

SIRIUS

PT 1 – Análise por país

Análise da aplicação de políticas
por agentes educativos nacionais e outros intervenientes
Através de recolha de dados de grupos de reflexão/discussões de grupo

Relatório Comparativo

PT 1 - ANÁLISE POR PAÍS

**ANÁLISE DA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS
POR AGENTES EDUCATIVOS NACIONAIS E OUTROS INTERVENIENTES**

**ATRAVÉS DE RECOLHA DE DADOS DE GRUPOS DE
REFLEXÃO/DISCUSSÕES DE GRUPO**

Relatório Comparativo

Maio de 2013

Elaborado por Claudia Koehler

**fórum europeu de estudos sobre migração (EFMS),
Instituto da Universidade de Bamberg**

«The reproduction of all or part of this work, regardless of means, electronic or mechanical, is forbidden without the written consent of the authors and the editor».

«SIRIUS is not responsible for the opinions expressed in this publication».

Índice

Introdução

1.	Impressões sobre a abordagem nacional quanto à educação de crianças oriundas da imigração	9
1.1	Nível de desenvolvimento de políticas direcionadas	9
1.2	A abordagem para educar crianças oriundas da imigração	10
1.2.1	Cultura / Filosofia da abordagem nacional	10
1.2.2	Estrutura, financiamento, estratégia da abordagem nacional.....	11
1.2.3	Enfoque temático da abordagem nacional	12
1.2.4	Desafios na aplicação da abordagem nacional	12
1.3	Impacto da crise financeira na abordagem à educação de crianças oriundas da imigração	13
2	Impressões quanto à aplicação das Conclusões do Conselho Relativas à Educação de Crianças Oriundas da Imigração.....	15
2.1	Qualidade geral do sistema de ensino.....	16
2.1.1	Qualidade do ensino na escola.....	19
2.1.2	Progredir no sistema de ensino e trocar de percursos de ensino.....	19
2.1.3	Segregação escolar	20
2.1.4	O caminho a seguir.....	21
2.2	Diversidade nas escolas	22
2.2.1	Abordagem à diversidade a nível nacional.....	25
2.2.2	Aptidões de ensino intercultural dos professores	25
2.2.3	Discriminação na escola	25
2.2.4	O caminho a seguir.....	26
2.3	Medidas direcionadas para os alunos migrantes	27
2.3.1	Apoio académico para ensino personalizado e apoio individual, principalmente para alunos migrantes de fraco desempenho e estudantes com necessidades especiais.....	30
2.3.2	Aprendizagem linguística	30
2.3.3	Associação da escola com comunidades migrantes e comunicação com pais migrantes	31
2.3.4	O caminho a seguir.....	31
2.4.	Governança e integração.....	32

2.4.1	Instruir os estudantes migrantes em várias áreas da vida e não apenas nos estudos	35
2.4.2	Acompanhar o desempenho escolar e os resultados escolares por grupos específicos	35
2.4.3	Adequação do sistema de ensino e resultados para as crianças migrantes	35
3.	Objetivos da Estratégia Europa 2020 e da EF 2020	35
3.1	Indicadores nacionais sobre os objetivos da Europa 2020 e da EF 2020	37
3.2	Impressões sobre a aplicação dos objetivos da Europa 2020 e da EF 2020	40
3.2.1	Medidas políticas para o objetivo do ensino pré-primário	40
3.2.2	Medidas políticas para os objetivos do ensino secundário	41
3.2.3	Medidas políticas para o objetivo do ensino superior	42
3.2.4	Medidas políticas para o objetivo da aprendizagem ao longo da vida	43
3.2.5	Estado atual das estatísticas educativas na Croácia, na Letónia, na Lituânia e em Espanha (Catalunha)	43
3.2.6	Estado da discussão sobre atingir os objetivos das metas da Estratégia Europa 2020 e da EF 2020 na Croácia, na Letónia, na Lituânia e em Espanha (Catalunha)	44
4.	Impressões sobre a possível contribuição da Rede SIRIUS para intervenientes	45
5.	Questões finais	46

Anexos

Tabelas

<i>Tabela 1: Qualidade geral do sistema de ensino - Desafios.....</i>	16
<i>Tabela 2: Qualidade geral do sistema de ensino – Experiência / Pontos Fortes.....</i>	17
<i>Tabela 3: Qualidade geral do sistema de ensino – Necessidade de Aprendizagem e Trocas de Experiências.....</i>	18
<i>Tabela 4: Diversidade nas escolas – Desafios.....</i>	22
<i>Tabela 5: Diversidade nas escolas – Experiência / Pontos Fortes</i>	23
<i>Tabela 6: Diversidade nas escolas – Necessidade de Aprendizagem e Trocas de Experiências.....</i>	24
<i>Tabela 7: Medidas direcionadas para os alunos migrantes – Desafios</i>	27
<i>Tabela 8: Medidas direcionadas para os alunos migrantes – Experiência / Pontos Fortes.....</i>	28
<i>Tabela 9: Medidas direcionadas para os alunos migrantes – Necessidade de Aprendizagem e Trocas de Experiências</i>	29
<i>Tabela 10: Governança e integração – Desafios.....</i>	32
<i>Tabela 11: Governança e integração – Experiência / Pontos Fortes.....</i>	33
<i>Tabela 12: Governança e integração – Necessidade de Aprendizagem e Trocas de Experiências... </i>	34
<i>Tabela 13: Indicadores nacionais sobre os objetivos da Estratégia Europa 2020 e da EF 2020</i>	38
<i>Tabela 14: Disponibilidade de dados diferenciados sobre o ensino na Letónia, na Croácia, em Espanha (Catalunha) e na Lituânia</i>	44

INTRODUÇÃO

A rede SIRIUS visa promover melhorias na elaboração e na aplicação de políticas respeitantes à educação das crianças oriundas da imigração dentro da UE.

Para tal, a SIRIUS tenciona fazer ouvir os principais agentes e intervenientes envolvidos na elaboração e na aplicação de políticas respeitantes à educação de migrantes em cada país. Baseando-se nas suas opiniões, pareceres e expectativas, a SIRIUS tenciona traçar um quadro geral dos conhecimentos mais recentes e identificar as principais tendências, desafios, dificuldades e objetivos alcançados respeitantes à aplicação de políticas.

A SIRIUS está interessada no processo educativo como um todo, incluindo a educação pré-escolar, primária, secundária, profissional e superior, bem como na aplicação das políticas respetivas e não nos processos de elaboração de políticas em si.

O Pacote de Trabalho 1 (PT 1) da SIRIUS convidou os Parceiros Nacionais a contribuir para a análise das impressões em relação a estes temas organizando Grupos de Reflexão (GR) nos seus países, analisando os resultados e redigindo um relatório nacional. Os relatórios nacionais foram analisados e utilizados como base para a elaboração deste relatório comparativo.

O interesse principal dos Grupos de Reflexão foram as impressões dos agentes e dos intervenientes sobre:

- a abordagem nacional quanto à educação das crianças oriundas da imigração,
- a aplicação nacional das **«Conclusões do Conselho relativas à educação das crianças oriundas da imigração»**,
- a aplicação nacional dos Metas da «Estratégia Europa 2020» e da «EF 2020»,
- o valor acrescentado da Rede SIRIUS para o seu próprio trabalho.

Um Grupo de Reflexão (GR), ou alternativamente uma discussão de grupo, teria lugar em cada país. Em alguns países, devido ao tempo e à distância, foi mais exequível realizar entrevistas ou usar questionários, ou uma mistura de vários métodos. Na análise dos resultados, todos os métodos serão referidos como «Grupos de Reflexão (GR)», e os respetivos inquiridos como «Participantes de GR», por motivos de simplificação. Os pormenores dos formatos aplicados podem ser encontrados nos Relatórios Nacionais que estão disponíveis para a Bélgica (Flandres), a Croácia, a Estónia, a Alemanha, a Grécia, a Itália, a Letónia, a Lituânia, os Países Baixos e a Espanha (Catalunha).

Os GR (ou o método alternativo) deviam ser constituídos por 7-8 pessoas com o seguinte perfil:

- Responsáveis políticos a nível nacional ou federal; normalmente funcionários do Ministério da Educação responsáveis por questões de integração,
- Responsáveis políticos a nível local/municipal; podiam ser funcionários dos departamentos de integração ou educação. Se possível, convidar funcionários de nível superior que estejam envolvidos nos processos de tomada de decisões.
- Investigadores especializados em migração e educação,
- Representantes de ONG que trabalham com crianças migrantes,

- Diretores de escolas / liceus,
- Líderes (principais/subalternos) de comunidades migrantes / minoritárias.

O objetivo principal dos relatórios nacionais centrava-se nas impressões dos participantes de GR. Contudo, os Parceiros Nacionais que redigiram os relatórios contribuíram com os seus conhecimentos sobre educação de migrantes de forma a explicarem melhor o contexto e adicionarem pormenores.

O que se segue representa uma síntese dos dez relatórios supracitados (Bélgica (Flandres), Croácia, Estónia, Alemanha, Grécia, Itália, Letónia, Lituânia, Países Baixos e Espanha (Catalunha)) numa espécie de reflexão de impressões complementadas por conhecimento especializado.

O relatório começa com uma análise das impressões sobre a abordagem nacional à educação de crianças oriundas da imigração, continua com uma discussão das impressões sobre a aplicação das conclusões do Conselho sobre a educação de crianças oriundas da imigração, prossegue com a discussão sobre a aplicação das Metas da Estratégia Europa 2020 e da EF 2020, sublinha as impressões sobre as possíveis contribuições da Rede SIRIUS para os intervenientes nacionais, e termina com um questionário destinado a orientar as atividades futuras da Rede.

