

# RECOMENDAÇÃO

## maio 2026

**Inclusão de alunos migrantes e o papel da  
disciplina de Português Língua Não  
Materna (PLNM)**

Conselheiro(as)/Relator(as)  
Patrícia Ávila  
Catarina Cerqueira  
Ana Cristina Casas  
David Rodrigues

## Recomendação

Inclusão de alunos migrantes e o papel da disciplina de Português  
Língua Não Materna (PLNM)

## Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelas Conselheiras Reladoras Patrícia Ávila, Catarina Cerqueira, Ana Cristina Casas e pelo Conselheiro Relator David Rodrigues o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 29 de maio de 2026, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação, disponível em [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt).

### Nota introdutória

A presente recomendação surge no seguimento de um conjunto de iniciativas do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a inclusão de alunos migrantes<sup>1</sup> nas escolas, com enfoque principal na diversidade linguística e nas desigualdades no acesso destes alunos à língua de escolarização. Em 2022 o Conselho elaborou uma importante recomendação centrada no acolhimento de migrantes e na construção de uma escola mais inclusiva e equitativa (Recomendação n.º 3/2022), a qual destacou a valorização da diversidade cultural e a necessidade de reforço do ensino da disciplina de Português, Língua Não Materna (PLNM) como condição para a plena integração escolar e social. Os relatórios anuais Estado da Educação (EE) de 2022 e 2023 incluíram textos de análise e reflexão aprofundadas sobre este tema, intitulados, respetivamente, “Novas demografias: caminhos que se entrecruzam, desafios comuns” e “PLNM: um degrau para as aprendizagens?”. Finalmente, em novembro de 2024, a 5.ª Comissão Especializada Permanente (Democratização e Desigualdades Educativas) realizou o seminário “Diversidades, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos”, que contou com a participação de investigadores, outros especialistas, diretores de escolas, professores e alunos, os quais partilharam as suas experiências neste domínio, tendo dado origem a uma publicação (Ávila, 2026).

Muitas das preocupações apresentadas naqueles documentos e iniciativas permanecem atuais e justificaram a elaboração da presente recomendação. Para completar a informação disponível, foram realizadas audições a diretores de escolas, professores de PLNM, mediadores linguísticos e culturais, técnicos municipais e responsáveis do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI). Foram ainda ouvidos encarregados de educação e alunos.

A educação básica e secundária constitui o contexto da presente recomendação, que tem como principal enfoque o PLNM e a aprendizagem da língua portuguesa, não deixando de contemplar outros aspetos decisivos para a inclusão dos alunos migrantes.

A recomendação está organizada em três partes: a) uma contextualização (subdividida em dois pontos - um sobre a evolução da imigração e da presença de alunos migrantes, e o outro de revisão e sistematização das principais medidas de política e orientações que têm sido produzidas); b) uma sistematização e balanço da informação recolhida; e c) a apresentação das recomendações.

### Contextualização

#### *Evolução da imigração e da presença de alunos migrantes nas escolas básicas e secundárias em Portugal*

A forte diversidade cultural e linguística dos alunos constitui um dos principais desafios que se coloca, atualmente, às escolas básicas e secundárias em Portugal. Num contexto global marcado pelo aumento de movimentos migratórios, o país regista um crescimento, sem precedentes, do número de alunos migrantes oriundos de diversas regiões do mundo. A presença de alunos migrantes nas escolas não é uma novidade, mas assume agora novos contornos. Embora estes alunos façam há muito parte da realidade das escolas portuguesas, a situação atual apresenta uma nova expressão, constituindo mesmo uma das transformações mais significativas do sistema educativo nas últimas décadas.

Nos últimos anos, a imigração deixou de poder ser considerada um fenómeno periférico, para se tornar um elemento central na configuração social, económica e demográfica do país (Góis, 2026, p. 37). Dados recentes indicam a presença, em 2024, de cerca de 1,5 milhões de estrangeiros em Portugal

---

Por aluno migrante entende-se, de acordo com a OIM (Organização Internacional para as Migrações), qualquer pessoa que se desloque ou que se tenha deslocado do seu local de residência habitual, podendo este movimento ocorrer dentro de um país ou cruzar uma fronteira internacional, independentemente da sua natureza, voluntária ou involuntária, duração ou estatuto legal (<https://weblog.iom.int/who-migrant>).

(Observatório das Migrações, 2025). Os imigrantes são provenientes de várias zonas do globo, destacando-se largamente o Brasil enquanto país de origem. Se, até ao final do século XX, os fluxos migratórios provinham sobretudo de países lusófonos (PALOP e Brasil), posteriormente emergiram fluxos do Leste Europeu, da Ásia (sobretudo da China) e de países da União Europeia, e, mais recentemente, do subcontinente indiano (com destaque para a Índia e o Nepal) (Oliveira, 2026, p. 59).

Como seria de esperar, o sistema educativo reflete estas dinâmicas, bem como outras transformações sociais e demográficas em curso no país. Os recentes fluxos migratórios ocorrem num território marcado pelo acelerado envelhecimento da população e pela conseqüente diminuição do número de crianças e jovens em idade escolar. Em certa medida, a existência de saldos migratórios positivos, resultantes da chegada de muitos migrantes, de diferentes origens, em idade ativa - cujos filhos encontram na escola a principal instituição de acolhimento - tem permitido atenuar a tendência de envelhecimento da população em Portugal (INE, 2025), e minimizar o seu impacto na população escolar, contribuindo para a revitalização das escolas do país.

Com efeito, entre 2014/15 e 2023/24, o número total de alunos matriculados em escolas públicas diminuiu cerca de 7%, mas, sem o aumento verificado de alunos de nacionalidades estrangeiras, o decréscimo teria sido de 17% (Rodrigues, 2026, p. 23). Em cerca de 10 anos, o número de estudantes não nacionais cresceu 251% nas escolas públicas, tendo aumentado significativamente o seu peso no conjunto dos alunos, que passou de apenas 4% em 2014/15 para perto de 17% em 2023/24 (idem). Estes alunos encontram-se em todas as regiões do país, mas a sua distribuição no território é bastante desigual. Em 2023/2024, nas regiões da Grande Lisboa, Península de Setúbal e Algarve, os alunos migrantes tinham um peso na ordem dos 20%; nas regiões Centro e Oeste e Vale do Tejo, de cerca de 14%; e no Alentejo e na Região Norte, onde a sua expressão sempre foi mais residual, os valores aproximavam-se já dos 10% (idem, p. 24).

Tão relevante como a dimensão quantitativa do fenómeno é a sua acentuada variabilidade quanto aos países de origem: em 2023/24, foram registadas 184 nacionalidades diferentes nos AE/ENA do ensino básico e secundário. Em média, nesse ano letivo, as escolas tinham alunos de cerca de 18 nacionalidades, havendo registo de agrupamentos com mais de 40 nacionalidades, localizados sobretudo em zonas urbanas e turísticas (idem, p. 25). A multiplicidade de nacionalidades e países de origem traduz-se numa fortíssima diversidade social, cultural e linguística, tendo aumentado, de forma sem precedentes, o número de estudantes provenientes de países não falantes de português (fora da CPLP), embora o Brasil continue a ser, quer nas escolas públicas, quer nas privadas, a nacionalidade preponderante (idem, p. 26). Acrescem ainda diferenças geracionais relevantes, dado que a idade de chegada desses jovens a Portugal é variável, sendo importante distinguir entre os que vivenciaram uma infância híbrida (repartida entre o país de origem e o país de acolhimento) e aqueles que iniciaram o percurso escolar já em Portugal (Góis, 2026, p. 37). Esta acentuada complexidade e variedade de perfis deve ser encarada como uma nova realidade, que tudo indica veio para ficar, e que desafia diariamente as escolas e os seus protagonistas, colocando no centro da reflexão a adequação das políticas que têm vindo a ser desenhadas e o modo como são implementadas.

Os dados estatísticos disponíveis evidenciam que são muitas as dificuldades que estes estudantes tendem a enfrentar e que é urgente reconhecer. Desde logo, destaca-se a maior incidência de dificuldades económicas (com uma maior percentagem de estudantes beneficiários da Ação Social Escolar entre os alunos migrantes) e também a maior incidência de insucesso escolar (as taxas de retenção e desistência são mais elevadas do que as observadas entre os estudantes não-migrantes), revelando uma tendência para a acumulação de desigualdades sociais e económicas com desigualdades educativas (DGEEC, 2025; Oliveira, 2026; OCDE, 2023; OCDE, 2018; Rodrigues, 2026; Seabra et al., 2016; Tavares, 2025). De um modo geral, as fragilidades socioeconómicas das famílias, juntamente com o não domínio da língua do país de acolhimento - o português - e com outras dificuldades associadas à chegada a um novo país e sistema de ensino, tendem a comprometer o sucesso educativo destes alunos e, de um modo mais alargado, a sua integração no espaço escolar e na sociedade.

Estes resultados têm sido repetidamente comprovados em estudos internacionais, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), promovido pela OCDE, dirigido a jovens de 15 anos a frequentar o sistema de ensino. Nas suas várias edições, os estudantes imigrantes apresentam, de forma consistente, desempenhos médios inferiores aos dos restantes alunos. No caso de Portugal, e

considerando a última edição deste estudo (2022), continuam a verificar-se diferenças significativas nos desempenhos em literacia e matemática entre estudantes migrantes e não migrantes, sempre a favor dos segundos, mesmo controlando o seu perfil socioeconómico (OCDE, 2023). De um modo geral, os resultados do PISA têm revelado, nos vários países, que a desvantagem dos alunos migrantes é mais acentuada quando a língua materna não é a língua de escolarização e que estes tendem a apresentar níveis mais baixos de sentimento de pertença (OCDE, 2018, 2019).

Note-se que o PISA, à semelhança do que é defendido por vários investigadores, usa na definição de estudantes imigrantes o país de origem (do próprio e dos pais) e não a nacionalidade. Esta abordagem conduz a um contingente mais abrangente do que aquele que é captado nas estatísticas oficiais produzidas pela DGEEC (baseadas na nacionalidade), pois inclui os alunos com origem na imigração e também os descendentes de imigrantes, permitindo assim distinguir diferentes gerações (Seabra, 2026; Seabra et al., 2023). As análises desenvolvidas nesta perspetiva têm trazido contributos relevantes, revelando, por exemplo, que o desempenho escolar dos descendentes de imigrantes – sobretudo de 2ª geração - é significativamente superior ao dos alunos estrangeiros, aproximando-se do dos alunos autóctones (Seabra, 2010; Seabra, 2026).

