

Olhares e perspectivas sobre educação e imigração em Portugal: do Ensino Básico ao Ensino Superior

MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA RAMOS ^I

NATÁLIA RAMOS ^{II}

Introdução

AS MIGRAÇÕES internacionais colocam desafios importantes à integração das populações imigrantes e às políticas públicas dos países de acolhimento nos diferentes setores de intervenção. Portugal assistiu ao aumento da imigração nas últimas décadas, e as escolas acolheram essa diversidade cultural, muito visível no crescimento da percentagem de alunos estrangeiros relativamente ao total de alunos do Ensino Básico e Secundário, em escolas de bairros multiculturais, sobretudo nas regiões metropolitanas de Lisboa e do Algarve, mas também no Ensino Superior, em universidades e politécnicos.

A presença de alunos imigrantes e de descendentes de imigrantes em escolas de bairros multiculturais coloca desafios à sua integração, adaptação e ascensão social. Existem desigualdades, nomeadamente entre afrodescendentes e portugueses, apresentando os estrangeiros desfavorecidos taxas inferiores de sucesso, mais reprovações, risco de abandono escolar, vias profissionais mais curtas no Ensino Secundário e não prosseguimento do Ensino Superior. O desempenho escolar dos estudantes encontra-se associado ao estatuto socioeconómico dos seus pais e ao nível de integração das famílias.

Também a pandemia de Covid-19 afetou os alunos desfavorecidos, aumentando as desigualdades sociais na educação, no apoio pedagógico e na falta de recursos informáticos, incluindo o acesso à internet e ao computador, o risco de abandono escolar e desempenhos inferiores nos alunos, comparativamente a 2019, antes da pandemia, como foi evidenciado em Portugal (Iave, 2021a, 2021b; Ramos, 2021; Ramos; Lopes, 2021) e em outros estudos internacionais (OECD, 2021).

Em muitos países europeus existem discrepâncias quanto ao desempenho escolar entre crianças e jovens autóctones e imigrantes, apesar de o quadro normativo nacional e internacional promover a igualdade e a melhoria na orientação escolar, o apoio às crianças e famílias desfavorecidas e o ensino do português

como língua não materna. Compreender a língua do país de residência é essencial para a integração e educação de imigrantes, tendo aumentado os programas de aprendizagem da língua de acolhimento nos países europeus. Também os programas para atrair estudantes internacionais para o Ensino Superior fizeram aumentar estes fluxos migratórios, através de mudanças no enquadramento legal e no regime jurídico de reconhecimento de graus académicos e diplomas de Ensino Superior.

Tendências das migrações em Portugal e enquadramento dos estrangeiros no sistema educativo

Em Portugal, o Decreto-Lei n.176/2012 regula o regime da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas nos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares. A escolaridade obrigatória vai até ao 12º ano ou aos 18 anos. O Ensino Básico e Secundário é universal, obrigatório e gratuito. O Ensino Básico compreende três ciclos sequenciais: 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos); 2º ciclo (5º e 6º anos); 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos). O Ensino Secundário compreende um ciclo de três anos: 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

A existência de um sistema de educação universal e público não obsta a que existam lacunas, ainda que os indicadores evidenciem uma evolução positiva. As taxas de insucesso escolar afetam sobretudo as crianças em situação de pobreza, pelo que existe uma correlação entre desigualdade socioeconómica e insucesso escolar. Os indicadores do Ministério da Educação português sobre percursos diretos de sucesso identificam esta relação, tornando perceptível que a taxa de sucesso escolar dos alunos com Ação Social Escolar é consistentemente inferior à dos restantes alunos.

Os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras revelam o crescimento da população estrangeira residente em Portugal, que os censos de 2021 confirmam. Segundo o Observatório das Migrações, os estrangeiros representavam, em 2021, 6,8% do total de residentes em Portugal (698.887 pessoas), porém, se nos referirmos aos nascidos no estrangeiro, essa percentagem sobe para 11,5% dos residentes (Oliveira, 2022). Em alguns municípios, sobretudo do Algarve, mas também do Alentejo, mais de um terço da população residente é estrangeira. Os homens ultrapassam um pouco a importância das mulheres no total de estrangeiros residentes em Portugal, representando estas 48,5% em 2021.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), as 10 nacionalidades estrangeiras mais numerosas em Portugal em 2021 eram as seguintes: brasileira (29,3% dos estrangeiros residentes nesse ano), britânica (6%), cabo-verdiana (4,9%), italiana (4,4%), indiana (4,4%), romena (4,1%), ucraniana (3,9%), francesa (3,8%), angolana (3,7%) e chinesa (3,3%). A estrutura das nacionalidades estrangeiras mais representativas sofreu algumas alterações, nomeadamente associadas ao aumento de nacionais de alguns países europeus (Itália, França e

Reino Unido) e da Ásia (Índia), bem como à diminuição de algumas nacionalidades dos Palop (países africanos de língua oficial portuguesa) e da Europa de Leste. A introdução, em 2006, de um novo enquadramento legal de regulação do acesso à nacionalidade portuguesa, com reforços na presente década, levou à diminuição de algumas nacionalidades de estrangeiros residentes, como é o caso dos Palop. Na primeira década deste século foi significativo o crescimento dos residentes de nacionalidades brasileira, ucraniana, romena e chinesa.

Dessa heterogeneidade cultural e linguística, com origens muito diferenciadas, resulta uma sociedade na qual os diferentes setores, em particular o educativo e a escola, se confrontam com comunidades escolares complexas que colocam novas exigências na adoção de estratégias e políticas eficazes para responder a este desafio (Ramos, M., 2007, 2008; Ramos, N., 2007a, 2007b, 2016).

A população estrangeira residente é tendencialmente mais jovem que a população portuguesa, concentrando-se nos grupos etários em idades férteis e ativas (os bebés de mãe estrangeira representavam 13,6% dos nascimentos em Portugal, em 2021), o que se reveste de particular importância no rejuvenescimento da população residente (Ramos, 2017), uma vez que Portugal é um dos países europeus mais envelhecidos e, em 2021, foi o quarto país da União Europeia (UE) com maior proporção de pessoas com mais de 65 anos (22,4%), apenas ultrapassado pela Itália, Finlândia e Grécia, sendo igualmente o país da UE que está a envelhecer mais rapidamente.

