13 de julho 2023.
- Forray, K. e Óhidy, A., 2019. "The situation of Roma women in Europe: increasing success in education – changing roles in family and society", *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights), 2014. *Discrimination against and living conditions of Roma women in 11 EU Member States – Roma survey – Data in focus* (https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-roma-survey-gender_en.pdf), último acesso: 21 de março 2021.
- Gasinska, K., 2015. *Homophobic bullying in Lithuanian schools: Survey results and recommendations* (<https://www.lal.lt/en/files/Patviciu-leidinys-anolu-internet-nauias1.pdf>), último acesso: 21 de março 2021.
- Gorard, S., 2020. "Overcoming equity-related challenges for the education and training systems of Europe". *Education Sciences*, Vol. 10, p. 305.
- He, J. e Fisher, J., 2020. "Differential associations of school practices with achievement and sense of belonging of immigrant and non-immigrant students". *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 66.
- High-Level Group on Non-discrimination, Equality and Diversity, 2018. *Guidelines on improving the collection and use of equality data* (https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/ec-july-2018-guidelines-equality-data-collection.pdf), último acesso: 21 de março 2023.
- IGLYO (International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and Intersex Youth and Student Organisation), 2021. *LGBTQI Inclusive education study* (https://assets-lobal-website-files.com/63fdd3923aa8fbc7d5b6f168/643972f485d5065f4b12a695_D20-Inclusive-Education-Study.pdf), último acesso: 21 de março 2023.
- MDG (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft), 2022. *OECD-Wirksamkeitsanalyse des Schulsystems: Hintergrundbericht der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens [OECD analysis of the effectiveness of the school system: Background report of the German-speaking Community of Belgium]*. Ministério da Comunidade germanófona da Bélgica (https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-7326/12062_read-66108), último acesso: 3 de fevereiro 2023.
- Mezzanotte, C., 2020. "Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)". *OECD Education Working Papers*, N.º 238 (<https://dx.doi.org/10.1787/49af95e0-en>), último acesso: 21 de março 2023.
- Musilová, M., 2021. *The right to education of Roma girls in the Slovak Republic: Does the "practical woman" educational program violate the right to education of Roma girls in the Slovak Republic as it is protected by international human rights law?* Central European University (https://www.etd.ceu.edu/2021/musilova_magdalena.pdf), último acesso: 21 de março 2021.
- Nurse, L. e Melhuish, E., 2021. "Comparative perspectives on educational inequalities in Europe: an overview of the old and emergent inequalities from a bottom-up perspective". *Contemporary Social Science*, Vol. 16, pp. 417-431.
- OCDE, 2019. "Have students' feelings of belonging at school waned over time?", *Pisa in Focus*, N.º 100. Paris: OECD Publishing (https://www.OECD.org/pisa/PISA_in_Focus_100.pdf), último acesso: 21 de março 2023.
- OCDE, 2021. "Supporting students with special needs: a policy priority for primary education", *Teaching in Focus*, N.º 40. Paris: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/d47e0a65-en>), último acesso: 13 de julho 2023.
- OCDE, 2023. *Equity and Inclusion in Education: Finding strength through diversity*. Paris: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>), último acesso: 13 de julho 2023.
- Rouse, M., 2008. "Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?". *Education in the North*, Vol. 16, No. 1, pp. 6-13.
- Rundel, C. e Saleminck, K., 2021. "Bridging digital inequalities in rural schools in Germany: a geographical lottery?". *Education Sciences*, Vol. 11, p. 181.
- Soriano, V., Watkins, A. e Ebersold, S., 2017. *Inclusive education for learners with disabilities*. Bruxelas ([https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/1/POL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/1/POL_STU(2017)596807_EN.pdf)), último acesso: 8 de setembro 2023.
- UNESCO, 1960. *Convention against Discrimination in Education*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342>), último acesso: 11 de setembro 2023.
- UNESCO-UIS, 2012. *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*. Paris (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- UNESCO, 2017. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>), último acesso: 20 de setembro 2022.
- UNESCO, 2018. *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education – Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251463/PDF/251463eng.pdf.muli>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- UNESCO, 2021a. *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all: key messages and recommendations*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375517>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- UNESCO, 2021b. *AI and Education – Guidance for policy-makers*. Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>), último acesso: 8 de setembro 2023.
- Volante, L., Klinger, D. A., Siegel, M. e Yahia, L., 2019. "Raising the achievement of immigrant students: towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes". *Policy Futures in Education*, Vol. 17, pp. 1037-1056.
- Waitoller, F. e Kozleski, E., 2013. "Understanding and dismantling barriers for partnerships for inclusive education: cultural historical activity theory perspective". *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 9, pp. 23-42.

Glossário

Abandono precoce de educação e formação (ELET):

abandonar a educação tendo concluído, no máximo, o ensino secundário inferior e não se ter qualquer participação na educação ou formação.

Adaptação/modificação/acomodação da avaliação:

uma alteração na maneira como é feita ou aplicada uma avaliação ou prova geral. A adaptação da avaliação permite, por exemplo, que os alunos com necessidades educativas específicas demonstrem aquilo que sabem e o que conseguem fazer através da remoção de barreiras que podem ser inerentes à própria avaliação (por exemplo, fazer perguntas de uma prova escrita de forma oral a aprendentes com deficiência visual).

Alunos de minorias étnicas: de acordo com o Gabinete do Alto Comissário da ONU para os Direitos Humanos, qualquer aluno de uma minoria étnica, religiosa ou linguística que constitua menos de metade da população de um território inteiro de um Estado cujos membros partilhem características comuns de cultura, religião ou língua, ou uma combinação destes aspetos. Uma pessoa é livre de pertencer a uma minoria étnica, religiosa ou linguística sem qualquer requisito de cidadania, residência, reconhecimento oficial ou qualquer outro estatuto. Na Europa, os ciganos (*roma*) são a maior minoria étnica.

Alunos de minorias religiosas: ver alunos de minorias étnicas.

Alunos LGBTIQ+: crianças e jovens que são atraídos por outros do seu próprio género (lésbicas, gays) ou por mais do que um género (bissexuais); cuja identidade e/ou expressão de género não corresponde ao sexo com que nasceram (transgénero); que nasceram com características sexuais que não se enquadram na típica definição de masculino ou feminino (intersexuais); ou cuja identidade não se encaixa numa classificação binária de sexo e/ou género (não-binários). “Q” refere-se a queer, que é um termo genérico (*umbrella term*) para pessoas que não são heterossexuais ou cisgénero (uma pessoa cujo género corresponde ao sexo com que nasceram). O símbolo “+” representa outras identidades sexuais.

Alunos migrantes: neste âmbito, crianças e jovens migrantes recém-chegados/de primeira geração, segunda geração ou regressados que participam no sistema educativo formal de um país.

Alunos refugiados: crianças e jovens que participam no sistema de educação formal de um país que são nacionais de países terceiros e que, devido a um receio bem fundamentado de perseguição por razões de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou adesão a um grupo social específico, estão fora do seu país de nacionalidade e não têm a capacidade, devido a tal receio, ou não estão dispostos a aproveitar a proteção desse país.