Entre os alunos recentemente chegados a Portugal, e não obstante as diferenças sociais e culturais entre eles, o domínio da língua de escolarização constitui uma das principais preocupações das escolas. Dele dependem a possibilidade de acompanhar as aprendizagens nas várias disciplinas do currículo e a plena participação e inclusão nos contextos escolares. Em 2025, de acordo com o MECI, “embora cerca de metade dos alunos estrangeiros tenha nacionalidade brasileira e 72% dos alunos estrangeiros tenham nacionalidade de um país da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), um pouco mais de 1 em cada 4 alunos estrangeiros matriculados no sistema educativo português tem um conhecimento de origem limitado da língua portuguesa” (MECI, 2025a, p.1).

Importa salientar que as diferenças linguísticas podem apresentar vários matizes. Em alguns casos o alfabeto das línguas faladas pelos alunos migrantes é distinto do latino (por exemplo, nas línguas ucraniana, chinesa e nepalesa); noutros a língua é diferente, mas o alfabeto é idêntico; e, noutros ainda, a língua de escolarização anterior pode ter sido o português, mas numa variedade diferente (como o português do Brasil) ou coexistindo com uma das formas de crioulo (nos PALOP). Também os filhos de emigrantes portugueses que regressam a Portugal podem enfrentar dificuldades linguísticas. Assim, o nível de proficiência em português à chegada à escola pode ser muito variável e tem de ser cuidadosamente avaliado.

Impõe-se, por isso, uma atenção especial às intervenções direcionadas para a aprendizagem da língua, em particular através da disciplina de PLN. Esta e outras medidas integram o conjunto de políticas públicas educativas que, nos últimos anos, têm enquadrado o acolhimento e a inclusão de alunos migrantes. Face ao aumento do seu número e peso, à desigual distribuição territorial, à diversidade de perfis que encerram, tendo em conta as nacionalidades e aspetos linguísticos, culturais, sociais e geracionais, e às evidências de piores resultados escolares (em comparação com os alunos não migrantes), torna-se fundamental analisar as políticas públicas desenvolvidas neste domínio, nos últimos anos, refletindo sobre a sua adequação face às necessidades atuais de inclusão destes alunos nas escolas.

*Medidas, orientações e recomendações. O PLN nas políticas para a inclusão dos alunos migrantes*

A Constituição da República Portuguesa estipula, no seu artigo 15.º, que os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residam em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português (CRP, art.º 15.º, n.º 1), incumbindo ao Estado, nomeadamente, “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino” (CRP, art.º 74.º, n.º 2, alínea j).

Esta orientação está em consonância com as recomendações europeias e internacionais, de que são exemplo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em particular o ODS 4, relativo ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, bem como o Pacto Global para as Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares, aprovado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 19 de dezembro de 2018.

A nível europeu, esta tem sido uma das preocupações das políticas públicas, patente, por exemplo, no *Plano de Ação sobre a Integração e a Inclusão para 2021-2027* (Comissão Europeia, 2020), na *Estratégia do Conselho da Europa para a Educação 2024-2030* (Conselho da Europa, 2024) e na

Recomendação CM/Rec (2022) do Conselho da Europa (Conselho da Europa, 2022). A Comissão Europeia refere que o aumento da participação das crianças migrantes ou com antecedentes migratórios na educação e no acolhimento na primeira infância pode ter um forte efeito positivo no seu futuro sucesso escolar, nomeadamente na aprendizagem da língua do país de acolhimento e na integração dos pais e das famílias em geral (Comissão Europeia, 2020).

Em Portugal, a promoção de uma educação inclusiva dos alunos migrantes tem atualmente os seus princípios gerais bem estabelecidos no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que assegura a flexibilidade curricular e a aplicação de medidas de suporte (universais, seletivas e adicionais) a todos os alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e aos diferentes níveis de ensino. O mesmo decreto-lei prevê a constituição, em cada escola, de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), responsável por decidir os apoios específicos a assegurar, de modo a garantir a inclusão de todos os alunos.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, procura assegurar uma maior flexibilidade na gestão curricular, valorizando o trabalho interdisciplinar, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação, 2017). Pretende-se, assim, dar autonomia às escolas para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos alunos, garantindo a construção de uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens e orientada para o exercício, ao longo da vida, de uma cidadania ativa e informada.

No âmbito das políticas educativas dirigidas à inclusão dos alunos migrantes, a língua é reconhecida como uma das principais barreiras enfrentadas por estes alunos (Cerna et al., 2021; OCDE, 2018, 2019), tendo por isso merecido particular atenção, não apenas em Portugal, mas também no conjunto dos países da União Europeia (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019). Em Portugal, as medidas de política educativa no quadro do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna tiveram início em 2006, no ensino básico (Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro), e em 2007, no ensino secundário (Despacho Normativo n.º 30/2007, de 16 de julho), integrando o currículo dos alunos cuja língua materna não é o português.

Na sua fase inicial (2006), a disciplina de PLNM acrescia ao currículo base frequentado por todos os alunos do ensino básico, o que implicava que os estudantes por ela abrangidos tivessem um currículo mais sobrecarregado, frequentando duas disciplinas de português: Português e PLNM. Quando foi alargado ao ensino secundário (em 2007) o PLNM passou a ser frequentado em substituição da disciplina de Português, alteração esta que foi mais tarde integrada também no ensino básico (Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto). Nessa altura, a disciplina previa três níveis de proficiência - Iniciação, Intermédio e Avançado - de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), sendo que apenas após a conclusão do nível avançado os alunos transitavam para a disciplina de Português.

O Despacho Normativo n.º 12/2011 reconheceu também, formalmente, o papel transversal da língua portuguesa enquanto língua de escolarização, estipulando a obrigatoriedade de a disciplina de PLNM dedicar, semanalmente, 45 minutos ao trabalho da língua portuguesa enquanto língua veicular para as restantes disciplinas. Além disso, estabeleceu regras para a constituição de turmas, determinando um número mínimo de 10 alunos, podendo incluir alunos de diferentes níveis de proficiência.

Desde então, têm sido dados vários passos no sentido de consolidar a inserção da disciplina de PLNM no currículo, acompanhando o aumento e a crescente complexidade dos fluxos migratórios no país. Em 2018, a disciplina de PLNM passou a ter enquadramento legal nas portarias que regulamentam as ofertas educativas dos ensinos básico e secundário, no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. No ensino básico, através da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e, no ensino secundário, através da Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto<sup>2</sup>. Estes diplomas incluem, para além de um artigo dedicado à

---

<sup>2</sup> Acrescem as portarias que enquadram outras ofertas formativas no ensino secundário: Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto; Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto; e Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto.

disciplina de PLNM (art.º 12.º), outro relativo à valorização da língua materna de alunos provenientes de sistemas de ensino estrangeiros (art.º 13.º). Clarificam que a disciplina de PLNM é destinada a alunos que se encontram numa das seguintes situações: a) a sua língua materna não seja o português; e b) não tenham tido o português como língua de escolarização e para os quais, de acordo com o seu percurso escolar e o seu perfil sociolinguístico, a escola considere ser a oferta curricular mais adequada.

Em 2022, foram introduzidas alterações relevantes no enquadramento da disciplina de PLNM, estabelecendo o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, o reforço do apoio aos alunos cuja língua materna não é o português, com o objetivo de assegurar condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo, independentemente da língua, cultura, condição social, origem e idade. Entre as medidas de reforço preconizadas, destacam-se as relativas à integração progressiva e flexível no currículo, sendo permitida aos alunos de PLNM, de nível de iniciação, a frequência das atividades letivas adequadas às suas especificidades (assegurando o cumprimento do tempo equivalente ao previsto na matriz curricular-base do respetivo ano de escolaridade), garantindo a sua vinculação a um grupo/turma (n.º 1). É, assim, atribuída autonomia às escolas para que os alunos recém-chegados a Portugal, sem domínio da língua portuguesa, possam beneficiar de um período de adaptação através de uma integração curricular progressiva.

Durante esse período, os alunos que não conseguem compreender e exprimir-se na língua de escolarização apenas estão obrigados à frequência de disciplinas numa matriz curricular-base cujo horário mínimo semanal equivale a aproximadamente duas horas diárias, deixando de ser obrigados a estar fisicamente presentes nas aulas de todas as disciplinas do currículo (Pinto, 2026, p. 90). No resto do tempo, os alunos devem frequentar atividades que potenciem a imersão linguística, o relacionamento interpessoal, a inclusão na escola e o sentido de pertença, designadamente tutorias e mentorias, clubes e desporto escolar.

Este princípio foi reafirmado nas duas portarias publicadas em 2025 (Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro, e Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março), relativas, respetivamente, ao ensino básico e ao ensino secundário, as quais introduzem ainda outras alterações significativas. Entre estas, destaca-se a criação de um “nível zero” de proficiência, permitindo responder de forma mais adequada a alunos sem contacto prévio com a língua portuguesa ou com o alfabeto latino. Como referido na Nota Informativa do MECI sobre o Português Língua Não Materna (23/01/2025), “a criação deste Nível Zero parte da constatação de que os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas para o nível A1 são, geralmente, muito distantes para os alunos sem qualquer contacto prévio com a língua portuguesa ou com o alfabeto latino” (p. 3). Trata-se, assim, de uma etapa inicial de um percurso longo de aquisição da língua portuguesa, indispensável ao sucesso escolar e à integração social.

Para além da criação do nível zero de proficiência em PLNM, é reduzido para 8 o número mínimo de alunos nas turmas de PLNM, quando posicionados nos níveis zero e/ou A1, mantendo-se em 10 no caso de turmas constituídas por alunos dos níveis A1, A2 ou B1. Antevendo dificuldades na constituição destes grupos, prevê-se ainda a possibilidade de integração de alunos de diferentes níveis de proficiência na mesma turma (A1, A2 e B1), bem como a lecionação de PLNM no âmbito da disciplina de Português, sem tempos letivos próprios. Estas portarias estabelecem também adaptações no processo de avaliação (interna e externa) dos alunos recém-chegados ao sistema educativo.

