



Educação para os refugiados: modelos e práticas de integração nos países da OCDE

Documentos de trabalho sobre educação
da OCDE núm. 203



Traduzido por







Versão em português

Este documento, assim como todos os dados e os mapas contidos nele, não prejudicam a condição jurídica ou a soberania de nenhum território, a demarcação de fronteiras ou limites internacionais nem a designação de qualquer de seus territórios, cidades ou áreas.

COORDENAÇÃO GERAL: Rodrigo Limón Chávez (OEI México).

COORDENAÇÃO DA EDIÇÃO EM ESPANHOL E PORTUGUÊS: Rodrigo Limón Chávez (OEI México) e Alejandro Camacho (OCDE).

REVISÃO EM ESPANHOL: Rodrigo Limón Chávez e María Fernanda Martínez Soto (OEI México).

REVISÃO EM PORTUGUÊS: Ana Paula Laborinho e Maria João Albernaz (OEI Portugal).

CORREÇÃO DE ESTILO: Bárbara Lara Ramírez (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).

TRADUÇÃO PARA ESPANHOL: Arturo Gutiérrez Aldama (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).

TRADUÇÃO PARA PORTUGUÊS: Jorge Aarón Bonifacio Flores (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial) e Maria João Albernaz (OEI Portugal).

DESENHO GRÁFICO EDITORIAL E ILUSTRAÇÃO DE CAPA: Alberto Nava (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).

Primeira edição: abril 2020.

Esta tradução é publicada por acordo com a OCDE. Não é uma tradução oficial da OCDE. A qualidade da tradução e sua coerência com o texto na língua original da obra são da exclusiva responsabilidade do autor da tradução. Em caso de qualquer discrepância entre o trabalho original e esta tradução ao português, somente será considerado válido o texto do trabalho original.

Originalmente publicado em inglês pela OCDE sob o título: Cerna, L. (2019), *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*, OECD Education Working Papers, No. 203, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>.

© 2020 D. R. Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) para esta tradução em português.

Autoriza-se a reprodução parcial ou total do conteúdo sempre e quando se cite pontualmente a fonte e se dê crédito das imagens.

Impresso no México

Printed in México



Educação para os refugiados:

Modelos e práticas de integração nos países da OCDE

Por Lucie Cerna (OCDE)

*Este documento de trabalho foi autorizado por Andreas Schleicher,
Diretor da Direção da Educação e Competências da OCDE.*

Lucie Cerna, analista (lucie.cerna@oecd.org)

Série Documentos de Trabalho sobre Educação da OCDE

Os documentos de trabalho da OCDE não devem ser considerados como as posições oficiais da OCDE ou de seus países membros. As opiniões expressas e os argumentos utilizados nesta publicação são da responsabilidade da autora.

Os documentos de trabalho descrevem os resultados preliminares ou pesquisas em curso da autora, e são publicados a fim de estimular o debate sobre uma ampla gama de questões nas quais a OCDE trabalha. As observações sobre os documentos de trabalho são bem-vindas, e podem ser enviadas à Direção de Educação e Competências da OCDE, localizada na Rua André-Pascal, 2 - 75775 Paris Cedex 16, França, edu.contact@oecd.org.

Os dados estatísticos de Israel são fornecidos pelas autoridades israelitas relevantes e sob a responsabilidade destas. O uso dos mesmos pela OCDE não prejudica o estatuto dos Montes Goulã, de Jerusalém Oriental e dos assentamentos israelitas na Cisjordânia, nos termos do direito internacional.

www.oecd.org/edu/workingpapers

Índice

Agradecimentos	9
Resumo	10
Prefácio às edições em espanhol e português	11
1. Introdução	15
2. Refugiados no sistema educativo	18
2.1. Vagas de pessoas refugiadas ao longo do tempo	18
2.2. Dados sobre as crianças e jovens refugiados	24
2.3. Comparação entre crianças refugiadas e imigrantes	28
2.4. Educação e integração de refugiados	33
3. Integração de refugiados na educação: dos fatores e necessidades-chave a um modelo holístico	35
3.1. Necessidades das crianças refugiadas	35
3.2. Fatores que determinam a prevalência das necessidades	38
3.3. Modelo holístico para a integração educativa de refugiados	45
4. Políticas e práticas nos países da OCDE	47
4.1. Respondendo a necessidades educativas das crianças refugiadas	47
4.2. Respondendo a necessidades sociais	57
4.3. Respondendo a necessidades emocionais	61
4.4. Dados e monitoramento	63
5. Conclusões e considerações políticas	65
Referências	70
Tabela	
2.1. Três principais grupos de países de origem das pessoas refugiadas nos países da OCDE, 2000 e 2017	22
Figuras	
2.1. Número de refugiados nos países da OCDE	20
2.2. Distribuição por faixa etária de requerentes de asilo pela primeira vez, não pertencentes à União Europeia, em países selecionados da OCDE, em 2017	25
2.3. Distribuição das resoluções de primeira instância sobre pedidos de asilo não pertencentes à União Europeia, em 2017	26

2.4. Distribuição por situação dos pedidos de asilo de menores não pertencentes à União Europeia em países seleccionados da OCDE, em 2017	31
3.1. Modelo holístico para a integração educativa de crianças refugiadas.....	46
4.1. Programas de formação docente que cobrem as necessidades de estudantes imigrantes e refugiados	55

Caixas

2.1. Quem é uma pessoa refugiada?.....	18
2.2. Crianças refugiadas na Turquia	27
2.3. Pacto Global para Refugiados.....	30
2.4. Menores desacompanhados	31

Agradecimentos

No Secretariado da OCDE, gostaria de agradecer a Francesca Borgonovi pelas suas observações e orientações. Alessandro Ferrara contribuiu com figuras para este artigo, enquanto Diana Tramontano, Matthew Gill e Deborah Fernandez forneceram apoio editorial. Muito obrigada também a Andreas Schleicher e Thomas Liebig, ambos do Secretariado da OCDE, pelos seus comentários.

Resumo

A recente crise de refugiados exerceu pressão considerável sobre muitos países da OCDE para acomodar e integrar um grande número de pessoas que requerem refúgio. Estudantes refugiados são um grupo particularmente vulnerável devido ao seu deslocamento forçado, mas suas necessidades nem sempre são atendidas pelos sistemas educativos, o que pode dificultar a sua potencial integração. Isto constitui consideráveis desafios porque a integração de estudantes refugiados nos sistemas educativos é importante para seus resultados acadêmicos e seu bem-estar social e emocional. O sucesso ou o fracasso da integração nas escolas também pode influir no futuro mercado de trabalho e na potencial integração social destas crianças e jovens. Embora exista um corpo crescente de investigações sobre a integração de imigrantes, as pesquisas relevantes em termos de políticas relativas a crianças e jovens refugiados, do ponto de vista educativo, são bastante limitadas, fragmentadas e específicas. Ainda não estão disponíveis os levantamentos detalhados e os projetos de pesquisa centrados na atual vaga de refugiados, que permitam comparações entre países. Com base em pesquisas sobre vagas anteriores de pessoas que requeriam refúgio, o artigo examina as principais necessidades de estudantes refugiados e os fatores que promovem sua integração, e propõe um modelo holístico de integração na educação que responde às suas necessidades educativas, sociais e emocionais. Além disso, o artigo examina que tipo de políticas e práticas existem nos países da OCDE que apoiam a sua integração. Contudo, muitas vezes faltam as avaliações das práticas e das políticas, o que dificulta avaliar se são bem-sucedidas. O artigo termina com algumas considerações políticas sobre como promover a integração de estudantes refugiados.

Prefácio às edições em espanhol e português

A educação é um dos direitos mais importantes para o desenvolvimento humano de todas as pessoas, em todas as fases da vida. Para a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Económico (OCDE), bem como para a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI), é um tema de grande relevância no qual se procurou desenvolver quadros curriculares e estratégias pedagógicas pertinentes com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade.

Na região ibero-americana, a mobilidade geográfica das pessoas tornou-se mais notória, sobretudo nos países da América Central, uma vez que, nos últimos anos, o fluxo de grupos migratórios tem vindo a aumentar, tanto em termos de frequência como de volume. Entre os diversos fatores, contam-se a procura de oportunidades de emprego por pessoas cada vez mais jovens; a pobreza extrema e a violência, bem como a procura de uma melhor qualidade de vida e a obtenção de um nível de educação melhor.¹

As últimas tendências em matéria de migração internacional apontam para o aumento de pessoas em condições de migrantes ou de refugiados, para a liderança da Europa e da América do Norte enquanto regiões com o maior número de recetores e que a maioria destas pessoas se deslocam entre países da mesma região.

Em 2019, o número de migrantes internacionais a nível global ascendeu a 272 milhões, o que indica um aumento de 51 milhões de pessoas desde 2010.

Embora o número de migrantes a nível mundial represente uma proporção bastante reduzida da população total, esta percentagem aumentou de 2,8 % em 2000 para 3,5 % em 2019, o que significa que, nos últimos anos, o número de migrantes a nível mundial cresceu, relativamente à população mundial.²

¹ OIM — Secretaria-Geral Ibero-americana — AECID (2018). *Estudio: migración y desarrollo en Iberoamérica*. Madrid: OBIMID/IUEM/Universidad Pontificia Comillas. Disponível em: <https://bit.ly/2wn1oai> (consultado em 6 de abril de 2020).

² Nero, Amanda (17 de setembro de 2019). “La cifra de migrantes internacionales crece más rápido que la población mundial”, em: Notícias da ONU. Disponível em: [Bit.ly/34eDVVa](https://bit.ly/34eDVVa) (consultado em 6 de abril de 2020).

A distribuição regional dos migrantes internacionais é liderada pela Europa, que alberga 82 milhões de pessoas, seguida pela América do Norte, com 59 milhões de pessoas, enquanto o Norte de África e a Ásia Ocidental recebem 49 milhões de pessoas.³

A atual situação das migrações e a sua relação com o desenvolvimento na região ibero-americana sofreram alterações significativas ao longo dos últimos anos.

Na América Latina e Caraíbas, cerca de seis milhões de pessoas emigraram dentro da região, enquanto que aproximadamente 25 milhões emigraram da região para os Estados Unidos e para a Europa.⁴

Especificamente no México, que é um país de origem, de trânsito, de destino e de regresso de migrantes, 29.623 pessoas pediram asilo no país em 2018, o que representa um aumento de 103% em relação ao ano anterior. Destes, 25% eram crianças e adolescentes, enquanto 29% eram mulheres.⁵

Em contrapartida, há um grande número de crianças, adolescentes e famílias migrantes que seguem rotas irregulares para atravessar o México e chegar aos Estados Unidos da América. Entre outubro de 2017 e junho de 2018, pelo menos 286.290 migrantes foram detidos na fronteira sudoeste dos EUA, dos quais 37.450 eram crianças e adolescentes não acompanhados, enquanto 68.560 viajavam em unidades familiares.⁶

De acordo com as projeções atuais, estima-se que os valores relativos à migração mundial continuem ao ritmo atual. Por conseguinte, a prestação de serviços de educação, saúde e bem-estar geral para crianças e adolescentes deve ser de alta prioridade nas políticas dos governos de acolhimento.⁷

Considerando a educação como um direito humano fundamental, a implementação de serviços educativos para migrantes e refugiados coloca vários desafios e dilemas aos governos dos países recetores, uma vez que os perfis que compõem o fluxo migratório nos últimos anos são diferentes, mas é de notar que o número de mulheres e crianças do sexo feminino aumentou, bem como o número de crianças não acompanhadas. Especialmente no caso das crianças, a atenção à educação é imperativo devido às suas características individuais (físicas, de personalidade, motivações, ritmos, interesses, capacidades), uma vez que os processos de desen-

³ Idem.

⁴ CEPAL-UNICEF (2010). “As crianças e a migração internacional na América Latina e nas Caraíbas”, em: *Desafios. Boletim informativo das crianças e dos adolescentes sobre o avanço dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*, 11, em novembro de 2011. Disponível em: [Bit.ly/3dVHDHI](https://bit.ly/3dVHDHI) (acedido em 6 de abril de 2020).

⁵ ACNUR (2018). “Resultados do México em 2018 do ACNUR. Uma análise dos resultados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) de 2018”. Documento eletrónico. Disponível em: <https://bit.ly/2xPSrGO> (consultado em 6 de abril de 2020).

⁶ UNICEF (2018). “Dadas na América Central e no México. As crianças migrantes e refugiadas enfrentam um círculo vicioso de adversidade e perigo”, em: *Crianças em risco*, Série de Informações. Disponível em: <https://uni.cf/39KdVID> (consultado em 6 de abril de 2020).

⁷ Leah D., A. (2008). “O impacto da migração global na educação das crianças”, em: Nota da UNESCO sobre as políticas da primeira infância (documento eletrónico), n.º43, abril-setembro, UNESCO, UNESDOC Library Digital Disponível em: [Bit.ly/2Va6xeb](https://bit.ly/2Va6xeb) (acedido em 6 de abril de 2020).

volvimento e aprendizagem nesta etapa da vida são únicos e irrepetíveis, constituindo os alicerces para um correto desenvolvimento pessoal, afetivo e intelectual. A este respeito, os cuidados educativos prestados às crianças migrantes e/ou refugiadas desde a primeira infância são essenciais para não perpetuar desigualdades que marcarão o seu futuro.

Desde há pouco mais de 70 anos, a OEI tem levado a cabo ações que contribuíram para a redução drástica do analfabetismo, o reforço da qualidade e a cobertura do ensino básico; a consolidação do ensino e da formação técnico-profissional e da aprendizagem ao longo da vida; a divulgação e promoção das culturas originárias e afrodescendentes, bem como ações de vínculo do ensino superior para a construção do Espaço Ibero-Americano do Conhecimento. Graças a estas ações e ao seu impacto, a OEI constituiu-se como o primeiro organismo intergovernamental de cooperação Sul-Sul na Ibero-América em matéria de educação, ciência e cultura.

Nesta ocasião, colocamos à disposição dos leitores a tradução para espanhol e português da publicação *Educação de Refugiados: Modelos e práticas de integração nos países da OCDE*, que procura oferecer uma ferramenta atual para a tomada de decisões sobre as análises das estratégias desenvolvidas nos países membros da OCDE para envolver crianças refugiadas, constituindo-se assim como referencial para os decisores que procuram garantir e reforçar o direito à educação, tendo em vista a construção de sociedades mais justas e equitativas que promovam a solidariedade e o respeito mútuo e que impulsionem a mudança social através da desconstrução dos vários estereótipos que influenciam os destinos das crianças que formarão a sociedade de amanhã.

É essencial que os países de acolhimento de migrantes e refugiados desenvolvam mais e melhores políticas orientadas para as famílias e considerem a variedade de estruturas familiares, executando estratégias que assegurem a participação das famílias com recursos limitados e provenientes de diferentes culturas. Por conseguinte, a corresponsabilidade dos Estados e das famílias é fundamental para proporcionar e garantir o direito à educação de todas e todos os menores, bem como para considerar as circunstâncias de vida que estes enfrentam, para desta forma garantir que adquirem as condições, capacidades e competências fundamentais para viver em sociedade.

Patricia Aldana Maldonado

Organização de Estados ibero-americanos,
Escritório do México

1. Introdução

A crise de refugiados de 2014 e 2015 teve um maior efeito nos países da OCDE devido ao número considerável de gente deslocada pelos conflitos e à necessidade de uma resposta política abrangente. Embora muitos dos países tenham recebido refugiados em fluxos anteriores, a magnitude e diversidade das vagas num curto período não tem precedente. De meados de 2013 a meados de 2017, o número de pessoas que requereram refúgio nos países da OCDE triplicou, de 2 milhões a 5.9 milhões. Isto sucedeu em parte devido à deslocação forçada pela guerra na Síria. No entanto, os conflitos e as crises humanitárias noutros países também contribuíram (p. ex. no Afeganistão, Iraque, Sudão, Corno de África e América Central) (OECD, 2019, p. 22^[1]). Na OCDE, Turquia, Alemanha, Estados Unidos, Canadá e Áustria têm sido os principais países de destino, pelo número de pedidos de refúgio (OECD, 2018, p. 23^[2]).

A maioria dos países não estava suficientemente preparada para aceitar e acolher um número tão grande de pedidos de asilo ou refúgio que chegaram num curto período. Os governos esforçaram-se para encontrar soluções políticas sobre como aceitar e acolher um tal número, fornecer habitação necessária, saneamento e acesso à educação para as crianças. A crise de refugiados revelou uma série de fraquezas na capacidade dos países de acolhimento lidarem com um fluxo tão grande e imprevisto de gente que precisava de proteção. Houve uma certa dificuldade em antecipar tais vagas, coordenar a resposta dentro e entre os níveis do governo, e compartilhar a responsabilidade entre os países (OECD, 2018^[2]).

Algumas das dificuldades em antecipar as vagas de refugiados, assim como em analisar as suas consequências, colocaram o desafio de coligir e comparar os dados sobre pedidos de refúgio ou asilo entre países. Tal sucede devido à falta de consistência na terminologia, conceitos, definições e classificações, assim como à variação nos métodos de coligir, compilar e apresentar dados nos níveis nacional e internacional (European Union; United Nations, 2018^[3]). As crianças refugiadas são um grupo particularmente vulnerável que é facilmente esquecido nas estatísticas oficiais (Fazel and Stein, 2002^[4]).

Em 2016, mais de 12 milhões de crianças em todo o mundo estavam vivendo como refugiadas ou requerentes de asilo. O número real de crianças expulsas de suas casas ainda permanece desconhecido, e é provável que seja significativamente maior que a estimativa devido a lacunas nos relatórios e na coleta de dados (OECD, 2018^[5]). Mesmo nos países da OCDE, o número de crianças refugiadas e imigrantes que não vão à escola é desconhecido,

porque elas constituem uma quantidade pequena nas estatísticas das famílias e não são contabilizadas nas estatísticas gerais das crianças. Em muitos países, os dados nacionais disponíveis não incluem informação sobre a idade, o sexo e a procedência de migrantes e refugiados, ou sobre se estas pessoas viajam sozinhas ou com suas famílias. Critérios diferentes para as categorias de idade e o registro de dados tornam a desagregação desafiante. Na ausência de dados fiáveis, os riscos e as vulnerabilidades enfrentados pelas crianças migrantes permanecem ocultos e não são abordados (OECD, 2018^[5]).

Independentemente do apoio imediato a requerentes de asilo e novas pessoas refugiadas, os que formulam políticas têm que lidar com os desafios de como promover a integração daquelas pessoas que provavelmente permanecerão, incluindo crianças e jovens refugiados (OECD, 2018^[2]). O primeiro desafio para os países de acolhimento é fornecer acesso à educação às crianças refugiadas e o segundo desafio é desenvolver políticas e práticas educativas que deem resposta às necessidades de estudantes refugiados e promovam a sua inclusão nas escolas e sociedades a médio e longo prazo (Pastoor, 2016^[6]).