Apoio psicossocial seletivo: intervenções e profissionais especializados para apoiar os desafios sociais e emocionais específicos com que os aprendentes que estão em situação de desvantagem e/ou em risco de discriminação se deparam nos contextos educativos. Este apoio ajuda-os a desenvolver a sua resiliência e a gerir os seus pensamentos, sentimentos e relações. Pode ser disponibilizado por profissionais/serviços internos e/ou externos à escola.

Apoio seletivo à aprendizagem: recursos e estratégias de instrução direcionadas para as necessidades específicas de aprendentes que estão em situação de desvantagem e/ou em risco de discriminação. Este tipo de apoio ajuda-os a aprender e a desenvolver as suas competências académicas para aplicar a sua plena capacidade no ambiente de aprendizagem

Aprendentes desfavorecidos e/ou em risco de discriminação: alunos cujas circunstâncias familiares, sociais ou económicas, características pessoais ou culturais dificultam o seu acesso e igualdade de oportunidades na educação escolar. Alunos em risco de subdesempenho, desistência, abandono precoce de educação e formação. Alunos que podem experienciar discriminação com base em características individuais, como o seu género, nacionalidade, etnia, deficiência, etc.

Aprendizagem mista: aprendizagem que envolve uma diversidade de abordagens, isto é, que exigem que uma escola, professor ou formador ou um aprendiz adotem mais de uma abordagem ao processo de aprendizagem: combinar a escola física com outros ambientes físicos longe da escola (seja com a presença de um professor/formador, ou separados no espaço e/ou no tempo na aprendizagem a distância), e/ou combinar diferentes ferramentas de aprendizagem, que podem ser digitais (incluindo a aprendizagem online) e não digitais.

Autonomia local/escolar: a capacidade das autoridades locais/escolares tomarem decisões de forma independente dentro dos limites estabelecidos pela legislação ou regulamentação nacional/local. No entanto, a autoridade educativa pode fornecer diretrizes, embora estas não restrinjam a autonomia da escola.

Autoridade educativa de nível superior: a mais alta autoridade com responsabilidades pela educação num determinado país, geralmente localizada a nível nacional (estatal). No entanto, na Bélgica, Alemanha e Espanha, as *Communautés*, *Länder* e *Comunidades Autónomas* e as administrações descentralizadas respetivamente são responsáveis por todos ou pela maior parte dos assuntos em matéria de educação. Por conseguinte, estas administrações são consideradas como a autoridade de nível superior para as áreas em que detêm a única responsabilidade, e para as áreas de responsabilidade partilhadas com o nível nacional (estatal), ambas são consideradas como autoridades de nível superior.

Barreiras (à aprendizagem): barreiras ou circunstâncias que, no ensino – e durante o processo de aprendizagem –, restringem a participação plena dos aprendentes, e que podem ser inúmeras. Muitos aprendentes terão diferentes necessidades (a curto e a longo prazo) que podem exigir a adoção de medidas que lhes permitam participar em todas as atividades e beneficiam plenamente das oportunidades que lhes são dadas. Uma participação plena e ativa pode ser afetada por atitudes negativas e perspetivas deficitárias (*deficit thinking*), barreiras físicas, acesso insuficiente a auxiliares de comunicação e uma informação apropriada em formatos acessíveis ou pela falta de confiança e/ou de formação nas competências necessárias para participar.

Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE): um sistema de classificação desenvolvido para facilitar a comparabilidade das estatísticas e indicadores da educação entre os diferentes países, com base em definições uniformes e acordadas internacionalmente. A cobertura da CITE estende-se a todas as oportunidades de aprendizagem organizadas e contínuas destinadas a crianças, jovens e adultos, incluindo alunos com necessidades educativas específicas, independentemente das instituições ou organizações que as promovam ou a forma pela qual são organizadas. A primeira compilação de dados estatísticos baseados na nova classificação (CITE 2011) decorreu em 2014).

A classificação atual – CITE 2011 (UNESCO-UIS, 2012) – refere-se aos seguintes níveis de ensino primário e secundário.

CITE 1: Os programas do ensino primário contemplam atividades de ensino e aprendizagem geralmente concebidas para proporcionar aos alunos competências fundamentais em leitura, escrita e matemática (ou seja, literacia e numeracia), e estabelecer bases sólidas para a aprendizagem e a compreensão de áreas essenciais do conhecimento, o desenvolvimento pessoal e social e a preparação para o ensino secundário inferior. Estes programas privilegiam a aprendizagem a um nível básico de complexidade com pouca ou nenhuma especialização.

Este nível de ensino inicia-se entre os 5 e os 7 anos de idade, sendo obrigatório em todos os países e tem normalmente uma duração de 4 a 7 anos. Em Portugal, corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

CITE 24: Os programas do nível 24 da CITE, ou do ensino secundário inferior geral são concebidos para completar os processos fundamentais de ensino e de aprendizagem iniciados no nível 1 da CITE. Normalmente, o objetivo educativo é lançar as bases de uma aprendizagem ao longo da vida e de um desenvolvimento humano que prepara os alunos para novas oportunidades de educação. Neste nível, os programas estão geralmente organizados numa estrutura mais orientada para disciplinas ou matérias curriculares e introduzem conceitos teóricos sobre uma ampla gama de temas.

A idade de ingresso neste nível varia entre os 10 e os 13 anos e termina normalmente entre os 14 e os 16 anos, coincidindo com a conclusão da escolaridade obrigatória. Em Portugal, corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico.

CITE 34: Os programas de nível 34 da CITE, ou do ensino secundário superior geral, são concebidos normalmente para a conclusão do ensino secundário como preparação para o ensino superior, ou para proporcionar competências pertinentes para o emprego, ou para ambas as situações. Os programas deste nível oferecem aos alunos uma instrução mais orientada para disciplinas, especializada e aprofundada do que os programas do nível 24 da CITE. São mais diferenciados, com um leque mais alargado de opções e modalidades disponíveis.

Este nível tem início geralmente após a conclusão da escolaridade obrigatória. Os alunos iniciam este nível normalmente com 14 ou 16 anos. São geralmente necessários critérios de admissão (por exemplo, a conclusão do ensino obrigatório) ou outros requisitos mínimos. A duração do nível 34 da CITE varia entre dois e cinco anos). Em Portugal, corresponde ao ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos).

Contexto socioeconómico: a posição de um indivíduo ou grupo na escala socioeconómica, que é determinada por uma combinação de fatores sociais e económicos como o rendimento, nível e tipo de educação, tipo e prestígio da profissão, local de residência e – em algumas sociedades ou partes de uma sociedade – a origem étnica ou a afiliação religiosa. No que diz respeito ao estatuto socioeconómico dos alunos nas escolas, alguns componentes que podem ser considerados são as habilitações e/ou a profissão dos pais e um ambiente de aprendizagem em casa desfavorecido.