Estas medidas estavam já, de alguma forma, refletidas no *Plano de Melhoria da Aprendizagem «Aprender Mais Agora»*, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, de 17 de outubro, cujo Eixo II se dedica à inclusão e ao sucesso dos alunos migrantes. Este eixo integra cinco medidas; três delas (medidas 2.2, 2.3 e 2.4), centradas na disciplina de PLNM, na avaliação dos alunos e na simplificação da atribuição de equivalências no ensino básico. A medida 2.2 prevê a atualização dos instrumentos de diagnóstico, posicionamento e orientação dos alunos na disciplina de PLNM e a criação de um nível zero. A medida 2.3 incide na adequação das condições de retenção no ensino básico e de avaliação no ensino secundário, bem como no alargamento de condições diferenciadas na realização de provas e exames. A medida 2.4 visa desburocratizar o processo de posicionamento dos alunos no ensino básico, transferindo essa responsabilidade para as escolas.

O Plano contempla ainda a contratação de mediadores linguísticos e culturais (medida 2.1) e o investimento na aquisição da língua portuguesa por parte dos pais (medida 2.5). A contratação de mediadores linguísticos e culturais está prevista para as escolas que tenham recebido um número

significativo de alunos migrantes de origem não-CPLP no ano letivo de 2023-2024, num rácio de meio mediador por cada 10 alunos (em crédito horário ou equivalente financeiro). O mesmo documento define o número total de mediadores a contratar em 2024/25 e a sua distribuição no território (foram 287,5 mediadores linguísticos e culturais, distribuídos por 319 unidades orgânicas, o que corresponde a 39% das 809 unidades orgânicas da rede pública de educação de Portugal continental), o seu perfil funcional e as regras de recrutamento. Para já, a entrada nas escolas de mediadores linguísticos culturais não constitui uma medida permanente, uma vez que os contratos são anuais, voltando a constar da mais recente atualização do plano “Aprender mais Agora” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 41/2026, de 26 de fevereiro).

A Nota Informativa “Mediadores Linguísticos e Culturais”, publicada pelo MECI em janeiro de 2025, esclarece que “os mediadores linguísticos e culturais que as escolas podem contratar servem um duplo propósito, alinhado com objetivos educativos e de integração social: a) acelerar a aquisição da língua portuguesa com vista ao sucesso escolar dos alunos; e b) promover a integração dos alunos estrangeiros na cultura portuguesa e o contacto de todos os alunos com as culturas de origem dos seus colegas estrangeiros” (MECI, 2025b, p. 1). Está bem patente, neste documento, uma orientação que reconhece que todos os alunos beneficiam da partilha de um ambiente intercultural: “Como em qualquer medida que vise a inclusão, a bidirecionalidade é indispensável no processo. As intervenções dos mediadores linguísticos e culturais devem, portanto, envolver toda a comunidade escolar, uma vez que a inclusão dos alunos estrangeiros beneficia todos - os próprios e os seus colegas, porque todos ganham com a riqueza da diversidade” (idem, p. 2).

A este respeito, importa salientar que está menos patente, na legislação e nas orientações dirigidas às escolas, a necessidade de assegurar também a preservação das línguas maternas. Esta perspetiva encontra crescente expressão em vários países, onde o multilinguismo é valorizado e os seus benefícios, a nível cognitivo, linguístico e social, são reconhecidos (entre outros, Comissão Europeia, 2017). Tal traduz-se em políticas que sublinham a dimensão multilingue das sociedades e que promovem a aprendizagem de todas as línguas nas escolas, incluindo as línguas maternas (ou outras) dos alunos de origem migrante. Segundo o relatório Eurydice publicado em 2019 (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019), em Portugal ainda predomina uma visão essencialmente instrumental das línguas maternas, limitada ao seu papel de facilitadoras da aprendizagem da língua de escolarização.

A preocupação em dar resposta à chegada ao país de um número crescente de migrantes e em assegurar a inclusão dos alunos migrantes nas escolas tem estado refletida noutros documentos, como o *Plano Estratégico para as Migrações* (PEM) 2015-2020 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, de 20 de março) e o *Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações*, com enfoque na inclusão, nos direitos humanos e na cooperação internacional, procurando alinhar as políticas nacionais com as orientações da ONU (Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019).

Mais recentemente, foi lançado pelo Governo o *Plano de Ação para as Migrações* (Deliberação n.º 1 455/2024), que, num conjunto de 41 medidas, inclui o reforço da oferta, cobertura e frequência da disciplina de PLNM, bem como a disponibilização de materiais e orientações multilingues, incluindo português funcional (medidas 28 e 29, respetivamente). Ainda em 2024, a Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA) lançou o *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*, estruturado em cinco eixos estratégicos: a) incentivar o domínio da língua portuguesa; b) reforçar os recursos disponíveis para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa; c) reforçar a oferta formativa; d) promover o reconhecimento e a certificação de competências em língua portuguesa; e e) incrementar a disponibilização e a utilização de ferramentas digitais (AIMA, 2024).

A par da atualização legislativa e dos planos de ação, têm vindo a ser produzidos outros documentos que visam esclarecer as escolas e orientar a concretização das várias medidas de inclusão dos alunos migrantes. Neste âmbito, merecem destaque o *Guia de Acolhimento para Migrantes* (ACM, 2022), disponibilizado às crianças em meio escolar, com um capítulo inteiramente dedicado à aprendizagem da língua portuguesa e incluindo uma secção sobre a disciplina de PLNM e outra sobre Português Língua de Acolhimento (PLA), dirigida à população adulta; o *Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial nas Escolas* (ACM & CICDR, 2022); o *Guia para a Inclusão Linguística de Migrantes*, resultante do projeto INCLUEED (Martins et al., 2022); o *folheto Inclusão de Alunos*

*Migrantes em Meio Educativo* (DGE, 2024); e o guia *Inclusão Linguística e Curricular de Alunos Migrantes: Orientações para o Nível Zero* (Caels et al., 2025).

Têm também sido elaboradas recomendações neste domínio, como é o caso do projeto *AquiMeEncontro* (financiado no âmbito da iniciativa *Science4Policy*) (Mouraz et al., 2025) que refletiu sobre o papel das escolas na integração de migrantes.

O Conselho Nacional de Educação tem estado igualmente atento a esta temática, produzindo, nos últimos quatro anos, diferentes tipos de contributos: duas análises no âmbito da publicação anual *Estado da Educação* (CNE, 2023; 2024), um seminário e respetiva publicação (Ávila, 2026), e uma recomendação (Recomendação n.º 3/2022) sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva.

### **As práticas no terreno. Um balanço das audições e de outros dados recolhidos**

A presente recomendação surge no seguimento da Recomendação do CNE de 2022 e tem em conta o aumento do número e diversidade dos alunos migrantes e a evolução da legislação e medidas políticas implementadas. Resulta da auscultação de diversos atores (professores de PLN, mediadores linguísticos e culturais, diretores de escola, técnicos municipais, alunos e famílias), tendo sido possível identificar uma grande diversidade de práticas no terreno, potenciadora de desigualdades (Albuquerque, 2025).

Foram também identificadas, a diferentes níveis, algumas tensões que geram dificuldades na implementação da legislação em vigor. Nesta secção, apresentam-se, de forma sintética, os principais resultados desta auscultação, evidenciando os desafios que persistem no sistema.

#### *Acolhimento*

Os primeiros momentos no sistema educativo são particularmente desafiantes para os alunos migrantes e para as suas famílias, implicando que sejam desenvolvidas, pelas escolas, ações de acolhimento adequadas às suas necessidades. A preparação desse acolhimento pode ser complexa, desde logo porque as chegadas ocorrem ao longo do ano letivo, sendo, por isso, de difícil previsão. Contudo, foram identificados diversos exemplos que evidenciam como a antecipação e a preparação do acolhimento, através do trabalho conjunto da comunidade escolar, podem ser determinantes para o percurso escolar dos alunos.

As sessões de boas-vindas, individuais ou coletivas, nas quais se explica o funcionamento do sistema educativo, constituem um exemplo de prática de acolhimento cujo valor é amplamente reconhecido por alunos e famílias. Para além de proporcionarem um primeiro contacto com a comunidade e com o espaço escolar, estas sessões podem assumir um papel fundamental no esclarecimento de dúvidas, cujas respostas podem ser decisivas para a inclusão dos alunos. A presença, nas escolas, de mediadores linguísticos e culturais e de equipas multidisciplinares de apoio à integração permite preparar estes momentos de forma mais ajustada às especificidades de cada contexto.

Paralelamente, a elaboração de guias de acolhimento, disponibilizados em várias línguas e produzidos pelos estabelecimentos de ensino ou pelas câmaras municipais, constitui igualmente um elemento importante. Estes guias incluem, em geral, informações sobre a estrutura do sistema educativo português (anos de escolaridade e escolaridade obrigatória), a oferta formativa no ensino secundário, o funcionamento do Portal das Matrículas e do Portal dos Manuais Escolares, bem como das cantinas, das Componentes de Apoio à Família (CAF), Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), o calendário escolar, a ação social escolar e os processos de reconhecimento e equivalência de qualificações. Contudo, apesar da sua relevância, estes materiais ainda não são disponibilizados em todas as escolas do país nem abrangem todas as línguas dos alunos migrantes.

De um modo geral, as orientações nacionais concretizam-se de formas distintas no quotidiano escolar, em função de cada contexto e das iniciativas adotadas por professores, técnicos especializados e direções de escola ou agrupamento. No entanto, muitos dos projetos de acolhimento permanecem sobretudo no âmbito do currículo informal e assumem, frequentemente, um carácter episódico (Mouraz et al., 2025), como é o caso dos programas de mentoria entre pares ou com tutores voluntários.

O domínio da língua de escolarização é central na inclusão dos alunos migrantes no processo educativo. Para que possam ser definidas as ações a desenvolver, o ponto de partida é a aferição do perfil sociolinguístico destes alunos, de forma a conhecer as suas necessidades. Nesse sentido, as escolas devem aplicar testes de posicionamento na disciplina de PLNM. Contudo, foram identificadas situações em que a sua aplicação não é realizada ou ocorre com atraso. Além disso, não existem ainda dados nacionais sistematizados sobre os resultados destas avaliações.