A integração das pessoas refugiadas nos sistemas educativos é importante para seus resultados acadêmicos e seu bem-estar social e emocional. O sucesso ou o fracasso desta integração também pode influir no futuro mercado de trabalho e na potencial incorporação social destas crianças. Por exemplo, em muitos países, as pessoas refugiadas podem demorar entre 5 a 10 anos para conseguirem um emprego e entre 15 a 20 anos para atingirem taxas de emprego semelhantes às de gente nativa e trabalhadores migrantes (OECD/EU, 2018^[7]; OECD, 2017^[8]). Resultados relativamente pobres em termos da integração no mercado de trabalho podem-se traduzir em um baixo bem-estar para aqueles que requereram refúgio. Em vez disso, a integração bem-sucedida destas pessoas pode ajudar a promover a sua inclusão social, reduzir as tensões com populações nativas e criar sociedades mais igualitárias (OECD, 2019^[1]).

Como os países e os sistemas educativos podem promover a integração das crianças e jovens refugiados? Embora exista um corpo crescente de investigações sobre a integração de imigrantes, as pesquisas relevantes em termos de políticas sobre crianças refugiadas, do ponto de vista educativo, são bastante limitadas (Pinson and Arnot, 2007^[9]; Pastoor, 2016^[6]), fragmentadas e específicas (Bonin, 2017^[10]). Rutter alega que isso teve como resultado uma forma unilateral de entender a situação das crianças refugiadas e de suas famílias, colocando um forte foco na experiência do trauma (Rutter, 2006^[11]). Bonin vai mais longe ao afirmar que “como a situação atual basicamente não tem precedentes, as investigações empíricas existentes fornecem uma base bastante fraca para inferir o que poderia funcionar melhor para apoiar o desenvolvimento educativo deste grupo-alvo [as pessoas refugiadas]” (Bonin, 2017, p. 44^[10]). Contudo, as pesquisas sobre crises anteriores, particularmente sobre as necessidades das crianças refugiadas e as políticas que os países implementaram, podem dar algumas lições para a crise atual.

A educação para pessoas refugiadas pode-se referir à educação em campos ou aulas introdutórias ou fornecidas a longo prazo. O foco aqui está na educação de estudantes que requereram refúgio nos países da OCDE, com ênfase na integração na formação inicial. Para a integração de jovens e pessoas adultas e questões relacionadas com o reconhecimento de qualificações, pode consultar: (OECD, 2016^[12]; 2017^[13]). Os levantamentos detalhados e os projetos de pesquisa centrados nas crianças imigrantes ainda não estão disponíveis para crianças refugiadas, pelo menos de forma comparativa. Entretanto, existem algumas investigações disponíveis sobre

anteriores vagas de pessoas que requereram refúgio, que podem fornecer lições úteis para a atual vaga. As pesquisas existentes enumeram uma série de fatores importantes para a integração das crianças refugiadas, mas ainda há evidências limitadas sobre que políticas e práticas funcionam para a sua integração.

O artigo procura responder a duas questões:

- Que fatores-chave e modelos promovem a integração das crianças refugiadas na educação?
- Que políticas e práticas existem nos países da OCDE que apoiam a integração das crianças refugiadas nos sistemas educativos?

Na Secção 2, o artigo fornece certo conhecimento sobre o número de refugiados e seus países de origem. Também compara a atual vaga de requerentes de refúgio com as anteriores, e discute como a educação para pessoas refugiadas é diferente da educação para migrantes. A Secção 3 examina a literatura existente sobre educação de refugiados para identificar as necessidades-chave das crianças refugiadas e fatores na educação de refugiados. Em seguida, propõe um modelo holístico que poderia ajudar a analisar políticas. A Secção 4 apresenta políticas e práticas dos países da OCDE que aplicam diferentes componentes do modelo holístico. O artigo termina na Secção 5 com algumas considerações políticas.

2. Refugiados no sistema educativo

2.1. Vagas de pessoas refugiadas ao longo do tempo

O instrumento legal mais importante sobre quem é uma pessoa refugiada e quais os seus direitos é a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), da qual todos os países da OCDE são signatários. A Convenção também formula as obrigações dos estados em relação às populações de refugiados. No entanto, na prática, cada nação decide a quem conceder asilo ou o estatuto de pessoa refugiada (Bourgojne, 2010^[14]). Os grandes fluxos de requerentes de refúgio em 2015 foram sem precedentes de várias maneiras. Contudo, a maioria dos países da OCDE sofreu vagas anteriores de refugiados. Esta secção examina se a atual vaga difere das anteriores e como.

Caixa 2.1. Quem é uma pessoa refugiada?

O termo ‘refugiado’ se refere a pessoas que pediram asilo com sucesso e receberam proteção. A Convenção de Genebra de 1951 e seu Protocolo de 1967 definem um refugiado como uma pessoa que “devido ao fundado medo de ser perseguida por razões de raça, religião, nacionalidade, adesão a um grupo social ou opinião política, está fora do país da sua nacionalidade e não pode ou, devido a esse medo, não está disposta a valer-se da proteção desse país; ou que, por não ter nacionalidade e estar fora do país de sua antiga residência habitual, não pode ou, devido a esse medo, não está disposta a voltar a ele”.

O termo mais amplo ‘migrante humanitário’ se refere às pessoas que pediram asilo com sucesso e receberam algum tipo de proteção, com o estatuto de refugiado ou outro. Também inclui migrantes realojados através de programas humanitários com a assistência do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) ou através de patrocínio privado, como ocorre na Austrália, Canadá e Estados Unidos. Todas as pessoas beneficiárias de proteção com o estatuto de refugiadas ou com proteção subsidiária ou temporária são consideradas aqui migrantes humanitários. Os termos ‘refugiado’, ‘gente que precisa de proteção’ e ‘migrante humanitário’ são frequentemente usados de forma semelhante (OECD, 2016, p. 7^[12]).

‘Requerentes de asilo’ são as pessoas que pediram formalmente asilo e cujo pedido está pendente. Na prática, apenas a minoria de requerentes de asilo recebe o estatuto de migrante humanitário, como refugiado ou como algum outro tipo, enquanto o resto tem que sair do país. Se as pessoas permanecem após o indeferimento do pedido de migrante humanitário, se tornam migrantes sem documentos.

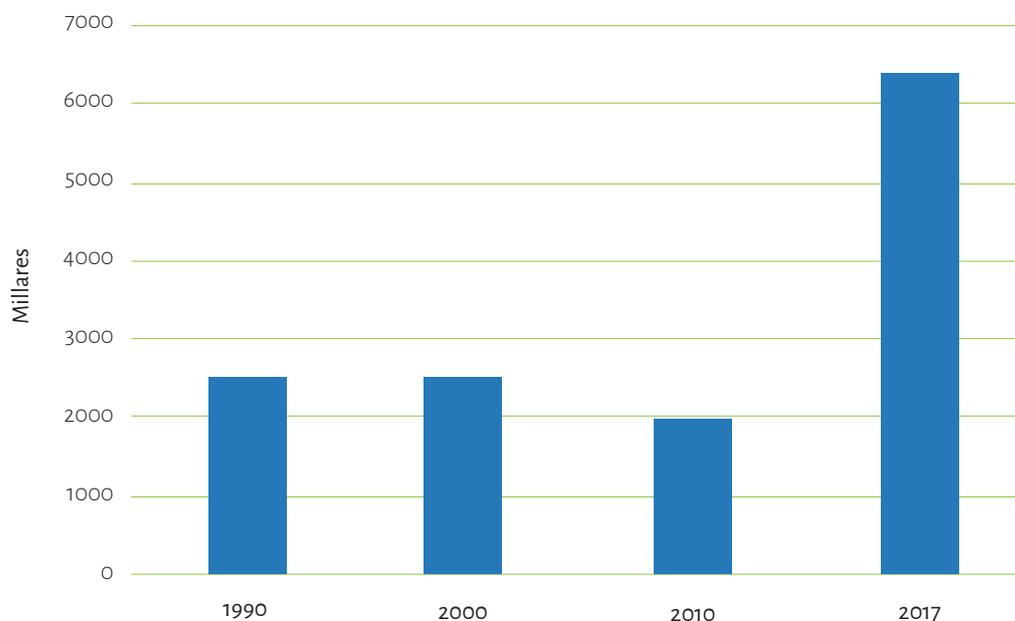
Também existem muitas pessoas que não registam pedidos de asilo porque não desejam se inscrever no país no qual estão em trânsito, porque há uma longa lista de espera para solicitar asilo devido ao grande volume de entradas ou aos sistemas de asilo com pessoal insuficiente, ou porque consideram que as suas probabilidades de obter o estatuto de migrante humanitário são pequenas. Essas pessoas também são consideradas migrantes sem documentos (OECD, 2016, p. 7^[12]).

2.1.1. Número de pessoas refugiadas nos países da OCDE

Ao longo das últimas décadas, guerras e distúrbios, especialmente no Afeganistão, República Democrática do Congo, Eritreia, Irão, Iraque, ex-Jugoslávia, Ruanda, Somália, Sudão do Sul e Sudão, levaram a fluxos de requerentes de refúgio junto dos países da OCDE (UNHCR, 2015^[15]).

Uma importante vaga de refugiados foi provocada pelas guerras na ex-Jugoslávia. O conflito na Bósnia, de 1992 a 1995, deslocou cerca de 1,2 milhões de pessoas, incluindo cerca de 800 000 para os países da OCDE e mais de 300 000 só para a Alemanha. Também em 1992, mais de 300 000 albaneses tentaram se instalar na Grécia e na Itália. Além disso, a guerra do Kosovo de 1998 a 1999 resultou em movimentos em grande escala, na maioria das vezes para os países vizinhos, mas também para vários outros países da OCDE. Por exemplo, a Alemanha registrou 78 000 pedidos de asilo; Suíça, 53 000; Bélgica e Reino Unido aproximadamente 25 000 cada um, e Áustria, 15 000 (OECD, 2015^[16]).

A figura 2.1. revela que os países da OCDE receberam cerca de 2,5 milhões de pessoas refugiadas em 1990 e 2000, ao redor de 2 milhões em 2010 e cerca de 6,4 milhões em 2017. Isso significa que o número triplicou em sete anos. Como durante as anteriores crises de refugiados na década de 1990, o impacto da atual crise de refugiados se concentra em poucos países (OECD, 2015^[16]). Em 2017, cerca da metade das pessoas refugiadas se encontrava localizada na Turquia, 1 milhão das quais estavam em idade escolar (UNHCR, 2018^[17]). Ao lado da Turquia, outros países que foram grandemente afetados, em números absolutos, pelos fluxos de gente refugiada são a Alemanha (970 302), França (334 143), Suécia (240 899) e Itália (167 260) (UNHCR, 2018^[18]).

Figura 2.1. Número de refugiados nos países da OCDE

Fonte: UNHCR [ACNUR], Population Statistics [Estatísticas demográficas]. Disponível em: <http://bit.ly/3b2Wm2g> (acessado em 7 de janeiro de 2020).

2.1.2. Países de origem das pessoas refugiadas

Os países de origem dos refugiados nos países da OCDE se tornaram mais diversos ao longo de tempo. Por exemplo, na década de 1990, os que requereram refúgio na Austrália vinham principalmente de Leste e da ex-Jugoslávia, enquanto nos anos 80 os refugiados eram provenientes da Ásia e da América Latina. Na década de 2000, os refugiados vieram principalmente de África, incluindo o Sudão e a República Democrática do Congo, e do Médio Oriente, como o Afeganistão, o Irão e o Iraque.

Nos anos 70, o Canadá recebeu pessoas refugiadas do Chile, Irão, Uganda e Vietname, enquanto nos anos 80, os refugiados vinham principalmente do Camboja. Nos anos 90, requerentes de refúgio de todo o mundo chegaram ao Canadá, vindos sobretudo da América Latina, Europa Oriental e África. Desde então, o Canadá vem realojando pessoas refugiadas do Butão, Síria e Tailândia (Government of Canada, 2018^[19]).

Na década de 1970, as pessoas que chegaram aos Estados Unidos vinham principalmente do sudeste asiático, como o Camboja e o Vietname. Durante os anos 90, requerentes de refúgio vindos principalmente da Europa chegaram aos Estados Unidos, em particular do Kosovo e da ex-União Soviética. Desde os anos 2000, os Estados Unidos acolheram refugiados do Butão, da Birmânia e da Síria (Igielnik and Krogstad, 2017^[20]).

A tabela 2.1. mostra os três principais países de origem das pessoas refugiadas e a sua quota nos países da OCDE em 2000 e 2017. Em 2000, a Bósnia Herzegovina, a Sérvia e o Kosovo, e o Iraque foram os três principais países de origem de refugiados nos países da OCDE. Nesse ano, a Bósnia-Herzegovina foi o principal país de origem de requerentes de refúgio em vários países da OCDE, tais como Austrália, Áustria, Canadá, Dinamarca, Finlândia,

Hungria, Islândia, Itália, Noruega, Polónia, Eslovénia, Suécia e Estados Unidos. Em contraste, a Síria, o Iraque e o Afeganistão foram os principais países de origem das pessoas refugiadas em 2017. Mais especificamente, os refugiado da Síria eram o maior grupo na Áustria, Bélgica, Dinamarca, Estónia, Alemanha, Grécia, Irlanda, Letónia, Luxemburgo, Holanda, Eslovénia, Espanha, Suécia e Turquia (UNHCR, 2018_[21]).

Tabela 2.1. Três principais grupos de países de origem das pessoas refugiadas nos países da OCDE, 2000 e 2017

País de residência	2000					
	1º país de origem mais popular		2º país de origem mais popular		3º país de origem mais popular	
	País de origem	Quota do total	País de origem	Quota do total	País de origem	Quota do total
Alemanha	Vários ou desconhecido	97%	Bósnia e Herzegovina	3%	.	.
Austrália	Sérvia e Kosovo	20%	Iraque	17%	Bósnia e Herzegovina	10%
Áustria	Sérvia e Kosovo	25%	Romênia	13%	Iraque	12%
Bélgica	Vários ou desconhecido	31%	Ruanda	14%	Congo (República Democrática)	11%
Canadá	Bósnia e Herzegovina	12%	Vários ou desconhecido	12%	Sri Lanka	8%
Chile	Peru	60%	Cuba	12%	Sérvia e Kosovo	8%
Dinamarca	Bósnia e Herzegovina	39%	Iraque	17%	Somália	14%
Eslovênia	Bósnia e Herzegovina	100%	Sérvia e Kosovo	0%	Iraque	0%
Espanha	Vários ou desconhecido	12%	Cuba	11%	Bósnia e Herzegovina	11%
Estados Unidos da América	Bósnia e Herzegovina	21%	Vários ou desconhecido	17%	Vietnã	10%
Estônia	Argélia	50%	Afeganistão	50%	.	.
Finlândia	Sérvia e Kosovo	27%	Somália	20%	Irã	19%
França	Vários ou desconhecido	25%	Camboja	14%	Sri Lanka	11%
Grécia	Vários ou desconhecido	45%	Turquia	35%	Iraque	8%
Hungria	Sérvia e Kosovo	46%	Romênia	26%	Afeganistão	14%
Islândia	Sérvia e Kosovo	69%	Vietnã	12%	Iraque	5%
Irlanda	Vários ou desconhecido	50%	Bósnia e Herzegovina	26%	Sérvia e Kosovo	4%
Israel	Líbano	96%	Serra Leoa	3%	Etiópia	1%
Itália	Sérvia e Kosovo	16%	Albânia	14%	Iraque	13%
Japão	Vietnã	74%	Laos	10%	Camboja	10%
Letônia	Paquistão	43%	Congo (República Democrática)	14%	Apátridas	14%
Luxemburgo	Vários ou desconhecido	100%
México	Guatemala	87%	El Salvador	11%	Colômbia	0%
Noruega	Bósnia e Herzegovina	30%	Iraque	17%	Sérvia e Kosovo	13%
Nova Zelândia	Iraque	18%	Somália	16%	Vários ou desconhecido	15%
Países Baixos	Iraque	17%	Bósnia e Herzegovina	17%	Afeganistão	16%
Polônia	Bósnia e Herzegovina	38%	Somália	17%	Sri Lanka	6%
Portugal	Vários ou desconhecido	29%	Serra Leoa	23%	Libéria	16%
República Checa	Afeganistão	16%	Federação Russa	12%	Romênia	12%
Reino Unido	Vários ou desconhecido	40%	Somália	14%	Sérvia e Kosovo	8%
República Eslovaca	Afeganistão	41%	Iraque	9%	Bósnia e Herzegovina	8%
Suécia	Bósnia e Herzegovina	34%	Sérvia e Kosovo	18%	Iraque	16%
Suíça	Sri Lanka	24%	Sérvia e Kosovo	16%	Bósnia e Herzegovina	14%
Turquia	Irã	44%	Iraque	21%	Bósnia e Herzegovina	20%

Nota: A tabela mostra os três principais países de origem de pessoas refugiadas ou daqueles vivem em situações de refúgio nos países da OCDE.

Fonte: UNHCR [ACNUR], Population Statistics [Estatísticas demográficas]. Disponível em: <http://bit.ly/3b2Wm2g> (acessado em 7 de janeiro de 2020).

2017						
1º país de origem mais popular		2º país de origem mais popular		3º país de origem mais popular		
País de origem	Quota do total	País de origem	Quota do total	País de origem	Quota do total	
Síria	51%	Iraque	13%	Afganistão	11%	
Afganistão	23%	Irã	17%	Paquistão	9%	
Síria	38%	Afganistão	23%	Federação Russa	10%	
Síria	22%	Vários ou desconhecido	18%	Iraque	9%	
Colômbia	8%	China	7%	Haiti	7%	
Colômbia	61%	Vários ou desconhecido	24%	Peru	6%	
Síria	54%	Eritreia	11%	Irã	9%	
Síria	36%	Sérvia e Kosovo	11%	Irã	10%	
Síria	67%	Cuba	5%	Palestina	5%	
China	26%	El Salvador	7%	Haiti	6%	
Síria	40%	Ucrânia	23%	Iraque	8%	
Iraque	38%	Somália	16%	Afganistão	12%	
Vários ou desconhecido	26%	Sri Lanka	7%	Congo (República Democrática)	5%	
Síria	35%	Vários ou desconhecido	21%	Afganistão	12%	
Afganistão	25%	Vários ou desconhecido	16%	Síria	16%	
Iraque	22%	Síria	18%	Afganistão	14%	
Síria	11%	Iraque	8%	Somália	8%	
Eritreia	86%	Sudão	12%	Congo (República Democrática)	1%	
Nigéria	11%	Afganistão	10%	Paquistão	10%	
Myanmar	67%	Vários ou desconhecido	12%	China	3%	
Síria	62%	Afganistão	9%	Iraque	5%	
Síria	34%	Iraque	14%	Sérvia e Kosovo	13%	
El Salvador	37%	Honduras	32%	Venezuela	13%	
Eritreia	26%	Síria	19%	Somália	13%	
Vários ou desconhecido	21%	Irã	11%	China	11%	
Síria	30%	Somália	15%	Eritreia	14%	
Federação Russa	82%	Síria	4%	Ucrânia	3%	
Ucrânia	24%	Síria	20%	Eritreia	9%	
Ucrânia	12%	Síria	10%	Bielorrússia	10%	
Irã	13%	Eritreia	11%	Afganistão	8%	
Afganistão	28%	Iraque	24%	Sérvia e Kosovo	5%	
Síria	43%	Eritreia	11%	Afganistão	11%	
Eritreia	33%	Síria	15%	Afganistão	9%	
Síria	98%	Iraque	1%	Irã	0%	

2.1.3. Níveis educativos de pessoas refugiadas

As competências e o nível educativo são também bastante diversos nos países de origem e nas vagas de refugiados. Por exemplo, os refugiados recentes vindos da Síria têm mais competências do que outros grupos, como os que vieram durante as guerras da Jugoslávia na década de 1990 (OECD, 2015_[16]). De acordo com Statistics Sweden, em 2014, mais de 40% dos sírios no país tinham pelo menos o ensino secundário superior, em comparação com 20% dos do Afeganistão e 10% dos originários da Eritreia (OECD, 2015_[16]). Na Alemanha, os refugiados sírios também são, em média, mais instruídos do que outros grupos de pessoas refugiadas (OECD, 2015_[16]).