Ensino Básico e Secundário e crescente heterogeneidade étnico-cultural

No ano letivo de 2020/2021, encontravam-se matriculados no Ensino Básico e Secundário público português 71.652 alunos de nacionalidade estrangeira, verificando-se um acréscimo (+5,3%) face ao ano letivo anterior, o que acompanha o crescimento da população estrangeira residente em Portugal. Os alunos estrangeiros representaram, nesse ano letivo, 7,2% do total de alunos matriculados no Ensino Básico e Secundário em Portugal, tendo, porém, mais impacto nas regiões da Área Metropolitana de Lisboa e do Algarve, onde representaram, respetivamente, 12% e 13,7% dos alunos dessas regiões (Oliveira, 2022). Assinale-se que 50% dos alunos estrangeiros matriculados no Ensino Básico e Secundário em Portugal estão concentrados na região de Lisboa. A distribuição geográfica desses alunos evidencia tendências semelhantes às da população estrangeira residente. Os alunos brasileiros dominam, mas tem aumentado o número de estudantes da China, do Paquistão, da Índia, do Nepal e da Venezuela (DGE, 2016, 2022). Há ainda crianças com cidadania portuguesa, mas que, por terem vivido no estrangeiro e frequentado escolas noutros países, não falam nem escrevem português.

Os imigrantes tendem a apresentar maiores dificuldades em obter bons resultados escolares, quando comparados com os nacionais dos países de aco-

lhimento. Não sendo Portugal exceção nesse domínio, nota-se, porém, nos últimos anos, uma evolução positiva no desempenho escolar dos estrangeiros matriculados, tendo diminuindo a distância entre alunos estrangeiros e nacionais ao longo da última década. Em 2020/2021, os estudantes estrangeiros têm taxas de transição-conclusão de 90%, e os alunos nacionais de 96% (Oliveira, 2022). Nesse ano letivo, o Ensino Básico e Secundário em Portugal integrava alunos de 183 nacionalidades, refletindo não só o incremento do número de alunos, mas também a diversificação cultural na escola e o aumento da população imigrante na última década. Nas escolas dos bairros que acolhem populações de diferentes origens, a presença de alunos imigrantes e descendentes de imigrantes assume grande visibilidade, e a inclusão da diversidade sociocultural constitui um dos principais desafios da comunidade educativa. Acresce que a chegada cada vez maior de estrangeiros a Portugal faz-se sentir fortemente nas escolas públicas, mas igualmente na procura de colégios particulares com currículo internacional, sendo crescente o número de candidatos em lista de espera.

Na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, a Unesco (2001) defende que “a diversidade cultural é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não só como crescimento económico, mas, também, como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória”. Ramos (2011; 2013; 2016) observa que para promover um novo “paradigma intercultural” é necessário desenvolver *competências interculturais*, sobretudo linguísticas, comunicacionais e pedagógicas, que, por um lado, facilitem a comunicação intercultural e a consciencialização cultural e, por outro, promovam práticas e intervenções interculturalmente competentes e inclusivas, bem como profissionais e cidadãos culturalmente sensíveis e implicados. As competências interculturais estão associadas ao uso da linguagem, dos meios e dos processos comunicacionais e educacionais, no seu sentido pedagógico, cultural e tecnológico e de desenvolvimento de habilidades e estratégias de ensino.

Educação, desigualdade, insucesso escolar e pandemia de Covid-19

Na maioria dos sistemas educativos europeus, os alunos migrantes têm pior desempenho do que os nacionais dos países de acolhimento (CE, 2019). Essa realidade também tem sido constatada nos estudos da OCDE, pois em muitos países dessa Organização os jovens imigrantes desistem mais cedo da escola e têm pior desempenho escolar do que os seus pares nativos, pelo que muitos países fizeram da educação de estudantes imigrantes uma prioridade governamental (OECD, 2010). Muitos jovens de origem imigrante têm de ultrapassar as dificuldades ligadas ao desenraizamento, à situação socioeconómica desfavorecida, à barreira linguística e cultural e ao processo de reconstrução identitária. O relatório da OCDE (2018) identifica fatores de risco que impedem a integração bem-sucedida de alunos de origem imigrante, bem como fatores de proteção que favorecem o seu desenvolvimento. A barreira do idioma

e o estatuto socioeconómico desfavorecido são os principais fatores de risco que aumentam a vulnerabilidade dos alunos de origem imigrante, em particular os de primeira geração que se estabeleceram num novo país.

O estudo sobre inclusão ou discriminação relativamente aos alunos com origem imigrante promovido pela Associação de Empreendedores para a Inclusão Social (Epis) (Almeida; Nunes, 2022) analisou os resultados educativos dos alunos imigrantes matriculados no 9º ano nas escolas públicas em Portugal continental no ano letivo de 2016/2017, concluindo que esses alunos têm mais retenções e piores notas quando comparados com os alunos portugueses nativos, diferença mais significativa de menor sucesso para os alunos originários dos Palop e do Brasil. As diferenças de desempenho entre alunos nativos e não nativos têm origem no início do percurso escolar (já ocorriam no 6º ano e no 1º ciclo), dificilmente são recuperadas e aumentam ao longo do tempo. O referido estudo constatou igualmente que em cerca de um terço das 404 escolas públicas analisadas havia uma tendência para os alunos imigrantes se agruparem nas mesmas turmas, encontrando-se valores de segregação mais elevados sobretudo em escolas na Área Metropolitana de Lisboa, de maior aglomeração de imigrantes. O critério de constituição das turmas com concentração de alunos não nativos e a homogeneidade de desempenho dos alunos imigrantes, com menor aproveitamento médio, são contrários à inclusão e reproduzem nas escolas o fenómeno social da concentração e segregação residencial.