Currículo (ou documentos orientadores semelhantes): um documento oficial emitido por autoridades educativas de nível superior que contenha programas de estudo e/ou um dos seguintes elementos conteúdo de aprendizagem, objetivos de aprendizagem, objetivos pedagógicos, orientações sobre a avaliação dos alunos ou programas de estudo. Podem coexistir num sistema educativo mais de um tipo de currículo ou documento orientador que imponha diferentes níveis de obrigação

às escolas. Podem, por exemplo, conter conselhos, recomendações ou regulamentações. Independentemente do nível de obrigação, todos estes documentos estabelecem o quadro de base a partir do qual as escolas desenvolvem a sua ação educativa de forma a responder às necessidades dos seus alunos.

Dados desagregados: neste âmbito, são dados sobre características individuais dos alunos, como por exemplo, o sexo, país de nascimento, nacionalidade, etnia, língua falada em casa, afiliação religiosa, orientação sexual/identidade e expressão de género, e necessidades educativas específicas.

Deficiência: segundo o Instituto de Estatística da UNESCO, trata-se de um conceito genérico que cobre incapacidades, limitações da atividade e restrições na participação. A deficiência é um fenómeno complexo, que reflete a interação entre as características físicas de uma pessoa e as características da sociedade em que vive. A superação das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência exige intervenções para remover as barreiras ambientais e sociais.

Desenvolvimento profissional contínuo (DPC): formação em serviço realizada no decurso da carreira de um professor, permitindo-lhe alargar, desenvolver e atualizar os seus conhecimentos, competências e atitudes. Contempla atividades de formação formais e não formais, podendo incluir, por exemplo, formação pedagógica ou focada nos conteúdos de uma disciplina. São oferecidos diferentes formatos, tais como cursos, seminários, workshops, programas de graduação, observação de pares e auto-observação e/ou reflexão, apoio de redes de professores, visitas de observação, etc. Em determinados casos, estas atividades de DPC podem conduzir a qualificações suplementares.

Discriminação: neste âmbito, toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, etc., tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio da educação e, em especial, excluir qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso a diversos tipos de graus de ensino; limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo; instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino

separados para as pessoas ou grupos; ou de infligir a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições que são incompatíveis com a dignidade humana (Convenção da ONU relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, 1960).

Diversidade: diferenças entre as pessoas que podem estar associadas ao seu sexo, género, origem étnica, orientação sexual, língua, cultura, religião ou capacidade mental e física (UNESCO, 2017).

Educação especial: sistema de ensino em que os alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência aprendem de forma separada daqueles alunos sem necessidades educativas específicas ou deficiência (UNESCO, 2020).

Ensino regular: contextos de ensino regular em que alunos de diferentes origens/meios, identidades e capacidades aprendem em conjunto (UNESCO, 2020).

Formação inicial de professores (FIP): um período de ensino e formação durante o qual futuros professores frequentam cursos académicos baseados em disciplinas e realizam uma formação profissional (seja segundo o modelo integrado ou sequencial) para adquirirem os conhecimentos e as competências necessárias para ser professor. As instituições de Ensino superior são os principais prestadores de FIP na maioria dos sistemas educativos europeus.

Género: de acordo com o Instituto Europeu para a Igualdade de Género (existe uma série de definições que foram apresentadas por diferentes organizações), refere-se aos atributos e expectativas socialmente associadas a ser-se do sexo feminino ou do sexo masculino, bem como às relações entre mulheres e homens e entre raparigas e rapazes, assim como as relações entre as mulheres e as relações entre os homens. Estes atributos, expectativas e relações são socialmente construídos, variando consoante a sociedade e o período histórico. Assim, o género abrange um conjunto amplo de representações relativas a comportamentos que condicionam o que é esperado, permitido e valorizado numa mulher ou num homem. O termo também é utilizado de forma mais genérica para denotar um leque de identidades que não correspondem às ideias estabelecidas de masculino e de feminino (i.e. o género como um espectro).

Igualdade: é a justiça na forma como tratamos as outras pessoas. A igualdade refere-se a proporcionar oportunidades e acesso equitativos, e resultados justos para diferentes pessoas e proteger as pessoas contra a discriminação ilegal. Igualdade não significa tratar todos da mesma forma, mas garantir que as pessoas sejam tratadas de forma justa (Loke, 2022).

Inclusão (educação inclusiva): uma abordagem que valoriza a diversidade e visa assegurar a igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos. Na área da educação, as políticas inclusivas visam permitir a todos os aprendentes a possibilidade de atingirem o seu pleno potencial em contextos escolares regulares, dando especial atenção e apoio a aprendentes em risco de exclusão e de subdesempenho, procurando apoiá-los ativamente e responder de forma flexível às circunstâncias e necessidades de todos os aprendentes, incluindo através de abordagens individualizadas e cooperação com famílias e comunidades locais (Comissão Europeia, 2018, p. 15).

Legislação/estratégia/plano de ação: um documento político oficial desenvolvido por autoridades de nível superior num esforço para atingir um objetivo geral. Mais especificamente, legislação refere-se a regras ou regulamentações. Na área da educação, a legislação destina-se a orientar os trabalhos e metas de um determinado sistema educativo. Uma estratégia pode compreender uma visão, identificar objetivos e metas (qualitativas e quantitativas), descrever processos, autoridades e responsáveis, identificar fontes de financiamento, fazer recomendações, etc. Um plano de ação é uma maneira sistemática de definir um objetivo, de descobrir formas de atingir esse objetivo e decidir como avaliar se o objetivo foi cumprido.

Linguagem inclusiva: linguagem que visa assegurar que todas as pessoas se sentem bem-vindas, valorizadas e respeitadas em todas as formas de comunicação, interação e espaços. A linguagem inclusive envolve a utilização de termos que são culturalmente conscientes, se centram numa pessoa e respeitam a identidade individual. Há uma série de estratégias que podem ser adotadas para tornar a linguagem mais inclusiva. Ver, por exemplo, as orientações da ONU relativamente à linguagem inclusiva relativamente ao género

(<https://www.un.org/en/gender-inclusive->

[language/guidelines.shtml](#)).

Necessidades educativas específicas (NEE): um termo comumente utilizado para descrever as necessidades de uma criança que não é capaz de beneficiar da educação escolar disponibilizada de um modo geral às crianças da mesma idade sem um apoio adicional ou adaptações nos conteúdos dos programas de estudo. Por conseguinte, NEE pode cobrir uma variedade de necessidades, incluindo deficiências físicas ou mentais, problemas cognitivos ou de aprendizagem. O conceito é um construto que os países costumam definir mais de forma mais detalhada na sua legislação. As necessidades específicas ou “adicionais” devem ser vistas não apenas como o resultado de fatores intrínsecos à criança, mas antes uma discrepância entre aquilo que um sistema de escolarização normalmente proporciona e aquilo que a criança necessita para apoiar a sua aprendizagem (Rouse, 2008, p. 6, citado por Soriano, Watkins e Ebersold, 2017, p. 22).

Nível nacional/superior: o mais alto nível de autoridade num determinado país, geralmente o nível nacional (estatal).