As iniciativas educativas desenvolvidas pelas escolas, visando o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, não se restringem à frequência da disciplina de PLNM. Sendo os períodos de interrupção letiva momentos particularmente desafiantes, podendo significar, para muitos alunos, vários meses sem contacto com a língua de escolarização, existem escolas que disponibilizam Cursos Intensivos de Português Iniciação à Comunicação (CIPIC), gratuitos e facultativos, destinados a alunos de PLNM dos níveis de Iniciação (A1 e A2), que decorrem durante quinze dias nas interrupções letivas. Igualmente importante é o acolhimento dos pais e a oferta de cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA)<sup>3</sup>.

#### *Acesso à disciplina de PLNM, organização das turmas, práticas e avaliação*

Para além do acolhimento inicial, existem respostas estruturadas ao longo de um ou mais anos letivos com vista a promover a inclusão dos alunos migrantes, tendo em conta os desafios de adaptação que enfrentam, em particular, a barreira linguística.

A partir de 2022 (Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro), passou a ser permitido que alunos com proficiência em PLNM de nível inicial, recém-chegados ao sistema educativo português, frequentem atividades letivas consideradas adequadas às suas especificidades. Simultaneamente, é garantida a sua vinculação a uma turma e o cumprimento de atividades equivalentes ao tempo total previsto na matriz curricular-base do respetivo ano de escolaridade. Contudo, as audições realizadas evidenciaram diferentes interpretações e práticas por parte dos estabelecimentos de ensino na aplicação desta medida.

Algumas escolas optam por colocar os alunos em duas turmas: uma turma de origem e uma turma de acolhimento, sendo esta última orientada para a aprendizagem da língua, com colegas de nível de proficiência linguística semelhante. Noutras escolas, os dispositivos de acolhimento não são turmas, assumindo a forma de espaços específicos onde, com o apoio de equipas multidisciplinares, os alunos ocupam parte do seu horário, sobretudo nos primeiros meses após a entrada no sistema educativo, desenvolvendo atividades de reforço da língua portuguesa e de outras áreas disciplinares.

A implementação destas medidas parece depender fortemente da disponibilidade e do perfil dos recursos humanos. Em alguns contextos, tem sido possível articular estas respostas com o restante currículo. No entanto, noutros casos, a interpretação da flexibilidade prevista no Despacho n.º 2044/2022 levou à criação de um “ano zero”, o qual, segundo as opiniões recolhidas, pode atrasar e dificultar a posterior integração dos alunos no currículo. Embora a Portaria n.º 29/2025/1 (que revogou o Despacho n.º 2044/2022) tenha introduzido medidas adicionais relevantes, como a criação do nível zero de PLNM, manteve a possibilidade de integração progressiva no currículo, mas sem validar explicitamente a existência de um “ano zero”. Pelo contrário, numa nota informativa (MECI, 2025b), refere-se que um modelo de “ano zero” - centrado exclusivamente na aprendizagem intensiva da língua, antes do contacto com o currículo - pode ser segregador e prejudicial ao desenvolvimento dos alunos. As audições realizadas e experiências relatadas por escolas (veja-se, por exemplo, Faustino & Gonçalves, 2026) corroboram esta preocupação, tendo sido levantadas questões relativas à avaliação e ao atraso na integração curricular, particularmente preocupante no ensino secundário.

Outro problema identificado prende-se com o acesso dos alunos à disciplina de PLNM. Os dados mais recentes disponíveis revelam que, em 2023/2024, apenas cerca de 14 000 alunos frequentaram PLNM

---

<sup>3</sup> Criados no âmbito da Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto (alterada pela Portaria n.º 184/2022, de 21 de julho), estes cursos visam responder às necessidades de aprendizagem da língua portuguesa por parte de pessoas migrantes em Portugal, com idade igual ou superior a 16 anos, cuja língua materna não é o português e/ou que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Podem ser promovidos por várias entidades, como a rede de Centros de Formação do IEF, I.P., a rede de Centros Qualifica e os estabelecimentos de ensino da rede pública. O alargamento da rede e do financiamento dos cursos de PLA foi definido como um dos objetivos do plano Aprender Mais Agora.

nas escolas públicas do continente, de um total de 127 903 alunos migrantes (DGEEC, 2025). A ausência de informação sobre o número de potenciais beneficiários desta medida e respetivo posicionamento linguístico à chegada impede uma estimativa rigorosa da sua taxa de cobertura. Ainda assim, os dados sugerem que muitos alunos migrantes não falantes de português não têm acesso a esta medida essencial, beneficiando apenas de apoios pontuais, o que compromete gravemente a equidade no acesso às aprendizagens.

As razões para esta baixa cobertura são diversas. O levantamento realizado aponta a organização das turmas como um dos principais desafios, destacando-se: a) a necessidade de um número mínimo de alunos para constituir turmas de PLNM; b) o reduzido número de professores de PLNM; c) a heterogeneidade dos níveis de proficiência dos alunos; d) a entrada de alunos ao longo de todo o ano letivo; e e) dificuldades organizacionais e desconhecimento das normas em vigor.

Perante vários constrangimentos, as escolas adotam diferentes modelos organizativos, muitas vezes condicionados por fatores logísticos mais do que pedagógicos. Foram identificados quatro modelos ou estratégias. Segundo cada um destes modelos, os alunos migrantes cujo nível de proficiência em português implica o reforço da aprendizagem podem: a) ser colocados numa mesma turma, constituída apenas por alunos migrantes, em todo o currículo, facilitando o acesso e a organização dos horários de PLNM; b) estar distribuídos por várias turmas e frequentar PLNM no horário em que a turma de origem tem Português; c) ser distribuídos por diversas turmas, frequentando a disciplina de PLNM num horário extra ao horário da turma de origem e podendo, eventualmente, frequentar ambas as disciplinas (Português e PLNM); e d) não frequentar formalmente PLNM, recebendo apenas apoio no âmbito da disciplina de Português.

Cada formato identificado de organização da oferta de PLNM resulta, pelo menos em parte, das especificidades do contexto em que se insere. Por exemplo, o formato a) parece ser adotado em escolas onde o número de alunos migrantes é muito elevado e onde é, por isso, possível a constituição de turmas por nível de proficiência. Contudo, como referido nas audições e noutros contributos recolhidos, esta modalidade apresenta a desvantagem de poder reforçar a segregação destes alunos face aos alunos não migrantes. Para a opção pelo formato b), as escolas referem que, no momento da elaboração dos horários, garantem a compatibilidade dos horários de metade das turmas da escola com os horários de PLNM, de forma a assegurar a capacidade de integração dos alunos que vão chegando ao longo do ano letivo. O formato c), adotado numa das escolas analisadas, foi justificado pelo facto de não ser possível assegurar que as aulas de Português e de PLNM fossem lecionadas em horários coincidentes (permitindo o desdobramento dos alunos), devido à escassez de recursos humanos. Opta-se, por isso, por um modelo em que os docentes de Português têm incluída, na sua componente horária, a leção de PLNM, ainda que em horários distintos. Finalmente, o formato d) ocorre quando as escolas não constituem turmas de PLNM, ficando o acesso a esta disciplina limitado a uma componente de apoio no âmbito da disciplina de Português. Este último modelo revela-se o mais problemático, uma vez que limita fortemente o acesso dos alunos migrantes que não dominam a língua de escolarização à principal medida de suporte à sua integração escolar.

A organização das turmas influencia inevitavelmente as práticas pedagógicas dos docentes, quer de PLNM e Português, quer das restantes disciplinas. Embora a criação do nível zero tenha permitido responder a situações de iniciação absoluta à língua portuguesa, subsiste o desafio de assegurar uma gestão curricular que garanta o acesso efetivo às aprendizagens em todas as disciplinas, por parte de todos os alunos, incluindo os que têm níveis reduzidos de proficiência linguística.

Neste contexto, foi frequentemente salientada a importância de um maior envolvimento de todos os docentes - e não apenas dos professores de PLNM - na adoção de estratégias que articulem a aprendizagem da língua com o currículo, ajudando os alunos a compreender conceitos que são muitas vezes distantes da sua cultura e vivências. A construção de glossários, quer em contexto de sala de aula, quer em momentos específicos dedicados a esse fim, constitui uma prática já implementada em diversas escolas.

Os alunos destacam igualmente a relevância de momentos de imersão linguística e cultural, nomeadamente através de atividades fora da sala de aula ou mesmo da escola. Saídas pedagógicas na comunidade, que permitam simular situações do quotidiano, assumem particular importância na construção de aprendizagens significativas.

A avaliação dos alunos de PLNM nas restantes disciplinas do currículo apresenta diversos desafios para as escolas. Um dos pontos prioritários do Eixo II - Integração e Sucesso de Alunos Migrantes - do Plano Aprender Mais Agora (Resolução do Conselho de Ministros n.º 41/2026) incidiu precisamente sobre a avaliação dos alunos migrantes. Nesse documento, sublinhou-se a “necessidade de adequar as condições de retenção no ensino básico e de avaliação no ensino secundário aos alunos que frequentam a disciplina de PLNM” e de “alargar a todas as provas e exames a garantia de condições diferenciadas na sua realização para alunos que frequentam a disciplina de PLNM” (MECI, 2024, p. 23). Contudo, os professores e diretores ouvidos nas audições consideram que ainda existem aspetos a necessitar de clarificação.

No ensino básico, a avaliação interna dos alunos, bem como a decisão sobre a sua transição de ano, estão a cargo dos Conselhos de Turma, não suscitando reservas. No ensino secundário, a legislação sofreu recentemente evoluções no sentido de garantir respostas mais adequadas (Portaria n.º 86/2025/1); porém, segundo os professores e diretores auscultados, não esclarece todas as questões relativas à avaliação destes alunos. Uma das dificuldades mencionadas ocorre quando se opta por uma integração progressiva no currículo, prevista nos documentos normativos anteriormente referidos. Neste contexto, a eventual transição de ano dos alunos sem a frequência de todas as disciplinas pode comprometer a sua posterior integração no currículo. Este aspeto tem consequências não apenas ao nível das aprendizagens, mas também na realização dos exames nacionais das respetivas disciplinas.