A concentração de imigrantes na sala de aula faz aumentar a preocupação com os efeitos nas crianças nativas, pois a existência de um grande número de alunos para os quais a língua do país de acolhimento não é a sua primeira língua poderá ter efeitos negativos na adaptação escolar e nos resultados educacionais das crianças nativas. Esses efeitos diferem entre os países, de acordo com fatores como a organização do sistema escolar e o tipo de imigrantes (Jensen, 2021). Em muitos países, uma elevada proporção de crianças imigrantes nas escolas conduz a menores resultados nas avaliações de crianças nativas. No entanto, na maioria dos casos, os efeitos negativos são bem pequenos e estão relacionados com imigrantes ou refugiados desfavorecidos. Assim, esses efeitos podem ser atenuados melhorando a aquisição da língua e a integração social por parte das crianças imigrantes e fornecendo apoio geral a todas as crianças de origens desfavorecidas. Segundo a Comissão Europeia (2019), as políticas e medidas relativas ao apoio à aprendizagem tendem a focar-se nas necessidades académicas dos alunos, e não nas sociais e emocionais.

Os estudos de Hortas (2013), Ramos (2009) e Nunes e Ramos (2018) promovem a reflexão das escolas sobre as políticas de integração e a procura de estratégias facilitadoras da gestão da diversidade. O estudo de Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) assinala que iniciativas das escolas no sentido de valorização da cultura dos imigrantes devem ser destacadas, assim como a incorporação do tema da imigração no currículo. Uma eficaz integração e o sucesso educativo

dos alunos originários de outras culturas e/ou descendentes de imigrantes constituem um importante indicador de coesão social e de desenvolvimento (Ramos, M., 2007; Ramos, N., 2007a; 2007b).

O estado de emergência no mundo e em Portugal a partir de 2020, devido à pandemia de Covid-19, teve implicações educativas, afetando mais os alunos desfavorecidos e imigrantes, acentuando as desigualdades na aprendizagem e não favorecendo a integração e o desenvolvimento dos alunos (OECD, 2021; Ramos, 2021; Ramos; Lopes, 2021). Com a pandemia, que afetou o ensino a distância e o ensino presencial, revelaram-se questões problemáticas na avaliação das aprendizagens, a não realização das aprendizagens previstas, o aumento das desigualdades entre os alunos, afetando particularmente os mais desfavorecidos, a insuficiência do apoio pedagógico (conhecimentos limitados e carga adicional de trabalho dos pais) e a falta de recursos tecnológicos e informáticos, incluindo a falta de computadores e a conexão à Internet, provocando desempenhos inferiores dos alunos em relação ao período pré-pandemia (Iave, 2021b). Em muitos casos, os alojamentos sobrelotados dos residentes estrangeiros não facilitaram o trabalho em casa, tendo a pandemia aumentado vulnerabilidades, riscos e problemas psicossociais, medos, angústias, ansiedades, o isolamento e a depressão, sobretudo nas populações mais vulneráveis e em situação de exclusão, onde se incluem crianças e jovens, migrantes e refugiados (Ramos, 2021).

De forma a controlar a pandemia e mitigar os seus efeitos, houve um esforço por parte das escolas, do Ministério da Educação e da comunidade para garantir as aprendizagens e a inclusão do ensino a distância (OECD, 2021), tendo Portugal implementado o Plano 21|23 Escola+, centrando-se na ação de escolas e professores para gestão do currículo e práticas de ensino, aliada à elaboração de orientações e capacitação, que constituem práticas de estratégias de recuperação (DGEEC, 2022). As propostas foram traçadas com base nas experiências prévias, como o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária ou o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Políticas de acolhimento e integração e medidas educativas de imigrantes e descendentes de imigrantes desenvolvidas em Portugal

Há que analisar a integração dos imigrantes como um processo multidimensional, tendo a educação uma dimensão fundamental. O processo de integração social apoia-se em grande parte em políticas relacionadas com a educação dos imigrantes, de modo a possibilitar uma mais fácil adaptação à sociedade portuguesa. As políticas públicas necessitam de assumir a escola como um importante elo de ligação e diálogo nas sociedades multiculturais, promovendo os meios que possibilitem adequar as experiências educativas à realidade social e à articulação com as famílias e a comunidade (Ramos, 2007a; 2007b).

A partir das décadas de 1990 e 2000, Portugal passou a encarar a sua relação com as minorias culturais e étnicas à medida que se assumia como país

de imigração, e não apenas de emigração, desenvolvendo políticas públicas com vista à sua integração, as quais, todavia, ainda estão aquém de resolver problemas de marginalização e exclusão. Portugal tem sido reconhecido internacionalmente na avaliação das políticas de integração de imigrantes do Mipex (Migrant Integration Policy Index) (Solano; Huddleston, 2020). O Índice de Políticas de Integração de Migrantes do Migration Policy Group tem em conta oito fatores (acesso à cidadania, antidiscriminação, educação, saúde, reunificação familiar, mobilidade no mercado de trabalho, residência permanente e participação política), abrangendo a educação e a integração das crianças de imigrantes no sistema educativo. Se em 2019 as políticas melhoraram nas dimensões de igualdade de direitos, nomeadamente no direito à educação e à igualdade de oportunidades, no que concerne à educação intercultural, embora Portugal esteja a melhorar, ainda está atrás dos principais países nórdicos e dos países de imigração tradicionais. Apesar de os alunos terem acesso à educação intercultural e de nos últimos anos ser dada maior atenção à diversidade cultural na escola, é necessário maior foco na qualidade escolar, na diversidade no Ensino Superior, na profissão docente e no currículo. Há necessidade de aumentar o acesso dos imigrantes ao Ensino Superior, de investir nas competências interculturais dos educadores e gestores das organizações educacionais, de reforçar o ensino da diversidade cultural nas escolas e de aumentar a inclusão social das famílias.

A Comissão Europeia, em articulação com os Estados-Membros, tem promovido iniciativas ao nível legislativo e dos sistemas e políticas educativos, visando formar os agentes educativos, particularmente os professores, para trabalharem com a complexidade e a interculturalidade no ensino, a aprendizagem da pedagogia intercultural, o reconhecimento da diversidade cultural nacional e global, considerando que a educação intercultural constitui um princípio educativo, um tema transversal ao currículo ou a ser lecionado através de disciplinas curriculares específicas (Comissão Europeia, 2019). Assinale-se o papel de alguns programas e medidas no combate ao abandono escolar precoce e à promoção da integração no sistema educativo, legislação, ações e iniciativas nacionais desenvolvidas e os impactos positivos que assumem áreas de intervenção como:

- O *Programa Escolhas*, de inclusão social de crianças e jovens de contextos vulneráveis, foi criado em 2001 com o objetivo de estimular a coesão social e a participação cívica, o combate à discriminação social e étnica e a igualdade de oportunidades na educação e no emprego.