Organismo para a igualdade: organização pública que apoia as vítimas de discriminação, monitoriza e reporta sobre questões de discriminação e contribui para uma consciencialização dos direitos e da valorização social da igualdade. Estes organismos são obrigados por lei a fazê-lo em relação a um, alguns ou todos os motivos de discriminação cobertos pela legislação da UE – género, raça e etnia, idade, orientação sexual, religião ou crenças e deficiência. Desempenham um papel fundamental na arquitetura da UE para a não discriminação (ver Equinet (Rede Europeia de Organismos para a Igualdade), <https://www.equineteurope.org>).

Órgão de monitorização: neste âmbito, refere-se a um grupo, departamento, observatório, etc. designado que supervisiona as questões relativas à discriminação e desvantagem, isto é, pode reportar sobre questões de discriminação, investigar casos específicos, conduzir investigações e providenciar informações, recomendações políticas, etc.

Pessoal de apoio educativo: profissionais que não são professores de turma, e que incluem, mas não se limita

a, assistentes pedagógicos, especialistas da fala e da linguagem, especialistas em NEE, conselheiros e psicólogos, que proporcionam apoio adicional aos alunos nas escolas.

Políticas de admissão: decisões, critérios, avaliações, exames de acesso e outros procedimentos de seleção usados para decidir a quem oferecer uma vaga numa escola ou programa de ensino. Estas políticas podem estar relacionadas com o desempenho académico dos alunos (critérios de admissão académicos) e/ou com outras características não académicas dos alunos (incluindo critérios relacionados com o contexto socioeconómico dos alunos, local de residência, afiliação religiosa ou concordância com a orientação pedagógica ou ideológica da escola, etc.).

Políticas/medidas de nível superior: regulamentações, recomendações, documentos orientadores oficiais (incluindo currículos), ações (incluindo a monitorização e avaliação) e/ou o financiamento disponibilizado pelas autoridades educativas de nível superior com o objetivo de promover as questões relevantes.

Promoção da diversidade: no campo da educação, consiste em promover a aceitação e o respeito pelas diferenças entre as pessoas, no sentido de “nos entendermos uns aos outros e ultrapassarmos a perspetiva mais limitada de tolerância” (Comissão Europeia, 2018). Inclui proceder a ajustamentos razoáveis para ter em consideração as implicações práticas da diversidade.

Quadro de competências (para a FIP): um conjunto de indicações daquilo que um professor deve saber, e deve ser capaz de fazer. Estas indicações contêm uma descrição de aptidões e competências que um professor deve possuir. O formato, valor e reconhecimento destes quadros podem variar entre os países.

Segregação: para alunos com uma característica especial em termos de origem, identidade ou capacidade, consiste no ensino em turmas separadas ou em escolas isoladas dos alunos que não apresentam essa característica (UNESCO, 2020).

Sexo: refere-se às diferentes características biológicas e fisiológicas, como sejam os órgãos reprodutivos, os cromossomas, hormonas, etc., que definem os seres

humanos como fêmeas ou machos.

Tecnologias de apoio: equipamentos, dispositivos, aparelhos, serviços, sistemas, processos e modificações ambientais usados por pessoas com deficiência ou incapacidade funcional de caráter temporário ou

permanente com o fim de superar as barreiras sociais, de infraestruturas e outros obstáculos à independência na aprendizagem, permitindo uma participação segura e fácil em atividades de aprendizagem e uma participação plena na sociedade (UNESCO, 2020).

Anexo

Capítulo 2: Monitorização da discriminação e da diversidade nas escolas

Quadro 2.2A: Principais motivos em que se baseiam os casos de discriminação nas escolas, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	NEE/ deficiência	Origem étnica	Género	Outros	Nacionalidade	Sexo	Afiliação religiosa	Meio socioeconómico	Orientação sexual	Sem dados disponíveis
BE fr										✓
BE de										✓
BE nl										✓
BG	✓	✓								
CZ				✓						
DK										✓
DE										✓
EE	✓									
IE										✓
EL										✓
ES										✓
FR	✓		✓							
HR	✓	✓					✓			
IT										✓
CY	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
LV		✓		✓						
LT										✓
LU				✓						
HU	✓				✓			✓		
MT										✓
NL										✓
AT										✓
PL										✓
PT										✓
RO	✓	✓						✓		
SI	✓			✓						
SK	✓							✓		
FI										✓
SE	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
AL										✓
BA	✓	✓	✓			✓				
CH										✓
IS										✓
LI										✓
ME	✓	✓								
MK										✓
NO	✓	✓	✓		✓	✓				
RS	✓	✓			✓					
TR	✓	✓	✓	✓	✓		✓			

Quadro 2.3A: Dados relativos às características individuais dos alunos acessíveis às autoridades educativas de nível superior, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Sexo/género	NEE/deficiência	Nacionalidade	País de nascimento	Meio socioeconómico	Refugiado/requerente de asilo	Contexto migratório	Língua falada em casa	Outras	Origem étnica	Afiliação religiosa	Sem acesso a dados desagregados
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
BE de	✓	✓	✓	✓							✓	
BE nl	✓	✓	✓		✓			✓				
BG	✓	✓										
CZ	✓	✓	✓		✓	✓			✓			
DK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
DE	✓	✓	✓	✓				✓				
EE	✓	✓	✓			✓	✓	✓				
IE	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	
EL	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		
ES	✓	✓	✓						✓			
FR	✓	✓	✓	✓	✓				✓			
HR	✓	✓	✓	✓		✓			✓			
IT	✓	✓	✓	✓					✓			
CY	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
LV	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
LT	✓	✓			✓							
LU	✓	✓	✓	✓		✓		✓				
HU	✓	✓	✓		✓	✓	✓					
MT	✓	✓	✓		✓	✓						
NL												✓
AT	✓	✓	✓					✓				
PL	✓	✓	✓			✓	✓		✓			
PT	✓	✓	✓	✓	✓					✓		
RO	✓	✓	✓	✓							✓	
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
SK	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
FI	✓	✓	✓				✓	✓				
SE	✓	✓		✓	✓		✓		✓			
AL												✓
BA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
CH	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓				
IS	✓		✓	✓	✓			✓				
LI	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	
ME	✓	✓		✓	✓	✓	✓					
MK	✓	✓		✓				✓		✓		
NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		
RS	✓											
TR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	

Quadro 2.4A: Principais áreas de cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e os organismos para a igualdade, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Desenvolvimento de políticas	Monitorização da discriminação e de desvantagens nas escolas	Identificação de boas práticas	Prestação de apoio às vítimas	Avaliação das políticas	Outras	Nenhuma cooperação
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓		
BE de						✓	
BE nl	✓	✓	✓	✓	✓		
BG	✓		✓				
CZ		✓		✓		✓	
DK	✓					✓	
DE	✓						
EE	✓	✓	✓		✓		
IE	✓						
EL	✓	✓		✓	✓	✓	
ES	✓		✓	✓		✓	
FR		✓	✓	✓			
HR	✓	✓	✓	✓	✓		
IT	✓		✓	✓			
CY				✓			
LV	✓	✓			✓	✓	
LT	✓						
LU							✓
HU	✓	✓			✓		
MT	✓					✓	
NL		✓					
AT							✓
PL	✓			✓			
PT	✓	✓	✓	✓			
RO		✓	✓		✓		
SI	✓	✓			✓		
SK	✓						
FI	✓		✓				
SE	✓	✓	✓	✓	✓		
AL		✓					
BA		✓					
CH							✓
IS						✓	
LI							✓
ME	✓	✓	✓		✓		
MK	✓	✓					
NO	✓		✓	✓			
RS	✓	✓	✓	✓	✓		
TR							✓