1. Impressões sobre a abordagem nacional quanto à educação de crianças oriundas da imigração

1.1 *Nível de desenvolvimento de políticas direcionadas*

O nível de desenvolvimento de políticas direcionadas para a educação de migrantes difere consideravelmente nos vários países europeus. Entre os países que realizaram Grupos de Reflexão dentro da Rede SIRIUS, cinco identificaram-se como estando numa fase avançada (A) e cinco como estando numa fase inicial de políticas direcionadas, dirigidas para a educação de migrantes (B). O Grupo A inclui a **Itália**, os **Países Baixos**, a **Bélgica (Flandres)**, a **Grécia** e a **Alemanha**. O Grupo B inclui a **Letónia**, a **Estónia**, a **Lituânia**, a **Croácia** e a **Espanha (Catalunha)**.

Na **Estónia**, existem várias iniciativas para melhorar a situação dos novos estudantes migrantes, mas seria exagerado considerá-las políticas direcionadas abrangentes. Muitas das iniciativas foram baseadas em projetos e o número de migrantes novos continua muito reduzido. No que diz respeito às escolas russas, houve políticas direcionadas a nível nacional, mas concentraram-se no aumento do número de disciplinas ensinadas em estónio. Os participantes de GR entendem que não há «lições a aprender» para a maioria dos países SIRIUS.

Visto que não há muitos migrantes na **Croácia**, a educação de migrantes não é uma questão de alta prioridade. Em fevereiro de 2013, foi introduzida uma nova lei sobre os estrangeiros e várias atividades baseadas em projetos encontram-se numa fase muito inicial.

Pode considerar-se que a **Lituânia** está avançada a nível de desenvolvimento de medidas direcionadas para crianças pertencentes a minorias, principalmente através da instauração da educação bilingue. Contudo, no que toca à educação de imigrantes, a Lituânia está numa fase muito inicial.

1.2 A abordagem para educar crianças oriundas da imigração

Este capítulo discute as abordagens dos países participantes em relação à educação de crianças oriundas da imigração. As impressões dos participantes de GR nesta questão estão organizadas nas áreas de: Cultura/Filosofia de abordagem; Estrutura, financiamento, estratégia da abordagem nacional; Concentração temática; e Desafios na aplicação da abordagem nacional.

1.2.1 Cultura / Filosofia da abordagem nacional

Em todos os países analisados, em teoria, uma abordagem intercultural¹ assenta na abordagem geral para ensinar estudantes oriundos da imigração na escola. Contudo, em muitos casos, como na **Croácia**, em **Itália**, na **Grécia** e na **Alemanha**, esta abordagem existe essencialmente em teoria, mas não está a ser efetivamente colocada em prática. Na vida escolar de todos os dias, uma falta de compreensão da diversidade e uma tendência para a integração travam o sucesso da educação intercultural.

Na **Lituânia** e na **Croácia**, não há uma abordagem bem desenvolvida à educação intercultural a nível nacional. Na **Lituânia**, isto é sobretudo atribuído à baixa incidência de imigração no país, ao passo que na **Croácia** este défice é atribuído a uma falta de interesse do Ministério da Ciência, da Educação e do Desporto, o responsável por promover a integração e a educação intercultural. Contudo, na **Lituânia**, há uma tentativa de abordar individualmente cada estudante migrante a nível escolar, o que é facilitado por não existirem muitos migrantes nas escolas. Os migrantes de língua russa ou polaca são mais provavelmente matriculados em escolas de minorias e são, por conseguinte, maioritariamente expostos ao ambiente da sua cultura de origem.

Enquanto lutam por uma educação intercultural, muitos países enfrentam desafios no que toca à segregação de estudantes nativos e migrantes nas escolas. De forma a dar apoio especial aos estudantes migrantes, estes são muitas vezes separados dos alunos nativos para receberem aulas de línguas extra ou até têm um programa individual. Outros fatores que provocam a segregação escolar são as escolhas das escolas e as áreas de atração das escolas, através das quais a segregação habitacional leva à segregação escolar. Os países

¹ «A educação intercultural visa incluir todos os estudantes, migrantes e nativos, em atividades de aprendizagem comuns, proporcionando por conseguinte uma alternativa aos estudantes migrantes visados. Ao incluir todas as crianças em atividades relacionadas com as culturas dos migrantes, valoriza os bens culturais e linguísticos das crianças migrantes.»

costumam visar a integração dos estudantes no corpo discente normal e evitar a concentração de migrantes em escolas de fraco desempenho, mas é frequente encontrarem grandes desafios ao fazerem isso. Este é particularmente o caso da **Itália** e da **Grécia**.

1.2.2 Estrutura, financiamento, estratégia da abordagem nacional

O apoio a estudantes migrantes está muito dependente das alocações financeiras do governo. Quando uma escola recebe financiamento adicional para alunos migrantes, estas verbas costumam ser usadas para providenciar mais pessoal, aulas e material aos alunos migrantes. Desta forma, é menos provável que os alunos migrantes sejam considerados um fardo para a escola.

Esta estratégia é realizada na **Bélgica (Flandres)**, na **Estónia**, na **Lituânia** e nos **Países Baixos** de formas diferentes.

Na **Estónia**, as escolas recebem financiamento extra para ensinarem alunos migrantes. É aplicado um programa individual, na medida do necessário. O objetivo é o apoio individual aos alunos migrantes. Contudo, critica-se a não existência de uma abordagem geral sobre como lidar com alunos migrantes. As escolas gostariam de receber diretrizes claras das autoridades. O ensino de línguas a alunos de origem russa apresenta um desafio, em alguns casos, pois as escolas podem não receber financiamento extra para eles devido aos enquadramentos normativos.

Na **Lituânia**, as escolas são financiadas com o Orçamento de Estado. As escolas de minorias nacionais recebem um financiamento extra de 20% para apoiar estudantes de minorias e de 30% para apoiar estudantes imigrantes, o que lhes permite aplicar políticas tais como aulas de integração, educação bilingue, ensino contínuo de lituano como segunda língua e ensino de língua materna. Contudo, o ensino da língua materna é oferecido apenas a imigrantes falantes de russo, bielorusso e polaco (se estiverem matriculados em escolas de minorias). Fora isso, não existe uma política nacional respeitante ao ensino de língua materna.

Na **Bélgica (Flandres)**, de acordo com a abordagem geral de «igualdade de oportunidades», não há medidas especiais destinadas aos alunos migrantes. Contudo, são oferecidas aulas especiais que permitem que as crianças com pouco ou nenhum conhecimento de flamengo realizem um curso intensivo de línguas durante um ano (OKAN). Concluído o período de formação, as crianças, acompanhadas pelo CLB (Centro de Apoio ao Aluno), visitam várias escolas durante três dias para ficarem a conhecer o sistema da Flandres e escolherem o seu percurso educativo. «Igualdade de Oportunidades na Educação» (GOK) é um pacote de medidas para garantir que todos os estudantes têm as mesmas oportunidades educativas, através da atribuição de recursos financeiros adicionais às escolas de acordo com a proporção de crianças oriundas da imigração.

É aplicada uma abordagem similar nos **Países Baixos**, onde um sistema de ponderação atribui despesa pública a estudantes na educação primária. Os critérios atuais concentram-

se no nível de educação dos pais, o que qualifica muitas famílias migrantes como elegíveis para financiamento adicional.

Além do mais, na **Bélgica (Flandres)**, na **Grécia** e em **Espanha**, foram organizadas aulas de acolhimento para ajudar os alunos acabados de chegar ao país.

Em **Itália**, foi identificada uma falta de regulamentação nacional, o que gera variações locais no investimento em projetos para apoiar escolas e alunos migrantes.

1.2.3 Enfoque temático da abordagem nacional

O objetivo principal do ensino de crianças oriundas da imigração em **todos os países analisados** é a boa aprendizagem da língua do país de receção. Alguns países, como a **Letónia** e a **Lituânia**, seguem uma abordagem bilingue ao integrar a língua materna dos alunos migrantes no progresso educativo. Na **Lituânia**, isto aplica-se essencialmente a crianças migrantes falantes de russo, bielorusso e polaco.

Outro aspeto essencial é a formação de professores em competências interculturais e em métodos de ensino linguístico (a língua do país de receção bem como a do país de origem das famílias dos estudantes migrantes). A aplicação de métodos de ensino de alta qualidade com um conteúdo altamente relevante representa um grande desafio em **todos os países analisados**. Nos **Países Baixos**, prevalece a intenção de profissionalizar professores nas suas várias aptidões, tal como acontece noutros países. Contudo, as mudanças em grande escala tendem a falhar devido à falta de uma abordagem nacional direcionada.

1.2.4 Desafios na aplicação da abordagem nacional

Os desafios observados na aplicação da abordagem nacional relativamente a educar crianças oriundas da imigração devem-se sobretudo a um apoio linguístico insuficiente devido a uma falta de recursos financeiros e professores sem formação suficiente. Este é sobretudo o caso da **Grécia**, da **Estónia**, da **Lituânia** e da **Croácia**.

Ao mesmo tempo, observa-se que a aplicação de medidas interculturais está a falhar, em muitos casos, porque não há uma estratégia nacional. Na **Grécia**, por exemplo, não podem ser implementados programas especiais para alunos migrantes devido à falta de professores qualificados e de financiamento. Da mesma forma, em **Itália** e na **Estónia** é necessário um maior apoio do governo e uma estratégia global para que haja uma aplicação significativa das políticas.