- A criação de uma *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (proposta em 2016) e a *Promoção da Educação Intercultural* nas escolas, na Medida 40 do *Plano estratégico para as migrações* (Governo de Portugal, 2015). O Alto Comissariado para as Migrações tem reforçado o seu trabalho, em parceria com a Direção-Geral da Educação, ao nível da educação intercultural e promovido a diversidade e a valorização do diálogo intercultural no contexto dos Planos Municipais e da Rede Nacional de Apoio à Integração de Migrantes.

Relativamente à promoção da educação intercultural nas escolas, foram implementadas políticas no Plano para a Integração dos Imigrantes, nomeadamente a disponibilização de formações de educação intercultural, destinadas a professores dos diferentes ciclos, assim como campanhas de sensibilização.

- Foi criado, em 1991, o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, substituído pelo Secretariado *EntreCulturas*, com o objetivo de desenvolver competências educacionais e diminuir o insucesso escolar de minorias no Ensino Básico e Secundário e combater a exclusão, produzir materiais didáticos sobre educação intercultural e recolher e analisar dados estatísticos relacionados com crianças de nacionalidade estrangeira no sistema educativo.

- Em 1996, foram criados os primeiros programas *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (Teip), em zonas económica e socialmente desfavorecidas, para prevenir e reduzir o abandono e insucesso escolar. Em 2016, foi criado um *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*.

- O sistema educativo português beneficia de políticas públicas de integração social de alunos imigrantes para fazer face às desigualdades e dificuldades de inclusão e desempenho académico sentidas pelos mesmos. Estas políticas são desenvolvidas e avaliadas pelo Alto Comissariado para as Migrações e pelo Governo português, através de projetos visando a “inclusão escolar e a educação, a formação profissional” e a “promoção do diálogo, da inovação e da educação intercultural e inter-religiosa” (Decreto-Lei n.31/2014 de 27 de fevereiro).

- A prevenção e o combate contra a discriminação em função da cor, nacionalidade, origem étnica ou religião levam a *Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial* (CICDR) a promover campanhas de sensibilização sobre o tema nas escolas através de concursos escolares e literários.

- Em 2016, foi criado um “Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário” (DGE, 2016), no contexto da *Agenda Europeia para as Migrações*. Esse guia serve de apoio às escolas e aos docentes, para o acolhimento e a inclusão dos alunos refugiados no sistema educativo português.

- A formação do corpo docente é importante para pôr em prática as medidas educativas e políticas descritas, surgindo políticas de organização escolar, integradas no Plano para a Integração dos Imigrantes: formação contínua dos docentes relativamente à interculturalidade, divulgação de materiais educativos sobre a interculturalidade, mas, também, de novas e variadas ofertas formativas ajustadas às especificidades dos alunos imigrantes e à constituição de turmas adequadas ao seu acolhimento.

Em 2001, para fazer face às dificuldades no domínio da língua portuguesa, por parte de alunos imigrantes, um decreto-lei instituiu que as escolas deviam criar atividades curriculares para estimular a aprendizagem da língua portuguesa de alunos estrangeiros, como segunda língua. Portugal considera a aprendizagem da língua portuguesa uma dimensão importante da integração dos imigrantes,

disponibilizando vários programas voluntários: o *Português como Língua Não Materna* (PLNM), o *Português Língua de Acolhimento* (PLA) e a *Plataforma de Português Online*. No ano letivo de 2020/2021, estavam matriculados na disciplina de PLNM 5492 alunos do Ensino Básico e Secundário (o número mais elevado de sempre), destacando-se entre a nacionalidade estrangeira os alunos nepaleses (7,9% dos matriculados em PLNM). O PLA atingiu nesse ano letivo um significativo número de formandos (14.651), que ultrapassou os valores atingidos pelo PPT (*Português para Todos*, que desenvolve a compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania) entre 2008 e 2020 (13.179 formandos em 2020), sendo o número mais elevado alcançado na oferta do ensino do Português para adultos estrangeiros (Oliveira, 2022). A oferta do ensino do Português para adultos estrangeiros abrangue cerca de duas centenas de países, distinguindo-se os formandos oriundos da Ásia: entre as três nacionalidades mais destacadas nos formandos do PLA em 2021, estão a indiana (18,5%, ou 2709 formandos), a nepalesa (16,3%, ou 2385 formandos) e a bangladeshiana (8%, ou 1173). A *Plataforma de Português Online*, criada em 2016, continuou a aumentar a procura dos seus recursos, especialmente por comunidades hispânicas com maior número de descendentes de emigrantes portugueses (Peru, Argentina, Venezuela e Colômbia), e o número de utilizadores em 2021 foi de 17.057.

Orientação vocacional dos alunos imigrantes e acesso ao Ensino Superior

Os alunos imigrantes do Ensino Secundário têm maior propensão para ingressar no ensino profissional, relevando fatores sociais como a origem de classe e a escolaridade dos pais dos alunos como variáveis explicativas para o fenómeno. Na escola portuguesa vêm sendo assinaladas as desigualdades entre alunos afrodescendentes (sobretudo dos Palop) e portugueses, os primeiros reprovando mais ao longo do seu percurso escolar e, no Ensino Secundário, com tendência para seguirem as vias profissionais e terem menos acesso ao Ensino Superior (Seabra, 2011). Os cursos vocacionais do Ensino Secundário destinam-se a alunos que procuram alternativas e que se encontram em risco de abandono escolar. Entre as dificuldades específicas dos alunos com origem imigrante, pôde constatar-se o domínio da língua portuguesa e as baixas expectativas dos docentes relativamente aos alunos de origem africana, na grande maioria descendentes de imigrantes.