Um estudo dos Países Baixos em 2011 revela que a primeira vaga de refugiados do Afeganistão, Irão e Iraque, na década de 1980, tinha níveis de educação e estatuto profissional mais elevados. As pessoas refugiadas do Irão que vieram nessa época tinham, em média, um nível de educação mais alto do que a população nativa holandesa. No entanto, os refugiados que chegaram aos Países Baixos provenientes da Somália nos anos 2000 não tinham muita educação devido às graves perturbações sociais e económicas no seu país de origem (Center for the Study of Democracy, 2012_[22]).

As tendências mencionadas acima revelam que há mudanças consideráveis ao longo do tempo, não só no número de refugiados, mas também na heterogeneidade dos grupos de pessoas refugiadas em termos de países de origem e níveis educativos. Esta diversidade coloca desafios consideráveis para a elaboração de políticas efetivas que promovam a integração.

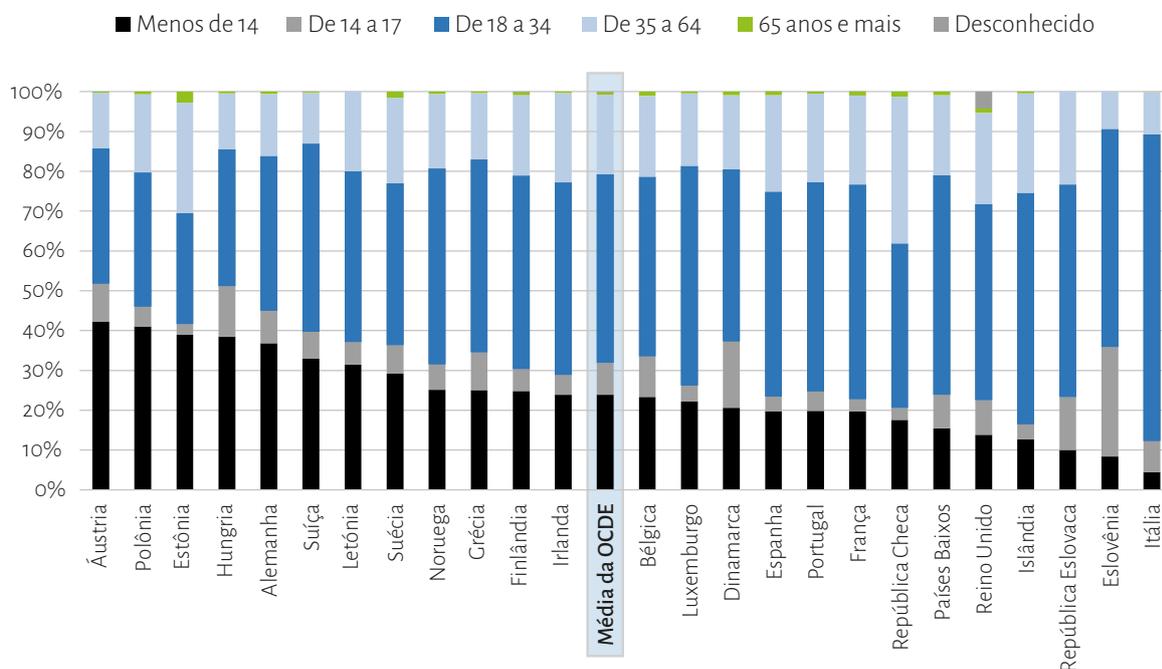
2.2. Dados sobre as crianças e jovens refugiados

Os dados sobre crianças refugiadas são escassos, o que limita a capacidade de informar o desenvolvimento de políticas e oferecer serviços de apoio orientados. Mesmo que os refugiados tenham acesso à educação, suas conquistas e necessidades educativas permanecem invisíveis, pois não são capturadas pelos Sistemas de Informação de Gestão Educativa (SIGE) de seu país de origem e ainda não se encontram incluídas nos SIGE dos países de acolhimento (OECD, 2018_[23]).

Embora os governos sejam responsáveis pela recolha de dados relacionados com a educação através dos SIGE, eles enfrentam limitações na capacidade de garantir a obtenção de dados precisos sobre sexo, idade e outros dados desagregados sobre as pessoas refugiadas. Há também uma questão concernente à informação obtida sobre os resultados educativos e a relação com o aumento do acesso à educação de qualidade. Os desafios na recolha e divulgação de dados sobre refugiados estão relacionados com a falta de dados sobre o estatuto de residência, a elevada taxa de mobilidade de indivíduos, o que dificulta o controlo adequado dos números, e a confidencialidade (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017_[24]). Existem desafios metodológicos em termos de abordagem dos tamanhos das amostras, com especial atenção para os grupos de pessoas mais marginalizadas, tais como menores desacompanhados ou refugiados com deficiência, para os quais quase não há informação disponível (OECD, 2018_[23]).

Na União Europeia e na OCDE, somente os dados sobre o número de crianças que solicitam asilo são coletados de forma coordenada (UNHCR; UNICEF, 2017^[25]). Em média, em toda a OCDE, cerca de 30% de candidatos em 2017 estavam abaixo dos 18 anos. Entretanto, Áustria, Alemanha, Hungria e Polônia relataram uma maior proporção de requerentes de asilo menores de 18 anos (mais de 45%). Na Áustria e na Hungria, cerca de 40% de pessoas requerentes tinham menos de 14 anos de idade (figura 2.2.). Esta elevada proporção de crianças refugiadas gera desafios à elaboração de políticas que respondam adequadamente a estes grupos vulneráveis.

Figura 2.2. Distribuição por faixa etária de requerentes de asilo pela primeira vez, não pertencentes à União Europeia, em países selecionados da OCDE, em 2017

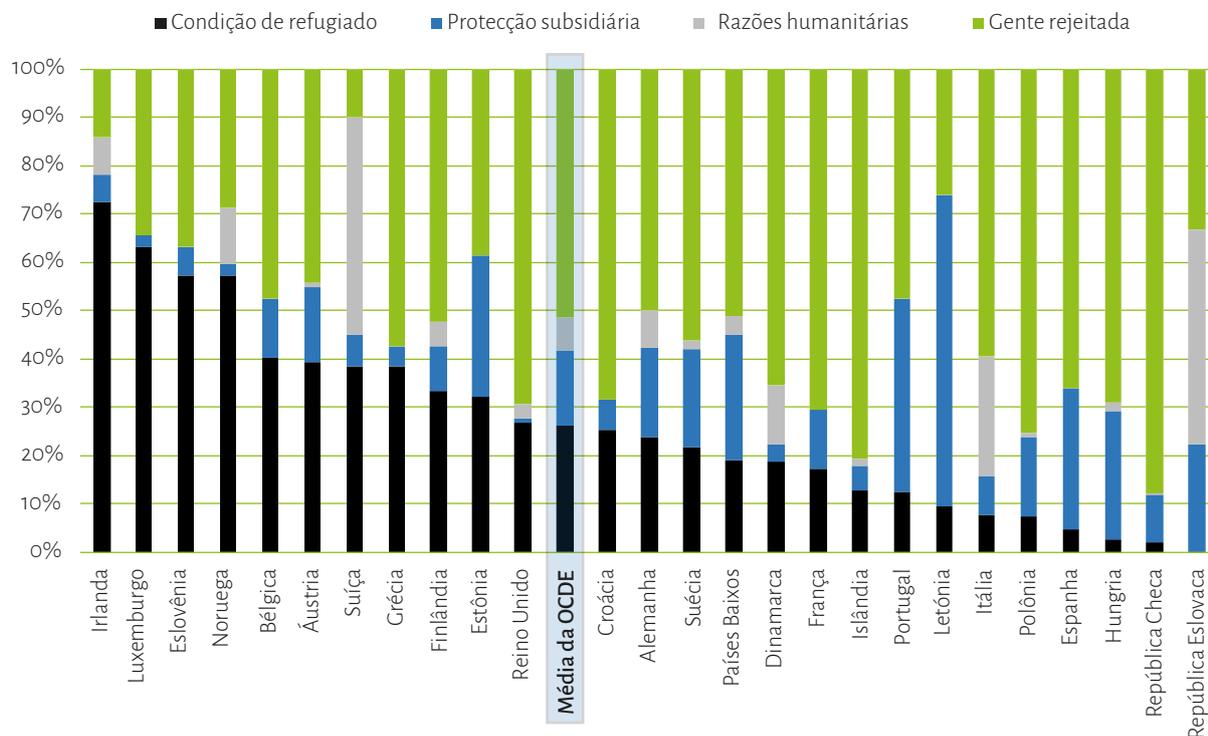


Notas: Os países estão classificados por ordem decrescente da percentagem de pessoas requerentes de asilo pela primeira vez com menos de 14 anos. A média da OCDE é a média dos países da OCDE da UE mostrados na figura.

Fonte: Adaptação baseada no Eurostat, "Asylum and first time asylum applicants by citizenship, age and sex annual aggregated data" [Eurostat, "Asilo e requerentes de asilo pela primeira vez por nacionalidade, idade e sexo (dados agregados anuais)"], <http://bit.ly/2u4yZon> (acessado em 07 de dezembro de 2019).

Em 2017, quase metade (48%) das resoluções de primeira instância de asilo na OCDE tiveram resultados positivos, ou seja, a concessão do estatuto de pessoa refugiada ou de proteção subsidiária a requerentes, ou uma autorização de permanência por razões humanitárias (figura 2.3.). De todas as resoluções de primeira instância nos países da OCDE em 2017, cerca de 26% foram positivas e resultaram na concessão do estatuto de pessoa refugiada. Este número difere consideravelmente de acordo com o país de destino. Por exemplo, mais de 70% das resoluções de primeira instância na Irlanda e na Letônia resultou em concessões do estatuto de pessoa refugiada, enquanto em países como a República Checa, Hungria, Itália, Polônia, República Eslovaca e Espanha, menos de 10% das resoluções o recebeu (Eurostat, 2018^[26]). Contudo, os dados que desagregam as resoluções sobre o estatuto de pessoa refugiada por faixa etária não estão disponíveis.

Figura 2.3. Distribuição das resoluções de primeira instância sobre pedidos de asilo não pertencentes à União Europeia, em 2017



Notas: Os países são classificados por ordem decrescente da percentagem de indivíduos que obtiveram o estatuto de pessoa refugiada em todas as decisões de primeira instância. A média da OCDE é a média dos países da OCDE da UE mostrada na figura.

Fonte: Adaptação baseada em Eurostat, "Asylum and first time asylum applicants by citizenship, age and sex annual aggregated data" [Eurostat, "Asilo e requerentes de asilo pela primeira vez por nacionalidade, idade e sexo (dados agregados anuais)", <http://bit.ly/zu4yZon> (acessado em 07 de dezembro de 2019)].

O acesso à educação e as taxas de matrícula são frequentemente tomados como indicadores da integração de gente que requereu refúgio. No entanto, tal acesso é limitado para as crianças refugiadas. Globalmente, 91% das crianças frequentam a escola primária, enquanto apenas 61% das crianças refugiadas o fazem. Conforme as crianças refugiadas crescem, os desafios aumentam: apenas 23% de adolescentes que requereram refúgio estão matriculados na escola secundária, em comparação com 84% em todo o mundo (UNHRC, 2017^[27]). Embora muitos países da OCDE se esforcem por matricular as crianças recém-chegadas na escola, ainda persistem desafios especialmente para as crianças em idade pré-primária e superior, que muitas vezes abandonam os sistemas nacionais de ensino obrigatório (UNICEF, 2018^[28]).

É mais difícil reunir informação sobre a situação da educação de pessoas refugiadas que vivem em áreas urbanas do que refugiados matriculados nas escolas dos acampamentos. Uma razão é que apenas alguns países, como a Turquia, identificam explicitamente o estatuto de refugiado nos censos escolares (UNHRC, 2018^[29]). Por exemplo, o governo turco complementa seu SIGE em escolas públicas com um sistema paralelo para estudantes estrangeiros (Sistema de Gestão de Informação de Estudantes Estrangeiros, chamado YÖBİS), que monitora os centros de ensino temporário. Depois da introdução de uma política para incluir estes centros

no sistema nacional de educação, a taxa de inscrição média de sírios no ensino primário aumentou de 25% em 2014 para 83% em 2017. Contudo, a sua taxa de matrícula na rede de educação secundária aumentou muito menos, de 16% para 22%, o que indica que os estudantes refugiados não conseguem ter acesso à escola, especialmente no nível da educação secundária (UNHCR, 2018^[29]; Arik Akyuz, 2018^[30]; UNESCO, 2018^[31]).

Caixa 2.2. Crianças refugiadas na Turquia

A Turquia tem uma longa história de emigração e imigração e tem sido particularmente afetada por um grande número de pessoas refugiadas, principalmente sírias. Em 2018, cerca da metade da gente refugiada na área da OCDE estava localizada na Turquia, da qual 1 milhão se encontrava em idade escolar (UNHCR, 2018^[17]).

Apesar dos consideráveis desafios em matéria de capacidade de integração de estudantes refugiados, a Turquia tem vindo a construir escolas e a expandir o acesso à educação das crianças refugiadas (OECD, 2017^[32]). As taxas de assistência escolar de estudantes refugiados variam de acordo com o seu nível: 80% frequenta a pré-primária, 60% vai à escola primária e 30% assiste a escolas secundárias (OECD, 2017^[32]). Mais de 600 000 crianças sírias foram inscritas no sistema educativo para o ano letivo de 2018 a 2019. No total, há 1 047 999 crianças sírias refugiadas em idade escolar na Turquia, em comparação com 833 039 em 2016 (Hurriyet, 2018^[33]).

Em 2014, o Ministério da Educação Nacional estabeleceu um marco regulatório para os Centros de Educação Temporária (TEC, por suas siglas em inglês), que são fornecidos por organizações não-governamentais como a UNICEF. As famílias sírias podem optar pela matrícula em um TEC ou em escolas públicas turcas (Turkey Ministry of National Education, 2014^[34]). Desde o verão de 2016, o governo tem trabalhado na integração de todas as crianças sírias no sistema nacional de educação. Estima-se que a percentagem de crianças inscritas nos TEC tenha diminuído de 83% em 2014 e 2015 para 37% em 2017 e 2018. Espera-se que os restantes 318 TEC fechem até 2020 (Delegation of the European Union in Turkey, 2017^[35]).

Por mandado governamental, todos os TEC devem oferecer 15 horas de ensino de língua turca por semana para preparar os alunos para a transição para as escolas turcas. Com o objetivo de apoiar o desenvolvimento mental e psicológico das crianças sob proteção temporária, 491 orientadores foram nomeados para os TEC e as escolas públicas com pelo menos 90 pessoas sírias (Arik Akyuz, 2018^[30]). A inclusão também tem consequências importantes na infraestrutura escolar e na formação do corpo docente. O processo tem sido apoiado pela Promoção da Integração das Crianças Sírias no Sistema de Educação Turco (PICTES, por suas siglas em inglês), um projeto financiado pelo Mecanismo da União Europeia em favor dos Refugiados na Turquia (Delegation of the European Union in Turkey, 2017^[35]). Na segunda fase do projeto, de 2019 a 2022, o apoio a estudantes refugiados vai expandir-se a 26 províncias turcas e será dada uma maior atenção à educação e cuidados na primeira infância.

Desde 2016, no âmbito deste projeto na primeira fase, de 2016 a 2019, cerca de 390 000 crianças sírias receberam aulas intensivas de turco, e 5600 docentes de turco, 500 profissionais de orientação e 100 especialistas em pedagogia de origem árabe foram contratados. Atualmente, 282 TEC em 23 províncias estão a oferecer aulas intensivas de turco a 100 678 crianças refugiadas. Desde setembro de 2018, 12 838 professoras e professores sírios voluntários têm sido contratados pelo TEC em toda a Turquia. A Direção-geral de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Ministério da Educação tem providenciado formação, incluindo orientação pedagógica, a cerca de 20 500 docentes sírios voluntários até à data (Hurriyet, 2018^[33]). As avaliações do projeto mostraram que a educação linguística, capacitação de apoio, treino de recuperação e formação de líderes escolares tiveram efeitos positivos nas notas, taxas de absentismo e de repetição de aulas, e sentimento de pertença dos alunos sírios. Contudo, continuam a existir desafios tais como a disponibilização do acesso à educação a quase 400 000 crianças, particularmente a nível do secundário e do superior, e a preparação para a inscrição de mais estudantes refugiados em idade escolar durante os próximos anos.

Além do acesso limitado à educação de estudantes que requereram refúgio, outro desafio se refere à falta de docentes qualificados (UNESCO, 2018^[31]). Na Turquia, se calcula que seriam necessários 80 000 professores e professoras adicionais se todos os sírios em idade escolar se matriculassem em escolas regulares (Sirkeci, 2017^[36]). Na Suécia, se espera um défice de 80 000 profissionais do pré-escolar até 2031, não só devido ao aumento da imigração, mas também ao crescimento da população (Skolverket [National Agency for Education], 2017^[37]). Baixos níveis de educação entre as populações afetadas, afastamento e vulnerabilidade de muitos postos de ensino, problemas com a língua de instrução, negação do direito ao trabalho a refugiados e não reconhecimento das competências de docentes refugiados tornam a escassez ainda pior (Mendenhall, Gomez and Varni, 2018^[38]).

Por exemplo, o sindicato do pessoal educativo alemão, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, estimou em 2017 que são necessários mais de 18 000 educadores e 24 000 docentes, com um custo aproximado de 3 mil milhões de euros adicionais por ano (Vogel and Stock, 2017^[39]). A falta destes profissionais levou a uma proliferação de pessoal contratado ou voluntário, que tem competências diferentes, trabalha com contratos de curto prazo, sem segurança no emprego, e ganha significativamente menos do que os docentes do serviço nacional. Além disso, os profissionais aposentados ou com diplomas universitários, mas sem formação docente, também têm sido chamados a suprir as lacunas (Strauss, 2016^[40]; Vogel and Stock, 2017^[39]; UNESCO, 2018^[31]).