Quadro 2.5A: Principais áreas de cooperação entre as autoridades educativas de nível superior e outras organizações ativas na área da diversidade e da inclusão nas escolas, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Apoio às escolas para promover a diversidade e a inclusão	Inclusão de alunos com NEE/deficiência	Prevenção da violência e de bullying	Inclusão de alunos migrantes/refugiados	Promoção da igualdade de género	Combater o racismo, xenofobia e/ou antisemitismo	Inclusão de alunos de minorias étnicas	Inclusão de alunos LGBTQI+	Nenhuma cooperação
BE fr	✓		✓						
BE de									✓
BE nl	✓								
BG			✓	✓			✓		
CZ		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
DK	✓							✓	
DE				✓		✓			
EE		✓							
IE	✓		✓						
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
HR				✓	✓		✓		
IT	✓	✓	✓						
CY	✓		✓	✓					
LV	✓								
LT									✓
LU	✓	✓		✓					
HU	✓	✓					✓		
MT	✓	✓	✓		✓			✓	
NL									✓
AT	✓								
PL	✓	✓		✓					
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
RO	✓								
SI	✓								
SK	✓								
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
SE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
AL	✓								
BA									✓
CH	✓					✓			
IS			✓						
LI	✓								
ME	✓	✓		✓					
MK	✓	✓							
NO	✓								
RS	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
TR	✓								

Capítulo 3: Legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que promovem a diversidade e a inclusão nas escolas

Quadro 3.1A: Principais objetivos da legislação, estratégias e planos de ação de nível superior que visam a promoção da diversidade e da inclusão nas escolas, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Melhoria do sistema educativo, incl. através da educação inclusiva, acesso equitativo e apoio	Prevenção da discriminação e promoção da igualdade de oportunidades, incluindo na educação	Melhoria dos resultados académicos e/ou redução do ELET	Promoção da educação inclusiva	Promoção da participação e da inclusão de alunos de etnia cigana	Inclusão e apoio a alunos com NEE/deficiência	Promoção da diversidade e da inclusão de alunos migrantes/refugiados	Promoção da igualdade de géneros	Combate ao antisemitismo	Combate à discriminação de alunos LGBTQ+
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
BE de						✓	✓			
BE nl		✓	✓			✓		✓		✓
BG	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
CZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
DK	✓				✓		✓		✓	
DE			✓	✓	✓	✓	✓		✓	
EE	✓	✓	✓							
IE		✓	✓		✓	✓	✓			
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
HR	✓	✓			✓	✓				
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CY	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
LV	✓				✓				✓	
LT	✓				✓					
LU	✓					✓	✓			
HU	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
MT	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓
NL		✓	✓							
AT			✓		✓	✓		✓	✓	
PL	✓				✓	✓	✓			
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
RO		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
SI	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		
SK	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
SE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
AL	✓	✓			✓					
BA	✓				✓					
CH	✓	✓								
IS				✓						
LI	✓									
ME				✓		✓				
MK	✓	✓								
NO	✓									
RS	✓				✓					
TR	✓		✓							

Capítulo 4: Promoção do acesso e da participação nas escolas

Quadro 4.1A: Políticas e medidas de nível superior direcionadas para a promoção do acesso e participação dos alunos na escola, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Facilitar o acesso ao ensino regular de alunos com NEE/deficiência	Melhorar a acessibilidade física e as infraestruturas	Prestar apoio financeiro para cobrir despesas escolares	Prestar assistência e apoio sociais	Proporcionar oportunidades de aprendizagem mista	Melhorar os processos de admissão escolar	Remover as barreiras administrativas	Promover a cooperação com pais e famílias	Autonomia local/escolar
BE fr	✓					✓			
BE de	✓								
BE nl	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
BG	✓	✓			✓	✓		✓	
CZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
DK		✓			✓				
DE			✓			✓		✓	
EE	✓	✓	✓		✓		✓		
IE	✓		✓	✓				✓	
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
HR	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
CY	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
LV	✓		✓	✓	✓	✓			
LT	✓	✓	✓						
LU	✓	✓		✓	✓		✓		
HU	✓		✓	✓		✓			
MT	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
NL		✓			✓				
AT	✓	✓		✓	✓			✓	
PL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
RO			✓			✓			
SI	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
SK	✓		✓	✓		✓		✓	
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
SE	✓	✓			✓				
AL	✓								
BA	✓	✓	✓		✓			✓	
CH		✓	✓		✓		✓		
IS									✓
LI							✓		
ME	✓	✓	✓		✓			✓	
MK	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
NO	✓	✓			✓				
RS			✓			✓			
TR			✓						

Capítulo 5: Reforço da diversidade e da inclusão nos currículos e avaliações escolares

Quadro 5.2A: Áreas do currículo escolar que abordam a diversidade e a inclusão, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Princípios e objetivos gerais			Disciplinas específicas			Áreas transversais ao currículo			Ensino da língua materna		
	CITE 1 	CITE 24 	CITE 34 	CITE 1 	CITE 24 	CITE 34 	CITE 1 	CITE 24 	CITE 34 	CITE 1 	CITE 24 	CITE 34
BE fr												
BE de												
BE nl												
BG												
CZ												
DK												
DE												
EE												
IE												
EL												
ES												
FR												
HR												
IT												
CY												
LV												
LT												
LU												
HU												
MT												
NL												
AT												
PL												
PT												
RO												
SI												
SK												
FI												
SE												
AL												
BA												
CH												
IS												
LI												
ME												
MK												
NO												
RS												
TR												

Quadro 5.3A: Grupos de alunos visados nos currículos escolares que abordam a diversidade e a inclusão, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Alunos com NEE/deficiência		Alunos de minorias étnicas		Alunos migrantes		Alunos refugiados		Raparigas/rapazes		Alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos		Alunos de minorias religiosas		Alunos LGBTQ+		Sem grupo-alvo específico	
	CE	RC	CE	RC	CE	RC	CE	RC	CE	RC	CE	RC	CE	RC	CE	RC	CE	RC
BE fr																		△
BE de																	○	
BE nl																	○	
BG																	○	
CZ	○		○		○		○				○							
DK																	○	
DE			○		○		○											
EE	○		○		○				○				○					
IE																		△
EL		△		△		△		△										
ES		△		△		△		△		△		△		△		△		
FR		△		△					△		△					△		
HR																		△
IT																	○	
CY	○		○		○		○		○		○		○					
LV							△											△
LT		△		△		△												
LU																	○	
HU	○		○				○				○		○					
MT																	○	
NL																	○	
AT		△		△		△			△									
PL	○		○										○					
PT																		△
RO																	○	
SI																	○	
SK																	○	
FI	○		○		○		○		○				○		○			
SE																	○	
AL	○		○		○		○		○		○		○		○			
BA																	○	
CH																	○	
IS	○		○		○		○		○		○		○		○			
LI																		△
ME		△																
MK		△		△					△		△		△		△			
NO																		△
RS	○		○		○		○											
TR	○		○		○				○		○		○					

CE ○ = Nos currículos já existentes.