A falta de recursos financeiros, a falta de apoio académico e a falta de informação podem limitar o acesso de certos grupos à educação superior. O estudo de Seabra et al. (2016) realça lacunas e dificuldades que persistem para uma melhor acessibilidade dos estudantes descendentes de imigrantes dos Palop ao Ensino Superior em Portugal, ou que assegurem caminhos alternativos de mobilidade social. Para além das baixas taxas de transição desses alunos residentes nos territórios socialmente mais vulneráveis e do encaminhamento da quase

totalidade para vias de ensino profissionalizantes, os jovens filhos de imigrantes africanos revelaram, na fase prévia ao ingresso no Ensino Superior, desconhecer a realidade desse subsistema de ensino, modalidades, condições de frequência e apoios disponíveis (Seabra et al., 2016).

Ao longo dos anos, chegaram a Portugal imigrantes de diferentes nacionalidades, criando diferentes padrões de integração social e laboral (Ramos, 2008). Contudo, é nas comunidades africanas que mais se verifica a segregação espacial, escolar e étnica, o que constitui um entrave à sua integração e vivência comum. Seria necessário implementar medidas para favorecer o acesso ao Ensino Superior por parte dos jovens que vivem em situação de maior vulnerabilidade e em condições socioeconómicas mais desfavorecidas e investir na política de ação social escolar, reforçando apoios sociais como bolsas de estudo. No ano letivo de 2023 será introduzida uma medida pioneira através de um projeto-piloto de dois anos em que as universidades e politécnicos portugueses terão vagas para os alunos mais carenciados com um contingente prioritário que destina 2% das vagas dos cursos superiores para alunos beneficiários do primeiro escalão do abono de família. Em Portugal, existe também uma quota de 7% para emigrantes e lusodescendentes no acesso ao Ensino Superior (DGES).

Os resultados do estudo de Teixeira et al. (2022) trazem que as escolas particulares de Ensino Secundário fornecem vantagens para o acesso ao Ensino Superior, especialmente para instituições de prestígio para as quais os alunos competem para aceder, e também indicam que a origem socioeconómica é um fator relevante para o acesso ao Ensino Superior. As notas obtidas no Ensino Secundário e nos exames nacionais estão fortemente correlacionadas com o contexto social familiar, e os estudantes de meios mais desfavorecidos têm mais dificuldades em suportar os custos associados à frequência de uma instituição privada. De acordo com o *Inquérito às Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*, os estudantes de famílias mais favorecidas têm mais probabilidades de entrar em cursos mais seletivos e de concluir os seus estudos (Martins; Mauritti; Machado, 2021). Também a OCDE (2022) constata que, apesar de haver mais ingressos no Ensino Superior em Portugal e crescimento dos jovens que o concluíram, existe grande desigualdade ao seu acesso segundo o nível de escolaridade dos pais, defendendo esta Organização o reforço dos apoios aos estudantes com maiores dificuldades e alterações ao modelo de financiamento, com propinas diferenciadas em função dos rendimentos.

Estudantes internacionais no Ensino Superior e impactos da mobilidade internacional de estudantes nas competências e carreira profissional

O contexto de maior integração internacional económica, social, cultural e política estimula uma mobilidade cada vez maior daqueles que Altbach e Knight (2007) designam de “académicos”, passando-se a estimular o investimento em conhecimento (capital humano) ao nível global. Dois dos principais exemplos

do fenómeno da europeização e regionalização ao longo das últimas décadas são o programa Erasmus, consequência da mobilidade e da cooperação, e o Processo de Bolonha, resultado da normalização dos programas e graus de ensino (Teichler, 2009; Ramos, 2014). A mobilidade de um aluno de um país em desenvolvimento para um país desenvolvido para estudar tem o problema subjacente da ameaça de fuga de “cérebros”, já que a deslocação para o estrangeiro de estudantes qualificados desses países pode dificultar o desenvolvimento dos mesmos, caso os estudantes não retornarem (Spring, 2009; Ramos, 2014).

Os programas de captação de estudantes internacionais para o Ensino Superior fizeram crescer os fluxos migratórios de estudantes estrangeiros para vários níveis do Ensino Superior nos países da OCDE, incluindo Portugal, tendo o número de estudantes estrangeiros ou com mobilidade internacional na educação superior aumentado 4,8%, em média anual, entre 1998 e 2018 (OCDE, 2020). Embora os países da OCDE acolham a grande maioria dos estudantes estrangeiros ou com mobilidade internacional, foi nos países não pertencentes a esta Organização que mais rapidamente aumentou o número de estudantes em mobilidade internacional. Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2020), cerca de 5 milhões de estudantes participam, anualmente, em programas de mobilidade internacional, e as previsões apontam para 8 milhões de jovens envolvidos nestes programas em 2025.

Também em Portugal a última década registou um crescimento significativo do número de estudantes estrangeiros no Ensino Superior, segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC-DEES). Algumas mudanças na legislação portuguesa visando captar estudantes internacionais para o Ensino Superior (universidades e politécnicos) influenciaram esta evolução, nomeadamente o Decreto-Lei n.36/2014, de 10 de março, que estabeleceu o estatuto do estudante internacional e o regime jurídico do reconhecimento de graus académicos superiores estrangeiros (Decreto-Lei n.341/2007, de 12 de outubro). Em 2018, foi aprovado um novo regime jurídico de reconhecimento de graus académicos e diplomas de Ensino Superior atribuídos por instituições de Ensino Superior estrangeiras.

No ano letivo de 2019/2020, havia 62.690 alunos estrangeiros inscritos no Ensino Superior, número que quase triplicou em relação ao mesmo tipo de alunos no início da década (ano letivo 2010/2011). Comparando com o início do século, os alunos estrangeiros passaram a ser cinco vezes mais, tendo forte impacto no número dos alunos do Ensino Superior português. Os estudantes estrangeiros representavam 16,5% do total de inscritos no Ensino Superior em 2019/2020, quando em 2000/2001 o peso relativo destes alunos era apenas de 3,3%. No ano letivo de 2020/2021, eram 56 mil os alunos estrangeiros registados no Ensino Superior, oriundos de 170 nacionalidades e representando 14,3% do total de inscritos no Ensino Superior nesse ano letivo (Oliveira, 2022): 61,6% dos alunos eram originários dos países da Comunidade de Países de Língua

Portuguesa (CPLP), e os alunos da UE foram o segundo grupo mais numeroso, representando 25,1%. Os números têm vindo a crescer, e, em 2022/2023, Portugal registou 74.597 estudantes estrangeiros, o que representa 17% do total de inscritos no Ensino Superior, sendo os brasileiros o maior grupo. Entre os estudantes estrangeiros, 24% correspondem a alunos abrangidos por programas de mobilidade internacional, como é o caso do Programa Erasmus. Quanto aos alunos estrangeiros inscritos para a frequência de um ciclo de estudos integral em Portugal, a maioria provém do Brasil, seguida da Guiné-Bissau, de Cabo Verde, de Angola e de França.