2.3. Comparação entre crianças refugiadas e imigrantes

Imigrantes e refugiados partilham algumas motivações e características semelhantes. Ambos têm que lidar com a perturbação de migrar para um novo país e adaptar-se a uma cultura e estilo de vida diferentes. Muitas pessoas recém-chegadas podem encontrar discriminação e racismo por razões de raça, etnia, religião ou diferenças culturais (McBrien, 2005^[41]). A adolescência imigrante e refugiada também pode ser exposta a uma crise de identidade ao tentar atender às exigências culturais de seus pais e de seus companheiros (McBrien, 2005^[41]).

No entanto, o stress pela aculturação é consideravelmente maior entre gente refugiada (Berry *et al.*, 1987^[42]). Aculturação é a mudança num indivíduo ou num grupo culturalmente semelhante que resulta do contacto com uma cultura diferente (Berry, 1997^[43]).

Embora os dados sobre as crianças refugiadas sejam limitados, o que está disponível revela que elas enfrentam mais obstáculos do que outras crianças de ascendência imigrante (Bloch *et al.*, 2015^[44]; McBrien, 2005^[41]; Sirin e Rogers-Sirin, 2015^[45]; Suárez-Orozco *et al.*, 2011^[46]; European Commission, 2013^[47]). Além da adaptação a uma nova língua e cultura, os desafios para as crianças refugiadas incluem frequentemente a superação de uma educação prévia interrompida ou mínima, a perturbação das redes familiares, a insegurança na habitação, a pobreza, os estereótipos negativos e a discriminação (Block *et al.*, 2014^[48]; Dryden-Peterson, 2016^[49]; Essomba, 2017^[50]; Crul, 2016^[51]; Halldorsson, n. d.^[52]). As pessoas refugiadas podem ser afetadas por diversos tipos de desvantagens, ligadas à sua deslocalização forçada e ao seu baixo nível socioeconómico, e prejudicadas pelas frequentes atitudes negativas da população de acolhimento em relação a elas.

As pessoas refugiadas enfrentam desafios adicionais relacionados com a natureza da sua migração forçada, tais como questões de saúde mental, fracas ligações anteriores com o país anfitrião (OECD, 2016^[12]) e talvez também a falta de documentação sobre a sua educação, credenciais e diplomas. Isto torna difícil colocá-los no programa ou grau correto sem uma avaliação sistemática das suas competências (OECD, 2019^[1]). Além disso, o acesso à educação é um desafio, dado que as crianças refugiadas têm cinco vezes mais probabilidade de abandonar a escola do que as não-refugiadas (UNHCR, 2016^[53]).

A pequena minoria de gente refugiada que consegue se estabelecer em países da OCDE sofre frequentemente de desvantagens educativas devido ao tempo prolongado passado em campos de refugiados. Uma estadia de 5 a 10 anos em um campo de refugiados é comum e tais prazos têm um efeito considerável no desenvolvimento e no rendimento escolar (Oh and van der Stouwe, 2008^[54]).

A nível educativo, os desafios para gente refugiada são numerosos. Essomba observa que os sistemas educativos não estão bem preparados para receber requerentes de asilo ou refúgio. Os currículos escolares muitas vezes não oferecem as competências linguísticas básicas e as competências sociais de que estas pessoas precisam. Além disso, o sistema educativo é responsável pela escolarização de refugiados num contexto social que nem sempre é favorável ao acolhimento de pessoas recém-chegadas (Essomba, 2017^[50]). É por isso que tem havido alguns esforços nacionais e internacionais para melhorar as vidas e os resultados das pessoas refugiadas e seus filhos, tais como o Pacto Global para Refugiados.

Caixa 2.3. Pacto Global para Refugiados

De modo a proporcionar uma base para uma distribuição previsível e equitativa das responsabilidades e encargos entre todos os países membros das Nações Unidas, o ACNUR propôs um Pacto Global para Refugiados, não vinculativo, que foi aprovado pela Assembleia Geral em dezembro de 2018. Este quadro apresenta alguns excertos do Pacto Global relacionados com a educação.

68. De acordo com as leis, políticas e planos nacionais de educação, e em apoio aos países de acolhimento, os países e os parceiros relevantes interessados contribuirão com recursos e conhecimentos para expandir e melhorar a qualidade e a inclusão dos sistemas nacionais de educação, a fim de facilitar o acesso das crianças (rapazes e raparigas), adolescentes e jovens de comunidades de refugiados e de acolhimento ao ensino primário, secundário e superior. Serão envidados mais apoios financeiros diretos e esforços especiais para minimizar o tempo que os rapazes e as raparigas refugiadas permanecem fora do sistema educativo, idealmente um período máximo de três meses após a sua chegada.

69. Dependendo do contexto, apoio adicional poderia ser fornecido para ampliar as instalações educativas, incluindo aquelas que são para o acolhimento da primeira infância e a formação técnica ou profissional, e as capacidades de ensino, incluindo o apoio, quando apropriado, a pessoas refugiadas e membros das comunidades de acolhimento que são ou poderiam ser contratados como docentes, de acordo com as leis e políticas nacionais. Outras áreas de apoio incluem esforços para atender às necessidades educativas específicas das pessoas refugiadas, inclusive através de “escolas seguras” e métodos inovadores como a educação on-line, e para superar obstáculos em relação à sua matrícula e assistência, inclusive através de programas flexíveis de aprendizagem certificados, especialmente para meninas, assim como para pessoas com deficiência e traumas psicossociais. Será fornecido apoio para o desenvolvimento e implementação de planos nacionais do setor educativo que incluam as pessoas refugiadas. Também será prestado apoio, quando necessário, para facilitar o reconhecimento de equivalências de qualificações académicas, profissionais e vocacionais.

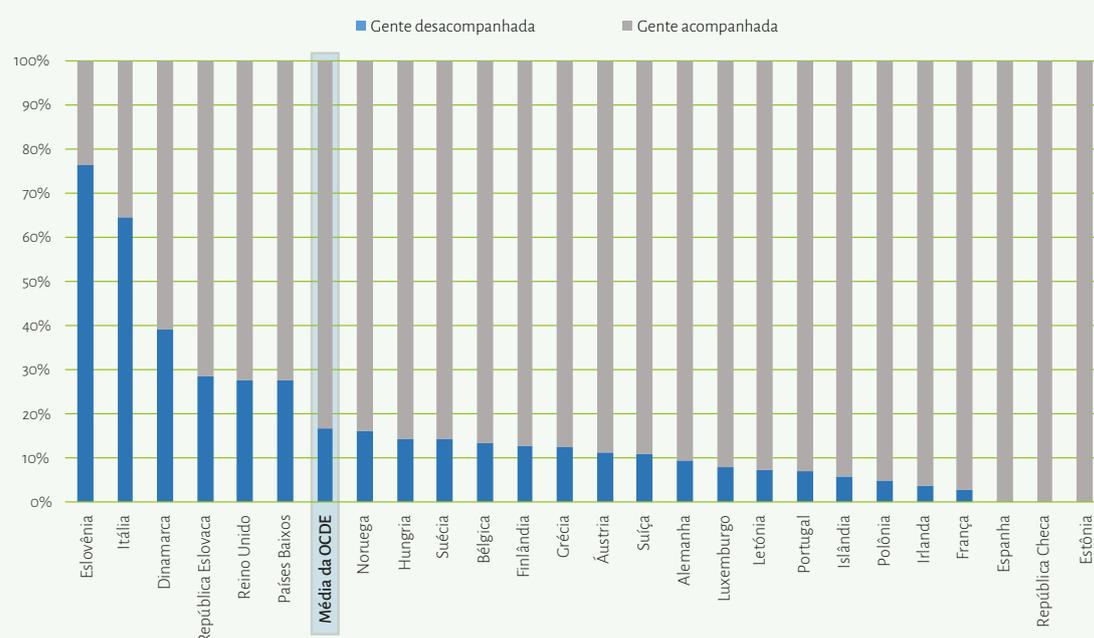
Fonte: Nações Unidas, 2018^[55].

Além disso, as pessoas refugiadas são frequentemente afetadas por traumas e dores que, no caso das crianças, podem afetar consideravelmente a construção e o desenvolvimento das suas identidades pessoais (Essomba, 2017^[50]). Portanto, eles precisam de uma educação com forte componente emocional e afetivo, que algumas vezes as escolas e os docentes não são capazes de fornecer. As expectativas educativas das crianças refugiadas e das suas famílias nem sempre são satisfeitas devido às circunstâncias dos progressos do pedido de asilo (Essomba, 2017^[50]). No caso de menores desacompanhados, existem desafios adicionais pela separação das suas famílias.

Caixa 2.4. Menores desacompanhados

Um menor desacompanhado é uma pessoa com menos de 18 anos que chega ao território de um país sem estar acompanhada por um adulto responsável por ele ou um menor que é deixado desacompanhado após ter entrado no território de um país (UNHCR, 1997^[56]). Em 2017, houve 31 300 pedidos de asilo, nos países europeus da OCDE, de menores desacompanhados, o que representa 17% de todas as solicitações (ver figura 2.4). Nesse ano, em todos os países da OCDE, a percentagem de menores desacompanhados que solicitaram asilo era inferior a metade (Eurostat, 2018^[26]).

Figura 2.4. Distribuição por situação dos pedidos de asilo de menores não pertencentes à União Europeia em países selecionados da OCDE, em 2017



Nota: Os países são classificados por ordem decrescente da proporção de menores desacompanhados entre as candidaturas de menores.

Fonte: Adaptação baseada em Eurostat, “Asylum applicants considered to be unaccompanied minors by citizenship, age and sex annual data” [“Requerentes de asilo considerados como menores não acompanhados por nacionalidade, idade e sexo (dados anuais)”], (acessado em 07 de dezembro de 2019), e de Eurostat, “Asylum and first time asylum applicants by citizenship, age and sex annual aggregated data” [“Asilo e gente requerente de asilo pela primeira vez por nacionalidade, idade e sexo (dados agregados anuais)”], <http://bit.ly/zu4yZon> (acessado em 07 de dezembro de 2019).

Os desafios colocados pelos menores desacompanhados são diferentes dos das crianças refugiadas que vieram com seus pais. Proporcionar acesso à educação e oferecer mais apoio pode ajudar a integrar com sucesso essas crianças no sistema educativo do país anfitrião. Contudo, uma proporção significativa de menores desacompanhados em muitos países da OCDE enfrenta sérias dificuldades não só no acesso à educação, mas também no recebimento de serviços básicos e, portanto, pode ser

particularmente vulnerável a sofrer de maus resultados acadêmicos e de baixos níveis de bem-estar social, emocional e motivacional (OECD, 2018^[57]).

O principal desafio para os sistemas educativos do país de acolhimento é matricular menores desacompanhados na escola tão cedo quanto possível. Muitas destas crianças passaram muito tempo sem frequentar a escola e mais atrasos na matrícula são uma extensão desnecessária da sua exclusão da educação. Embora os países da União Europeia precisem de assegurar o acesso à educação das crianças requerentes de asilo nos primeiros três meses após a sua chegada, os atrasos são comuns. Estes atrasos ocorrem geralmente por duas razões. Primeiro, devido ao longo período de tempo que muitos menores desacompanhados têm de permanecer em centros de acolhimento, onde a educação só é fornecida informalmente por organizações não governamentais e voluntários (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016^[58]). Em segundo lugar, dado que, uma vez que abandonaram os centros de acolhimento e se mudaram para um hospital, o número de vagas disponíveis e os procedimentos em vigor podem atrasar a matrícula na escola por vários meses.

Além disso, em alguns países existem certas restrições relacionadas com a idade, que podem tornar particularmente difícil para menores não acompanhados matricularem-se na escola. A inscrição imediata na escola é essencial, mas menores desacompanhados também precisam de mais apoio para assegurar a sua integração bem sucedida nas escolas, posto que tendem a não estar familiarizados com o sistema educativo e muitos têm apenas um conhecimento limitado da língua de instrução. A maioria de menores desacompanhados viveu eventos traumáticos durante a sua viagem. Em geral, estas crianças enfrentam maiores obstáculos que impedem sua integração na escola (OECD, 2018^[57]).

Muitos menores desacompanhados chegam quando são mais crescidos e não se conseguem integrar tão facilmente no sistema educativo como as crianças pequenas. Pesquisas indicam que embora as crianças demorem aproximadamente dois anos para adquirir competências linguísticas comunicativas, elas podem levar até sete anos para desenvolver a linguagem acadêmica usada nos ambientes escolares (Cummins, 1979^[59]). Aos 16 ou 17 anos de idade, idade em que a maioria de menores desacompanhados chega ao seu destino, estudantes da maior parte dos países de acolhimento estão próximos, ou no final da escolaridade obrigatória. Portanto, menores recém-chegados têm pouco tempo para aprender a língua do país de acolhimento e aprender novos conteúdos antes de ter que enfrentar provas de alto nível que determinam sua elegibilidade para a educação superior (OECD, 2018^[60]). Em alguns casos, menores desacompanhados entram no sistema de capacitação técnica, se são elegíveis. Isso pode depender da obtenção de uma licença de trabalho depois de um período de transição para requerentes de asilo.

Menores desacompanhados desaparecem frequentemente ao sair do país ou ao aceitar um emprego irregular (Länsstyrelsen, 2016^[61]). A sua vontade de trabalhar o mais cedo possível é reforçada pelo facto de beneficiários de uma autorização de residência instável poderem permanecer no país de acolhimento enquanto têm trabalho. Outros desafios são que menores desacompanhados, em alguns países, não têm mais direito a algum apoio de integração quando atingem a maioridade e deixam a tutela do Estado. Programas de educação dirigidos, combinados com apoio linguístico flexível e orientação

cívica, poderiam ajudá-los a adaptar-se ao seu novo ambiente escolar e às suas exigências. O ideal seria que tais esquemas também incluíssem assistentes sociais individuais, posto que eles acompanham menores ao longo da educação, formação e estágios para facilitar a sua transição para o emprego. (OECD, 2016_[12]).

Políticas e práticas

Nos Estados Unidos, o programa Refugiados Menores Desacompanhados (URM, por suas siglas em inglês), um esquema de integração com longa história, ajuda refugiados menores desacompanhados a desenvolverem as habilidades necessárias para se tornarem adultos com poder social e econômico (<http://bit.ly/2GX7dwB>). Este esquema oferece uma gestão intensiva de casos por assistentes sociais, apoio educativo, cursos de língua inglesa, orientação vocacional e educativa, cuidados de saúde mental e apoio à integração social.

Em outros países, foi desenvolvida uma série de projetos promissores para enfrentar os desafios particulares da integração que menores desacompanhados enfrentam. Um exemplo de uma intervenção bem sucedida é a SchlaU-Schule em Munique (<http://bit.ly/2OrbZH5>). Ela permite que menores desacompanhados e jovens refugiados entre 16 e 21 anos de idade obtenham certificados de conclusão do ensino secundário através de educação e apoio individual especialmente adaptados em ambiente escolar. O programa também oferece acompanhamento pós-escolar para o ensino regular (OECD, 2016_[12]).

2.4. Educação e integração de refugiados

A investigação sobre a educação de crianças refugiadas é menor do que o grande corpo de pesquisa disponível sobre filhos de imigrantes. Isto está ligado ao facto de as crianças refugiadas frequentemente não serem objeto de levantamentos nacionais ou internacionais, como o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA, por suas siglas em inglês), que permitam comparar as crianças dos mesmos grupos de refugiados em vários países. Estas diferenças e a falta de investigação tornam difícil concluir como as crianças refugiadas se comportam na escola em todos os países (Cru1, 2016_[51]).

A investigação sobre filhos de imigrantes costuma diferenciar entre nascidos no país de imigração dos seus pais e os que vieram durante o período de escolaridade obrigatória. Tal diferenciação de refugiados poderia ajudar a explicar a variação nos resultados entre grupos, e dentro dos grupos (Bloch *et al.*, 2015_[44]; Cru1, Schneider e Lelie, 2012_[62]; Heath e Brinbaum, 2007_[63]; Holdaway, Cru1 e Roberts, 2009_[64]).

Enquanto algumas pesquisas sobre a atual vaga de refugiados estão a ser realizadas, já existem estudos sobre vagas anteriores de refugiados na Europa durante os anos 90, quando indivíduos fugiram do Afeganistão, Irão, Iraque, Somália e ex-Jugoslávia. Um grande acervo de investigações sobre a integração de refugiados no sistema escolar também está disponível na Austrália (Matthews, 2008_[65]), Canadá (Wilkinson, 2002_[66]) e os Estados Unidos (McBrien, 2005_[41]), principalmente sobre refugiados reinstalados.

Estudantes refugiados têm sido frequentemente tratados como um grupo homogêneo, o que tem impedido exames detalhados de fatores pré e pós-migratórios (McBrien, 2005^[41]). Estes são relevantes para compreender as necessidades particulares de estudantes refugiados e desenvolver um apoio educativo apropriado (Rutter, 2006^[11]). As pessoas refugiadas que chegam a diferentes países da OCDE têm frequentemente antecedentes e circunstâncias nacionais, culturais, linguísticas, étnicas e raciais diversos, o que inclui as suas experiências educativas em países de asilo (Sidhu e Taylor, 2009^[67]; Matthews, 2008^[65]). Mesmo dentro do mesmo país de acolhimento, indivíduos de diferentes regiões podem ter necessidades educativas diversas.

Os refugiados responderão à escola e ao seu novo ambiente de forma diferente, dependendo de uma variedade de fatores individuais e contextuais, incluindo país de origem, raça, etnia, religião, cultura e antecedentes socioeconômicos e educativos antes da migração. Outros fatores importantes são também a idade no momento da saída, migração e reassentamento, características de personalidade e o nível de apoio e sustento da família (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]).

Dado que os estudantes refugiados são um grupo heterogêneo com diferentes competências, experiências e antecedentes, como podem os países e os sistemas educativos integrá-los eficazmente? A integração é vista como um processo de adaptação bidirecional tanto da gente recém-chegada como da sociedade de acolhimento (Kallen, 1995^[69]). As pessoas recém-chegadas fazem alguns ajustes a fim de se integrarem com sucesso, enquanto a sociedade de acolhimento também faz algumas mudanças a fim de acomodá-los. A integração educativa é entendida como “uma aproximação dinâmica para responder positivamente à diversidade dos alunos e ver as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 12^[70]).

Não existe um único ou melhor modelo de integração. A maioria dos países mistura elementos, práticas e experiências baseados em um ou outros dos principais modelos. Há uma variedade de experiências que parecem muitas vezes uma manta de retalhos, uma bricolagem de práticas, projetos e inovação (Krasteva, 2013^[71]; Freeman, 2004^[72]). As seções 3 e 4 examinam quais as necessidades-chave das crianças refugiadas e os fatores de integração educativa de refugiados emergem das revisões realizadas na literatura, e que práticas e políticas adoptaram os países e sistemas educativos para integrar estudantes refugiados.

3. Integração de refugiados na educação: dos fatores e necessidades-chave a um modelo holístico

Esta secção examina as necessidades especiais das crianças refugiadas e os fatores que determinam a prevalência destas necessidades. Em seguida, propõe um modelo holístico de integração de refugiados na educação, que relaciona necessidades, fatores e políticas.