RC △ = Em recentes revisões curriculares.

Quadro 5.4A: Tópicos relativos à diversidade e à inclusão nos currículos escolares, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Prevenção de preconceitos e discriminação		Debate sobre os direitos humanos		Representação de diversas identidades		Combate aos estereótipos		Sensibilização para a exclusão, bullying e/ou violência		Combate à falsa representação e não representação de minorias/grupos		Utilização de linguagem inclusiva	
	CE ○	RC ▲	CE ○	RC ▲	CE ○	RC ▲	CE ○	RC ▲	CE ○	RC ▲	CE ○	RC ▲	CE ○	RC ▲
BE fr		▲		▲		▲		▲		▲				▲
BE de			○											
BE nl	○		○		○		○				○			
BG	○				○		○		○					
CZ	○		○		○		○		○		○		○	
DK	○		○		○		○		○		○		○	
DE	○		○		○		○				○			
EE	○		○		○		○		○					
IE						▲				▲				
EL		▲		▲		▲		▲		▲		▲		▲
ES		▲		▲		▲		▲		▲		▲		▲
FR		▲		▲		▲		▲		▲		▲		
HR		▲		▲		▲		▲		▲		▲		▲
IT	○		○		○		○		○		○		○	
CY	○		○		○		○		○		○		○	
LV		▲		▲				▲		▲				
LT										▲				
LU	○		○		○		○		○		○		○	
HU	○		○		○		○		○		○		○	
MT	○		○		○		○		○		○		○	
NL			○		○									
AT	○	▲	○	▲			○	▲	○	▲	○	▲		
PL	○		○		○		○		○					
PT		▲		▲		▲		▲						▲
RO	○		○		○		○		○		○			
SI	○	▲	○	▲	○	▲	○	▲	○	▲	○	▲	○	▲
SK	○		○		○		○		○		○			
FI	○		○		○		○		○		○		○	
SE	○		○		○		○		○					
AL	○				○		○		○					
BA			○		○		○		○					
CH	○		○		○		○		○		○		○	
IS	○		○		○		○		○		○		○	
LI	○	▲			○	▲					○	▲	○	▲
ME		▲		▲										
MK		▲		▲		▲		▲		▲		▲		▲
NO		▲		▲		▲		▲		▲		▲		▲
RS	○		○		○		○							
TR	○		○						○					

CE ○ = Nos currículos já existentes.

RC ▲ = Em recentes revisões curriculares.

Capítulo 6: Promoção de medidas seletivas de apoio à aprendizagem e psicossocial

Quadro 6.1A: Políticas e medidas de nível superior sobre a identificação de necessidades de apoio à aprendizagem e psicossocial dos alunos, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Serviços de orientação/aconselhamento para avaliar as necessidades de aprendizagem e/ou socioemocionais	Procedimentos de avaliação para determinar NEE	Orientações/ferramentas para avaliar as necessidades de aprendizagem (incl. barreiras socioemocionais)	Orientações/ferramentas específicas para avaliar as necessidades socioemocionais	Testes nacionais de diagnóstico	Orientações/ferramentas específicas para avaliar as competências linguísticas	Autonomia local/escolar
BE fr	✓			✓	✓		
BE de	✓	✓					
BE nl	✓	✓		✓			
BG	✓	✓					
CZ	✓	✓	✓	✓		✓	
DK							✓
DE	✓	✓				✓	
EE		✓	✓				
IE			✓		✓		
EL	✓	✓	✓	✓		✓	
ES	✓	✓		✓			
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
HR				✓			
IT		✓			✓		
CY	✓	✓	✓		✓	✓	
LV		✓	✓				
LT	✓	✓					
LU	✓	✓					
HU	✓	✓	✓		✓		
MT	✓	✓	✓	✓			
NL							✓
AT	✓	✓				✓	
PL	✓	✓	✓	✓			
PT	✓		✓	✓			
RO			✓				
SI	✓						
SK	✓						
FI	✓	✓	✓	✓			
SE	✓	✓	✓	✓		✓	
AL	✓						
BA							✓
CH		✓					
IS							✓
LI	✓		✓				
ME		✓		✓			
MK			✓				
NO	✓				✓		
RS	✓		✓				
TR		✓		✓			

Quadro 6.3A: Grupos de alunos abordados pelas políticas e medidas seletivas de nível superior de apoio à aprendizagem e psicossocial, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Alunos com NEE/deficiência		Alunos refugiados		Alunos migrantes		Alunos de minorias étnicas		Alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos		Raparigas/rapazes		Alunos LGBTQ+		Alunos de minorias religiosas		Apoio geral para todos os alunos		Autonomia local/escolar	
	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS
BE fr	○																○	△		
BE de	○				○													△		
BE nl	○		○		○		○		○		○		△		△		○	△		
BG	○	△	○		○		○		○								○			
CZ	○	△	○	△	○	△			○	△							○	△		
DK																	○			△
DE	○	△	○	△	○															
EE	○		○		○												○	△		
IE	○		○		○		○		○	△							○			
EL	○	△	○	△	○	△		△	○	△							○	△		
ES	○		○				○		○								○	△		
FR	○		○		○				○		○	△		△			○	△		
HR		△					○										○	△		
IT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△					○			
CY	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△							○	△		
LV	○		○	△			○	△	○	△								△		
LT	○				○													△		
LU																	○	△		
HU	○	△							○	△								△		
MT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
NL																			○	△
AT	○		○	△	○		○										○	△		
PL	○		○		○		○		○									△		
PT	○		○		○		○		○								○	△		
RO	○						○		○											△
SI	○		○		○		○										○	△		
SK	○	△	○	△			○	△	○	△							○	△		
FI	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△							○	△		
SE	○	△			○	△	○		○	△							○	△		
AL																	○	△		
BA																			○	△
CH	○																○			△
IS																			○	△
LI																	○	△		
ME	○	△					○													
MK	○						○		○											
NO	○																○	△		
RS	○		○		○		○											△		
TR																	○	△		

AA ○ = Políticas/medidas (seletivas) de apoio à aprendizagem.

APS △ = Políticas/medidas (seletivas) de apoio psicossocial.