Para reduzir as barreiras financeiras e facilitar a sua integração académica e social, é possível promover políticas mais igualitárias que visem garantir o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos ou discriminados no Ensino Superior, como os afrodescendentes e imigrantes. Se o indivíduo for nacional de um Estado-Membro da UE ou residir legalmente em Portugal há mais de dois anos, são aplicadas as condições de acesso ao Ensino Superior equivalentes às de cidadãos portugueses. Se esse for nacional de um país pertencente à CPLP, aplica-se o Estatuto do Estudante Internacional, embora existindo regimes especiais de acesso, como para Bolseiros Palop e naturais de Timor-Leste, e tendo algumas universidades um regime especial para os cidadãos da CPLP. Dessa forma, é possível destacar o exemplo da Faculdade de Economia do Porto e as propinas aplicadas nos anos de 2022-2024: o estudante português ou da UE paga um valor anual de 697 euros na licenciatura, de 1.500 euros no mestrado e de 2.750 euros no doutoramento; os estudantes internacionais da CPLP pagam um valor anual de 1.925 euros na licenciatura, de 2.750 euros no mestrado e de 3.300 euros no doutoramento; os estudantes internacionais (de países fora da UE) suportam custos adicionais mais elevados, sendo a propina anual de 3.500 euros na licenciatura, de 5 mil euros no mestrado e de 6 mil euros no doutoramento.

A presença de estudantes e docentes originários de diferentes grupos étnico-culturais e nacionalidades nas instituições do Ensino Superior, a mobilidade estudantil e docente e o desenvolvimento da utilização das tecnologias de informação, comunicação e educação nas diferentes modalidades no Ensino Superior continuarão a aumentar em todo o mundo, reforçando a diversidade, a complexidade e a heterogeneidade no contexto educacional de aprendizagem e ensino e exigindo abertura dos indivíduos e das instituições à mudança, inovação, formação e competências adequadas (Ramos, 2014; Ramos, 2016).

Existe uma crescente evidência de que os programas de mobilidade internacional são uma mais-valia para os estudantes, com efeitos na empregabilidade e no sucesso profissional futuros, sendo a carreira profissional beneficiada por prévias experiências educativas internacionais e pelo aprofundamento e aquisição de competências desejáveis na perspetiva dos empregadores. Estes valorizam a aquisição de múltiplas *soft skills* e competências por parte dos estudantes (Bryła, 2015).

De acordo com Ramos (2014), os estudantes procuram obter formação acadêmica superior em países estrangeiros por forma a adquirir formação de qualidade, com reconhecimento internacional, mas igualmente perspectivas de carreira futura, reconhecimento social ou mesmo oportunidades de emigração. Segundo o relatório de avaliação intercalar do Programa Erasmus+ (2014-2020), os estudantes confirmam um efeito positivo na aquisição de aptidões e competências, aumentando a empregabilidade e o empreendedorismo e encurtando a transição da educação para o emprego.

No contexto de globalização e multiculturalidade acrescidas, os programas de mobilidade estudantil internacional, nomeadamente o Erasmus, aumentam a empregabilidade e o sucesso profissional dos estudantes e a aquisição de competências e de múltiplas *soft skills* (Ramos, 2014; Costa; Ramos, 2020). Os inquiridos que empreenderam mobilidade internacional (Erasmus, estágio e voluntariado) enaltecem motivos para empreenderem estas experiências, como o crescimento pessoal, a imersão numa outra cultura, a aquisição de competências e a empregabilidade futura, em detrimento de aspetos financeiros e de estatuto (Costa; Ramos, 2020), tal como tinham constatado os resultados do inquérito da Comissão Europeia (2014).

É possível verificar o impacto na personalidade e no desenvolvimento pessoal dos estudantes, à semelhança do assinalado por Ramos (2014), isto é, que os estudantes que contactam com diferentes culturas em mobilidade internacional crescem ao nível pessoal, aumentando a sua maturidade, autonomia, autocohecimento e sensibilidade intercultural. Uma experiência internacional é uma ferramenta que potencia o sucesso (Martínez-Usarralde; Pausá; García-López, 2017), bem como o desenvolvimento pessoal.

A mobilidade académica, cada vez mais importante no contexto da internacionalização do Ensino Superior, contribui para o enriquecimento e desenvolvimento de estudantes e professores, mas exige um processo de adaptação do indivíduo, relativamente a fatores académicos, pedagógicos, socioculturais, comunicacionais e psicológicos, bem como o desenvolvimento de certas competências.

Considerações finais

A escola tem um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, e a educação é o principal fator de redução das desigualdades, especialmente para os migrantes. A questão da imigração e da educação constitui um dos grandes desafios contemporâneos. É importante promover medidas relativas ao acolhimento e integração de imigrantes e descendentes de imigrantes na área educativa, desenvolver a educação intercultural nas escolas, combater o insucesso e abandono escolar e a discriminação étnico/cultural, religiosa e de género e fortalecer a formação do corpo docente.

Os sistemas educativos devem promover o apoio e a resiliência académica, social e emocional dos alunos, em particular de origem imigrante. Os Estados devem investir em programas e iniciativas de integração e aprendizagem de lín-

guas para alunos de classes socioeconómicas mais desfavorecidas, bem como investir na expansão da oferta de programas de formação intercultural para professores e educadores.