3.1. Necessidades das crianças refugiadas

As crianças refugiadas têm uma variedade de necessidades educativas, sociais e emocionais, que devem ser atendidas para que a integração possa ser bem-sucedida. Estas vão desde a educação, segurança, comunicação, sentimento de pertença e identidade até à superação de perdas e traumas.

3.1.1. Necessidade de aprender a língua do país anfitrião e desenvolver a língua materna

As crianças refugiadas precisam de apoio para desenvolver tanto a língua do país de acolhimento (por exemplo, o inglês a título de idioma adicional) como a sua língua materna (Candappa, 2000^[73]; Rutter e Stanton, 2001^[74]; Jones e Rutter, 1998^[75]). As crianças refugiadas consideram frequentemente que a aquisição da língua do país de acolhimento é importante para o seu futuro sucesso no novo país (Pryor, 2001^[76]). No entanto, a proficiência linguística varia consideravelmente de acordo com a língua. Por exemplo, “as crianças podem ser competentes em inglês falado, coloquial, mas consideravelmente atrasadas em inglês acadêmico” (McBrien, 2005, p. 342^[41]). Algumas crianças são colocadas em classes de educação especial e outras são postas em cursos de níveis académicos baixos, apesar das suas altas capacidades (Suárez-Orozco, 1989^[77]). Portanto, as crianças refugiadas também precisam adquirir proficiência na língua de instrução para serem bem-sucedidas na escola. Isto pode levar pelo menos quatro ou cinco anos (Clifford, Rhodes e Paxton, 2013^[78]).

Além da língua do país de acolhimento, as crianças refugiadas também precisam desenvolver a sua língua materna. Isto não só tem um efeito positivo na aprendizagem da língua do país de acolhimento, mas também no sentido de pertença à sua comunidade (European Commission, 2015^[79]; Espinosa, 2013^[80]; Slavin *et al.*, 2011^[81]). A fim de manter a competência em sua língua materna, é importante que as crianças tenham interação contínua

com a família na sua língua materna, sobre tópicos cada vez mais complexos, o ensino formal da língua materna, e a exposição a atitudes positivas dos pais para manter esta língua (Ball, 2011^[82]; McBrien, 2011^[83]).

3.1.2. Necessidade de superar a escolaridade interrompida ou a educação limitada

Muitas crianças refugiadas tiveram uma educação interrompida ou têm uma experiência educativa bastante limitada (Rutter e Stanton, 2001^[74]; Bloch *et al.*, 2015^[44]; Crul, 2016^[51]; Essomba, 2017^[50]). Isto inclui a necessidade de dominar uma nova língua, aprender competências de alfabetização e superar lacunas no conhecimento das disciplinas acadêmicas (Birman e Tran, 2017^[84]). Alguns desafios mais específicos são o manuseio de material acadêmico na sala de aula (Cassity e Gow, 2005^[85]) ou o tratamento de conceitos e referências que são cultural e socialmente desconhecidos (Dooley, 2009^[86]). As pessoas refugiadas são mais propensas do que as nativas a ter baixos níveis de aptidões, o que as torna vulneráveis a serem excluídas e afeta o seu potencial de integração no mercado de trabalho e na sociedade (OECD, 2019^[1]; OECD, 2016^[12]). Sem educação intensiva, os estudantes refugiados com poucas competências também são mais propensos a abandonar a escola e acabam em empregos precários e instáveis (OECD, 2016^[12]; OECD, 2016^[87]). Portanto, há uma forte necessidade de superar a escolaridade interrompida e a educação limitada para alcançar seus pares.

3.1.3. Necessidade de adaptação a um novo sistema educativo

As crianças refugiadas também precisam de adaptar-se a um novo sistema educativo e a uma nova cultura escolar (Hamilton, 2004^[88]; Marland, 1998^[89]; Anderson *et al.*, 2004^[90]; Clark-Kasimu, 2015^[91]). Por exemplo, as normas relativas ao comportamento escolar e o conhecimento de como ser um estudante podem ser diferentes daquelas experimentadas nos seus países de origem (Alsleben, 2006^[92]; Miller, Mitchell e Brown, 2005^[93]). Esta necessidade de adaptação inclui as dificuldades de pais refugiados em familiarizar-se com a cultura do novo sistema educativo (Rutter e Stanton, 2001^[74]).

3.1.4. Necessidade de comunicar com os outros

A comunicação representa um aspeto significativo de uma cultura. No entanto, o deslocamento forçado muda a forma como as crianças refugiadas são capazes de comunicar. Elas têm dificuldades em se fazer entender, são incapazes de expressar adequadamente suas necessidades, e os demais não conseguem entender ou interpretar suas mensagens. Isto tem um impacto significativo no seu sentimento de pertença (Baker, 1990^[94]).

Estabelecer uma comunicação produtiva é considerado o primeiro grande passo antes de iniciar o ensino acadêmico de estudantes refugiados (Szente e Hoot, 2011^[95]) e responder às suas necessidades sociais e emocionais. As crianças refugiadas precisam de uma linguagem sólida comum para a comunicação (Szente e Hoot, 2011^[95]). Por exemplo, sinais básicos de linguagem gestual podem ser usados desde o início e podem eventualmente levar à comunicação verbal.

3.1.5. Necessidade de criar laços e de experimentar um sentimento de pertença

As crianças refugiadas também têm uma forte necessidade de se relacionar com os outros e de experimentar um sentimento de pertença à nova comunidade e à nova escola. Os jovens refugiados são separados de seus

pares no país de origem e são obrigados a estabelecer novas amizades no país de acolhimento. Além disso, devido às diferenças (por exemplo, culturais), podem se sentir alienados e ter mais dificuldade em desenvolver um sentimento de pertença (Nakeyar, Esses e Reid, 2017^[96]). A perda e a criação de amizades é especialmente desafiante para as crianças e os jovens refugiados (McMichael, Gifford e Correa-Velez, 2011^[97]; Sleijpen *et al.*, 2016^[98]) e pode ser uma barreira significativa para a sua integração (Correa-Velez, Gifford e McMichael, 2015^[99]).

A ligação social significa laços fortes entre familiares, amizades próximas e parentes. As pessoas refugiadas identificam-se fortemente com a ligação social que reflete a sua comunidade. Embora as pessoas refugiadas possam muitas vezes manter os vínculos da família próxima, ela precisa de desenvolver laços mais soltos com outros membros de sua cultura, de seus novos bairros e da sociedade (Fielding e Anderson, 2008^[100]).

3.1.6. Necessidade de desenvolver uma forte identidade pessoal

As crianças refugiadas precisam de uma identidade pessoal forte. Isto implica navegar entre a sua cultura de origem e a cultura de acolhimento. A luta das crianças refugiadas para encontrar o equilíbrio adequado pode impedir a adaptação ao país que as acolhe (Nakeyar, Esses e Reid, 2017^[96]).

A construção e a reconstrução da identidade desempenham um papel importante na integração das e dos estudantes refugiados nas escolas e sociedades. As escolas são lugares de socialização e, portanto, têm a responsabilidade de ajudar estudantes refugiados a compreender seu novo país e a tornar-se parte dele (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]).

Contudo, a adaptação à sociedade anfitriã não significa que os valores parentais, a língua, o pensamento e a história de estudantes tenham de ser desvalorizados. Estudantes e pais refugiados precisam de sentir que docentes e companheiros entendem e apreciam o valor das suas vidas e herança anteriores (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]). As pesquisas mostram que uma abordagem que respeita e combina a cultura doméstica com a cultura da sociedade é eficaz para o processo de adaptação e aprendizagem. As famílias e escolas que estão dispostas a aceitar a dupla herança podem ajudar as crianças a manter uma base sólida em casa e se ramificarem na sociedade de acolhimento sem se sentirem isoladas, o que requer tolerância tanto em casa como na escola (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]).

3.1.7. Necessidade de segurança

Muitas crianças refugiadas já passaram por guerras, conflitos e ambientes inseguros e, portanto, precisam de se sentir seguras nos novos países. As escolas podem ser uma dimensão estabilizadora nas vidas instáveis dos jovens refugiados (Matthews, 2008^[65]; Downey, 2007^[101]; Jeffery, 2004^[102]). Elas proporcionam espaços seguros para novos encontros, interações e oportunidades de aprendizagem.

No entanto, as crianças refugiadas também podem sofrer discriminação e bullying nas escolas dos países de acolhimento. Isto também pode ser visto como um problema de segurança, posto que as pessoas refugiadas não se sentem bem-vindas e seguras no seu novo país (Nakeyar, Esses e Reid, 2017^[96]; Correa-Velez, Gifford e McMichael, 2015^[99]). Por exemplo, um estudo realizado no Canadá descobriu que 86% dos jovens refugiados, entre 12 e 21 anos, sofreu alguma forma de bullying, como provocação, exclusão social, agressão física, tratamento injusto, insultos raciais e menosprezo intelectual (Wesley Urban Ministries, 2014^[103]).

3.1.8. Necessidade de superar a separação, perda ou trauma

As crianças refugiadas têm frequentemente sofrido a perda da sua pátria, dos seus bens, amigos e, em alguns casos, também de seus pais ou familiares (Athey e Ahearn, 1991^[104]). Algumas crianças, especialmente menores desacompanhados, podem ter sido separadas de seus pais e familiares, e expostas a múltiplos eventos traumáticos, incluindo a guerra (Carlson, Cacciatore e Klimek, 2012^[105]; Ehntholt e Yule, 2006^[106]; Bates *et al.*, 2005^[107]). A separação e a perda podem levar ao sofrimento, desespero e luto subsequentes (Ressler, Boothby e Steinbock, 1988^[108]).

As pessoas refugiadas podem sofrer de problemas de saúde emocional e mental, tais como transtorno de stress pós-traumático (TEPT), ansiedade, depressão ou distúrbios de conduta. (Fazel e Stein, 2002^[4]). Isto pode afetar gravemente as suas vidas e as possibilidades de se integrarem nas sociedades de acolhimento. A literatura disponível também indica uma alta prevalência de problemas de saúde mental entre as crianças e os jovens refugiados e requerente de asilo devido a uma série de fatores relacionados com a migração forçada (Nielsen *et al.*, 2008^[109]; Hjern, Angel e Jeppson, 1998^[110]; Montgomery, 2011^[111]). Depressão, ansiedade ou distúrbios do sono, muitas vezes em combinação, são mais comuns em crianças refugiadas do que na população em geral (Montgomery, 2011^[111]; Jacobsen, Demott e Heir, 2014^[112]; Bean *et al.*, 2007^[113]). As taxas de PTSD são particularmente altas em relação às normas da população, especialmente em menores desacompanhados (Jacobsen, Demott e Heir, 2014^[112]).

Estudos em países da OCDE relataram taxas de prevalência de TEPT entre 10% e 25% (Fazel, 2018^[114]). Além do trauma do deslocamento, os alunos enfrentam vários fatores de risco em seus novos ambientes de aprendizagem, incluindo a incompreensão de pais sobre as exigências educativas, os estereótipos e as baixas expectativas do corpo docente, e o bullying e a discriminação por parte do pessoal ou de seus pares. Estas experiências podem resultar em problemas de saúde mental e comportamentos perturbadores, que dificultam o ensino e a aprendizagem (Graham, Minhas e Paxton, 2016^[115]; Iversen, Sveaass e Morken, 2014^[116]).

3.2. Fatores que determinam a prevalência das necessidades

Quais são os fatores que podem determinar as necessidades educativas, sociais e emocionais das crianças refugiadas? Os fatores incluem todas as características individuais, interpessoais e escolares que afetam as necessidades das crianças refugiadas. Os fatores, por sua vez, influenciam as políticas e práticas de integração.

3.2.1. Fatores individuais

Fatores individuais incluem competência linguística, domínio da língua materna e saúde física e mental.

Competência linguística (em relação ao país de acolhimento)

A língua é um fator que pode promover ou dificultar a integração das crianças refugiadas. As competências linguísticas não são apenas importantes para a realização acadêmica, mas são essenciais para que estudantes imigrantes e refugiados possam desenvolver um sentido de pertença na escola.

Alguns estudos em pequena escala exploraram particularmente o papel da linguagem nos resultados de diferentes grupos de refugiados. Por exemplo, um estudo considerou um programa de intervenção para estudantes iraquianos de baixo desempenho no ensino fundamental. O programa consistia em uma aula autônoma de um dia inteiro, na qual tanto as estratégias de ensino quanto o currículo tinham sido projetados para corresponder aos conhecimentos vivenciais dos alunos iraquianos e para se acomodar às suas normas culturais, valores, crenças e expectativas (Nykiel-Herbert, 2010_[117]). A instrução foi dada em inglês, mas o programa incentivou o uso de línguas maternas (curdo e árabe), a fim de facilitar a cooperação e a comunicação com colegas de classe. No final do ano, os resultados da prova de leitura e redação, de acordo com os critérios de avaliação da língua, mostraram que o grupo de participantes tinha melhorado significativamente na aquisição de conhecimentos de inglês, em comparação com o resto dos alunos (Nykiel-Herbert, 2010_[117]).

Outro estudo analisou o Programa Piloto de Transição de Alfabetização (LTTP, por suas siglas em inglês) para os refugiados sudaneses em escolas secundárias na Austrália. Estes estudantes frequentaram aulas num centro intensivo de inglês com um currículo que foi concebido para responder às necessidades específicas dos alunos, suprir lacunas nas competências e conhecimentos e fornecer conteúdos fundamentais para as principais áreas de aprendizagem. As estratégias de instrução focalizaram-se nas necessidades linguísticas e de alfabetização, na aprendizagem especial. O programa também forneceu a estudantes um amplo apoio psicológico, dado que refugiados sudaneses sofreram traumas (Cranitch, 2010_[118]).

Além de uma classe reduzida, os refugiados sudaneses receberam ajuda de um professor assistente sudanês que trabalhou como modelo a seguir e proporcionou uma ponte linguística e cultural entre alunos, corpo docente e pais. Os alunos participantes também receberam regularmente acesso individual a psicólogos (Cranitch, 2010_[118]). Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos fizeram progressos consideráveis no seu desenvolvimento linguístico, medidos pela escala de Inglês como Segunda Língua (ESL, por suas siglas em inglês). Devido à formação cultural dos alunos com fortes tradições orais, o desenvolvimento da língua oral foi mais proeminente do que a leitura e a redação. Os alunos tinham uma excelente capacidade para a audição e uma memória auditiva bem desenvolvida (Cranitch, 2010_[118]).

Domínio da língua materna

Além de aprender a língua do país de acolhimento, desenvolver as competências linguísticas maternas dos estudantes é benéfico porque pode ajudá-los a “aprender a língua de instrução e estimular o seu desenvolvimento em todas as áreas” (Eurydice, 2009, p. 51_[119]). Numerosos investigadores demonstraram que o ensino da língua materna pode aumentar o desenvolvimento cognitivo e a alfabetização na segunda língua, importantes instrumentos de aprendizagem para estudantes imigrantes e refugiados (Benson e Kosonen, 2013_[120]; Dolson e Mayer, 1992_[121]; Bühmann e Trudell, 2008_[122]; IDRC, 1997_[123]; Ball, 2011_[82]). Ademais, a ideia que a comunidade de acolhimento tem da língua materna dos refugiados pode ajudar a garantir a autoestima e a identidade de estudantes e de suas famílias (European Commission, 2015_[79]; Eurydice, 2009_[119]).

Saúde física e mental

As crianças refugiadas podem sofrer de deficiente saúde física devido ao seu deslocamento forçado e ao ambiente pós-migratório. Problemas particulares de saúde para crianças refugiadas são a cobertura de

imunização, geralmente incompleta; deficiências nutricionais, como anemia por deficiência de ferro; problemas de crescimento e desenvolvimento; saúde dentária deficiente, e enfermidades muitas vezes transmissíveis, incluindo tuberculose, hepatite B e infecções parasitárias (Woodland *et al.*, 2010^[124]; McGillivray *et al.*, 2007^[125]; Davidson *et al.*, 2004^[126]; Fazel e Stein, 2002^[4]).

As crianças refugiadas também podem sofrer de deficiente saúde mental. Dois conjuntos de fatores são de fundamental importância na compreensão dos elementos que moldam a saúde mental das crianças refugiadas, sendo enquadramentos potenciais para intervenções: a exposição a eventos traumáticos passados e em curso, e as dificuldades de lidar com o ambiente pós-migratório, como lidar com a escola, a discriminação e a vida familiar reconfigurada (Fazel e Betancourt, 2018^[127]).

Exposição anterior a experiências potencialmente traumáticas interage com o ambiente pós-migratório para piorar ou diminuir o risco de transtornos de stress pós-traumático (TEPT) (Montgomery, 2011^[111]; Bean, Eurelings-Bontekoe e Spinhoven, 2007^[128]; Veryliet *et al.*, 2014^[129]). Estudos longitudinais sobre crianças e adultos refugiados confirmam o efeito negativo prolongado que a exposição a eventos traumáticos pré-migratórios e a stress pós-migratório pode durar uma década ou mais após a migração (Tam, Houlihan and Melendez-Torres, 2017^[130]; Bogic, Ajdukovic *et al.*, 2012^[131]; Beiser, 2009^[132]; Carlsson *et al.*, 2006^[133]).

3.2.2. Fatores interpessoais

Fatores interpessoais incluem as ligações com colegas, assim como o apoio familiar e social a crianças refugiadas.

Amizades (ligações com companheiros)

Numerosos estudos identificaram a comunidade, família e amigos como fatores importantes a considerar para melhorar o bem-estar e promover a adaptação de crianças e jovens ao país de acolhimento (Sleijpen *et al.*, 2016^[98]; Francis e Yan, 2016^[134]; Rossiter *et al.*, 2015^[135]). A elevada percepção do apoio de seus pares foi associada a um melhor funcionamento psicológico (Berthold, 2000^[136]; Kovacev, 2004^[137]).

Alguns estudos sobre jovens refugiados da Bósnia na Suécia mostram que as barreiras linguísticas evitaram que falassem com estudantes suecos sobre mais do que roupa e tempo. Os alunos bósnios ficaram principalmente uns com outros, na sala de aula, no refeitório, no pátio da escola e fora da escola. Eles experimentaram uma sensação de inferioridade linguística que algumas vezes se tornou em vergonha cultural frente aos jovens suecos, e teve um efeito negativo nas suas relações com as e os estudantes suecos (Bunar, 2001^[138]). Os estudos também mostram que não importava se frequentavam uma escola onde a maioria de estudantes eram suecos ou imigrantes. Além disso, os jovens bósnios expressaram um forte sentimento de que nunca seriam aceites como suecos, por mais que tentassem ou lutassem por isso (Bunar, 2001^[138]).

Outros trabalhos destacam a importância de estudantes refugiados fazerem amigos e pertencerem à comunidade. Especialmente amigos da mesma etnia compartilham experiências comuns e fornecem apoio cultural, assim como valores acadêmicos e sociais positivos. No entanto, fazer amigos entre diferentes grupos étnicos é um desafio. Por exemplo, grandes escolas, amizades consolidadas de estudantes nativos devido à

história partilhada e à falta de estruturas nas escolas para apoiar a criação de amizades podem ser barreiras para a integração social (Wilson-Forsberg, 2012^[139]).