A segregação de estudantes entre estudantes nativos e migrantes, como indicado no 1.2.1., é outro grande desafio.² Na **Grécia**, os alunos migrantes estão concentrados em escolas

² «[...] dificuldades associadas ao baixo estatuto socioeconómico podem ser agravadas por fatores tais como as barreiras da língua, as baixas expectativas, o apoio insuficiente da família e da comunidade e uma falta de modelos adequados. Tais desvantagens - conjugadas com a falta de permeabilidade nos sistemas de ensino e a diferença de qualidade entre escolas - podem levar a uma situação onde grandes números de crianças oriundas da imigração sejam agrupados em

«interculturais», enquanto em **Espanha** entende-se que as tentativas de acabar com a segregação falharam.

1.3 Impacto da crise financeira na abordagem à educação de crianças oriundas da imigração

À luz da recente e atual crise financeira, é relevante avaliar que impacto, e se aplicável, que tipo de impacto esta crise teve/tem na abordagem à educação de crianças oriundas da imigração.

Os dez países analisados comportam um vasto leque de impactos da crise financeira, desde (1) nenhum impacto (**Estónia**), a (2) incerteza do impacto (**Croácia, Países Baixos, Alemanha**), (3) um impacto específico nas políticas para crianças migrantes (**Itália, Letónia, Lituânia, Espanha (Catalunha), Grécia**) e (4) um impacto esperado no futuro (**Bélgica (Flandres)**).

1) No caso da **Estónia**, onde a população migrante é bastante pequena, para além da crise financeira não ter tido impacto na educação de migrantes, melhorou a atitude geral para com os imigrantes, pois tornou-se mais claro que é necessária mão de obra estrangeira qualificada.

2) No caso da **Croácia**, presume-se que a crise financeira pode ter sido uma razão para a não aplicação de medidas tais como professores assistentes para apoiar alunos migrantes. Contudo, esta hipótese só foi expressa por um entrevistado. No caso dos **Países Baixos**, os entrevistados dos campos de investigação e docência consideram que as mudanças no sistema de ponderação para o tamanho das turmas³ são um instrumento de redução de custos, ao passo que esta hipótese é rejeitada por entrevistados do Ministério, que salientam que as políticas de austeridade do atual governo não tocaram no âmbito da educação primária, tendo-se concentrado na educação superior. Encontrou-se uma resposta parecida na **Alemanha**, onde representantes do Ministério rejeitaram um impacto da crise financeira e representantes de profissionais identificaram um impacto na redução dos recursos de pessoal, o que levou a um decréscimo no apoio ao ensino das línguas nativas dos migrantes.

3) No caso da **Letónia**, os cortes no orçamento tornaram necessário cortar postos de trabalho que eram relevantes para dar apoio individual a estudantes desfavorecidos,

escolas de fraco desempenho. Este tipo de tendências apresenta graves desafios aos sistemas de ensino na União Europeia, tornando mais difícil atingir níveis elevados de desempenho para todos e um alto nível de coesão social.

[...]Abordagens como a criação ou o reforço de mecanismos anti-discriminação, uma maior permeabilidade dos percursos escolares nos sistemas de ensino e a eliminação dos entraves ao progresso individual no sistema podem ajudar a combater a segregação e contribuir para que os discentes oriundos da imigração atinjam níveis mais elevados de sucesso escolar.»

³ Nos últimos anos, o tamanho das turmas nas escolas primárias aumentou. Comparado com o de outros países, o tamanho das turmas nos Países Baixos é relativamente grande. Em parte, o aumento do tamanho das turmas tem que ver com as mudanças no sistema de ponderação, em 2006 (quando o nível de educação dos pais se tornou o único critério).

incluindo pessoal de apoio, tais como psicólogos educacionais. Ao mesmo tempo, as iniciativas ligadas à educação intercultural financiadas pelo estado abrandaram. Contudo, o apoio da UE (Programa-Quadro «Solidariedade e Gestão dos Fluxos Migratórios») permitiu a manutenção de materiais didáticos para migrantes acabados de chegar e a produção de material pedagógico para migrantes acabados de chegar e para os seus pais.

Da mesma forma, na **Lituânia**, planos gerais para Nacionais de Países Terceiros (NPT)⁴ foram suprimidos devido a cortes nos fundos para as escolas. Além disso, políticas como aulas de recuperação foram interrompidas em algumas escolas, e as crianças imigrantes são enviadas deliberadamente para escolas que recebem financiamento e seguem políticas de acordo com as necessidades das crianças imigrantes de forma a reduzir os custos para as outras escolas. Contudo, esta abordagem é considerada positiva, pois essas escolas têm experiência no acolhimento de alunos migrantes, pelo menos até certo ponto, ao passo que esse não é o caso de outras escolas.

No caso da **Itália**, os fundos para as escolas foram drasticamente reduzidos ao longo da crise financeira, incluindo fundos que visavam a educação dos alunos migrantes.

Espanha (Catalunha) testemunhou um impacto múltiplo: uma redução geral do orçamento levou a uma proporção professor-aluno mais alta e a custos mais elevados para instituições dos 0-3 anos, contribuindo para um impacto crescente de desvantagens sociais. O desaparecimento na prática de Aulas de Acolhimento e de programas que apoiavam a escolaridade de alunos socialmente desfavorecidos teve um impacto drástico na educação de migrantes.

Também se notou um impacto significativo no caso da **Grécia**. As despesas gerais na educação foram reduzidas. Isto levou ao encerramento de escolas, à diminuição de salários dos professores e à restrição de nomeações de professores novos. Os fundos para a educação de crianças migrantes foram particularmente reduzidos, o que levou a cortes em programas para aulas de educação intercultural, de acolhimento e de orientação. Ao mesmo tempo, a população imigrante é particularmente afetada pelo desemprego como resultado da crise financeira, o que limita a sua capacidade financeira para a educação dos seus filhos.

4) No caso da **Bélgica (Flandres)**, os cortes orçamentais devido à crise financeira ainda não são tão visíveis, mas são esperados num futuro próximo. Os programas para a educação de migrantes continuam a decorrer nas escolas, mas há indicações de que nem todos serão prolongados. Outro efeito é haver mais migrantes interessados em melhorar as suas competências a nível do neerlandês de forma a serem competitivos no mercado de trabalho afetado pela crise.

⁴ Particularmente, na Estratégia de Regulamentação da Migração Económica para a Lituânia Global, onde o alvo principal é a migração de retorno, em vez dos NPT, os acordos especiais para os NPT foram suprimidos.

2 Impressões quanto à aplicação das Conclusões do Conselho Relativas à Educação de Crianças Oriundas da Imigração

Na 2978.^a reunião do Conselho Educação, Juventude e Cultura, em Bruxelas, a novembro de 2009, o Conselho da União Europeia adotou as Conclusões do Conselho relativamente à Educação de Crianças Oriundas da Imigração. Estas Conclusões baseiam-se nas anteriores decisões (por exemplo, Decisão 1720/2006 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de novembro de 2006, que estabelece um programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida), princípios (por exemplo, os princípios básicos comuns para a política de integração dos imigrantes na União Europeia) e conclusões (por exemplo, as conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no âmbito do Conselho, em 21 de novembro de 2008, sobre «Preparar os jovens para o século XXI»), bem como no Livro Verde da Comissão Europeia intitulado «Migração e Mobilidade: Desafios e oportunidades para os sistemas de ensino da UE».⁵

Esta seção discute as impressões dos participantes de GR sobre a aplicação dos compromissos assumidos por cada Estado-Membro.

As impressões dos participantes de GR quanto à aplicação das Conclusões do Conselho Relativas à Educação de Crianças Oriundas da Imigração (para mais pormenores sobre as Conclusões ver o Anexo I) estão classificadas nas áreas de: Qualidade geral do sistema de ensino, Diversidade na escola, Medidas direcionadas para os alunos migrantes, e Governação e integração. Em cada área, foram identificados os «Desafios», «Experiência e Pontos Fortes», e «Necessidade de Aprendizagem e Troca de Experiência». «Desafios» são os aspetos onde os participantes de GR encontram a necessidade de uma aplicação de política mais eficaz. «Experiências e Pontos Fortes» são as áreas onde os participantes de GR acham que o país é experiente e tem aplicado políticas eficazmente. «Necessidade de Aprendizagem e Troca de Experiência» são os aspetos onde os participantes de GR acham que o país precisa de aprender com outros países e onde a SIRIUS podia iniciar trocas de experiências entre os países parceiros.

As respostas relativamente a cada área foram divididas em categorias. No início de cada capítulo/área, as tabelas demonstram a distribuição de referências por países. O texto de cada capítulo analisa os tópicos que são considerados relevantes para vários países. O Anexo IV regista os pormenores destas referências, e o Anexo III contém perfis de países com as referências de cada país bem como os valores nacionais dos objetivos da EF 2020 e da Europa 2020.