Relativamente à avaliação externa, as orientações para o ensino básico não parecem levantar reservas<sup>4</sup>. Já a avaliação externa dos alunos no ensino secundário continua a constituir o principal foco de dificuldade, de acordo com as opiniões recolhidas nas audições realizadas. Apesar de o referido Despacho Normativo introduzir clarificações relevantes quanto às condições em que os alunos de PLNM realizam o exame do 12.º ano de PLNM ou de Português, subsistem limitações estruturais que condicionam a equidade do sistema. Com efeito, a possibilidade agora prevista de os alunos de PLNM com nível de proficiência linguística intermédio (B2), que frequentam o 12.º ano e tenham concluído o nível B1 no 11.º ano, realizarem o exame final nacional de PLNM constitui um avanço significativo face ao enquadramento anterior. Esta medida, a par do alargamento do PLNM de pleno direito ao nível B2, representa um reconhecimento mais ajustado dos percursos linguísticos destes alunos e contribui para a sua inclusão no sistema educativo. Contudo, estas alterações revelam-se insuficientes para resolver um dos principais constrangimentos identificados: a obrigatoriedade de realização do exame de Português do 12.º ano como prova de ingresso no ensino superior. Esta exigência coloca os alunos de PLNM numa posição de desvantagem, uma vez que as aprendizagens essenciais da disciplina de Português - concebidas para falantes nativos - diferem substancialmente das de PLNM (B1).

Este problema é atualmente agravado pelo facto de um número significativo de alunos que beneficiam de PLNM ingressarem no sistema educativo português numa fase tardia do seu percurso escolar, muitos deles com projetos de prosseguimento de estudos no ensino superior. Para além da falta de informação acessível sobre as vias de acesso a este nível de ensino, a barreira linguística tende, nestes casos, a comprometer significativamente as suas aspirações, uma vez que a proficiência em língua portuguesa constitui uma condição indispensável para a realização bem-sucedida de todos os exames de ingresso - e não apenas do exame de Português. Na ausência de respostas adequadas por parte do sistema educativo, os estudantes cujas famílias dispõem de maior capacidade financeira podem recorrer a alternativas, como a inscrição em escolas internacionais privadas, onde é possível frequentar currículos

---

<sup>4</sup> O Despacho Normativo n.º 3/2026, de 23 de fevereiro, clarifica as principais questões, nomeadamente no que diz respeito às condições para a realização, ou não, das provas ModA e das provas finais do 9.º ano. Quanto às provas ModA, a decisão sobre a sua realização por alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), posicionados no nível zero ou no nível de proficiência linguística de iniciação (A1), é da competência do diretor da escola, mediante parecer do Conselho Pedagógico. Também no caso das provas finais do ensino básico, os alunos que ingressaram no sistema educativo português no ano letivo de realização dessas provas - incluindo os alunos ao abrigo do contingente de refugiados ou de proteção internacional - e que estejam sinalizados como alunos de PLNM de nível zero ou posicionados nos níveis de proficiência linguística de iniciação (A1/A2) ou intermédio (B1) podem, excecionalmente, ser dispensados da sua realização pelo diretor, mediante parecer do Conselho Pedagógico. Os restantes alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade, posicionados nos níveis de proficiência linguística de iniciação (A1/A2) ou intermédio (B1), realizam a correspondente prova final de ciclo, em substituição da prova final de ciclo de Português.

lecionados noutras línguas, como o inglês e, desse modo, aceder a vias diferenciadas de ingresso no ensino superior, acentuando-se, por esta via, as desigualdades entre os estudantes migrantes.

### *Recursos humanos nas escolas*

A diversidade linguística e cultural traz novos contributos e desafios ao quotidiano das escolas, exigindo equipas educativas sólidas, com um número suficiente de profissionais e formação adequada às necessidades da comunidade escolar. A legislação tem vindo a acompanhar a evolução destas necessidades; porém, alguns dos constrangimentos que limitam uma implementação bem-sucedida relacionam-se com a escassez de recursos humanos, nomeadamente de professores de PLNM.

Estes professores são responsáveis não apenas pela lecionação das aulas de PLNM, mas também pela coordenação da restante equipa educativa no acompanhamento da inclusão plena dos alunos com reduzida proficiência em português. Assim, medidas que preveem o acompanhamento e apoio à integração progressiva no currículo são frequentemente afetadas pela insuficiência de profissionais que assegurem a sua implementação.

Um tema recorrente nas audições foi o eventual benefício da criação de um grupo de recrutamento específico para a disciplina de PLNM. Atualmente, não existe formação de base específica para o ensino de PLNM, tendo o ME esclarecido que o professor desta disciplina será o professor titular do 1.º ciclo ou os professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário com habilitação para o ensino da disciplina de Português, Língua Portuguesa ou línguas estrangeiras (ME, 2005). A maioria das opiniões recolhidas questiona as vantagens da criação de um grupo de recrutamento para PLNM, destacando as dificuldades acrescidas ao nível da colocação nas escolas e da gestão de horários que a sua implementação poderia implicar.

Nesse sentido, foram sugeridas diversas soluções, como recorrer a professores de línguas estrangeiras - e não apenas de Português - para lecionar PLNM, alargando assim o leque de docentes disponíveis. Por outro lado, foi referido que a criação de um grupo de recrutamento permitiria integrar mestres em ensino de Português Língua Estrangeira que estão habilitados a ensinar PLNM, mas que não dispõem atualmente de um grupo de recrutamento ao qual possam concorrer, caso as suas habilitações anteriores não cumpram os requisitos do grupo de recrutamento 300 (Português).

Apesar de alguma diversidade de opiniões sobre este tema, outros aspetos revelaram maior consenso, como a necessidade de reforçar a formação dos professores de PLNM, tanto ao nível da formação inicial como da contínua. Esta necessidade foi, por exemplo, associada à criação do Nível Zero de PLNM, cuja implementação tem sido condicionada pela falta de docentes com formação adequada nesta área.

Importa referir que a necessidade de reforço da formação não se limita aos professores de PLNM. Foram várias as menções à urgência de promover ações formativas dirigidas a todos os docentes, centradas nos desafios da educação intercultural. O rápido aumento do número de alunos que não dominam o português tem dificultado uma resposta formativa adequada, uma vez que muitos percursos de formação inicial não contemplam esta dimensão.

Também os mediadores linguísticos e culturais (MLC), que começaram a trabalhar nas escolas no final do ano letivo 2024/2025, têm-se revelado um apoio fundamental para alunos, famílias e restante comunidade educativa. Para além do acompanhamento individual dos alunos, desempenham um papel crucial na ligação entre a escola e as famílias, bem como na dinamização de atividades que promovem a compreensão intercultural.

Os atores ouvidos no âmbito da preparação desta recomendação salientam, contudo, que a atribuição de meio mediador (18 horas) por cada 10 alunos elegíveis - estrangeiros recém-chegados cuja nacionalidade não pertence à CPLP - se revela, em alguns contextos, insuficiente face ao volume de necessidades. Alertam ainda para situações em que os MLC assumem funções de apoio à aprendizagem do português, sobretudo quando as escolas têm dificuldades na constituição de turmas de PLNM. Apesar das vantagens da sua polivalência, considera-se que a escassez de professores não deve conduzir à transferência da responsabilidade de lecionação para estes profissionais, tarefa que não integra as suas funções nem corresponde à sua formação. Foi também referida a necessidade de alargar a formação para os MLC, valorizando-se medidas recentes que permitem a oferta de formação em três domínios: a)

diversidade, inclusão e pluralismo; b) práticas de inclusão em contexto escolar; e c) língua, comunicação e aprendizagem.

Registaram-se ainda preocupações relativamente a outros profissionais, como psicólogos escolares e auxiliares de ação educativa, que não têm sido abrangidos por medidas específicas focadas na inclusão de alunos migrantes, particularmente dos que não falam português. Em relação ao papel dos psicólogos, não podem ser ignoradas as histórias de vida de muitos destes alunos, nomeadamente refugiados provenientes de contextos de guerra, para os quais o acompanhamento psicológico é essencial. No entanto, nem sempre estes profissionais dispõem das competências linguísticas e da formação necessárias, existindo também carência de instrumentos de diagnóstico adaptados a diferentes línguas que permitam, por exemplo, a identificação precoce de necessidades educativas específicas. Quanto aos assistentes operacionais, foram identificadas necessidades ao nível da formação contínua, nomeadamente na aprendizagem do inglês - frequentemente utilizado como língua veicular - e no desenvolvimento de competências interculturais.

Por fim, foi bastante consensual a preocupação em garantir vínculos estáveis a todos estes profissionais.

#### *Coordenação multisectorial*

Uma última dimensão que emergiu da análise das audições realizadas e da informação recolhida prende-se com a importância da articulação entre os estabelecimentos de ensino e outras entidades, através da coordenação de esforços, recursos e iniciativas com vista à inclusão e integração dos alunos migrantes. Neste domínio, foram identificadas práticas e experiências consideradas exemplares, com potencial de replicação, não obstante as diferenças existentes entre contextos educativos e territoriais.

No atual quadro de transferência de competências em matéria de educação para as autarquias do continente, algumas dimensões da inclusão de alunos migrantes passaram a constituir uma responsabilidade partilhada. Na verdade, as autarquias podem assumir funções diversas, como a contratação de mediadores ou de assistentes sociais. No entanto, as assimetrias entre os diferentes contextos territoriais, bem como a capacidade de iniciativa de cada município, podem gerar desigualdades no acesso a esses recursos, comprometendo o bem-estar e a integração social dos jovens e das suas famílias.

A existência de Planos Municipais para a Integração de Migrantes (PMIM) pode potenciar a coordenação entre diferentes entidades. Implementados por autarquias locais, comunidades intermunicipais e/ou áreas metropolitanas, estes planos promovem estratégias de atuação concertada entre os diversos atores que intervêm no domínio das migrações a nível local, contribuindo para um processo multissetorial de integração dos imigrantes na sociedade portuguesa. Em alguns municípios, têm também permitido a criação de projetos e equipas especializadas nas áreas das migrações e do acolhimento, responsáveis pela receção, integração e autonomização de famílias, crianças e jovens. Estas equipas trabalham em rede com os agrupamentos de escolas, desenvolvendo iniciativas de inclusão e integração de alunos migrantes, nomeadamente nas áreas da língua portuguesa, do desporto e da cultura, envolvendo frequentemente as suas famílias.