Apoio familiar e redes sociais

Apego a pelo menos um dos pais, percepção de elevado apoio parental, supervisão próxima dos pais, apoio das famílias e estabilidade estão associados a menos dificuldades psicológicas (Fazel *et al.*, 2012^[140]) e podem ajudar as crianças refugiadas a integrarem-se nas escolas e a alcançarem melhores resultados académicos e de bem-estar (Carlson, Cacciatore e Klimek, 2012^[105]; Wang, 2002^[141]; Weine, 2008^[142]). As crianças refugiadas também são mais propensas a integrar-se nas escolas se vierem de culturas que valorizam muito a educação e tiverem pais e famílias que apoiam a sua aprendizagem (Pieloch, McCullough e Marks, 2016^[143]; Goodman, 2004^[144]; Kohli e Mather, 2003^[145]). A investigação mostra que a existência de redes sociais que incluem a família alargada (por exemplo, avós) pode ter efeitos positivos nos resultados familiares e infantis em circunstâncias adversas (Jack, 2000^[146]; Werner, 1991^[147]). Ao lado do apoio parental e familiar, uma rede de apoio social saudável está também ligada a uma melhor adaptação a um novo ambiente (Suarez-Orozco, 2005^[148]).

3.2.3. Fatores a nível escolar

Os fatores a nível escolar incluem ambiente de aprendizagem, interação entre corpo docente e alunado, envolvimento da escola, avaliação, atividades extracurriculares e participação de pais na comunidade escolar.

Ambiente de aprendizagem

O ambiente de aprendizagem pode ter um impacto importante na integração de refugiados nas escolas. Um ambiente inclusivo pode fornecer um currículo que abranja um conjunto diversificado de estudantes e acomode diversas vozes e perspectivas para que todas as crianças sintam a pertença e possam participar (Taylor e Sidhu, 2012^[149]).

Um estudo considerou o efeito da instrução culturalmente relevante no desempenho académico, em particular a aquisição de literacia, de aprendentes da língua inglesa que têm uma educação interrompida. Os novos aprendentes de inglês eram colocados nas salas de aula pela ordem em que tinham sido inscritos, por isso os companheiros de brincadeiras ou membros da família eram frequentemente colocados em salas de aula diferentes. O corpo docente também acreditava que a separação os forçaria a interagir com os alunos nativos e assim aprender inglês mais rapidamente, mas isso não aconteceu (Nykiel-Herbert, 2010^[117]).

O estudo examinou um programa de intervenção para estudantes refugiados não alfabetizados do Iraque que chegaram a Nova Iorque nos anos 80. Em contraste com as práticas regulares de separação dos grupos étnicos na escola, este programa colocou as crianças iraquianas na mesma sala de aula. O objetivo era permitir-lhes experimentar um sentimento de identidade de grupo, mostrar iniciativa e assumir papéis de liderança, e desenvolver seu comportamento social. Além disso, o currículo foi adaptado às experiências passadas e atuais dos alunos, bem como aos seus conhecimentos culturais e à sua perspectiva. O estudo concluiu que a imersão num ambiente de aprendizagem compatível com a cultura doméstica pode melhorar os resultados de aprendizagem e o sentimento de pertença dos alunos (Nykiel-Herbert, 2010^[117]; Bartlett, Mendenhall e Ghaffar-Kucher, 2017^[150]).

Envolvimento da escola

As estratégias escolares holísticas podem fornecer o apoio necessário aos estudantes refugiados e evidenciar a sua preparação para enfrentar os desafios pré e pós-colocação (Rutter, 2006^[11]; Hek, 2005^[151]; Sidhu e Taylor, 2009^[67]). Um ambiente acolhedor pode criar um sentimento de segurança e de pertença que permita aos alunos formar novos relacionamentos e fazer amizades (Hek, 2005^[151]). Contudo, uma política orientada pode estigmatizar os estudantes refugiados, por isso é importante que não sejam discriminados, mas sim vistos como uma parte do tecido multicultural das escolas (Arnot e Pinson, 2005^[152]).

Estratégias escolares holísticas que envolvem a liderança da escola, o ensino e o pessoal de apoio são fundamentais para alcançar uma educação equitativa para estudantes refugiados (Pugh, Every e Hattam, 2012^[153]) e as autoridades escolares desempenham um papel importante para a sua integração (Sidhu e Taylor, 2009^[67]). Elas são especialmente úteis quando promovem imagens positivas dos estudantes refugiados dentro da escola e da comunidade local (Arnot e Pinson, 2005^[152]).

Para satisfazer plenamente as necessidades de estudantes refugiados, é importante compreender melhor a sua experiência educativa como refugiados antes do reassentamento (Hattam e Every, 2010^[154]). As escolas desempenham um papel significativo na criação de ambientes respeitadores e acolhedores, onde as estratégias holísticas de inclusão podem ser fomentadas e desenvolvidas (Keddie, 2010^[155]; Matthews, 2008^[65]). Portanto, o corpo docente precisa compreender estudantes que foram refugiados à luz de suas complexas experiências individuais e ouvir suas histórias de esperança e resiliência. Tais estratégias podem ajudar o corpo docente a compreender melhor o apoio que os estudantes refugiados necessitam para se ajustarem social e academicamente ao novo ambiente (Uptin, Wright e Harwood, 2016^[156]). Há muitas maneiras de reconhecer e valorizar estudantes refugiados. Isto pode acontecer, por exemplo, apreciando as múltiplas línguas que falam, a equipa de futebol que apoiam e os vídeos musicais que ouvem na sua primeira língua (Uptin, Wright e Harwood, 2016^[156]).

Interações entre docente e aluno

O corpo docente pode desempenhar um papel importante no fortalecimento dos sentimentos de ligação às escolas, criando ambientes encorajadores e inclusivos na sala de aula, porque pode responder às necessidades de educação, pertença e segurança dos alunos. Todos os esforços para integrar as crianças imigrantes e refugiadas dependem de profissionais bem qualificados e bem preparados que tenham em conta, nas suas estratégias de ensino, a diversidade da população estudantil e que possam ajudar todos estudantes a alcançar esse objetivo. Os docentes estão frequentemente mal preparados em relação às estratégias pedagógicas para ensinar uma segunda língua ou conhecer e ajudar as crianças imigrantes a superar os efeitos do trauma de que muitas sofrem (OECD, 2015^[157]).

Mais especificamente, o corpo docente pode não compreender as limitações que resultam das interrupções escolares anteriores (King e Owen, 2015^[158]), bem como as responsabilidades contínuas que a juventude refugiada tem (Earnest *et al.*, 2015^[159]). Novos docentes não recebem frequentemente capacitação universitária adequada em educação multicultural durante seus cursos de formação para que possam utilizar práticas

inclusivas, eficazes e relevantes em sala de aula (Forrest, Lean e Dunn, 2016^[160]; Walton *et al.*, 2016^[161]; Watkins, Lean e Noble, 2015^[162]). O corpo docente pode colocar a responsabilidade pela aprendizagem das crianças imigrantes ou minoritárias aos alunos e suas famílias, manifestando poucas expectativas sobre a sua capacidade de aprendizagem (Hatoss, O'Neill e Eacersall, 2012^[163]) ou sobre seu sucesso futuro (Keddie, 2012^[164]; Pecek, Cuk e Lesar, 2008^[165]).

Docentes poderiam ver os refugiados de maneira diferente dos restantes estudantes, o que pode afetar as suas práticas e expectativas de ensino. Um estudo em três escolas de Estocolmo mostrou que o corpo docente tratava, referia e evidenciava os estudantes imigrantes e refugiados de formas diferentes. Os professores e as professoras perceberam que os antecedentes culturais dos estudantes relativos às ligações e aos seus contextos eram um fardo para o futuro. Para terem condições semelhantes na sociedade sueca às das pessoas nativas, os docentes pensaram que as crianças imigrantes e refugiadas precisavam de se concentrar na língua sueca (Bunar, 2010^[166]).

Outro estudo realizado numa escola de ensino médio em Central City, nos Estados Unidos, examinou que tipo de práticas institucionais usavam docentes para responder às necessidades dos refugiados em suas salas de aula. Cerca de 25% do corpo estudantil foi classificado como aprendentes da língua inglesa (ELL, pelas suas siglas em inglês). As pessoas refugiadas enfrentaram vários obstáculos na escola, como a falta de pessoal de apoio no ensino de inglês como segunda língua (ESL), a falta de programas em uso para docentes das disciplinas principais, e agendas múltiplas e concorrentes que o corpo docente tem que enfrentar (Roxas, 2010^[167]). Profissionais que participaram no estudo individualizaram a sua resposta aos obstáculos institucionais na escola, utilizando um de três argumentos culturais:

- *A necessidade de proteção.* Muitos docentes sentiram a necessidade de criar abrigos seguros para estudantes refugiados, a fim de protegê-los de assédio, brigas e exclusão social. Por exemplo, este porto seguro poderia ser uma sala de aula especial apenas para ser usada por estudantes refugiados. No entanto, esta estratégia poderia marginalizar ainda mais os estudantes.
- *A necessidade de credenciais.* Alguns professores tinham diferentes expectativas acadêmicas para estudantes refugiados e para estudantes nativos. Os alunos refugiados muitas vezes recebem notas pelo esforço em vez de notas pelo desempenho acadêmico. O objetivo era colocar estudantes refugiados fora do ensino médio e em um emprego. No entanto, isto não prepara necessariamente estudantes refugiados para o mercado de trabalho local. Ao dar notas de esforço a estudantes refugiados e fazê-los se formarem sem proficiência em inglês, o corpo docente pode estar condenando-os a empregos mal pagos ou inclusive ao desemprego.
- *Assimilação é o objetivo da educação.* Muitos docentes acreditavam que era importante uma rápida assimilação da cultura americana. Se refugiados pudessem aprender como se misturar na sociedade americana e assimilar a cultura, então suas vidas melhorariam. No entanto, esse tipo de visão poderia levar docentes a ver os alunos que mostram dificuldades em aprender inglês como deficientes em sua capacidade acadêmica ou desafiantes em sua atitude (Roxas, 2010^[167]).

Avaliação

Crianças e jovens refugiados muitas vezes acreditam que o sistema de classificações não avalia adequadamente

suas competências (Nakeyar, Esses and Reid, 2017^[96]). Avaliar a língua e outras habilidades de estudantes refugiados pode ajudar a identificar as necessidades de cada criança individualmente e a orientar a sua formação. O apoio linguístico requer uma avaliação precisa das competências linguísticas das crianças, tanto na língua materna como na língua de instrução, e outras competências, tanto no momento da entrada no sistema educativo como durante a sua educação, dado que algumas crianças refugiadas podem não apresentar dificuldades no início da sua escolaridade, mas podem atrasar-se progressivamente devido à falta de prática da língua e de apoio em casa. Medidas deficientes de avaliação ao entrar no sistema escolar podem ter um impacto prejudicial nas crianças refugiadas e imigrantes, porque são mais susceptíveis de serem destinadas à educação especial e a percursos de menor capacidade (OECD, 2018^[57]).

Adicionalmente ao diagnóstico de refugiados, uma variedade de procedimentos de avaliação e reavaliação regula e outras intervenções imediatas são essenciais, incluindo mecanismos de controle para detectar deficiências de aprendizagem e problemas psicológicos ou emocionais. Inicialmente, a análise pode ser feita pelo corpo docente e pode ser realizada por meio de observação ou entrevistas com os estudantes e suas famílias. Se necessário, estes passos informais devem ser seguidos por intervenções mais formais de profissionais, como gente que se especializou em psicologia, assistência social ou grupos étnicos. Isto ajudaria a diminuir a probabilidade de que o mau desempenho escolar posterior seja automaticamente atribuído a um inglês inadequado ou à falta de educação formal (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]). Caso contrário, estudantes refugiados talvez abandonem a escola porque acreditam que as suas deficiências académicas são tão grandes que não vão alcançar os estudantes nativos.

Atividades extracurriculares

Embora as atividades extracurriculares tenham principalmente benefícios positivos para todo os alunos, podem ser particularmente benéficas para quem tenha dificuldades de aprendizagem e provenha de meios desfavorecidos. Através de tais atividades, os estudantes podem assumir papéis de liderança e demonstrar talentos que podem não estar disponíveis para eles em ambientes tradicionais de sala de aula. Atividades extracurriculares também podem permitir que o aluno se conheça e faça amizade com colegas de diferentes origens culturais e socioeconômicas (Moody, 2001^[168]).

Uma atividade pós-escolar que pode ser particularmente benéfica para estudantes refugiados e imigrantes é o desporto. Os ambientes desportivos podem oferecer oportunidades equitativas e promover a igualdade racial entre os envolvidos, permitindo que as pessoas refugiadas e imigrantes mantenham a sua identidade cultural enquanto se integram na sociedade do país anfitrião. Ao participar em atividades de lazer com populações nativas, elas podem aprender sobre costumes e cultura locais, e interagir com gente nativa (Makarova e Herzog, 2014^[169]). Isto, por sua vez, pode melhorar a forma como imigrantes e refugiados se relacionam com nativos e criar laços sociais positivos. O desporto também pode proporcionar “um sentimento de propósito e direção para a juventude que se recupera dos traumas gerados pela experiência como refugiada ou pelo impacto do racismo” (Dykes e Olliff, 2007, p. 1^[170]). O desporto oferece uma oportunidade de interação social e uma forma de aprender e praticar o inglês para quem não o fala, e pode promover a harmonia étnica e cultural e fortalecer as comunidades (Olliff, 2007^[171]).

Participação de pais na comunidade escolar

O envolvimento de pais pode desempenhar um papel importante para ajudar estudantes refugiados a se integrarem. Contudo, tal envolvimento pode implicar desafios consideráveis devido às diferenças de enfoque e opinião das famílias e do pessoal escolar. Um estudo da Suécia descobriu que pais muitas vezes acreditam que as escolas suecas não têm disciplina nas salas de aula e que não ensinam aos estudantes o respeito pelos idosos ou outras figuras de autoridade na sociedade. Pais altamente educados frequentemente expressaram críticas ao ritmo lento do ensino, o que, na sua opinião, diminuiu as oportunidades de sucesso de seus filhos nas suas futuras profissões. Todas estas diferenças podem distanciar o corpo docente e pais imigrantes entre si (Bunar, 2010^[166]).

Outro estudo da Suécia analisou dois padrões diferentes de comunicação entre escolas e famílias em áreas multiculturais em Estocolmo. Os modelos de diálogo entre pais e corpo docente podem ser diferentes, dependendo dos antecedentes dos pais e da confiança ou não entre corpo docente e pais (Bunar, 2001^[138]).

Outros estudos da Austrália mostram que os estudantes refugiados frequentemente têm que fazer a ponte entre dois mundos, no seu movimento entre países e culturas, e entre casa e escola (Burrige, Buchanan e Chodkiewicz, 2009^[172]; Sainsbury e Renzaho, 2011^[173]). Os jovens refugiados acabam por ser intermediários entre as suas famílias e a sociedade, o que pode colocar responsabilidades consideráveis sobre os seus ombros (Uptin, Wright e Harwood, 2012^[174]).

O domínio da língua do país anfitrião e o nível de educação dos pais refugiados têm um efeito significativo na capacidade de apoiar a aprendizagem das crianças, juntamente com o tempo disponível devido aos compromissos familiares e laborais e à compreensão do sistema de ensino (Sainsbury e Renzaho, 2011^[173]; Jamal Al-deen e Windle, 2015^[175]). O apoio de grupos comunitários pode ajudar os pais com fraca alfabetização, divulgando informações oralmente em vez de somente confiar no texto, e os clubes de dever de casa podem apoiar o alunado quando os pais não têm a capacidade (Cassity e Gow, 2006^[176]; McMichael, Gifford e Correa-Velez, 2011^[97]; Sainsbury e Renzaho, 2011^[173]).

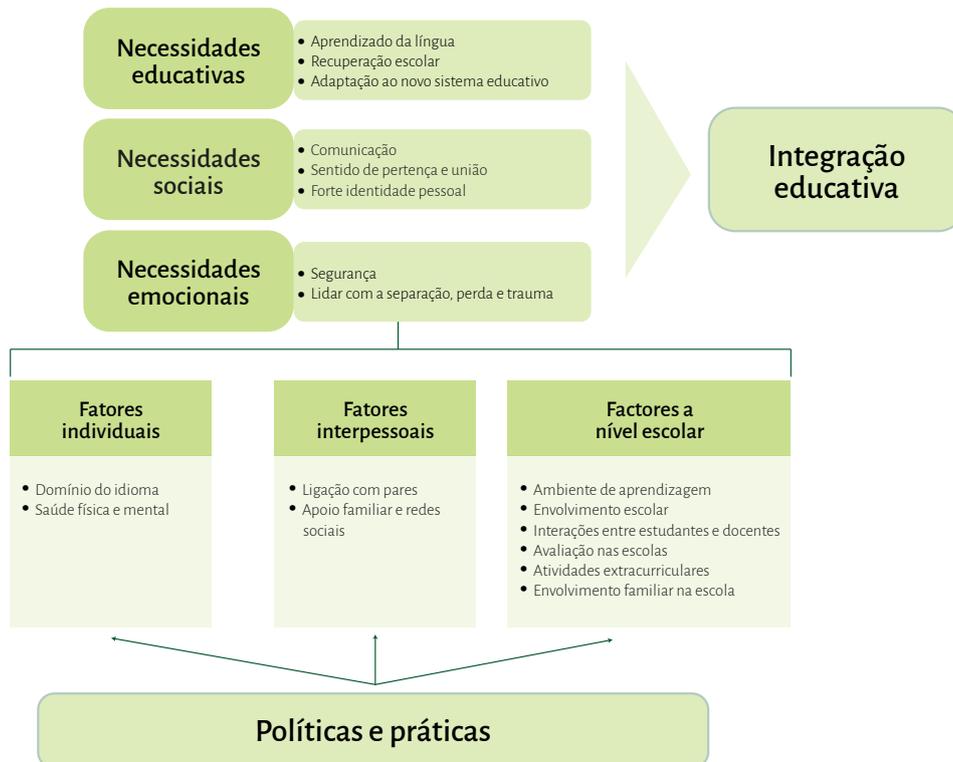
3.3. Modelo holístico para a integração educativa de refugiados

Com base nas evidências, necessidades e fatores-chave apresentados nas secções anteriores, é importante considerar um modelo holístico de integração educativa para refugiados, que reconheça a complexidade das necessidades das crianças refugiadas, ou seja, as suas necessidades educativas, sociais e emocionais (Arnot e Pinson, 2005^[152]; Sidhu e Taylor, 2009^[67]).