⁵ Conselho da União Europeia, novembro de 2009:

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf

2.1 Qualidade geral do sistema de ensino

Tabela 1: Qualidade geral do sistema de ensino - Desafios
























































































































País	Qualidade do ensino na escola	Segregação escolar	Acesso a educação e cuidados de alta qualidade no ensino pré-escolar	Barreiras na progressão no sistema de ensino	Qualidade de professores e dirigentes escolares, incluindo professores migrantes e formados no estrangeiro	Flexibilidade para trocar de percursos de ensino
Itália						
Países Baixos						
Letónia						
Estonia						
Croácia						
Lituânia						
Flandres						
Grécia						
Espanha						
Alemanha						

Tabela 3: Qualidade geral do sistema de ensino – Necessidade de Aprendizagem e Trocas de Experiências

País	Apoio na aprendizagem de línguas		Regulamentações e organização escolares	Formação de professores	Apoio individual a estudantes migrantes	Envolvimento parental
	Língua do país de recepção	Língua materna				
Itália						
Países Baixos						
Letônia						
Estonia						
Croácia						
Lituânia						
Flandres						
Grécia						
Espanha						
Alemanha						

2.1.1 Qualidade do ensino na escola⁶

Os estudantes oriundos da imigração são sujeitos a um acesso desigual ao ensino de alta qualidade em vários países. Isto passa-se na maior parte das vezes quando há uma forte correlação entre o estatuto socioeconómico e o sucesso escolar dos estudantes. Na **Alemanha** e em **Itália**, por exemplo, os défices provocados pela origem socioeconómica da família do estudante são dificilmente compensados pelo sistema de ensino.

Além do mais, restrições financeiras provocam desvantagens aos alunos migrantes. Em **Itália**, na **Grécia**, em **Espanha** e na **Alemanha**, há uma falta ou insuficiência de reformas e investimentos que facilitem o desenvolvimento de alunos de fraco desempenho. Do mesmo modo, em **Espanha**, não se podem esperar melhorias no sistema educativo devido à redução de verbas financeiras para reformas e medidas nas escolas. Na **Croácia**, igualmente, as condições para os alunos imigrantes são insuficientes. Só foram aplicadas algumas medidas, mas são criticadas por serem inconsistentes por serem de carácter voluntário.

Na **Estónia**, considera-se que as escolas de minorias oferecem uma qualidade de ensino inferior ao das escolas normais, onde a qualidade de ensino é superior. Contudo, na **Letónia** e na **Lituânia**, não são observadas diferenças entre os dois tipos de escolas.

A **Bélgica (Flandres)** e os **Países Baixos** foram os únicos dois países onde os participantes de GR consideraram a qualidade geral do sistema de ensino como suficiente.

Em conclusão, a comparação indica que o apoio financeiro do governo e que a afetação direcionada de recursos são cruciais para a qualidade do ensino e para a aplicação das políticas respetivas, independentemente do contexto nacional.

2.1.2 Progredir no sistema de ensino e trocar de percursos de ensino

Em vários países, crianças oriundas da imigração enfrentam desafios na progressão no sistema de ensino. Isto identifica-se especialmente em **Itália**, nos **Países Baixos**, na **Letónia**, em **Espanha (Catalunha)**, na **Croácia** e na **Alemanha**.

Em **Itália**, o progresso dos migrantes no sistema de ensino costuma começar com a inserção em turmas que não correspondem à sua idade, devido à insuficiência de conhecimento dos estudantes da língua italiana. Encontra-se um padrão similar na **Bélgica (Flandres)**, onde em alguns casos estudantes muito bem preparados com baixas

⁶ With "Quality of Education" we mean: Education that respects diversity and provides equality, access and key competences for all. Key competences are a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. In particular, key competences are identified as follows: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression. These key competences are all interdependent, and the emphasis in each case is on critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision taking and constructive management of feelings. (Definition composed based on the European reference framework for European Union (EU) countries and the Commission.)

competências em neerlandês são mandados para escolas especiais para estudantes com deficiências de aprendizagem.

Embora o sistema educativo de um país possa ser de alta qualidade, algumas regulamentações podem impedir um progresso de sucesso no sistema de ensino. Este é o caso dos **Países Baixos**, onde decisões cruciais sobre a escolha dos percursos de ensino são tomadas muito cedo. Isto coloca os estudantes migrantes que precisam de melhorar o seu nível de língua em desvantagem na sua carreira escolar. Na **Alemanha**, surgem desafios semelhantes decorrentes da tomada precoce de decisões para uma das três orientações do ensino secundário.

Na **Bélgica (Flandres)**, o chamado «sistema em cascata», que descreve o fenómeno de que os estudantes que entraram num nível de ensino inferior têm poucas hipóteses de regressar ao ensino superior, coloca uma barreira considerável à progressão no sistema de ensino e à troca de percurso de ensino das crianças migrantes. O oposto é verdade para a **Lituânia**, onde a transição da orientação profissional para a académica é facilitada.

Na **Letónia** e na **Croácia**, identificam-se desafios principalmente no que diz respeito ao ensino superior: Na Letónia, nacionais de países terceiros têm de pagar propinas mais elevadas, enquanto na Croácia, filhos de requerentes de asilo têm dificuldade a entrar no ensino superior porque não são aceites oficialmente nas instituições de ensino superior.

Em suma, existem barreiras para os estudantes migrantes em vários sistemas de ensino devido à sua colocação em orientações mais baixas, devido ao fraco conhecimento da língua, que não correspondem ao seu atual nível de competência, às decisões prematuras nos sistemas de orientação, à falta de flexibilidade para trocar de percursos de ensino, principalmente trocar de um percurso mais baixo para um superior, e às restrições no acesso.

2.1.3 Segregação escolar

A concentração de crianças oriundas da imigração em algumas escolas representa um desafio em vários países e é considerada como um dos principais obstáculos para aplicar uma educação intercultural (1.2.1). A segregação escolar assume padrões diferentes nos países analisados: sobrerrepresentação de alunos migrantes em orientações inferiores ou em escolas de fraco desempenho devido a atribuições sistémicas, escolhas dos pais (pais nativos que evitam escolas com altas proporções de alunos migrantes), segregação habitacional ou segregação por grupos, por exemplo, etnia cigana e minorias nacionais.

2.1.4 O caminho a seguir

Na discussão quanto às questões sobre as quais os países sentem a necessidade de aprender uns com os outros e ganhar mais experiência, surgiram duas áreas principais: formação de professores, e regulamentações e organização escolar. Os participantes de GR de quase todos os países consideram-no importante para melhorar a qualificação dos professores, principalmente no âmbito da educação intercultural, da aplicação dos princípios da diversidade, do ensino linguístico (a língua do país de receção bem como a dos países de origem dos migrantes) e a capacidade geral de lidar com um corpo discente diverso. No campo das regulamentações e organização escolares, as necessidades incluem a melhoria dos instrumentos que enviam estudantes para escolas de acordo com as suas competências reais, incluindo educação intercultural nos programas, e garantindo que as escolas cooperam e estabelecem contacto com outras instituições relevantes.

2.2 Diversidade nas escolas












Tabela 4: Diversidade nas escolas – Desafios

Páís	Qualidade do programa, a sua relevância para todos os alunos e dar conta das necessidades específicas e das diferentes origens dos alunos migrantes nos métodos e nos materiais didáticos	Aptidões de ensino intercultural dos professores adquiridas em formação prévia ou em serviço	Discriminação na escola e políticas e medidas que abordem a discriminação, o racismo e estereótipos a nível nacional e escolar	Abordagem à diversidade a nível nacional (por exemplo, conceito nacional de diversidade e/ou educação intercultural, imagem de estudantes imigrantes)
Itália	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Países Baixos	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Letónia	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Estonia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Croácia	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lituânia	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Flandres	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grécia	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espanha	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Alemanha	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Tabela 5: Diversidade nas escolas – Experiência / Pontos Fortes

País	Apoio linguístico	Aptidões de ensino intercultural dos professores adquiridas em formação prévia ou em serviço	Discriminação na escola e políticas e medidas que abordem a discriminação, o racismo e estereótipos a nível nacional e escolar	Apoio individual a estudantes migrantes
Itália	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Países Baixos	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Letónia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estonia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Croácia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Lituânia	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Flandres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grécia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espanha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alemanha	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tabela 6: Diversidade nas escolas – Necessidade de Aprendizagem e Trocas de Experiências

País	Aplicação da abordagem de diversidade	Regulamentações governamentais	Formação de professores	Envolvimento parental
Itália				
Países Baixos				
Letónia				
Estonia				
Croácia				
Lituânia				
Flandres				
Grécia				
Espanha				
Alemanha				

2.2.1 Abordagem à diversidade a nível nacional

O desafio geral no campo da diversidade na escola parece ser a falta de uma grande abordagem nacional com vista à diversidade. Em vários países, não se desenvolveu uma compreensão geral sobre a diversidade e um quadro de execução desta compreensão. Este défice é refletido em várias áreas, por exemplo, o programa, políticas nacionais, regionais e escolares, e formação de professores. Pode partir-se do princípio que os desafios adicionais identificados na área da diversidade na escola são em parte um resultado da falta da abordagem à diversidade a nível nacional.

2.2.2 Aptidões de ensino intercultural dos professores

Em correspondência com as necessidades identificadas de aprendizagem e trocas de experiência no campo da qualidade geral do sistema de ensino, na maioria dos países analisados considera-se que os professores não estão suficientemente preparados para ensinar crianças oriundas da imigração. Isto costuma ser ensinado em formação prévia dos professores, onde a educação intercultural continua a ter um papel menor. Na maioria dos casos, falta uma abordagem estruturada com vista ao ensino de classes heterogéneas. Ligado a isto, foi identificado o desafio de desenvolver uma atitude positiva pronunciada com vista à diversidade. A impressão entre o pessoal escolar de que uma proporção elevada de alunos migrantes na turma diminui os padrões de qualidade de ensino parece generalizar-se.

2.2.3 Discriminação na escola

A discriminação contra estudantes migrantes e de minorias étnicas parece ser um problema em alguns países. Um aparecimento bastante preocupante de ideologias de extrema-direita pode ser observado na **Grécia**, com um aumento no número de incidentes de racismo e discriminação. Noutros países como a **Itália**, os **Países Baixos** e a **Bélgica (Flandres)**, existem iniciativas contra a discriminação, mas continua a ser necessária uma atitude mais abrangente de sensibilidade e compreensão cultural.