Outras estruturas relevantes que podem cooperar com as escolas são os Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM)<sup>5</sup>. Estes centros constituem uma ferramenta essencial de apoio às famílias migrantes. As situações de instabilidade que estas frequentemente enfrentam - nomeadamente ao nível da regularização, do reagrupamento familiar ou do acesso a serviços essenciais - têm um impacto direto no bem-estar, na inclusão e no sucesso escolar dos alunos migrantes. Contudo, a distribuição destas estruturas no território ainda não garante o acesso equitativo por parte de todos os potenciais beneficiários.

Em diversos contextos, tem sido igualmente relevante o contributo de organizações não governamentais que atuam na área das migrações e desenvolvem iniciativas de promoção da integração, nomeadamente

---

<sup>5</sup> Os CLAIM são estruturas descentralizadas resultam de parcerias entre diversos agentes locais, como municípios, organizações da sociedade civil, instituições de ensino superior e governos regionais, funcionando como espaços de proximidade para atendimento, informação e apoio na área das migrações e da integração. Entre os seus principais objetivos destacam-se a promoção da coesão social, o acesso à língua e cultura portuguesas, o incentivo à participação cívica, o fortalecimento das redes sociais de integração e o desenvolvimento local.

no domínio educativo. Entre estas destacam-se associações criadas pelas próprias comunidades migrantes, algumas das quais desempenham um papel fundamental na oferta de oportunidades de aprendizagem da língua portuguesa e da língua materna. Contudo, muitos dos projetos desenvolvidos por estas entidades carecem de estabilidade, dependendo frequentemente de candidaturas a programas de financiamento, o que compromete a sua continuidade.

Para além das parcerias estabelecidas com diferentes entidades, como autarquias, CLAIM e associações, algumas escolas desenvolvem também trabalho em rede com outros estabelecimentos de ensino. Neste âmbito, merece destaque a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI), lançada em 2016, no quadro de uma iniciativa conjunta do ACM (atual AIMA), da Fundação Aga Khan Portugal e da DGE (atualmente Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação (EduQA), entidade responsável pela sua coordenação. A REEI tem como objetivo promover a educação intercultural nas escolas, apoiando a sua integração no currículo e nas práticas pedagógicas, bem como reconhecendo e divulgando práticas que, neste domínio, se têm revelado frutuosas<sup>6</sup>.

## **Recomendações**

Estando bem estabelecido o regime jurídico para a educação inclusiva e para o desenvolvimento do currículo e da avaliação através, respetivamente, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, procura-se, no quadro destas recomendações, propor um conjunto de ações que contribuam para melhorar os processos de inclusão dos alunos migrantes, sobretudo daqueles que não dominam o português (língua de escolarização e de integração na sociedade). Não obstante a adoção, nos últimos anos, de diversas medidas com vista à melhoria desses processos, legislativas e outras, persistem dificuldades que, atendendo à diversidade e atual peso destes alunos nos estabelecimentos de ensino, têm vindo a assumir uma expressão cada vez mais relevante.

### **1. Monitorizar o posicionamento linguístico dos alunos migrantes e o acesso à disciplina de PLNM**

A existência de informação estatística objetiva e rigorosa que permita monitorizar o processo de inclusão dos alunos migrantes nas escolas é fundamental para que seja possível avaliar criticamente a implementação das medidas que têm vindo a ser adotadas. Uma dessas medidas, crucial para a integração dos alunos cuja língua materna não é o português ou que foram escolarizados noutra língua, é a frequência da disciplina de PLNM. Porém, como foi exposto no ponto de enquadramento desta recomendação, não existem dados que permitam analisar com rigor a taxa de cobertura do acesso a esta disciplina, havendo indícios de que a mesma será muito aquém do que seria desejável, sendo fundamental garantir que todos os alunos que não dominam a língua portuguesa a possam frequentar. Nestes termos, recomenda-se:

- 1.1 Assegurar a recolha regular de dados sobre os alunos migrantes, a nível nacional, a partir do momento em que chegam à escola, salvaguardando a proteção de dados pessoais. Esses dados deverão incluir para todos os alunos que não têm o português como língua materna ou como língua de escolarização anterior: a) o resultado no teste diagnóstico para posicionamento em níveis de proficiência (de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) ou de outros instrumentos de avaliação adequados; b) a(s) modalidade(s) de frequência do PLNM (inserção em grupo/turma que frequenta a disciplina, acesso aos conteúdos de PLNM no âmbito da disciplina de português, ou apenas apoio noutros espaços, não letivos); e c) o seu progresso em PLNM, ou seja, os resultados finais na disciplina ou em teste de posicionamento.

---

<sup>6</sup> A sua intervenção assenta, sobretudo, na dinamização de iniciativas dirigidas a profissionais de educação, bem como na produção e disseminação de recursos formativos orientados para o reforço da pluralidade e da interculturalidade. Mais do que uma rede de escolas, a REEI fomenta a articulação com toda a comunidade educativa e o estabelecimento de parcerias locais com outras instituições que promovem a diversidade e a formação (REEI, 2017). Atualmente, a rede integra 66 escolas-membro (446 unidades orgânicas), incluindo agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

- 1.2 Estudar a possibilidade de a informação recolhida no âmbito do Recenseamento Escolar Anual, realizado junto dos estabelecimentos de educação e ensino, ou em outras operações de inquérito oficiais, passarem a incluir variáveis que permitam monitorizar a inclusão dos alunos migrantes, em particular as que remetem para a frequência, ou não, da disciplina de PLNM e o nível de proficiência dos alunos, de acordo com o descrito na alínea anterior.

## **2. Melhorar o acolhimento das escolas e a relação com as famílias**

O acolhimento de alunos migrantes nas escolas deve envolver toda a comunidade educativa num processo dinâmico e sempre inacabado, que comporta múltiplos desafios. As estratégias adotadas pelas escolas para o acolhimento desses alunos, em particular daqueles que não dominam a língua portuguesa, são muito diversas. Essa diversidade, podendo ser um sinal de desejável ajustamento às especificidades de cada contexto, pode, muitas vezes, implicar desigualdades na qualidade das respostas dadas. Recomenda-se, por isso, a adoção das seguintes medidas/práticas:

- 2.1 Promover, em todas as escolas, a organização de sessões de acolhimento, coletivas ou individuais, que reúnam os alunos e as suas famílias com as direções, os professores, os mediadores linguísticos e culturais e as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, com o objetivo de criar pontes entre todos os elementos da comunidade educativa e garantir o acesso a informação sobre o funcionamento do sistema educativo.
- 2.2 Alargar os materiais informativos disponibilizados às escolas, com atenção à produção e disponibilização de documentação traduzida nas línguas de origem dos alunos migrantes, nomeadamente folhetos sobre o sistema educativo e de apresentação das escolas, dirigidos aos alunos e às suas famílias.
- 2.3 Disponibilizar às escolas recursos digitais para a tradução. Embora existam atualmente várias ferramentas de tradução, simultânea e outras, de acesso aberto, é importante que as escolas disponham de recursos tecnológicos próprios, desenvolvidos para esse fim. Esses recursos permitem o uso orientado e ético da tradução, integrando-a nos objetivos curriculares e apoiando quer a comunicação oral, quer a adaptação de materiais pedagógicos.
- 2.4 Estreitar a comunicação da escola com as famílias e encarregados de educação, assegurando a sua participação ativa nas atividades planeadas, auscultando-os regularmente sobre dificuldades e projetos e envolvendo-os nas decisões relativas ao currículo e aos percursos educativos.
- 2.5 Assegurar o acesso dos pais, mães e encarregados de educação dos alunos migrantes a ações de formação em PLA (Português Língua de Acolhimento), quer nas próprias escolas, quer através do encaminhamento para outras entidades próximas, nomeadamente através do envolvimento das autarquias.
- 2.6 Garantir a integração dos princípios de uma educação intercultural na cultura das escolas, refletindo-se no seu quotidiano, nas diversas práticas e contextos educativos, nos materiais escolares e noutros recursos pedagógicos, bem como na formação contínua. No caso dos alunos migrantes, tal implica reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural resultante da sua crescente presença, entendendo-a como uma riqueza, e não como um problema, por todos os agentes educativos (professores, alunos, funcionários e pais). Em particular, no que respeita à língua, esta perspetiva pressupõe a valorização de todas as línguas e variantes linguísticas presentes na comunidade escolar, sem deixar de reconhecer a centralidade do português enquanto língua de escolarização. Deve, por isso, ser promovida a divulgação alargada de documentos orientadores já existentes (como o *Guia para Inclusão Linguística de Migrantes* (Martins et al., 2022), ou o documento *Inclusão Linguística e Curricular de Alunos Migrantes: Orientações para o Nível Zero* (Albino et al, 2025), diversificando as formas de comunicação, bem como a elaboração de outros documentos de referência neste domínio, com destaque para um Referencial para a Interculturalidade, que poderia assumir particular relevância no caminho para a construção de uma escola inclusiva.

- 2.7 Assegurar o acesso dos alunos migrantes a mecanismos de denúncia de bullying e discriminação, bem como a medidas de apoio e acompanhamento.