O modelo holístico (figura 3.1.) representa as relações entre necessidades, fatores, políticas e integração educativa. A integração educativa das crianças refugiadas pode ter lugar se todas ou pelo menos a maior parte das suas necessidades educativas, sociais e emocionais forem atendidas. As crianças refugiadas precisam aprender a língua do país de acolhimento e desenvolver sua língua materna, superar interrupções na escolaridade ou educação limitada e se ajustar a um novo sistema educativo. Elas também precisam ser capazes de se comunicar com outras pessoas, experimentar um sentimento de pertença e ligação com a comunidade, e desenvolver uma forte identidade pessoal. Além disso, as crianças refugiadas precisam se sentir seguras e ser capazes de

lidar com a perda, o luto, bem como com a separação e o trauma. Diferentes fatores individuais, interpessoais e institucionais a nível escolar podem moldar a prevalência das necessidades das crianças refugiadas. Uma variedade de políticas e práticas orientadas, portanto, moldam esses fatores.

Figura 3.1. Modelo holístico para a integração educativa de crianças refugiadas



Embora os três pilares principais das necessidades e os fatores dentro do modelo holístico sejam semelhantes a um modelo multidimensional para estudantes imigrantes (OECD, 2018^[57]), cada pilar pode ter um peso diferente. Por exemplo, atender às necessidades emocionais das crianças refugiadas pode estar no centro do modelo, seguido pela resposta às necessidades de aprendizagem e sociais. Para estudantes imigrantes, embora todos os três sejam importantes, a satisfação das necessidades educativas pode ser a principal prioridade, seguida das necessidades sociais e emocionais. No entanto, a importância relativa de cada fator pode variar dependendo do contexto pessoal e educativo de cada criança refugiada.

Pesquisas existentes mostram que as escolas que foram identificadas por oferecer um modelo holístico foram capazes de responder às necessidades psicossociais e emocionais dos seus alunos através de programas de competências para a vida, assistência social e pastoral, apoio à admissão, processos extensivos de indução e fornecimento de atividades de almoço e pós-escolares (Arnot e Pinson, 2005^[152]; Pugh, Every e Hattam, 2012^[153]). Uma metodologia holística também funciona em conjunto com outras instâncias relevantes para atender às múltiplas necessidades complexas. Isto inclui trabalho social, instituições de saúde, organizações comunitárias e outros serviços de apoio (McBride, 2018^[177]).

4. Políticas e práticas nos países da OCDE

Com base no modelo holístico proposto na secção 3, esta secção examina políticas e práticas selecionadas que os países puseram em prática para responder às diferentes necessidades das crianças refugiadas e moldar os principais fatores para a integração de refugiados na educação. Devido à variedade de políticas e práticas de cada escola, há variações nas formas como os países e as escolas apoiam estudantes com antecedentes de refugiados. Esta secção centra-se na integração de refugiados na educação inicial.

4.1. Respondendo a necessidades educativas das crianças refugiadas

Responder às necessidades educativas de estudantes refugiados, em especial o acesso à educação, é uma preocupação política importante em todos os países da OCDE. Isto pode incluir fornecer apoio académico às crianças refugiadas por parte do corpo docente e outros profissionais, oferecer apoio linguístico, avaliar competências e linguagem, e proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo (Szente e Hoot, 2011^[95]).

4.1.1. Acesso à educação

As escolas são um fator estabilizador na vida da juventude refugiada pelo apoio a estudantes e pela maneira como enfrentam a exclusão social, os problemas de saúde mental e os maus resultados educativos (Matthews, 2008^[65]; Downey, 2007^[101]; Jeffery, 2004^[102]; Pastoor, 2016^[6]). A remoção de barreiras à participação e ao sucesso permite às crianças experimentarem o êxito e desenvolverem os seus pontos fortes com resultados positivos a longo prazo (Mujis *et al.*, 2007^[178]).

Embora o acesso à educação das crianças refugiadas seja a primeira prioridade, nem sempre é garantido em todos os países da OCDE, tanto antes como depois da idade da escolaridade obrigatória. Uma idade inicial precoce na educação é fundamental porque as lacunas na educação, especialmente na aquisição de línguas,

só são ampliadas mais tarde, sem contramedidas apropriadas (Crul, 2016^[51]). Visto que o acesso à educação infantil a partir dos três anos de idade nem sempre é proporcionado às crianças refugiadas, isto pode limitar as suas possibilidades de aprenderem a língua e de se integrarem no sistema escolar desde cedo (OECD, 2018^[57]).

A maior parte dos países da OCDE proporciona acesso à educação para a escolaridade obrigatória, embora nem sempre nos centros de acolhimento, mas surgem desafios consideráveis ao nível da educação pré-escolar e pós-obrigatória (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017^[24]). Por exemplo, um estudo em nove países sugere que as respostas às necessidades das crianças pequenas entre refugiados e requerentes de asilo têm sido “extraordinariamente fracas”, tanto dentro como fora dos centros de acolhimento (Park, Katsiaticas e McHugh, 2018^[179]).

Acesso à educação pré-escolar

Os principais desafios relativos ao acesso à educação infantil incluem longos períodos de espera, barreiras linguísticas, acessibilidade em termos de distância, orientação insuficiente para as famílias, falta de informação fornecida sobre tais oportunidades, baixos subsídios para requerentes de asilo para cobrir despesas e o tratamento e integração de crianças traumatizadas (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017^[24]). No entanto, alguns países têm políticas em vigor para superar estas barreiras.

Na **Turquia**, as crianças sírias podem frequentar a educação infantil nas escolas públicas, mas a escassez de lugares e recursos tem levado muitas organizações não governamentais (ONG, pelas suas siglas em inglês) e organismos internacionais a prestarem seus serviços. Em junho de 2017, as iniciativas lideradas pela UNICEF matricularam 12 800 sírios com idades entre 3 e 5 anos. Algumas ONG, como Mother Child Education Foundation, Support to Life, Mavi Kalem Social Assistance and Solidarity, e Yuva Foundation, fornecem formação de professores, materiais educativos, visitas domiciliárias, apoio psicossocial e de saúde mental, e atividades de aprendizagem e recreativas (UNESCO, 2018^[31]).

Vários países têm conseguido estabelecer alianças e operar com múltiplos atores locais e ONG. Na **Bélgica**, a Agência Pública de Educação e Cuidados da Primeira Infância (ECEC, pelas suas siglas em inglês) da Comunidade Flamengo criou centros nas regiões da Flandres e de Bruxelas-Capital para fornecer uma gama completa de serviços às famílias com crianças. A organização coopera com a Associação Federal Belga de Acolhimento de Requerentes de Asilo e com a Cruz Vermelha, que administra os centros de acolhimento (Park, Katsiaticas e McHugh, 2018^[179]).

No **Luxemburgo**, as alterações introduzidas em agosto de 2017 visam reforçar a integração no sistema de ensino obrigatório de Luxemburgo dos alunos estrangeiros recém-chegados, através da extensão do programa de educação multilíngue à educação infantil e através da entrega de vales-escola destinados a mitigar as desigualdades e a proporcionar um começo igual a todas as crianças (OECD, 2018^[2]).

Acesso à educação pós-obrigatória

Outro desafio para garantir o acesso à educação acontece quando os adolescentes refugiados atingem a idade escolar obrigatória, porque podem ser excluídos da escola no momento em que mais necessitam da escolaridade e treino de línguas (Crul, 2016^[51]). Caso contrário, a sua transição para o mercado de trabalho pode

ser severamente dificultada, o que pode afetar tanto a sua integração económica como social nas sociedades de acolhimento (Barslund *et al.*, 2017^[180]; Barslund *et al.*, 2017^[181]; OECD, 2019^[1]).

Muitos países europeus relatam dificuldades no que se refere à educação das crianças que estão acima da idade da escolaridade obrigatória. Tais dificuldades incluem a falta de competências linguísticas suficientes, forçando as crianças a frequentar aulas para grupos etários mais jovens, e a ausência de programas que proporcionem o acesso à formação profissional (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017^[24]).

Uma vez que os estudantes refugiados tenham passado a idade da educação obrigatória, suas oportunidades para desenvolver competências são limitadas e, em alguns países, quase sempre limitadas à educação e formação profissionais. Em Helsínquia, **Finlândia**, foi criado em 2016 um “centro de competências” que combina o ensino profissional, o emprego e os serviços de formação linguística. Os seus serviços dirigem-se principalmente a pessoas refugiadas com mais de 17 anos de idade e migrantes cujas competências linguísticas ainda não atingiram o nível necessário para o emprego e o ensino profissional (Eurocities, 2017^[182]).

Nos **Países Baixos**, a educação é obrigatória para crianças entre os 5 e 16 anos de idade. Depois disso, aqueles que ainda não obtiveram o diploma têm de seguir os estudos um ou dois dias por semana durante um ou dois anos (Center for the Study of Democracy, 2012^[22]).

Na Áustria, a fim de reduzir o número de pessoas jovens sem certificado de conclusão da escolaridade obrigatória, uma emenda à Lei Austríaca sobre Educação e Formação de 2016 elevou para 18 anos a idade mínima para a obtenção do certificado de conclusão da escolaridade obrigatória (OECD, 2018^[2]). Na **Suécia**, foram introduzidas modificações em 2017 para garantir que as pessoas entre 18 e 25 anos de idade possam prolongar a sua autorização de residência temporária durante os seus estudos secundários. Os jovens que chegam depois dos 18 anos podem também frequentar o ensino geral para gente adulta ou o curso de sueco para imigrantes (SFI, pelas suas siglas em inglês), ou seja, aulas de sueco básico para adultos (Crul, 2016^[51]). Do mesmo modo, na **Alemanha**, os jovens cuja retirada foi suspensa durante e após a sua formação profissional podem permanecer na Alemanha durante a duração dos seus estudos profissionais e possível emprego subsequente (OECD, 2018^[2]).

4.1.2. Avaliação precoce e plano de estudo individualizado

Para que as crianças refugiadas aprendam a língua do país anfitrião, superem as interrupções na escolaridade e beneficiem plenamente das oportunidades de aprendizagem, é importante que as escolas forneçam uma avaliação precoce das competências e planos de estudo individualizados. Para alertar educadores sobre potenciais dificuldades, os refugiados precisam ser diagnosticados e avaliados desde o momento em que entram no sistema escolar. O corpo docente deve ser conscientizado sobre a vida traumatizada de alguns jovens refugiados e sobre suas necessidades particulares (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]).

Na **Suécia**, a avaliação inicial precoce é essencial na prestação de apoio linguístico a estudantes imigrantes, pois é um importante ponto de partida no processo de aprendizagem de línguas (Siarova and Essomba, 2014^[183]). No prazo de dois meses após o início das aulas, todas as pessoas recém-chegadas são avaliadas em relação aos seus conhecimentos académicos e competências linguísticas. Além disso, as avaliações são oferecidas na língua materna dos alunos, a fim de avaliar melhor os conhecimentos anteriores, sem barreiras linguísticas (Berglund,

2017^[184]). Usando os resultados, o diretorado ou a coordenação determina a melhor trajetória educativa. A decisão é baseada na idade de cada aluno, nas competências linguísticas e nos resultados do mapeamento dos conhecimentos anteriores (Bunar, 2017^[185]). Por exemplo, se uma criança demonstra bons conhecimentos numa disciplina, pode então participar no ensino regular dessa disciplina com supervisão do estudo na língua materna, ou seja, com tutores na sua língua materna. Estudantes também podem beneficiar da assessoria de estudo que é quando um membro do pessoal, um tutor, que conhece as línguas em questão e, de preferência, tem alguma compreensão do tema, explica o vocabulário específico e o conceito geral dos assuntos estudados na língua nativa do aluno (Utbildningsdepartementet and Education, 2011^[186]). Desde agosto de 2018, é obrigatório que o aluno recém-chegado à Suécia a partir da sétima série tenha um plano de estudo individual. O mapeamento dos conhecimentos e experiências anteriores dos alunos também é obrigatório (Skolverket (National Agency for Education), 2018^[187]).

Outro exemplo de avaliação individual e de plano de aprendizagem surge da **Finlândia**, onde o modelo de integração do aluno recém-chegado no ensino regular prevê que, no primeiro ano, seja elaborado um currículo individual para cada aluno, adaptado às suas necessidades e baseado na sua história escolar anterior, idade e outros fatores que afetam o seu trabalho escolar, por exemplo, ser um menor desacompanhado proveniente de uma situação de guerra. O currículo individual é estabelecido em cooperação pelo corpo docente, os alunos e as famílias (Dervin, Simpson e Matikainen, 2017^[188]). Nos **Países Baixos**, algumas escolas aplicam uma estratégia semelhante que consiste em avaliar a educação prévia e as condições sociais e familiares de cada criança, juntamente com os pais ou cuidadores, e desenhar um horário de aprendizagem individual. As escolas são encorajadas a dar aos pais atualizações regulares sobre o progresso da aprendizagem da criança, a fim de garantir a continuidade e evitar a repetição das aulas (Tudjman *et al.*, 2016^[189]).

4.1.3. Aulas introdutórias ou de boas-vindas e transição para as aulas regulares

Para responder às necessidades das crianças refugiadas em relação à aprendizagem de línguas, superação de interrupções na escolaridade ou educação limitada, adaptação a um novo sistema educativo, comunicação com outras pessoas e desenvolvimento de um sentimento de pertença, muitos países criaram aulas introdutórias. O objetivo é proporcionar aulas de língua e diferentes disciplinas a alunos não nativos que possam ter faltado meses ou anos de escolaridade, a fim de prepará-los para a integração posterior. O desafio é preparar os alunos para que possam ser integrados numa classe regular após um ou dois anos e fornecer recursos pedagógicos e sociais suficientes para que os alunos possam ter sucesso académico e desenvolver um sentido de pertença (Nilsson e Axelsson, 2013^[190]).

Em alguns países, a proficiência na língua do país anfitrião é tomada como um fator decisivo para a integração, mas isto pode muitas vezes implicar a transferência dos alunos para um nível escolar inferior ao seu potencial (Onderwijsraad, 2017^[191]). É por isso que alguns argumentam que um período extenso, até dois anos, em turmas separadas pode prejudicar o sucesso educativo das crianças refugiadas (Crul, 2016^[51]). Em vez disso, uma transição rápida para as aulas regulares, acompanhada de um apoio permanente no ensino da segunda língua, poderia ser mais eficaz. Alternativamente, as escolas poderiam combinar aulas separadas e regulares para garantir que as crianças refugiadas também estejam em contato com crianças cuja primeira língua seja a língua nacional. As crianças refugiadas muitas vezes precisam de mais tempo para se adaptarem ao novo sistema educativo e à sua nova vida, que pode ser muito diferente da sua experiência anterior (Crul, 2016^[51]).

A **Alemanha** tem vários modelos de Willkommensklasse (aula de boas-vindas). Além das variações entre os territórios, as escolas também ajustam os modelos gerais às suas circunstâncias. As aulas diferem pelo seu foco na aprendizagem da língua em relação à matéria e pela transferência gradual a uma classe regular. Por exemplo, algumas escolas criaram aulas de boas-vindas que estão completamente separadas das aulas regulares e ensinam exclusivamente em alemão, enquanto outras tentam, tanto quanto possível, incluir desde o início os novos imigrantes em aulas com os alunos regulares e, ao mesmo tempo, dar-lhes apoio nas aulas de língua alemã. Entre estas duas, existem várias combinações de estratégias segregadas ou inclusivas com diferentes formas de transferir as crianças à escolaridade regular (UNESCO, 2018^[31]; Ahrenholz, Fuchs and Birnbaum, 2016^[192]). No caso de menores desacompanhados, Saarland tem aulas especiais de idiomas para eles (Tangermann e Hoffmeyer-Zlotnik, 2018^[193]).

A **Austrália** tem o programa Inglês como Língua Adicional ou Dialeto (EALD ou EAL/D, pelas suas siglas em inglês) fornecido a estudantes em idade escolar para quem o inglês australiano não é a sua primeira língua ou dialeto. Estes programas funcionam em escolas específicas ou Centros Intensivos de Língua Inglesa. A educação EALD é geralmente ensinada dentro do contexto das principais áreas de aprendizagem no currículo principal relevante, para que a integração nas aulas principais seja alcançada após a conclusão do programa. Os alunos geralmente passam aproximadamente 12 meses nestes programas. Após o seu tempo no programa, a maioria das escolas e Centros Intensivos de Língua Inglesa ajudam na transição ao ensino regular dos alunos e suas famílias. Isto pode incluir representantes de ligação cultural, profissionais qualificados de apoio EALD, assistentes educativos multiculturais ou docentes designados para o ensino regular (Settlement Council of Australia, 2018^[194]; South Australia Department of Education, 2018^[195]).

4.1.4. Formação e apoio linguístico

Para poderem comunicar com outras pessoas, aprender a língua do país de acolhimento e desenvolver um sentido de pertença, as crianças refugiadas precisam de apoio linguístico.

A língua pode apresentar dificuldades particulares para a integração de estudantes refugiados. Por exemplo, uma criança imigrante ou refugiada no Canadá talvez tenha que lidar com a sua língua materna, que fala mas não lê nem escreve, e a língua do país de origem, que lê e escreve mas não fala bem e, no Canadá, tenha que aprender inglês ou francês (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]).

As competências linguísticas não são apenas importantes para o desempenho académico, mas são essenciais para que estudantes com um passado de imigração e refugiados possam desenvolver um sentido de pertença na escola. É por isso que pode ser benéfico para as crianças recém-chegadas que não são competentes na língua do país anfitrião serem transferidas rapidamente para o apoio linguístico específico fornecido nas salas de aula regulares, em vez de serem ensinadas em turmas separadas (European Commission, 2015^[79]; Crul, 2016^[51]).

Um estudo australiano destacou a importância de adaptar a pedagogia e o currículo para atender a um grupo heterogêneo de estudantes refugiados, combinando explicitamente o ensino de linguagem relevante e a consciência das histórias individuais e experiências vividas de estudantes (Miller, Windle e Yazdanpanah, 2014^[196]). É necessário um currículo flexível e docentes capazes de refletir sobre a gestão e interpretação da diversidade (Pugh, Every e Hattam, 2012^[153]; Earnest *et al.*, 2010^[197]; Miller, Ziaian e Esterman, 2017^[198]).

Na Europa, a duração das aulas preliminares de línguas para recém-chegados ao ensino primário e secundário varia de um ano ou um ano letivo na Bélgica, França e Lituânia, a dois anos na Dinamarca e Noruega, três anos na Letônia e quatro anos na Grécia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017_[199]).

Um programa na **Alemanha** é o Sprach-Kitas, lançado pelo Ministério Federal para Assuntos de Família, Cidadãos da Terceira Idade, Mulheres e Juventude, que oferece apoio à primeira infância e os programas de educação com foco no idioma. O ministério planeja investir quase 400 milhões de euros entre 2017 e 2020 para expandir o programa e o pessoal (Park, Katsiaficas e McHugh, 2018_[179]).

Fora da Europa, o governo do **Canadá** fornece apoio contínuo na língua de instrução. Os cursos utilizam parâmetros de aprendizagem de segunda língua estabelecidos por profissionais especializados e certificados. Um órgão público monitora os critérios curriculares. Algumas províncias, incluindo Alberta, Nova Escócia e Ontário, têm requisitos semelhantes (Huddleston *et al.*, 2015_[200]; Huddleston *et al.*, 2015_[200]).