Os participantes de GR na **Estónia** declararam que a discriminação não é um problema na escola. Do mesmo modo, na **Lituânia**, não foram observados incidentes de discriminação, o que é atribuído aos programas escolares que promovem a sensibilização dos professores e dos alunos para a diversidade e a tolerância.

2.2.4 O caminho a seguir

Tendo em conta os desafios supracitados, os participantes de GR identificam a necessidade de aprender uns com os outros e de trocar experiências especialmente no âmbito da aplicação de uma abordagem de diversidade e de formação de professores. Um aspeto adicional identificado é o envolvimento dos pais migrantes nas questões de escolaridade dos filhos e a comunicação entre os professores e os pais migrantes. Alguns sistemas de ensino, por exemplo, na **Alemanha**, dependem profundamente do envolvimento dos pais. Os défices neste aspeto colocam as crianças oriundas da imigração em desvantagem.

2.3 Medidas direcionadas para os alunos migrantes

Tabela 7: Medidas direcionadas para os alunos migrantes – Desafios

País	Apoio linguístico		Apoio académico para ensino personalizado e apoio individual, principalmente para alunos migrantes de fraco desempenho	Integração de alunos migrantes no corpo discente do país	Associação da escola com comunidades migrantes e comunicação com pais migrantes	Apoio direcionado para necessidades especiais
	Língua materna	Língua do país de receção				
Itália	●	○	○	○	●	○
Países Baixos	●	○	●	○	○	●
Letónia	○	○	●	○	○	●
Estonia	○	○	○	○	○	○
Croácia	●	●	●	○	●	●
Lituânia	○	●	●	○	●	●
Flandres	●	○	○	○	●	●
Grécia	○	○	●	○	○	●
Espanha	○	○	●	○	●	●
Alemanha	○	○	○	○	●	●

Tabela 8: Medidas direcionadas para os alunos migrantes – Experiência / Pontos Fortes

País	Apoio linguístico		Ensino personalizado e apoio individual, principalmente para alunos migrantes de fraco desempenho	Integração de alunos migrantes no corpo discente do país	Associação da escola com comunidades migrantes e comunicação com pais migrantes	Apoio direcionado para necessidades especiais
	Cobertura do ensino na língua materna na escola	Qualidade de ensino e apoio na língua do país de receção				
Itália	○	○	○	○	○	○
Países Baixos	○	●	●	●	○	○
Letónia	○	●	○	○	●	○
Estonia	○	●	●	○	○	○
Croácia	○	●	○	●	○	○
Lituânia	●	○	○	○	●	○
Flandres	○	○	●	●	●	●
Grécia	○	○	○	○	○	○
Espanha	○	○	○	○	○	○
Alemanha	○	○	●	○	○	○

Tabela 9: Medidas direcionadas para os alunos migrantes – Necessidade de Aprendizagem e Trocas de Experiências

País	Métodos de ensino/ formação de professores	Apoio linguístico		Ensino personalizado e apoio individual, principalmente para alunos migrantes de fraco desempenho	Integração de alunos migrantes no corpo discente do país	Associação da escola com comunidades migrantes e comunicação com pais migrantes	Apoio direcionado para necessidades especiais
		Cobertura do ensino na língua materna na escola	Qualidade de ensino e apoio na língua do país de receção				
Itália	●	○	○	○	○	○	○
Países Baixos	●	○	○	○	○	○	○
Letónia	●	○	○	○	○	○	○
Estonia	○	○	○	○	○	○	○
Croácia	●	●	○	○	○	○	○
Lituânia	○	○	○	○	○	○	○
Flandres	○	○	○	○	○	○	○
Grécia	○	○	○	○	○	○	○
Espanha	●	○	○	○	○	○	○
Alemanha	○	○	○	○	○	○	○

2.3.1 Apoio académico para ensino personalizado e apoio individual, principalmente para alunos migrantes de fraco desempenho e estudantes com necessidades especiais

Em quase todos os países analisados, identificou-se uma exigência de medidas direcionadas mais intensificadas, estruturadas e eficazes para o apoio educativo e para o ensino personalizado de alunos oriundos da imigração de fraco desempenho ou com necessidades especiais.

Na **Croácia** e em **Espanha**, a falta de recursos financeiros leva a carências nas medidas de apoio individual para alunos migrantes. Isto também é um problema na **Grécia**, onde aulas de acolhimento e de orientação são estabelecidas, mas a aplicação falha devido a restrições orçamentais. Na **Croácia** e na **Letónia**, a falta de uma política consistente em relação ao ensino das crianças migrantes impede o seu apoio suficiente. Na **Croácia**, como os filhos de requerentes de asilo só entram na escola um ano depois de submeterem o seu pedido de asilo, há uma grande necessidade de auxiliares de ensino adicionais nas escolas primárias para apoiar estas crianças.

Na **Lituânia** e na **Alemanha**, o apoio individual é dado numa base casuística e depende das escolas e dos professores. Um programa rigoroso limita ainda mais a flexibilidade dos professores na **Alemanha** de responderem às carências dos alunos nos seus processos de aprendizagem. Em contraste, o programa na **Lituânia** é considerado suficientemente flexível para considerar as necessidades específicas dos alunos migrantes. Contudo, a escassez de fundos limita as possibilidades de aplicar abordagens e medidas respetivas.

Políticas «daltónicas» nos **Países Baixos** levam a medidas gerais que ignoram a origem nacional ou étnica. Estas são consideradas eficazes para os alunos migrantes.

Na **Estónia**, as medidas para os alunos migrantes são consideradas muito positivas. As escolas recebem um financiamento extra do Ministério da Educação e Investigação para ensinarem às crianças migrantes a língua estónia. Além disso, pode ser implementado um programa individual para ir ao encontro das suas necessidades. Os estudantes migrantes são integrados em turmas regulares assim que possível, com professores assistentes a facilitar este processo.

2.3.2 Aprendizagem linguística

Um dos maiores problemas, como já mencionado como parte das necessidades de formação de professores, é o apoio a alunos oriundos da imigração na aprendizagem da língua do país de receção, bem como da sua língua materna.

Em todos os países analisados, o apoio linguístico na língua do país está disponível para crianças migrantes. Contudo, a qualidade deste apoio varia muito e é muitas vezes insuficiente. Um exemplo claro de insuficiência é a **Croácia**, onde os cursos da língua croata para beneficiários de asilo (não requerentes de asilo) são financiados pelo Ministério da Educação mas ensinados pelo «Croaticum», que só oferece estes cursos em inglês e só na capital, Zagreb. Por este motivo, os beneficiários de asilo que não falam inglês, não

conhecem o alfabeto latino e não vivem no Zagreb não podem de todo tirar proveito dos cursos.

A maioria dos países não providencia apoio extra ao ensino da língua materna dos migrantes devido a restrições financeiras e à falta de compreensão dos potenciais efeitos positivos da competência da língua materna. Isto também se aplica à **Grécia**, onde existem programas para apoiar a língua e a cultura materna mas que não podem ser postos em prática de forma significativa devido a restrições financeiras.

Na **Estónia**, o governo financia aulas extra de estónio para cada aluno migrante e são fornecidos professores assistentes para facilitar a transição das aulas extra para migrantes para aulas regulares.

2.3.3 Associação da escola com comunidades migrantes e comunicação com pais migrantes

Na maioria dos casos, o envolvimento parental e as parcerias com as comunidades migrantes não estão formalmente incluídos nas medidas para incluir alunos migrantes no processo educativo. Em todos os países analisados, cabe às escolas criar esses programas a título individual. A maioria dos participantes de GR constata um grande défice neste campo.

Apenas na **Bélgica (Flandres)** existe o chamado «Centro de Apoio ao Aluno», que suporta a comunicação com famílias migrantes e a tradução de documentos importantes. Na **Letónia**, o principal objetivo das políticas é informar os pais migrantes em relação ao sistema de ensino letão.

Na **Lituânia**, a comunicação com pais de estudantes lituanos que regressam é melhorada através de agendas eletrónicas que permitem que os pais acompanhem o progresso dos filhos. Esta medida é particularmente relevante para este grupo de pais visto que eles tendem a continuar a viver no estrangeiro enquanto os filhos regressam para estudar em escolas lituanas. As outras escolas são livres de organizar o envolvimento parental como acharem mais adequado (por exemplo, dias dos pais, visitas à sala de aula, etc.). Contudo, não há uma política nacional respeitante ao envolvimento parental.

2.3.4 O caminho a seguir

No que diz respeito às áreas onde uma troca de conhecimento e uma aprendizagem mútua seriam vantajosas para os países, a maioria dos países realça o campo dos métodos de ensino e da formação de professores. Isto está de acordo com as conclusões anteriores dos participantes de GR e parece ser uma área onde há muito a fazer e que tem muito potencial no que toca a melhorar as oportunidades de ensino de crianças oriundas da imigração.