### **3. Garantir o acesso ao PLNM e a um currículo e percurso educativos que assegurem a equidade**

Ao longo dos últimos anos têm sido introduzidas múltiplas medidas, legislativas e outras, com enfoque no currículo, com o objetivo de melhorar os processos de inclusão de todos os alunos. Entre as várias medidas que têm vindo a ser desenhadas e implementadas, merecem particular atenção as que visam ultrapassar as barreiras linguísticas. Neste domínio, há um conjunto de aspetos que devem ser atendidos:

- 3.1 Aprofundar e clarificar as orientações no que respeita à organização de turmas de PLNM, de modo a assegurar que estas turmas são efetivamente constituídas, garantindo o direito dos alunos a beneficiar desta medida. Recomenda-se que as turmas de base sejam turmas inclusivas e diversas, evitando a composição de turmas segregadas, constituídas apenas por alunos migrantes, que assim ficam privados do contacto regular com os colegas que têm o português como língua materna.
- 3.2 Prever a possibilidade de formação de turmas de PLNM com dimensão inferior aos atuais mínimos exigidos, de modo a garantir o efetivo acesso à disciplina por todos os alunos cujo perfil sociolinguístico determine o direito a beneficiar desta medida e evitando a constituição de turmas cujos alunos evidenciam níveis de proficiência muito diferentes.
- 3.3 Clarificar as orientações dirigidas aos professores de PLNM para a identificação da(s) línguas(s) maternas dos alunos e do estatuto do português no seu repertório linguístico, disponibilizando instrumentos que permitam a caracterização do seu perfil sociolinguístico e a compreensão das diferentes línguas faladas e respetivos contextos de uso.
- 3.4 Disponibilizar instrumentos adequados para a avaliação do nível de proficiência linguística de alunos de faixas etárias mais baixas que ainda não dominam a leitura e a escrita, privilegiando metodologias centradas na oralidade e complementadas com questionários parentais.
- 3.5 Reforçar as orientações às escolas, de modo a garantir que os alunos situados nos níveis de proficiência mais baixos em PLNM beneficiam de progressividade e flexibilidade na gestão do currículo (através da seleção das disciplinas a frequentar e da organização de outras atividades que promovam a imersão linguística e a inclusão), mas evitando a criação de um modelo de “ano zero” (centrado quase exclusivamente na aprendizagem intensiva da língua veicular), uma vez que esta prática tende a ser segregadora e a atrasar a integração curricular e o desenvolvimento dos alunos, particularmente preocupante no ensino secundário.
- 3.6 Promover apoio linguístico e programas de integração dirigidos a alunos não abrangidos pelo PLNM (por exemplo, alunos lusófonos, com o português como língua materna e de escolarização), reconhecendo que diferenças de vocabulário, pronúncia e estruturas sintáticas, bem como culturais, podem limitar a inclusão e comprometer o desenvolvimento das aprendizagens.
- 3.7 Reforçar a articulação do PLNM com as restantes áreas do currículo e alargar a responsabilidade pelo ensino da língua veicular a toda a comunidade educativa. Sendo a língua portuguesa o suporte de todas as aprendizagens e interações no espaço escolar, é fundamental que o desafio da sua aprendizagem não fique limitado ao professor de PLNM e/ou ao mediador linguístico e cultural, devendo envolver ativamente os restantes docentes, de modo a apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas do currículo.
- 3.8 Desenvolver uma plataforma digital para o PLNM que disponibilize recursos e materiais pedagógicos interdisciplinares de qualidade e que potencie a disseminação de práticas inovadoras e a colaboração entre os professores, com uma dupla dimensão, trabalhada de

forma integrada: aprendizagem da língua e desenvolvimento das aprendizagens curriculares nas restantes disciplinas.

- 3.9 Ponderar a revisão das regras de acesso ao ensino superior para os alunos migrantes não falantes de português que integram o sistema de ensino tardiamente (3.º ciclo do ensino básico ou ensino secundário), de modo a evitar a sua penalização, tendo em conta que, atualmente, as provas de acesso requeridas pelas universidades não incluem o exame de PLNM. Não estando abrangidos pelo regime de acesso destinado a estudantes internacionais, e detendo ainda um nível de proficiência inferior ao exigido nos exames nacionais, estes alunos têm, atualmente, os seus projetos de prosseguimento de estudos para a educação superior seriamente comprometidos.
- 3.10 Garantir o acesso a informação e orientação sobre percursos educativos (no ensino secundário e pós-secundário) para alunos migrantes não falantes de português.
- 3.11 Monitorizar regularmente os percursos dos alunos, adaptando o acompanhamento dos alunos migrantes cuja língua materna ou de escolarização anterior não é português, de forma a aferir e melhorar a capacidade do sistema educativo na mitigação dos fatores que condicionam os seus percursos escolares.

#### **4. Assegurar a qualidade e estabilidade dos recursos humanos e reforçar a formação**

A inclusão escolar de alunos cuja língua materna não é o português depende, em grande medida, da existência de recursos humanos que assegurem esse processo. O perfil dos docentes de PLNM e restantes profissionais deve procurar garantir não só a inclusão linguística, mas também a inclusão social e cultural no meio escolar. Face à crescente presença e diversidade de alunos migrantes não falantes de português, torna-se necessário reforçar a atenção aos recursos humanos das escolas, o que implica:

- 4.1 Procurar contornar as atuais dificuldades de recrutamento de professores de PLNM, promovendo a reflexão e o debate sobre o eventual alargamento dos critérios de recrutamento. Nesse âmbito, deverá ser ponderada a criação do grupo de recrutamento de PLNM e clarificadas as condições de acesso para professores de Línguas Estrangeiras e para profissionais com formação pós-graduada na área do ensino de português como língua estrangeira. Será igualmente relevante a recolha de informação sobre o número de profissionais com formação pós-graduada na área, mas que, de acordo com as orientações em vigor (ME, 2005), não cumprem atualmente os critérios de recrutamento.
- 4.2 Reforçar a formação inicial e contínua de professores - de todos os ciclos, incluindo pré-escolar, e de todas as disciplinas nos domínios da inclusão, da interculturalidade e da aprendizagem de uma língua não materna, preparando-os para responder a contextos educativos marcados pela diversidade linguística e cultural. Esta formação deve ser alargada a toda a comunidade educativa, incluindo pessoal não docente, reforçando as competências linguísticas e interculturais de todos os profissionais, desconstruindo preconceitos e combatendo narrativas xenófobas e racistas.
- 4.3 Garantir a formação contínua de professores de PLNM, nos seus diferentes níveis, com especial enfoque na diferenciação pedagógica e na nova estrutura de níveis de proficiência, incluindo o Nível 0 recentemente instituído.
- 4.4 Aumentar a presença de mediadores linguísticos e culturais, assegurando a sua continuidade nas escolas e a estabilidade dos respetivos vínculos contratuais, reconhecendo a sua importância crescente na inclusão e no sucesso escolar dos alunos migrantes, em particular dos não falantes de português.
- 4.5 Capacitar e reforçar as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva para o acompanhamento de alunos com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão cuja língua materna não seja o português, abrindo a possibilidade de contratação de profissionais não nacionais que possam apoiar a sua inclusão.

#### **5. Melhorar a coordenação entre os vários atores e instituições**

É fundamental que todos os recursos e iniciativas possam ser articulados de modo a beneficiar as políticas de inclusão. Esta articulação deve fazer-se não só ao nível dos recursos internos dos estabelecimentos de ensino, mas também na articulação com os recursos externos à escola. Nesse sentido, importa:

- 5.1 Incentivar a constituição de redes de escolas, enquanto plataformas e espaços de interação, cooperação e reflexão sobre as práticas. Essas redes poderão ser formadas a nível municipal ou distrital (beneficiando da proximidade geográfica e da inserção em contextos sociais tendencialmente semelhantes), ou a nível nacional, à semelhança da Rede de Escolas para a Educação Intercultural e da Rede de Escolas Associadas da UNESCO.
- 5.2 Promover e incentivar a partilha de uma diversidade de práticas consideradas modelares de acolhimento e acompanhamento de alunos migrantes, de iniciativas desenvolvidas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular e de materiais produzidos (informativos e outros, em várias línguas). Tal poderá ser concretizado através da criação, a nível central, de uma plataforma ou repositório que permita a partilha regular de informação, práticas inspiradoras e a interação entre pares de diferentes escolas.
- 5.3 Reforçar o apoio dos municípios aos projetos educativos e às necessidades das escolas, nomeadamente através do estabelecimento de parcerias entre as escolas e outros atores locais. Destacam-se, neste âmbito, os projetos sociais e comunitários promovidos pelas autarquias, bem como as parcerias com associações de imigrantes e Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM), que devem trabalhar de forma articulada na promoção do acolhimento e acompanhamento dos alunos migrantes e das suas famílias.
- 5.4 Assegurar o financiamento público para apoio a iniciativas de promoção de aprendizagem da língua portuguesa em contexto não formal desenvolvidas, nomeadamente, por CLAIM e Associações de Imigrantes.

## Referências

- Albuquerque, A. (2025). *O Poder da Escola, entre Contextos e Culturas. O caso dos alunos com origem imigrante nas escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa*. Iscte. Tese de Doutoramento em Sociologia. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/35402>
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo, I.P. (AIMA) (2024). *Plano estratégico para a aprendizagem de português como língua estrangeira*. AIMA. <https://aima.gov.pt/pt/lingua-portuguesa/plano-estrategico-para-a-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira>
- Alto Comissariado para as Migrações, I. P. (ACM) (2022). *Guia de Acolhimento para migrantes*. ACM. <https://bussola.gov.pt/Guias%20Prticos/Guia%20de%20Acolhimento%20para%20Migrantes.pdf>
- ACM & Comissão para Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) (2022) *Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial nas Escolas, Alto Comissariado para as Migrações*. ACM & CCDR. <https://aegv.edu.pt/wp-content/uploads/2024/07/Guia-para-a-Prevencao-e-Combate-a-Discriminacao-Racial-nas-Escolas-2022.pdf>
- ACM, I.P., DGE, & Aga Khan Portugal (2017). *Rede de Escolas para a Educação Intercultural - Termos de Referência*. DGE. <https://www.dge.mec.pt/rede-de-escolas-para-educacao-intercultural>
- Ávila, P. (Org.) (2026). *Diversidade, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos*. CNE. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coluquios/diversidade-lingua-s-e-inclusao-desafios-a-enfrentar-nos-proximos-anos>
- Caels, F., Segura, J., & Albino, S. (2025). *Inclusão linguística e curricular de alunos migrantes: Orientações para o Nível Zero*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/guia\\_plnm\\_nivel\\_zero.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/guia_plnm_nivel_zero.pdf)