Importa que as crianças e jovens estejam menos expostas a processos de exclusão social que os marginalizam e que limitam o seu desenvolvimento, sucesso escolar e o exercício da cidadania. Para colmatar discrepâncias no desempenho escolar entre crianças e jovens autóctones e imigrantes, há que aumentar o investimento e a melhoria na orientação escolar, apoiar as crianças e famílias desfavorecidas e reforçar o ensino do Português como língua não materna no Ensino Básico e Secundário. As escolas e a comunidade em geral devem dar prioridade a intervenções precoces para enfrentar os desafios educacionais dos alunos imigrantes, gerir e mitigar a concentração e segregação dentro de cada escola, assim como refletir sobre o futuro académico e profissional destes alunos. É necessário implementar medidas para favorecer o seu acesso ao Ensino Superior e incrementar apoios sociais no Ensino Superior público para os jovens de condições sociais mais desfavorecidas.

Tal como Ramos (2007; 2008; 2014) e N. Ramos (2009; 2011; 2013; 2022) mencionam, é também um desafio enfrentado pelas instituições de ensino incorporar a interculturalidade como um princípio educacional, comunicacional e pedagógico para gerir a diversidade cultural de estudantes oriundos de diferentes países. Desse modo, é necessário formar profissionais e desenvolver estratégias, políticas e organizações educativas cultural e tecnologicamente competentes, promotoras da alteridade, mobilidade e inclusão, que tenham em conta os valores, a singularidade e as expectativas dos jovens com quem trabalham, bem como o seu ambiente familiar, social e cultural. O domínio de competências comunicacionais e interculturais constitui, igualmente, uma exigência e responsabilidade ética, cívica, profissional e política, para fazer face à complexidade, heterogeneidade e diversidade educacional, social, cultural e tecnológica do mundo atual, sendo fundamental para todos os que vivem, estudam e trabalham nas sociedades globais contemporâneas.

As instituições de Ensino Superior que se vão deparar nos próximos anos com a perda de população estudantil, resultante do envelhecimento demográfico em Portugal, têm também na atração, retenção e integração de alunos internacionais um instrumento capaz de mitigar estes efeitos, esperando-se do Estado uma estratégia nacional para a sustentabilidade a médio e a longo prazo das instituições.

São necessários mais estudos sobre educação e imigração e o desenvolvimento de estratégias e políticas para melhorar o desempenho e a integração escolar dos descendentes de imigrantes. A Europa, culturalmente mais diversa, pode constituir-se, através de políticas educativas, sociais, económicas e culturais adequadas, como um desafio de incremento de progresso, de desenvolvimento e de bem-estar comum.

Referências

- ALMEIDA, S.; NUNES, L. C. (Coord.) *Projeto: Inclusão ou discriminação?* Da análise dos resultados escolares às estratégias para o sucesso dos alunos com origem imigrante. EPIS - Empresários pela Inclusão Social, 2022.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v.11, n.3-4, p.290-305, 2007.
- BRYŁA, P. The impact of international student mobility on subsequent employment and professional career: a large-scale survey among polish former Erasmus students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v.176, p.633-41, 2015.
- COMISSÃO EUROPEIA/CE/EACEA/EURYDICE. *A integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: políticas e medidas nacionais*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2019.
- COSTA, S.; RAMOS, M. C. Experiências de mobilidade internacional na atualidade: competências adquiridas para a empregabilidade e sucesso de carreira. *Revista Científica de Intervenção Social, Política e Desenvolvimento Comportamental. Journal of Social, Political Intervention and Behavioral Development*, ISCIAC, n.1, p.153-74, 2020.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. *Agenda Europeia para as Migrações – Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*. DGE, 2016.
- DGEEC. *Plano 21|23 Escola +*. Primeiros dados de monitorização. Lisboa: Direção de Estatísticas da Educação e Ciência, 2022.
- EUROPEAN COMMISSION. *The Erasmus impact study*. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.
- GOVERNO DE PORTUGAL. *Plano estratégico para as migrações 2015-2020*. Lisboa: ACM, 2015.
- GUERRA, R.; RODRIGUES, R. (Coord.) *Inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes: o papel das dinâmicas de aculturação*. Lisboa: ACM, 2019.
- HORTAS, M. J. *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: ACIDI, Estudos OI, 50, 2013.
- IAVE. *Estudo diagnóstico das Aprendizagens. Apresentação de resultados*. Instituto de Avaliação Educativa, 2021a.
- _____. *Estudo de aferição amostral do Ensino Básico 2021*. Volume I. Resultados nacionais. Instituto de Avaliação Educativa, 2021b.
- JENSEN, P. Immigrants in the classroom and effects on native children. *IZA World of Labor*, v.194, 2021.
- KOHATSU, L. N.; RAMOS, M. C. P.; RAMOS, N. Education of immigrant students: the experience of a state school in São Paulo/ Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.24, p.1-9, 2020.
- MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J.; PAUSÁ, J. M.; GARCÍA-LÓPEZ, R. The ERASMUS experience and its capacitating potential: Analysis of adaptive capabilities. *International Journal of Educational Development*, v.53, p.101-9, 2017.