Capítulo 7: Pessoal docente e formação de professores para promover a diversidade e a inclusão

Quadro 7.2A: Competências docentes relacionadas com a diversidade e a inclusão promovidas através de quadros de competências de nível superior para a FIP e/ou de programas de DPC de nível superior, 2022/2023 – dados por país

Sistema educativo	Ensino de alunos com NEE/deficiência		Diferenciação do ensino e avaliação para lidar com necessidades de aprendizagem diversas		Compreensão dos princípios de inclusão e da não discriminação		Colaboração com outros professores, pessoal de apoio educativo, profissionais e famílias		Implementação de estratégias de ensino individualizadas		Ensino em contextos multiculturais ou multilingues		Consciencialização em relação a preconceitos e estereótipos		Sem um quadro de competências de nível superior para a FIP relevante	Sem programas de DPC relevantes prestados ou apoiados por autoridades educativas de nível superior
	FIP ○	DPC △	FIP ○	DPC △	FIP ○	DPC △	FIP ○	DPC △	FIP ○	DPC △	FIP ○	DPC △	FIP ○	DPC △		
BE fr		△		△		△		△		△		△	○	△		
BE de	○	△	○		○		○		○							
BE nl	○	△	○	△		△	○		○		○			△		
BG	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		△		
CZ	○	△		△		△		△		△		△		△		
DK	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
DE	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
EE	○	△	○	△		△	○	△	○	△		△		△		
IE	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
EL		△		△		△		△		△		△		△	○	
ES	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
FR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
HR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
IT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
CY	○	△	○	△	○	△		△		△		△	○	△		
LV	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
LT	○	△	○	△	○	△	○			△						
LU			○	△	○	△			○	△	○	△				
HU	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
MT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
NL															○	△
AT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
PL	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
PT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
RO						△				△					○	
SI		△		△		△		△		△		△		△	○	
SK	○	△	○	△	○	△	○		○	△				△	○	
FI		△		△		△		△		△		△		△	○	
SE	○	△	○	△	○		○	△	○	△		△	○	△		
AL		△		△		△		△		△		△		△	○	
BA															○	△
CH	○		○		○		○		○		○		○			△
IS	○		○								○					△
LI		△		△		△		△		△		△		△	○	
ME	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
MK	○	△			○	△	○	△			○	△				
NO	○	△	○	△	○	△	○		○	△	○	△	○	△		
RS		△		△		△		△		△		△			○	
TR	○	△	○	△	○		○	△	○	△						

FIP ○ = Promovidas através de quadros de competências de nível superior para a FIP.

DPC △ = Promovidas através de programas de DPC de nível superior.

Agradecimentos

AGÊNCIA DE EXECUÇÃO EUROPEIA DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Plataformas, Estudos e Análises

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Bruxelas
(<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>)

Gestor editorial

Peter Birch

Autores principais

Sogol Noorani (Coordenação), Ania Bourgeois e Diana Antonello

Perito externo

Gary Loke, consultor nas áreas de igualdade, diversidade e inclusão
(Apoio ao desenvolvimento conceptual e autor do Capítulo 1)

Grafismo e paginação

Serviço das Publicações da União Europeia

Coordenadora de produção

Gisèle De Lel

UNIDADES NACIONAIS DA REDE EURYDICE

ALBÂNIA

Unidade Eurydice
Ministério da Educação e do Desporto
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Contribuição da Unidade: Egest Gjokuta

ALEMANHA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat
der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlim
Contribuição da Unidade: Thomas Eckhardt

ÁUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Administration Générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – Bureau 4P03
1080 Bruxelas
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/Afdeling
Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Bruxelas
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

BÓSNIA-HERZEGOVINA

Ministério dos Assuntos Cívicos
Setor da Educação
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribuição da Unidade: Contribuição da Unidade e
representantes relevantes de instituições educativas
competentes

BULGÁRIA

Unidade Eurydice
Centro de Desenvolvimento dos Recursos Humanos
Unidade de Investigação e Planeamento Educacional
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribuição da Unidade: Angel Valkov

CHÉQUIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional para a Educação e Investigação
Internacional
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Contribuição da Unidade: Simona Pikálková,
Helena Pavlíková e Petra Prchlíková

CHIPRE

Unidade Eurydice
Ministério da Educação, Cultura, Desporto e Juventude
Kimonos e Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

CROÁCIA

Agência para a Mobilidade e Programas da UE
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

DINAMARCA

Unidade Eurydice
Ministério do Ensino Superior e da Ciência
Agência Nacional da Ciência e Ensino Superior
Haraldsgade 53
2100 Copenhaga Ø
Contribuição da Unidade: Ministério da Infância e da
Educação e Ministério do Ensino Superior e da Ciência

ESLOVÁQUIA

Unidade Eurydice
Associação Académica Eslovaca para a Cooperação
Internacional
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contribuição da Unidade: Martina Valušková; perito
externo: Adam Marko (Ministério da Educação, Ciência,
Investigação e Desporto da República da Eslováquia)

ESLOVÉNIA

Ministério da Educação
Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
Departamento de Desenvolvimento e Qualidade
Educativos Masarykova cesta 16
1000 Ljubljana
Contribuição da Unidade: Saša Ambrožič Deleja

ESPAÑA

Unidad Eurydice España-REDIE
 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
 Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP)
 Paseo del Prado, 28
 28014 Madrid
 Contribuição da Unidade: Gerardo López Porras, Ana Martín Martínez, Juan Mesonero Gómez e Jaime Vaquero Jiménez; peritos: Carolina Cano Rosa e Jesús Ibáñez Milla (MEFP).
 Contribuição das comunidades/cidades autónomas:
 José Calvo Dombón (Aragón); Antoni Bauzá Sampol e Rosa Mª Binimelis Henares (Illes Balears); Carlos Duque Gómez (Canarias); Claudia Lázaro del Pozo (Cantabria); María Pilar Martín García e Alicia Ortega de la Calle (Castilla y León); María Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La Mancha); Roberto Romero Navarro (Comunitat Valenciana); María Guadalupe Donoso Morcillo e Myriam García Sánchez (Extremadura); Manuel Enrique Prado Cueva (Galicia); Nerea Sáenz de Urturi López (La Rioja); Francisco Escudero Pinar (Región de Murcia); Pablo Arriazu Amat e Mª José Cortés Itarte (C.F. de Navarra); Xabier Balerdi Irola e Lucía Torrealday Berruero (País Vasco); Antonio A. Coronil Rodríguez (Ceuta); e Antonio Guevara Martínez (Melilla)

ESTÓNIA

Unidade Eurydice
 Ministério da Educação e da Investigação
 Munga 18
 50088 Tartu
 Contribuição da Unidade: Inga Kuk (coordenadora), Piret Liba e Vivian Jõemets (peritos)

FINLÂNDIA

Unidade Eurydice
 Agência Nacional de Educação
 P.O. Box 380
 00531 Helsínquia
 Contribuição da Unidade: Irma Garam, Hanna Laakso e Petra Packalen

FRANÇA

Unité française d'Eurydice
 Direção Geral de Avaliação, Prospeção e Monitorização do Desempenho (DEPP)
 Ministério da Educação Escolar e da Juventude
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribuição da Unidade: Jonas Erin (perito), Anne Gaudry-Lachet e Robert Rakocovic (Eurydice France)