2.4. Governação e integração

Tabela 10: Governação e integração – Desafios

País	Acompanhamento do desempenho escolar e dos resultados escolares por grupos específicos	Legislação e governação do setor da educação (por exemplo, coordenação e aplicação de medidas)	Adequação do sistema de ensino e resultados para as crianças migrantes
Itália	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Países Baixos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Letónia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estonia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Croácia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lituânia	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flandres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grécia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espanha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alemanha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Tabela 11: Governação e integração – Experiência / Pontos Fortes

País	Instruir os estudantes migrantes em várias áreas da vida e não apenas nos estudos (por exemplo, uma «abordagem integrada»)	Acompanhar o desempenho escolar e os resultados escolares por grupos específicos	Partilha de boas práticas sobre a educação de migrantes	Adequação do sistema de ensino e resultados para as crianças migrantes
Itália	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Países Baixos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Letónia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estonia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Croácia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lituânia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flandres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grécia	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espanha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alemanha	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Tabela 12: Governação e integração – Necessidade de Aprendizagem e Trocas de Experiências

País	Instruir os estudantes migrantes em várias áreas da vida e não apenas nos estudos (por exemplo, uma «abordagem integrada»)	Adequação do sistema de ensino e resultados para as crianças migrantes
Itália	○	○
Países Baixos	●	●
Letónia	○	○
Estonia	○	○
Croácia	○	○
Lituânia	●	○
Flandres	○	○
Grécia	●	○
Espanha	○	○
Alemanha	○	○

Ficou claro que a governação e a integração foram escassamente discutidas em todos os Grupos de Reflexão, o que se poderá dever à consideração sobre a relevância da questão ou à composição dos Grupos de Reflexão e os interesses e a competência respetivas dos participantes.

2.4.1 Instruir os estudantes migrantes em várias áreas da vida e não apenas nos estudos

Uma «abordagem integrada»⁷ no sentido de instruir os alunos migrantes em várias áreas da vida, também fora da escola, é considerada não existente ou pouco desenvolvida na maioria dos países.

A **Lituânia** e os **Países Baixos** mencionaram casos orientados em projetos que visam apoiar uma ampla série de talentos entre os alunos migrantes. Uma tendência para o apoio de uma série mais ampla de talentos também pode ser identificada em medidas de apoio na **Alemanha**.

2.4.2 Acompanhar o desempenho escolar e os resultados escolares por grupos específicos

Nos **Países Baixos**, na **Alemanha** e em **Itália**, o acompanhamento e a análise dos resultados escolares parecem bastante elaborados, enquanto na **Lituânia** e na **Letónia** um défice neste campo foi explicitamente expressado.

2.4.3 Adequação do sistema de ensino e resultados para as crianças migrantes

Especialmente nos **Países Baixos** e na **Alemanha**, a orientação precoce é considerada um desafio sistémico e uma desvantagem particular para as crianças migrantes. Em ambos os casos, a segregação é considerada uma das consequências do sistema de orientação precoce, tal como observado na sobrerrepresentação de crianças migrantes entre o abandono escolar precoce (**Países Baixos**) e em orientações do ensino secundário inferior (**Alemanha**).

3. Objetivos da Estratégia Europa 2020 e da EF 2020

A Estratégia Europa 2020 é a estratégia de crescimento da UE para a próxima década com o objetivo de a UE se tornar uma economia inteligente, sustentável e inclusiva. Estas três

⁷ Uma «abordagem integrada» no ensino linguístico refere-se ao conceito da Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC), que envolve ensinar uma disciplina curricular através de uma língua que não a normalmente usada. A disciplina pode ser totalmente autónoma da aprendizagem linguística, tal como aulas de história ensinadas em inglês numa escola em Espanha. (Declaração da Comissão Europeia em relação ao Ensino de Línguas: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm)

prioridades que se reforçam mutuamente devem ajudar a UE e os seus Estados-Membros a atingirem níveis elevados de emprego, produtividade e coesão social. A União estabeleceu cinco objetivos ambiciosos - em matéria de emprego, inovação, educação, inclusão social e clima e energia - que devem ser alcançados até 2020. Cada Estado-Membro adotou as suas próprias metas nacionais em cada uma destas áreas.

A estratégia Educação e Formação 2020 (EF 2020) baseia-se nas Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020). Estas conclusões preveem um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação até 2020. O quadro assenta nas realizações do Programa de Trabalho «Educação e Formação para 2010» (EF 2010), tendo em vista concretizar a transformação da Europa do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida numa realidade para todos.

O objetivo principal do quadro é apoiar os Estados-Membros a desenvolverem ainda mais os seus sistemas de ensino e de formação. Estes sistemas devem providenciar mais eficazmente os meios para que todos os cidadãos tenham noção do seu potencial, bem como garantir uma prosperidade económica sustentável e uma empregabilidade. O quadro deve ter em consideração todo o espectro de sistemas de ensino e de formação de uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, cobrindo todos os níveis e contextos (incluindo a aprendizagem não formal e informal).

As conclusões estabelecem quatro objetivos estratégicos para o quadro:

- tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade - o progresso é necessário na aplicação de estratégias de aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de quadros nacionais de qualificações ligados ao [Quadro Europeu de Qualificações](#) e percursos de aprendizagem mais flexíveis. A mobilidade deve ser alargada e a [Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade](#) deve ser aplicada;
- melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação - todos os cidadãos devem ser capazes de adquirir [competências essenciais](#), e todos os níveis de educação e formação têm de ser tornados mais atrativos e eficazes;
- promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa - a educação e a formação devem permitir que todos os cidadãos adquiram e desenvolvam as aptidões e as competências necessárias para promover a sua empregabilidade e incentivar o aprofundamento da aprendizagem, da cidadania ativa e do diálogo intercultural. As desigualdades no sistema educativo devem ser combatidas através de um ensino pré-escolar, de alta qualidade e inclusivo.
- incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação - a aquisição de competências transversais por todos os cidadãos deve ser promovida e o funcionamento do triângulo do conhecimento (educação/investigação/inovação) deve ser assegurado. Devem ser promovidas a criação de parcerias entre empresas e instituições de ensino bem como

comunidades mais amplas de aprendizagem com a sociedade civil e outros intervenientes.⁸

Nas duas estratégias supracitadas, a aplicação dos objetivos que se referem à educação foram discutidos com os participantes de GR.

Os objetivos da Europa 2020 e da EF 2020 na área do ensino são:

No ensino pré-primário:

- Aumentar até pelo menos 95% a percentagem de crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório a participar no ensino pré-escolar

No ensino secundário:

- Reduzir as taxas de abandono escolar até 10%
- Reduzir a percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências para menos de 15%

No ensino superior:

- Aumentar até 40% a percentagem de pessoas com idades compreendidas entre 30-34 anos a completar o ensino superior

Na aprendizagem ao longo da vida:

- Aumentar a percentagem média de adultos a participar na aprendizagem ao longo da vida até pelo menos 15%

Esta seção trata da distribuição dos valores destes indicadores entre os países participantes e das discussões nos Grupos de Reflexão sobre a aplicação dos objetivos da Europa 2020 e da EF 2020 nos contextos nacionais.

3.1 Indicadores nacionais sobre os objetivos da Europa 2020 e da EF 2020

A tabela que se segue demonstra os valores dos indicadores supracitados nos países que participaram na análise dos GR. O Anexo II ilustra ainda a distribuição destes valores entre estes países.

⁸ Fontes: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:EN:NOT> e <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF>

Tabela 13: Indicadores nacionais sobre os objetivos da Estratégia Europa 2020 e da EF 2020

Indicador	Metas da Estratégia Europa 2020 / EF 2020	Croácia		Estónia		Letónia		Lituânia		Países Baixos	
		Objetivo nacional	Valor nacional atual	Objetivo nacional	Valor nacional atual	Objetivo nacional	Valor nacional atual	Objetivo nacional	Valor nacional atual	Objetivo nacional	Valor nacional atual
Percentagem de crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório a participar no ensino pré-escolar	95%		70.1% (2010)		94.2% (2011)		87.4% (2010)		78.3% (2010)		99.6%
Abandono escolar precoce do ensino e da formação	10%		4.1% (2011) falta de fiabilidade dos dados	9.5%	10.8% (2011)	13.4%	11.8% (2011) 16% (TCN, 2010)	<9%	7.9%	7.9%	9.1%
Percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências	15%		22.4% (2009)		11.4% (2010)		17.6% (R) 22.6% (M) 14.7% (S)		24.3% (R) 26.3% (M) 17% (S)		
Percentagem de pessoas com idades compreendidas entre 30-34 anos a completar o ensino superior	40%		24.5% (2011)	40%	40.2% (2011)		35.7% (native) 21% (TCN)	40%	45.4%	40%	41.1%
Percentagem média de adultos a participar na aprendizagem ao longo da vida	15%		2.3% (2011)	20%	12%		5%		5.9%		16.7%

Indicador	Metas da Estratégia Europa 2020 / EF 2020	Espanha		Bélgica (Flanders)		Itália		Alemanha	
		Objetivo nacional	Valor nacional atual	Objetivo nacional	Valor nacional atual	Objetivo nacional	Valor nacional atual	Objetivo nacional	Valor nacional atual
Percentagem de crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório a participar no ensino pré-escolar	95%		100%		99.1%		97.1% (2010)		96% (2011)
Abandono escolar precoce do ensino e da formação	10%	15%	26.5% (taxa de abandono escolar)	9.5%	12%		18.8 % (taxa de abandono escolar) 44% para alunos migrantes (2011)	9.9%	5.6% (2011)
Percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências	15%		19.6% (R) 23.7% (M) 18.2% (S)		35.4%		20% (R) (2009) 24.9 (M) (2009) 20.6 (S) (2009)		18% (R) (2009) 18.6% (M) (2009) 14.8% (S) (2009)
Percentagem de pessoas com idades compreendidas entre 30-34 anos a completar o ensino superior	40%	44%	40.6% (2011)	47%	42.6%		19.8% (2010) 12% de outras nacionalidades	42%	30% (2010)
Percentagem média de adultos a participar na aprendizagem ao longo da vida	15%		10.8% (2011)	15%	7.1%		6.2% de adultos que frequentam cursos de formação para aperfeiçoarem as suas competências		42% (2010)

Nota: Não há dados disponíveis para a Grécia.