- MARTINS, S.; MAURITTI, R.; MACHADO, B. *Inquérito às condições económicas dos estudantes do ensino superior em Portugal 2020*. CIES-ISCTE, 2021.
- NUNES, I. M. L.; RAMOS, N. Formação docente e multi/interculturalismo: algumas reflexões. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v.23, p.180-98, 2018.
- OECD. *Closing the gap for immigrant students: policies, practice and performance*. Paris: OECD, 2010.
- _____. *La résilience des élèves issus de l'immigration: Les facteurs qui déterminent le bien-être*. Paris: OCDE, 2018.
- _____. *Regards sur l'éducation. Indicateurs 2020 OCDE*. Paris : OCDE, 2020.
- _____. *The state of school education: one year into the COVID pandemic*. OECD, 2021.
- _____. *Resourcing Higher Education in Portugal*. OECD, 2022.
- OLIVEIRA, C. R. *Indicadores de integração de imigrantes*. Relatório estatístico anual 2022. Lisboa: ACM, 2021, 2022.
- RAMOS, M. C. Diásporas, culturas e coesão social. In: BIZARRO, R. (Coord.). *Eu e o outro*. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais. Porto: Areal Editores, 2007. p.78-95.
- RAMOS, M. C. P. Desafios à Europa social no contexto da globalização – Gestão da diversidade e da educação nas sociedades multiculturais e do conhecimento. In: RAMOS, N. (Coord.) *Educação, Interculturalidade e Cidadania*. Bucareste: Milena Press, 2008. p.6-29.
- _____. Mobility, internationalisation, higher education: european challenges. In: DIMA, A. (Ed.) *Trends in European Higher Education Convergence*. Hershey, PA, USA: IGI Global, 2014. p.44-61.
- _____. Envelhecimento, migrações e solidariedades intergeracionais. In: MOREIRA, L.; RABINOVICH, E.; RAMOS, M. N. (Org.) *Pais, Avós e Relacionamentos Intergeracionais na Família Contemporânea*. Curitiba: Editora CRV, 2017. p.381-95.
- RAMOS, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, n.41-3, p.223-44, 2007a.
- _____. Interculturalidade, educação e desenvolvimento – o caso das crianças migrantes. In: BIZARRO, R. (Coord.). *Eu e o Outro – Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Perafita: Areal Editores, 2007b. p.367-75.
- _____. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural: políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Revista Educação em Questão*, v.34, n.20, p.9-32, jan./abr. 2009.
- _____. Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In: ALCOFORADO, L. et al. *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Ed. da Universidade de Coimbra, 2011, p. 189-200.
- _____. Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: Viver e comunicar entre culturas. In: PINA, H.; REMOALDO, P.; RAMOS, M. C. (Ed.) *The overarching issues of the European space*. Porto: FLUP, 2013. p.343-60.

_____. Tecnologias digitais de informação e comunicação, interculturalidade e formação docente. *EDAPECI, Revista de Educação a Distância, Práticas Educativas, Comunicacionais e Interculturais*, v.16, n.1, p.9-30, 2016.

_____. Populações migrantes em tempos de pandemia da covid-19: desafios psicossociais, comunicacionais e de saúde. In: ENNES, M.; GOES, A.; MENESES, C. (Org.) *Migrações internacionais sob múltiplas perspectivas*. Aracaju: Criação Editora, 2021. p.153-76.

_____. Mobilidades, Interculturalidades e Comunicação: Desafios Globais Contemporâneos. In: *Nova Síntese - 100 Anos de Literatura Gente - Homenagem a Sidónio Muralha*. Ed. Colibri, 2022. p.257-78.

RAMOS, N.; LOPES, A. Desafios da educação a distância em tempos de pandemia. In: OLIVEIRA, A.; SCHÜTZ, J.; AMARAL, M. (Org.) *Vozes da Educação*. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2021. p.117-38.

SEABRA, T. (Coord.) *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*. Lisboa: ACIDI, Estudos OI, 47, 2011.

_____. et al. (Coord.) *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: ACM, Estudos OI 57, 2016.

SOLANO, G.; HUDDLESTON, T. *Migration Integration Policy Index*. 2020. Barcelona; Brussels: MPG; Cidob, 2020.

SPRING, J. *Globalization of education: an introduction*. New York: Routledge Chapman & Hall, 2009.

TEICHLER, U. Internationalization of higher education: European experiences. *Asia Pacific education review*, v.10, n.1, p.93-106, 2009.

TEIXEIRA, P. N.; SILVA, P. L.; BISCAIA, R.; SÁ, C. Competition and diversification in higher education: Analyzing impacts on access and equity in the case of Portugal. *European Journal of Education*, v.57, n.2, p.235-54, 2022.

UNESCO. *Open File on Inclusive Education*. Paris: Unesco, 2001.

UNESCO; UNICEF; WORLD BANK. *Where are we on education recovery?* New York: Unicef, 2022.

RESUMO – Nos últimos anos, Portugal afirmou a sua situação de país de imigração, o que se reflete no sistema educativo, através do aumento de estudantes estrangeiros no Ensino Básico, Secundário e Superior, e das políticas e estratégias implementadas. Essa realidade coloca oportunidades e desafios ao nível da adaptação e do sucesso escolar. Existem desigualdades entre alunos imigrantes, apresentando os estrangeiros desfavorecidos taxas inferiores de sucesso, mais reprovações, risco de abandono escolar, vias profissionais curtas no Ensino Secundário e não prosseguimento do Ensino Superior. Para colmatar discrepâncias no desempenho escolar entre crianças e jovens autóctones e imigrantes, foram introduzidas medidas para promover a igualdade e a integração e aumentaram os programas para atrair estudantes internacionais para o Ensino Superior, bem como o enquadramento jurídico de reconhecimento de graus académicos e diplomas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Imigração, Interculturalidade, Portugal e Europa, Mobilidade estudantil internacional, Estratégias e políticas.

ABSTRACT – In recent years Portugal has asserted its status as a country of immigration, which is reflected in the education system, through the increase in foreign students in basic, secondary and higher education, and in the policies and strategies implemented. This reality poses opportunities and challenges in terms of adaptation and school success. There are inequalities among immigrant students, with disadvantaged foreigners having lower success rates, more failures, risk of dropping out of school, short career pathways in secondary education and not pursuing higher education. To bridge discrepancies in school performance between indigenous and immigrant children and young people, measures were introduced to promote equality and integration and increased programs to attract international students to higher education and the legal framework for the recognition of academic degrees and diplomas.

KEYWORDS: Education, Immigration, Interculturality, Portugal and Europe, International student mobility, Strategies and policies.

Maria da Conceição Pereira Ramos é professora da Faculdade de Economia (FEP) da Universidade do Porto (UP), Portugal, e investigadora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (Cemri), da Universidade Aberta (UAb), Portugal. @ – cramos@fep.up.pt / <https://orcid.org/0000-0003-4173-5428>.

Natália Ramos é professora associada da Universidade Aberta (UAb), Lisboa, Portugal. Coordenadora científica do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (Cemri, FCT, UAb). Investigadora Responsável do Grupo de Investigação Saúde, Cultura e Desenvolvimento, do Cemri/UAb.
@ – Maria.Ramos@uab.pt / <https://orcid.org/0000-0002-8448-1846>.

Recebido em 17.3.2023 e aceito em 6.5.2024.

¹ Universidade do Porto, Faculdade de Economia, Porto, Portugal.

¹¹ Universidade Aberta de Lisboa, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Lisboa, Portugal.