GRÉCIA

Unidade Eurydice
 Direção Geral dos Assuntos Europeus e Internacionais,
 Direção Geral para os Assuntos Internacionais e Europeus, Diáspora Helénica e Assuntos Interculturais
 Ministério da Educação e dos Assuntos Religiosos
 37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
 15180 Amarousion (Atenas)
 Contribuição da Unidade: Maria Nika (IEP) e Ioanna Poulogianni (MoE)

HUNGRIA

Unidade Eurydice
 Autoridade Educativa
 19-21 Maros Str.
 1122 Budapeste
 Contribuição da Unidade: Phd László Kiss, Anikó Orbán, Gábor Rózsa e Mariann Takács Tóth-Korcsmáros

IRLÂNDIA

Eurydice Unit
 Department of Education
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1 – DO1 RC96
 Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

ISLÂNDIA

Unidade Eurydice
 Direção-Geral de Educação
 Víkurhvarf 3
 203 Kópavogur
 Contribuição da Unidade: Kristian Guttesen

ITÁLIA

Unità italiana di Eurydice
 Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
 Agenzia Erasmus+
 Via C. Lombroso 6/15
 50134 Firenze
 Contribuição da Unidade: Simona Baggiani e Erika Bartolini. Peritos (Ministero dell'Istruzione e del Merito, Direzione generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico): dott.ssa Clelia Caiazza, dirigente ufficio IV; Mariangela Di Gneo (dado sobre deficiência); e Vinicio Ongini (dados sobre migrantes). Perito (INDIRE): Maria Chiara Pettenati (dados sobre professores)

LETÓNIA

Unidade Eurydice
 Agência Nacional de Desenvolvimento da Educação
 Valņu street 1 (5th floor)
 1050 Riga
 Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

LISTENSTAINNE

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribuição da Unidade: Belgin Amann

LITUÂNIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional de Educação
K. Kalinausko Street 7
03107 Vilnius
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFOR ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribuição da Unidade: Claude Sevenig (MENJE)

MACEDÓNIA DO NORTE

Agência Nacional de Programas Europeus e Mobilidade
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

MALTA

Ministério da Educação, Desporto, Juventude,
Investigação e Inovação
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribuição da Unidade: Dr. Carlos Grima

MONTENEGRO

Unidade Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribuição da Unidade: Tamara Milić (Responsável
pela Direção da Educação Inclusiva, Ministério da
Educação de Montenegro)

NORWAY

Unidade Eurydice
Direção Geral do Ensino Superior e das Competências
Postboks 1093,
5809 Bergen
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

PAÍSES BAIXOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribuição da Unidade: Mandy Malinka e
Charlotte Ruitinga

POLÓNIA

Unidade Eurydice
Fundação para o Desenvolvimento do Sistema Educativo
Aleje Jerozolimskie 142A
02–305 Varsóvia
Contribuição da Unidade: Magdalena Górowska-Fells;
perita nacional: Elżbieta Neroj (Ministério da Educação
e Ciência)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
Av. 24 de Julho, 134
1399–054 Lisboa
Contribuição da Unidade: Margarida Leandro, em
colaboração com a Direção-Geral da Educação (DGE);
perita externa: Maria Álvares

ROMÉNIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional dos Programas Comunitários na área
do Ensino e Formação Profissional
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 Bucureste
Contribuição da Unidade: Veronica-Gabriela Chirea,
em cooperação com os peritos Ciprian Fartușnic e
Roxana Mihail (Centro Nacional para as Políticas e
Avaliação da Educação)

SÉRVIA

Unidade Eurydice Sérvia
Fundação Tempus
Zabljacka 12
11000 Belgrado
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

SUÉCIA

Unidade Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Conselho Sueco do Ensino Superior
Box 4030
171 04 Solna
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

SUÍÇA

Unidade Eurydice
Conferência Suíça de Ministros Cantonais de Educação
(EDK)
Speichergasse 6
3001 Berna
Contribuição da Unidade: Alexander Gerlings

TURQUIA

Unidade Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribuição da Unidade: Osman Yıldırım Uğur

Como contactar a UE

EM PESSOA

Há centenas de centros locais de informação sobre a UE em toda a Europa.

Pode encontrar o endereço do centro mais perto de si em: https://european-union.europa.eu/contact-eu_pt

VIA TELEFONE OU EMAIL

Europe Direct é um serviço que responde às suas questões sobre a União Europeia. Pode contactar este serviço:

- por chamada gratuita: 00 800 6 7 8 9 10 11 (alguns operadores podem cobrar por estas chamadas),
- no seguinte número de telefone: +32 22999696, ou
- por correio eletrónico: https://european-union.europa.eu/contact-eu_pt

Como encontrar informação acerca da UE

ONLINE

A informação em todas as línguas oficiais da União Europeia está disponível no sítio Web Europa: europa.eu

PUBLICAÇÕES DA UE

Pode descarregar ou encomendar publicações da UE, com ou sem custos, na EU Bookshop em: <http://bookshop.europa.eu>.

Pode obter múltiplas cópias de publicações gratuitas contactando o Europe Direct ou o seu centro de informação local (ver <http://europa.eu/contact>).

LEGISLAÇÃO DA UE E DOCUMENTOS RELACIONADOS

Para aceder à informação legal da UE, incluindo toda a legislação comunitária desde 1951 em todas línguas oficiais, consulte EUR-Lex em: <https://eur-lex.europa.eu>

DADOS ABERTOS DA UE

O Portal oficial dos dados europeus (<https://data.europa.eu/pt>) permite o acesso a conjuntos de dados da UE. Os dados podem ser descarregados e reutilizados gratuitamente, tanto para fins comerciais como não comerciais.

Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa

Relatório Eurydice

A diversidade do panorama educativo é crescente, mas os alunos pertencentes a contextos desfavorecidos e aqueles que são alvo de discriminação ou tratamento desigual obtêm um subdesempenho desproporcionado na escola. A igualdade, a equidade e a inclusão são princípios fundamentais da União Europeia e têm vindo a tornar-se temas-chave do discurso das ciências da educação e uma prioridade política em toda a Europa.

Este relatório analisa as políticas e medidas nacionais/de nível superior em 39 sistemas educativos europeus, as quais abordam a discriminação e promovem a diversidade e a inclusão nas escolas. Centra-se especialmente em iniciativas direcionadas para apoiar os alunos mais suscetíveis de vivenciar situações de desvantagem e discriminação, incluindo raparigas/rapazes, alunos de diferentes origens migrantes, étnicas e religiosas, alunos LGBTQI+ e alunos com necessidades educativas específicas ou deficiência.

As conclusões comprovam a ampla presença, nas áreas investigadas – monitorização, estratégias, acesso, currículos, apoio à aprendizagem e psicossocial e formação de professores –, de políticas e medidas relevantes. Contudo, estas não visam todos os grupos de alunos de modo igual. O relatório também salienta as áreas em que tais políticas e medidas carecem de maior desenvolvimento.

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



Serviço das Publicações
da União Europeia

PDF

ISBN 978-92-9488-565-4

doi:10.2797/751439

EC-09-23-157-PT-N