3.2 Impressões sobre a aplicação dos objetivos da Europa 2020 e da EF 2020

Devido às diferenças no estado de desenvolvimento das políticas direcionadas e das estatísticas educativas divididas pelas pessoas oriundas da imigração nos países parceiros da SIRIUS, foram estabelecidas duas opções para a análise desta seção.

A *Opção A* inclui uma reflexão sobre as impressões relativas à aplicação dos objetivos da Europa 2020 e da EF 2020 de uma forma diferenciada. Isto aplica-se aos países que estão num estado avançado de desenvolvimento das políticas direcionadas e diferenciaram as estatísticas educativas. Esta opção foi escolhida pela **Bélgica (Flandres), Estónia, Alemanha, Grécia, Itália e Países Baixos**.

A *Opção B* inclui uma reflexão sobre o estado atual das estatísticas educativas, o estado de discussão relativa à realização dos objetivos das metas da Estratégia Europa 2020 e da EF 2020, e o estado de conhecimento sobre o impacto das políticas para atingir os objetivos em países numa fase inicial de desenvolvimento das políticas específicas e estatísticas educativas diferenciadas. Esta opção foi escolhida pela **Croácia, Letónia, Lituânia e Espanha (Catalunha)**.

Esta seção analisa em pormenor a aplicação dos objetivos da Europa 2020 e da EF 2020, especialmente para os países da Opção A, e continua com uma ideia geral do estado atual das estatísticas educativas e o estado da discussão relativa à realização dos objetivos das metas da Estratégia Europa 2020 e da EF 2020 como base para políticas direcionadas nos casos particulares dos países da Opção B.

3.2.1 Medidas políticas para o objetivo do ensino pré-primário

A meta no âmbito do ensino pré-primário a nível da UE é de uma participação de 95% das crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório. Todos os países da Opção A atingiram ou ultrapassaram este objetivo (não há dados disponíveis para a **Grécia**).

Na **Estónia**, na **Grécia** e na **Alemanha**, estão a ser construídas novas infraestruturas de acolhimento de crianças, e a afluência é alta na **Alemanha** e na **Estónia**. Na **Alemanha**, o direito legal a frequentar estabelecimentos de ensino pré-primário é garantido a todas as crianças a partir dos três anos. Na **Grécia** e na **Alemanha**, há um esforço no envolvimento parental e na formação de professores qualificados do ensino pré-primário. Contudo, na **Alemanha**, a participação equitativa no ensino pré-primário de crianças oriundas da imigração permanece um desafio. Um esforço parecido em relação ao envolvimento parental combinado com uma tentativa de apoiar a aprendizagem de línguas precoce pode ser encontrado na **Bélgica (Flandres)**, onde, tal como nos **Países Baixos**, já foi quase atingida uma participação de 100% no pré-primário. A abordagem «oportunidades iguais para todos» dos Países Baixos faz a distinção por meios sociais, não por estatuto de migração, e visa especialmente incluir crianças socialmente desfavorecidas.

Em **Itália**, os filhos de migrantes enfrentam desafios específicos: 75% deles não frequentam o ensino pré-primário. Ainda não foram postas em prática políticas que encorajem as famílias migrantes a colocarem os filhos no ensino pré-escolar.

Entre os países da Opção B, só a **Espanha (Catalunha)** atingiu o objetivo, enquanto a frequência no ensino pré-primário na **Croácia**, na **Letónia** e na **Lituânia** está abaixo da meta.

3.2.2 Medidas políticas para os objetivos do ensino secundário

As metas para o ensino secundário tomam por referência a percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências (objetivo: não superior a 15%) e do ensino pré-escolar e do abandono de formação (objetivo: não superior a 10%).

Na **Estónia**, nos **Países Baixos** e na **Alemanha**, o *objetivo relativamente ao abandono escolar precoce* foi alcançado. Isto foi conseguido nos **Países Baixos** através de um conjunto coerente de medidas. Na **Estónia**, o abandono escolar precoce continua a ser um desafio nas escolas profissionais, e este problema está a ser visado por uma forte concentração nas medidas de aconselhamento.

A **Bélgica (Flandres)**, a **Grécia** e a **Itália** ainda não conseguiram atingir totalmente a meta. A **Grécia** até testemunhou a um aumento da percentagem de abandono escolar. Atribui-se isto à nacionalidade, ao contexto socioeconómico e ao ambiente doméstico dos estudantes, tal como à estrutura do sistema de ensino. Enquanto estratégias para mudar esta tendência, a Grécia está a acompanhar os resultados do ensino secundário ao pormenor, a oferecer cursos profissionais e de acolhimento e a aplicar a medida para o abandono escolar precoce chamada «Zona Flexível» para melhorar as «aptidões sociais» dos estudantes. Os participantes de GR na Grécia identificaram uma necessidade extrema de mais investigação que examine as necessidades especiais das pessoas que abandonam os estudos precocemente, ao mesmo tempo que também é necessária uma investigação sobre as características de quem abandona os estudos. Uma análise mais precisa às razões e à dimensão do abandono escolar poderia permitir a conceção de políticas mais eficazes.

Em **Itália**, a percentagem de crianças migrantes que abandonam os estudos precocemente é especialmente elevada. Os participantes de GR na **Bélgica (Flandres)** entenderam que as políticas respetivas não foram bem-sucedidas até aqui porque não se concentram em começar numa fase inicial no ensino primário, mas sim numa fase onde os estudantes já correm perigo de abandonar os estudos. A medida habitual de fazer os alunos com maus resultados escolares repetirem a disciplina acaba por fomentar o abandono escolar devido às resultantes diferenças de idade nas turmas e à desmotivação dos estudantes. Em **Itália**, nota-se um desafio generalizado na falta de diretrizes nacionais no que diz respeito às crianças oriundas da imigração no ensino secundário. Reparou-se numa atenção na análise da situação em vez da formulação e aplicação de políticas. As políticas existentes não são aplicadas a nível nacional mas apenas local. Estas políticas pretendem facilitar a transição entre escolas; o reconhecimento de créditos; o reconhecimento de exercícios práticos, experiências de formação e estágios; a transição entre percursos de estudo; e o regresso

aos estudos depois de um período de ausência através do reconhecimento de frequência em partes do ciclo do ensino secundário. Ao mesmo tempo, a educação pelos pares (na escola e através de iniciativas externas) está a tornar-se mais comum em **Itália** e também é uma forma de melhorar o desempenho dos estudantes com maus resultados escolares.

O valor visado para o indicador da percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências não foi atingido na **Bélgica (Flandres)**, em **Itália** e na **Alemanha**. Na **Estónia**, o valor é inferior à meta. Não há dados disponíveis para os **Países Baixos** e para a **Grécia**. Nas discussões de GR, só os participantes da **Bélgica (Flandres)** e da **Alemanha** identificaram claramente o mau desempenho escolar como um desafio. Na **Bélgica (Flandres)**, é entendido que o problema não é encarado como uma prioridade a nível ministerial, e os esforços recentes são considerados infrutíferos. As políticas atuais estipulam que os estudantes com um mau desempenho escolar repetem o período, o que leva à desmotivação dos estudantes devido às diferenças de idade nas turmas. O desenvolvimento da carreira individual implementado num liceu em Antuérpia foi considerado positivo por parte dos participantes de GR pois funciona como um fator motivacional ao longo do curso.

A **Alemanha** visa melhorar o desempenho dos estudantes ao reforçar o apoio individual; a estreita colaboração com os pais; a formação intercultural; números mais altos de mentores, mediadores e assistentes sociais; e melhorias na formação de professores. Estas políticas pretendem simultaneamente baixar as taxas de abandono escolar precoce. Os estudantes com maus resultados escolares também repetem o período apesar de um aumento dos que se opõem a esta estratégia. Considera-se que os principais obstáculos para otimizar as hipóteses dentro e ao longo das etapas de ensino se devem às restrições financeiras, estruturais e hierárquicas. O sistema federal desempenha um papel importante na política educativa. Os participantes de GR consideram que a política educativa é demasiadamente determinada por políticos sem pareceres suficientes de especialistas.

Entre os países da Opção B, só a **Croácia** e a **Lituânia** atingiram a meta para o abandono escolar precoce. Os participantes de GR na **Lituânia** atribuem o êxito deste objetivo às políticas do país. As percentagens dos alunos mais fracos estão acima das metas em todos os países da Opção B (**Croácia, Letónia, Lituânia e Espanha (Catalunha)**).

Em suma, o abandono escolar precoce e o mau desempenho escolar continuam a ser desafios em alguns países. Usaram-se políticas para combater estes problemas, e foram aplicadas com sucesso em alguns casos, enquanto noutros não o foram principalmente devido à falta de um quadro nacional ou de uma aplicação insuficiente.

3.2.3 Medidas políticas para o objetivo do ensino superior

O objetivo do ensino superior estipula que 40% das pessoas com idades compreendidas entre 30-34 anos devem completar o ensino superior. Entre os países da Opção A, este objetivo foi alcançado pela **Bélgica (Flandres)**, pela **Estónia** e pelos **Países Baixos**. Os valores da **Itália** e da **Alemanha** estão aquém da meta. Não há dados disponíveis para a **Grécia**. Entre os países da Opção B, os valores da **Croácia** e da **Letónia** estão abaixo da

meta, enquanto a **Lituânia** e a **Espanha (Catalunha)** atingiram a meta. Na **Lituânia**, considera-se que isto é um resultado das políticas nacionais.