- Cerna, L., O. Brussino & C. Mezzanotte (2021). *The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018*. OECD Education Working Papers, No. 261. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2023). *Estado da Educação 2022*. CNE. <https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2022>
- CNE (2024). *Estado da Educação 2023*. CNE. <https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2023>
- Comissão Europeia (2017). *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture and ECORYS, Rethinking language education and linguistic diversity in schools – Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/584023>
- Comissão Europeia (2020). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027. 123 Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027.pdf*
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019). *Integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa – Políticas e medidas nacionais*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/76035>
- Conselho da Europa (2024). *Education strategy council of europe 2024-2030 "Learners first: Education for Today's and Tomorrow's Democratic Societies"*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/education/-/education-strategy-2024-2030>
- Conselho da Europa (2022). *Recommendation CM/Rec (2022)16[1] of the Committee of Ministers to member States on combating hate speech*. Council of Europe. <https://search.coe.int/cm?i=0900001680a67955>
- Conselho da Europa (2021). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Edições ASA. <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>
- CRP (2021). *Constituição da República Portuguesa. Edição Especial*. Assembleia da República – Divisão de Edições. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/crp-2021-net.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, Série I (n.º 129). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, Série I (n.º 129). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Deliberação n.º 1455/2024, da Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República*, Série II, (n.º 215). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/deliberacao/1455-2024-895613548>
- Despacho n.º 2 044/2022, de 16 de fevereiro. *Diário da República*, Série II (n.º 33). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2044-2022-179188085>
- Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro. *Diário da República*, Série I-B (n.º 26). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/7-2006-551834>
- Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto. *Diário da República*, Série II (n.º 154). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/30-2007-3189842>
- Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto. *Diário da República*, Série II (n.º 160). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/12-2011-829810>
- Despacho Normativo n.º 3/2026, de 23 de fevereiro. *Diário da República*, Série II (n.º 37). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/3-2026-1055938294>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Educação e Ciência (DGEEC) (2025), *Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira*. <https://www.dgeec.medu.pt/l/CLgnR> (página consultada em 14 de abril de 2026)

- Direção-Geral da Educação (DGE) (2024). Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao\\_de\\_alunos\\_migrantes\\_em\\_meio\\_educativo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf)
- Góis, Pedro (2026). Alunos imigrantes/estrangeiros: uma realidade em transformação? In Ávila (Org.). *Diversidade, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos*, pp. 36-45. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/Diversidades\\_linguas\\_e\\_inclusao\\_desafios\\_a\\_enfrentar\\_nos\\_proximos\\_anos/02\\_CNE\\_Diversidades\\_Linguas\\_Inclusao\\_WEB.pdf](https://www.cnedu.pt/content/Diversidades_linguas_e_inclusao_desafios_a_enfrentar_nos_proximos_anos/02_CNE_Diversidades_Linguas_Inclusao_WEB.pdf)
- Faustino, T. & Gonçalves, P. J. (2026). Diversidade linguística e cultural: acolher e integrar no Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette. In Ávila, (Org). *Diversidade, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos*, pp. 104 - 129. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/Diversidades\\_linguas\\_e\\_inclusao\\_desafios\\_a\\_enfrentar\\_nos\\_proximos\\_anos/07\\_CNE\\_Diversidades\\_Linguas\\_Inclusao\\_WEB.pdf](https://www.cnedu.pt/content/Diversidades_linguas_e_inclusao_desafios_a_enfrentar_nos_proximos_anos/07_CNE_Diversidades_Linguas_Inclusao_WEB.pdf)
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2025), *Estimativas de População Residente em Portugal 2024, Informação à comunicação social*. INE. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=707078398&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=707078398&DESTAQUESmodo=2)
- Martins, C., Ferreira, T. & Santos, I., Pereira, I. (2022). Guia para a inclusão linguística de migrantes. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/omp/eusal/catalog/view/2435/6120/8011>
- Ministério da Educação (ME) (2005) *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*. ME. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc\\_orientador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf)
- ME (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) (2024), *Aprender mais agora: recuperar e melhorar a aprendizagem*, MECI. <https://portugal.gov.pt/gc24/comunicacao/documentos/aprender-mais-agora-recuperar-e-melhorar-a-aprendizagem>
- MECI (2025a). *Português Língua Não Materna. A visão do Ministério da Educação, Ciência e Inovação*. Nota Informativa 2025. MECI. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/portugues\\_lingua\\_ao\\_materna.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/portugues_lingua_ao_materna.pdf)
- MECI (2025b). *Mediadores Linguísticos e Culturais. A visão do Ministério da Educação, Ciência e Inovação*. Nota Informativa 2025. MECI. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/mediadores\\_linguisticos\\_e\\_culturais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/mediadores_linguisticos_e_culturais.pdf)
- Mouraz, A., Almeida, A., & Borges, I. (2025), *AquiMeEncontro - International pupils at basic and secondary Portuguese Education System*, Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/20717>
- Observatório das Migrações (2025). *Indicadores Migratórios em Portugal: Análise Comparativa entre a AIMA e o INE*. Observatório das Migrações. [https://om.aima.gov.pt/wp-content/uploads/2025/10/Indicadores-Migratorios-em-Portugal\\_Analise-Comparativa-entre-a-AIMA-e-o-INE.pdf](https://om.aima.gov.pt/wp-content/uploads/2025/10/Indicadores-Migratorios-em-Portugal_Analise-Comparativa-entre-a-AIMA-e-o-INE.pdf)
- OCDE (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. *OECD Reviews of Migrant Education*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>

- OCDE (2019). The road to integration. *OECD Reviews of migrant education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>
- OCDE (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Oliveira, C. (2026). Integração de crianças e jovens estrangeiros em contexto educativo: um olhar sobre os alunos estrangeiros em Portugal. In Ávila (Org). *Diversidade, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos*, pp. 58-85. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/Diversidades\\_linguas\\_e\\_inclusao\\_desafios\\_a\\_enfrentar\\_nos\\_proximos\\_anos/04\\_CNE\\_Diversidades\\_Linguas\\_Inclusao\\_WEB.pdf](https://www.cnedu.pt/content/Diversidades_linguas_e_inclusao_desafios_a_enfrentar_nos_proximos_anos/04_CNE_Diversidades_Linguas_Inclusao_WEB.pdf)
- ONU (2018). *Global compact for safe, orderly, and regular migration*. General Assembly of United Nations. <https://docs.un.org/en/A/CONF.231/3>
- Pinto, P. F. (2026). PLNM e inclusão de alunos migrantes. In Ávila (Org.). *Diversidade, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos*, pp. 86 - 93. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/Diversidades\\_linguas\\_e\\_inclusao\\_desafios\\_a\\_enfrentar\\_nos\\_proximos\\_anos/05\\_CNE\\_Diversidades\\_Linguas\\_Inclusao\\_WEB.pdf](https://www.cnedu.pt/content/Diversidades_linguas_e_inclusao_desafios_a_enfrentar_nos_proximos_anos/05_CNE_Diversidades_Linguas_Inclusao_WEB.pdf)
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República*, Série I (n.º 149). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. *Diário da República*, Série I, 1.º Suplemento (n.º 151). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/226-a-2018-115941646>
- Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto. *Diário da República*, Série I, 1.º Suplemento (n.º 156). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/229-a-2018-116068173>
- Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto. *Diário da República*, Série I, 1.º Suplemento (n.º 159). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/232-a-2018-116132275>
- Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. *Diário da República*, Série I, 1.º Suplemento (n.º 126). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/235-a-2018-116154369>
- Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto. *Diário da República*, Série I, (n.º 151). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/183-2020-139563956>
- Portaria n.º 184/2022, de 21 de julho. *Diário da República*, Série I, (n.º 140). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/184-2022-186429709>
- Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro. *Diário da República*, Série I (n.º 27). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/29-2025-906519105>
- Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março. *Diário da República*, Série I (n.º 46). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/86-2025-909816063>
- Projeto INCLUEED (2022). *Guia para a inclusão linguística de migrantes*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/omp/eusal/catalog/view/2435/6120/8011>
- Recomendação n.º 3/2022, do Conselho Nacional de Educação. *Diário da República*. Série II (n.º 124). [https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao\\_n.3\\_Diario\\_da\\_Republica.pdf](https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_n.3_Diario_da_Republica.pdf)
- Resolução n.º 12-B/2015 do Conselho de Ministros. *Diário da República*, Série I, 1.º Suplemento (n.º 56). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/12-b-2015-66807913>
- Resolução n.º 141/2019 do Conselho de Ministros. *Diário da República*, Série I, (n.º 158). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/141-2019-124044668>
- Resolução n.º 140/2024 do Conselho de Ministros. *Diário da República*, Série I (n.º 202). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/140-2024-891337590>
- Resolução n.º 41/2026 do Conselho de Ministros. *Diário da República*, Série I (n.º 40). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/41-2026-1060895765>

- Rodrigues, N. (2026). Alunos migrantes, uma realidade em transformação: um breve retrato estatístico. In CNE. *Diversidade, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos*, pp. 20-35. CNE.  
[https://www.cnedu.pt/content/Diversidades\\_linguas\\_e\\_inclusao\\_desafios\\_a\\_enfrentar\\_nos\\_proximos\\_anos/01\\_CNE\\_Diversidades\\_Linguas\\_Inclusao\\_WEB.pdf](https://www.cnedu.pt/content/Diversidades_linguas_e_inclusao_desafios_a_enfrentar_nos_proximos_anos/01_CNE_Diversidades_Linguas_Inclusao_WEB.pdf)
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar de alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. ICS.
- Seabra, T. (2026). Estrangeiros ou descendentes de imigrantes? a diferença que faz diferença. In CNE. *Diversidade, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos*, pp. 46-57. CNE.  
[https://www.cnedu.pt/content/Diversidades\\_linguas\\_e\\_inclusao\\_desafios\\_a\\_enfrentar\\_nos\\_proximos\\_anos/03\\_CNE\\_Diversidades\\_Linguas\\_Inclusao\\_WEB.pdf](https://www.cnedu.pt/content/Diversidades_linguas_e_inclusao_desafios_a_enfrentar_nos_proximos_anos/03_CNE_Diversidades_Linguas_Inclusao_WEB.pdf)
- Seabra, T., Cândido, A. F. & Tavares, I. (orgs.) (2023). *Atlas dos Alunos Com Origem Imigrante: Quem São e Onde Estão nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte. [10.15847/CIESODAtlasAlunosOrigemImigrante](https://doi.org/10.15847/CIESODAtlasAlunosOrigemImigrante)
- Tavares, I. (2025). *Escola e desigualdades sociais em Portugal: Reprodução social e a (im)probabilidade de "fintar o destino"*. Iscte. Tese de Doutoramento em Sociologia.  
<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/35343>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
29 de maio de 2026  
O Presidente, Domingos Fernandes