Na **Estónia**, embora a meta tenha sido atingida, há uma grande atenção na qualidade do sistema de ensino superior: Uma reforma em curso pretende aumentar o limiar do exame para ser admitido nas instituições de ensino superior e para avaliar a qualidade dos programas e dos requisitos de aprovação no ensino superior. Em **Itália**, foram aplicadas várias medidas para o Italiano L2 para este grupo etário; centros regionais estão agora autorizados a certificar a aprendizagem de línguas. Foi identificado um desafio particular de abandono escolar na universidade na **Alemanha**. Os participantes de GR sugerem que as políticas devam visar a extensão de medidas de apoio (por exemplo, alemão como língua de trabalho das ciências, aconselhamento académico individual) e o aconselhamento sobre as diferentes oportunidades e percursos dentro do sistema de ensino.

3.2.4 Medidas políticas para o objetivo da aprendizagem ao longo da vida

O objetivo da aprendizagem ao longo da vida especifica que 15% dos adultos participa na aprendizagem ao longo da vida.

Até agora, este objetivo já foi atingido pelos **Países Baixos** e pela **Alemanha**. Não há dados disponíveis sobre a **Grécia**; contudo, estão a ser implementados programas de aprendizagem ao longo da vida, por exemplo, «Escolas de Segunda Oportunidade» para estudantes que abandonaram os estudos mas que agora querem continuar. Em Itália, foi identificada uma falta de políticas direcionadas para adultos oriundos da imigração.

Na **Alemanha**, a sensibilização positiva e o valor da educação são considerados fatores motivacionais para a aprendizagem ao longo da vida. O sistema proporciona oportunidades de reentrar no sistema de ensino em vez de se sair do sistema depois da primeira formação. Contudo, de forma a melhorar a situação, os participantes de GR na Alemanha sugerem aconselhamento e orientação para formação avançada, limiares inferiores e hipóteses melhoradas de mobilidade nos percursos educativos.

Nenhum dos países da Opção B (**Croácia, Letónia, Lituânia e Espanha (Catalunha)**) atingiu a meta até agora. Em **Espanha (Catalunha)**, isto é especialmente atribuído à falta de programas suficientes e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida.

3.2.5 Estado atual das estatísticas educativas na Croácia, na Letónia, na Lituânia e em Espanha (Catalunha)

Enquanto em **Espanha (Catalunha)** e na **Croácia** os dados sobre o ensino estão disponíveis de forma bastante avançada, o que permite uma análise diferenciada dos alunos migrantes, este não é o caso da **Letónia** e da **Lituânia**. Nestes últimos países, os estudantes migrantes

e estrangeiros não são analisados como uma categoria distinta. Além disso, a definição inconsistente de «estudantes estrangeiros»⁹ na **Lituânia** impede análises diferenciadas.

De forma a melhorar análises futuras, a **Letónia** pretende acompanhar nas escolas primárias e secundárias os estudantes acabados de chegar, diferenciando-os de migrantes de segunda e de terceira geração. Contudo, este plano ainda não foi documentado.

A tabela que se segue demonstra a disponibilidade de dados diferenciados nos quatro países.

Tabela 14: Disponibilidade de dados diferenciados sobre o ensino na Letónia, na Croácia, em Espanha (Catalunha) e na Lituânia

País	Dados discriminados por...		
	Tipo de escola	Migrante/Nativo	Estrangeiro/Nativo
Letónia	disponível: por exemplo: escolas normais comparadas com programas de ensino bilingue	migrantes não acompanhados como um grupo distinto	
Croácia	disponível: sem habilitações / ensino básico / ensino secundário / curso superior (licenciatura) / mestrado / doutoramento	disponível	estatísticas pormenorizadas disponíveis
Espanha	Percentagem de crianças migrantes no ensino pré-escolar / taxa de abandono escolar / mau desempenho escolar / a concluir o ensino superior / adultos que participam na aprendizagem ao longo da vida	Perfil detalhado da posição dos alunos migrantes em Espanha	número de estudantes estrangeiros em várias fases do ensino
Lituânia	não há estatísticas disponíveis, igualmente para estudantes nativos	estatísticas não costumam ser discriminadas por pessoas oriundas da imigração	disponível, mas definição questionável de um estudante estrangeiro

3.2.6 Estado da discussão sobre atingir os objetivos das metas da Estratégia Europa 2020 e da EF 2020 na Croácia, na Letónia, na Lituânia e em Espanha (Catalunha)

Nos quatro países, parece faltar uma discussão pública geral de grande envergadura sobre a aplicação dos objetivos da Europa 2020 e da EF 2020.

⁹ Esta definição inclui todos os alunos estrangeiros que chegaram à Lituânia para estudar, bem como os lituanos que voltaram ao país que não têm cidadania, e todos os detentores de autorizações de residência permanentes e temporárias.

Realizam-se discussões ocasionais entre académicos e responsáveis políticos na **Letónia**. Um relatório de acompanhamento sobre os planos do governo para a reforma educativa publicado pelo grupo de reflexão PROVIDIUS, em janeiro de 2012, relacionou muitas medidas educativas propostas pelo governo às metas da EF 2020 e concluiu que no geral, a atual reforma do governo pretende apoiar a direção indicada pela EF 2020. Atualmente, as políticas direcionadas na **Letónia** só existem no campo do ensino linguístico de migrantes de segunda e terceira geração; logo, o conhecimento da eficácia das políticas só existe na esfera da aprendizagem linguística.

Em **Espanha (Catalunha)**, os números demonstram que as políticas ainda não foram eficazes, tirando o objetivo do ensino pré-primário. Verifica-se um menor abandono escolar no sistema de ensino devido à crise económica, mas os professores parecem desmotivados. Os participantes de GR partilham a opinião de que é impossível alcançar os objetivos por causa da crise e dos cortes financeiros que a acompanharam.

4. Impressões sobre a possível contribuição da Rede SIRIUS para intervenientes

A maioria dos participantes de GR nos dez países atribuiu uma importância bastante significativa à potencial contribuição da Rede SIRIUS para a troca de boas práticas e experiências no âmbito da educação de migrantes a nível nacional, bem como entre os países europeus. Nesse sentido, foram expressos os seguintes aspetos de interesse particular:

- Permitir a aprendizagem mútua e comparações entre países no âmbito das políticas educativas, e visar e gerar diálogo entre os vários grupos envolvidos no desenvolvimento e aplicação de políticas de educação de migrantes (investigadores, responsáveis políticos, organizações migrantes, profissionais de ONG e escolas - ensino primário, secundário e superior) a nível transnacional e nacional, bem como (1) unir os vários grupos, e (2) unir membros de cada grupo, por exemplo, servir como uma plataforma para interação e troca de conhecimento entre professores de toda a Europa, iniciar seminários de formação de professores e intercâmbio de professores. Iniciar este diálogo a nível transnacional, nacional e local.
- Enquanto portal de informação e conhecimento, a SIRIUS deve servir como um portal para a troca e a disseminação de informação, conhecimento, boas práticas (incluindo indicadores relevantes) e dados, por exemplo, metodologias para definir leis, mecanismos de receção, técnicas de autoavaliação e outros.
- Concentração em temas especiais, como o ensino pré-escolar, o abandono escolar precoce e o ensino em salas de aula extremamente diversas, e facilitar a aprendizagem mútua e as comparações transnacionais.

- Fornecer dados para uma boa elaboração de políticas e garantir que as políticas se baseiam na realidade. Assegurar o apoio de investigadores e responsáveis políticos na combinação e na análise de dados.

Além disso:

- Em vários GR, foi expresso o desejo de que a SIRIUS se torne uma rede de apoio e troca permanente e sustentável, em vez de temporária.
- O derradeiro objetivo da SIRIUS deve ser melhorar a política relativa à educação de migrantes através de recursos e experiência redobrados.
- Alguns participantes de GR expressaram o desejo de participar nas atividades da SIRIUS.
- A SIRIUS deve sensibilizar para a importância do tópico da educação de migrantes (Estónia).
- A SIRIUS deve ajudar a estabelecer e a manter centros de experimentação ligados a universidades (Espanha/Catalunha).

5. Questões finais

Para concluir, as questões que se seguem foram formuladas como resultado da análise supracitada. As atividades futuras da Rede SIRIUS devem considerar a relevância destas questões.

- 1) Como é que a diversidade cultural pode ser conceptualizada dentro do sistema de ensino nacional? E como pode ser colocada em prática? O que são políticas eficazes na promoção da diversidade cultural na formação de professores, no programa, nas políticas escolares e noutras áreas?
- 2) Como é que a formação e a preparação dos professores podem ser melhoradas e os métodos de ensino adotados de forma a atender às necessidades de todos os estudantes em diversos ambientes de ensino a nível cultural e linguístico? Que políticas de formação de professores são eficazes para promover a diversidade e preparar os professores para terem consciência e serem sensíveis à diversidade cultural e linguística das diversas necessidades dos alunos?
- 3) O que é necessário para que um país conceba uma estratégia nacional para ensinar crianças oriundas da imigração?
- 4) Tendo em conta as provas que temos (Estudo NAMS), as medidas direcionadas abrangentes funcionam melhor. O que pode ser feito para as promover?

- 5) Que políticas e medidas são eficazes para ultrapassar os efeitos negativos da segregação escolar (e a concentração de estudantes migrantes em algumas escolas?)



This project is co-funded by
the European Union