Para tomar o exemplo da Colúmbia Britânica, a província tem visto um aumento na diversidade do seu corpo estudantil e adotou políticas e diretrizes específicas para os seus serviços de Aprendizagem da Língua Inglesa (ELL, pelas suas siglas em inglês). Estes serviços podem ser prestados na forma de ensino ELL separado por especialistas, co-ensino ou ensino em equipa numa sala de aula normal, apoio consultivo ou colaborativo para docentes, materiais curriculares adaptados e assim sucessivamente. Os serviços ELL precisam ser ajustados regularmente para que estejam de acordo com o progresso e as necessidades dos alunos (Province of British Columbia, 2013_[201]).

O apoio linguístico na Columbia Britânica é fornecido a partir das classes pré-primárias. No jardim de infância, as crianças imigrantes não nativas de língua inglesa recebem de 5 a 8 horas de apoio linguístico todas as semanas. Na escola primária, o aluno com conhecimentos limitados de inglês pode receber assistência na sala de aula ou instrução auxiliar enquanto participa no currículo regular. Na escola secundária, o aluno imigrante recebe um programa preparatório (Cho, 2012_[202]) que inclui três fases:

- Recepção. Um foco mais forte em cursos ELL enquanto, ao mesmo tempo, fornece cursos de conteúdo de nível escolar.
- Transição. Uma mudança para cursos mais regulares e menos horas de aulas de apoio linguístico.
- Integração. O aluno recebe somente alguma assistência para o ELL.

4.1.5. Aulas de língua materna

Para responder às necessidades de desenvolvimento da língua materna, comunicação e sentido de pertença, proporcionar acesso ao ensino da língua materna pode ser útil para as crianças refugiadas.

Alguns países estão oferecendo ensino da língua materna ou supervisão de estudos na língua materna. Por exemplo, na **Suécia**, a Lei da Educação regulamenta o direito ao ensino da língua materna para todo o aluno com um tutor legal cuja língua materna não seja o sueco se a língua em questão se utilizar para a comunicação diária na casa do aluno, e se o aluno tiver conhecimentos básicos da língua em questão (Utbildningsdepartementet (Ministry of Education and Research), 2016_[203]; Ganuza e Hedman, 2015_[204]). Os benefícios do ensino da língua

materna estão explicitamente declarados no currículo sueco, com o reconhecimento de que o ensino da língua materna ajuda no desenvolvimento da língua e na aprendizagem de várias disciplinas. Além disso, dá ao aluno a oportunidade de desenvolver a sua língua, identidade e compreensão do mundo exterior (Skolverket [National Agency for Education], 2016^[205]; Nilsson e Bunar, 2016^[206]).

No entanto, o ensino da língua materna nem sempre chega a todos os alunos. Por exemplo, na Suécia, falantes não nativos na pré-escola, 23% das matrículas, têm o direito legal de desenvolver a sua língua materna, mas apenas 39% dos que se qualificam recebem efetivamente esse apoio (Park, Katsiaficas e McHugh, 2018^[179]). Mais ainda, muitas vezes é difícil encontrar profissionais que possam ensinar em todas as línguas necessárias. Como resposta, alguns municípios da Suécia estão trabalhando com plataformas digitais a fim de poder oferecer supervisão de estudo aos alunos. Outras estratégias promissoras são a cooperação entre escolas, municípios, universidades locais e a sociedade civil para oferecer ajuda no trabalho de casa, caso não haja docentes suficientes, em particular na língua materna (Bunar, 2017^[185]).

Na **Austrália**, os alunos que vivem em áreas rurais e isoladas recebem educação a distância. Este tipo de ensino utiliza tecnologia para oferecer sessões de ensino remoto em tempo real (por exemplo, aulas por videoconferência, por telefone, via satélite e excursões virtuais) e práticas de ensino não presenciais (por exemplo, sistemas de gestão de correio e aprendizagem on-line, como Moodle) (New South Wales Government, 2017^[207]). Em Victoria, os alunos recém-chegados com formação linguística diferente da inglesa, que não podem ter acesso a uma escola de língua inglesa ou a um centro de língua inglesa, podem entrar no Programa de Inglês Virtual como Língua Adicional para Recém Chegados. As escolas que têm pouca experiência em receber estudantes imigrantes e que não podem fornecer-lhes apoio linguístico também podem oferecer aos alunos este programa. Sistemas como Skype e Moodle são utilizados para desenvolver o domínio da língua inglesa dos alunos recém-chegados, para que este possam aceder ao currículo principal. O corpo docente especializado em Inglês como Língua Adicional (EAL, pelas suas siglas em inglês) fornece aos alunos conteúdos relacionados com o currículo e conteúdos individualizados. Os alunos inscritos no programa virtual recebem uma sessão de conferência virtual por semana, com aulas de 30 a 60 minutos, dependendo do ano letivo. De acordo com a necessidade e o progresso dos alunos, ele ou ela pode participar do programa até quatro anos letivos consecutivos (New South Wales Government, 2017^[207]).

4.1.6. Ambiente de aprendizagem

Para responder às necessidades de aprendizagem dos refugiados e ajudá-los a adaptar-se a um novo sistema educativo e garantir a sua segurança, é importante que as escolas implementem medidas para incentivar um ambiente de aprendizagem inclusivo. O ambiente de aprendizagem também pode desempenhar um papel crucial no apoio ou impedimento de programas específicos de língua e aprendizagem para estudantes refugiados.

Um método para proporcionar um ambiente de aprendizagem de apoio a estudantes refugiados é através de uma pedagogia crítica normal. A ideia principal é que tanto o corpo estudantil como o corpo docente participem na construção de normas sociais e sejam influenciados pelas categorias que moldam as diferenças, por isso é importante trabalhar em conjunto para questionar e revelar normas que imponham estruturas de poder escondidas (Swedish Secretariat for Gender Research, 2018^[208]).

A Agência Nacional para a Educação na Suécia promove métodos de trabalho críticos e enfatiza que todo o pessoal que trabalha nas escolas precisa de ter conhecimentos sobre esta pedagogia, porque é fundamental para trabalhar contra a discriminação e o tratamento ofensivo. A Agência propõe que a pedagogia crítica das normas seja uma parte obrigatória do programa de estudos para aqueles que desejam tornar-se docentes e para o desenvolvimento profissional do corpo docente e do pessoal escolar (Skolverket [National Agency for Education], 2009_[209]).

4.1.7 Apoio do corpo docente e outros profissionais da escola

Para responder às necessidades das crianças refugiadas de aprenderem línguas, superar as interrupções na escolaridade ou educação limitada, adaptar-se a um novo ambiente educativo, desenvolver um sentido de pertença e sentir-se seguras, é útil que o corpo docente e outros profissionais sejam formados para os apoiar nas suas necessidades específicas.

Tanto docentes novos como experientes podem precisar de desenvolver competências através de formação intercultural, a fim de compreender e satisfazer as necessidades destas populações de alunos potencialmente vulneráveis (Rhonda, Haig e Grote, 2009_[210]; Miller, Mitchell e Brown, 2005_[93]). O pessoal escolar poderia assistir a sessões de desenvolvimento profissional pertinentes e esse conhecimento deveria ser comunicado entre as escolas e dentro delas para maximizar os benefícios através de uma maior aceitação das práticas inclusivas (Cassity e Gow, 2006_[211]). O intercâmbio de experiências entre profissionais também pode aumentar o conhecimento e a compreensão dos recursos disponíveis e dos serviços comunitários (Morland *et al.*, 2005_[212]).

Uma interação adequada, eficaz e respeitosa com imigrantes e refugiados requer competências culturais, que devem ser ensinadas (Barrett *et al.*, 2013_[213]). As atividades que promovem a abertura a múltiplas perspectivas precisam de ser incorporadas nas práticas de ensino. É importante proporcionar liberdade para explorar questões sensíveis de uma forma inclusiva e não discriminatória, a fim de desenvolver aptidões de pensamento crítico e questionar a própria identidade e crenças. O método experimental através de interações reais ou imaginárias pode proporcionar oportunidades para que os indivíduos interajam com estudantes recém-chegados (De Leon, 2014_[214]).

O corpo docente precisa de várias competências para ensinar nas salas de aula com imigrantes e refugiados. Uma das principais é a preparação para ensinar aos alunos não competentes na língua de ensino (Bunar *et al.*, 2018_[215]; PPMI, 2017_[216]). As melhorias na preparação de docentes precisam de abordar três áreas. A primeira envolve o conhecimento de quadros legais, dimensões da diversidade cultural e métodos para enfrentar a diversidade. A segunda refere-se à comunicação entre corpo docente e alunos e entre corpo docente e pais, abertura de espírito e respeito na comunidade escolar, motivando o envolvimento dos alunos e lidando com conflitos para prevenir a marginalização. A terceira diz respeito à gestão e ensino: abordar a diversidade sociocultural nas salas de aula; estabelecer um ambiente inclusivo e seguro; adaptar o ensino às necessidades dos alunos; e utilizar estratégias diversas para um ensino culturalmente sensível (PPMI, 2017_[216]).

Na formação inicial de docentes e no desenvolvimento profissional contínuo, também seria útil examinar exemplos reais de profissionais que lidam com a diversidade (através de, por exemplo, observação em sala de aula, estudos de caso, vídeos, relatórios de experiências, etc.) para ligar conceitos à prática concreta (Forghani-Arani, Cerna e Bannon, 2019_[217]).

Contudo, os programas de formação docente muitas vezes enfatizam o conhecimento geral sobre a pedagogia prática (figura 4.1.). Cerca de 80% dos programas incluíram um enfoque no conhecimento intercultural, por exemplo, visões gerais dos sistemas de educação, cultura e arte em todo o mundo. Em contraste, as propostas pedagógicas centradas nos alunos incluíram a teoria e a prática do ensino em diversas salas de aula, trazendo outras línguas e culturas, e utilizando estratégias de instrução diferenciadas para satisfazer as necessidades dos diversos alunos.

Cerca de 74% dos programas incorporam cursos de sensibilização e conscientização cultural, incluindo a auto-avaliação de preconceitos culturais. Entre as categorias pedagógicas mais práticas, 59% dos programas têm enfoques culturalmente receptivos e 20% incluem intervenções psicossociais. Isto sugere que apenas um em cada cinco docentes está preparado para antecipar e resolver conflitos interculturais ou está familiarizado com o tratamento psicológico e as formas de reencaminhar estudantes necessitados (April *et al.*, 2018_[218]).

Figura 4.1. Programas de formação docente que cobrem as necessidades de estudantes imigrantes e refugiados



Nota: Com base em 108 programas de formação docente em 49 países.

Fonte: Adaptação baseada em April *et al.*, 2018_[218].

Professores e professoras bem-treinados são vitais para garantir a inclusão de estudantes imigrantes e refugiados, mas eles também precisam de apoio para gerir aulas multilíngues e multiculturais, que muitas vezes incluem estudantes com necessidades psicossociais.

Em países como a Alemanha, Itália, Espanha e Suécia, os docentes podem ser formados e certificados, mas precisam de novas competências para responder às necessidades das pessoas refugiadas (Bunar *et al.*, 2018_[215]). A política de educação na **Alemanha** é descentralizada nos 16 estados, e as respostas específicas aos refugiados

variam entre eles, dependendo do número de casos, da experiência com estudantes migrantes e da orientação política local. Os estados têm feito progressos definitivos, embora mistos, na preparação de profissionais de apoio linguístico. Entre 2012 e 2015, 10 estados começaram a fornecer conteúdo explícito de apoio linguístico, embora apenas seis tivessem tornado obrigatória a pedagogia de apoio linguístico até 2017 (Baumann, 2017^[219]; UNESCO, 2018^[31]).

Na **Suécia**, a Agência Nacional para a Educação publicou *A Construção do Sueco* (Bygga svenska) como uma medida de apoio para que o corpo docente possa avaliar as capacidades linguísticas de recém-chegados. Está disponível em três categorias: séries de 1 a 3, 4 a 6, e 7 a 9 ou programa de introdução ao ensino superior. Foi criado pelo Departamento de Didática das Línguas da Universidade de Estocolmo e baseia-se no modelo de desenvolvimento linguístico que implica uma maior participação em atividades linguísticas, um grau de independência e um grau de variedade e segurança no uso da língua (Söderlund, 2018^[220]). A ajuda para a avaliação é formada a partir de uma visão sociocultural da linguagem e do desenvolvimento linguístico, que enfatiza a interação social e os papéis de apoio no processo de aprendizagem. O material consiste num modelo de avaliação com descrições do desenvolvimento linguístico dos alunos em cinco etapas e pontos de reconciliação para os alunos que ainda não atingiram a etapa 1. Os cinco passos são descritos em detalhe em relação às competências de leitura, fala, audição e escrita. O corpo docente recebe modelos para documentar o desenvolvimento linguístico dos alunos (Ingves, 2017^[221]). Estes materiais de apoio estão disponíveis gratuitamente no site da Agência Nacional para a Educação (www.bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial).

Na **Austrália**, escolas em Sydney, Wagga Wagga e na região sul da Nova Gales do Sul beneficiaram do **Apoio à Ação para Refugiados** (RAS, pelas suas siglas em inglês), um programa que combina tutoria para recém-chegados com o desenvolvimento profissional de estudantes-docentes. Como parte oficial do ensino secundário na Western Sydney University, o RAS permite que “docentes de pré-serviço trabalhem em uma situação de aulas particulares ou em pequenos grupos”. Aqui eles aperfeiçoam suas habilidades pedagógicas e interpessoais ao mesmo tempo que fornecem apoio valioso a estudantes do ensino médio em situação de refugiados humanitários” (Ferfolja e Naidoo, 2010^[222]). Com foco na alfabetização tardia e aprendizagem numérica, RAS ajuda estudantes com antecedentes de refugiados através de trabalhos de casa, assim como geralmente apoia seus estudos na escola secundária.

O RAS tem tido sucesso em muitas frentes, e mais de 80% de estudantes melhoraram significativamente, de forma bastante substancial ou de maneira notável (Naidoo *et al.*, 2018^[223]; Naidoo *et al.*, 2018^[224]). O sucesso do programa RAS também vai além dos resultados acadêmicos e das medidas de apoio social e emocional, dado que os alunos podem participar mais ativamente nas atividades em sala de aula após participarem do RAS (Naidoo *et al.*, 2018^[224]). Em geral, tanto participantes como estudantes-docentes se beneficiam: “a juventude estudante refugiada é apoiada no seu desenvolvimento de habilidades acadêmicas e compreensão sociocultural, enquanto, simultaneamente, docentes aprendizes ganham uma apreciação das complexas dinâmicas relacionadas com o ensino, estudantes e diversidade” (Ferfolja, 2009, p. 395^[225]).

Estudantes refugiados podem sofrer mais frequentemente de problemas de saúde mental do que o resto de estudantes. No entanto, na maioria dos casos, os docentes não têm formação em traumas e saúde mental. As Diretrizes sobre Saúde Mental e Apoio Psicossocial em Situações de Emergência recomendam que o corpo docente possa fornecer apoio psicossocial criando um ambiente seguro e de apoio através das suas interações

e atividades psicossociais específicas e estruturadas (IASC, 2007^[226]). Docentes podem manter relações com os alunos e suas famílias, aprender sobre as suas histórias, observar o comportamento dos alunos para detectar sinais de angústia e procurar ajuda de pessoal especializado, como psicólogos escolares especializados em traumas (Sullivan e Simonson, 2016^[227]). Por isso, eles precisam de desenvolvimento profissional contínuo, por exemplo, na gestão construtiva da sala de aula ou no uso de mecanismos de encaminhamento. Não devem, no entanto, tentar conduzir uma terapia para os alunos (IASC, 2007^[226]), pois as intervenções de saúde mental requerem terapeutas especialmente treinados e estão além das aptidões e responsabilidades do corpo docente (Sullivan e Simonson, 2016^[227]).

Outros profissionais

Se os docentes desempenham um papel importante na vida dos estudantes refugiados, outros profissionais também são necessários para apoiar as suas necessidades. Por exemplo, o Programa de Formação de Trabalhadores nas Escolas (SWIS, pelas suas siglas em inglês) no **Canadá**, é uma iniciativa financiada pela Imigração, Refugiados e Cidadania do Canadá (IRCC, pelas suas siglas em inglês). O programa SWIS coloca trabalhadores de assentamentos de organizações comunitárias em escolas primárias e secundárias que têm um grande número de pessoas recém-chegadas. Os trabalhadores do SWIS:

- Apoiam a integração escolar com sucesso, ajudando na matrícula na escola, orientação escolar, entrevistas e reuniões de pais e docentes, visitas domiciliárias e reuniões de acompanhamento;
- Fornecem informação e orientação sobre questões educativas aos alunos e pais;
- Colaboram com os conselheiros escolares e a comunidade para fornecer orientação prática e culturalmente sensível, encaminhamentos e intervenções durante as crises;
- Defendem os direitos e responsabilidades de cada estudante e suas famílias;
- Encaminham as famílias a programas comunitários acessíveis (desporto, clínica odontológica infantil, bibliotecas, acampamentos de verão e de férias escolares, programas para adolescentes e jovens, etc.);
- Encorajam novas famílias a se envolverem em eventos escolares e atividades recreativas comunitárias, e
- Promovem o respeito pela diversidade cultural, proporcionando formação multicultural ao pessoal escolar, aos pais, aos alunos e à comunidade sobre questões de gente recém-chegada (Saskatchewan SWIS Coordination, n. d.^[228]).

4.2 Respondendo a necessidades sociais

Além de atender às necessidades de aprendizagem de pessoas refugiadas, vários países também têm políticas e práticas diferentes para atender às suas necessidades sociais. Estas podem incluir fornecer às crianças refugiadas oportunidades para se envolverem em atividades sociais e na construção da comunidade, envolverem-se na formação da identidade e envolver escolas e comunidades inteiras (Szente e Hoot, 2011^[95]).

4.2.1. Iniciativas em toda a escola e em toda a comunidade

Iniciativas em toda a escola e em toda a comunidade podem promover o desenvolvimento de uma forte identidade das crianças refugiadas, proporcionar um lugar seguro para aprender e socializar, e ajudar a adaptar-se a um novo sistema educativo e cultura escolar.

A promoção de ligações com os pais, organizações locais e a comunidade em geral, assim como o trabalho com instituições de assistência social, foram também boas práticas identificadas nas escolas de países como a Austrália (Sidhu e Taylor, 2009^[67]) e o Reino Unido. Na **Austrália**, o Departamento de Educação de Nova Gales do Sul publicou diretrizes para as escolas sobre como implementar uma resposta escolar completa para acolher e integrar estudantes refugiados. As estratégias incluem educação, bem-estar emocional e apoio social, bem como matricular estudantes refugiados o mais rápido possível, fornecer-lhes orientação, proporcionar apoio pedagógico coordenado através de todos os funcionários da escola, monitorar e avaliar estudantes refugiados, e envolver tanto os pais e as famílias quanto a comunidade em geral e as agências governamentais (New South Wales Government, 2016^[229]).

Outro exemplo provém do **Reino Unido**. Citizens UK, a comunidade nacional organizadora de caridade, e NASUWT, o sindicato de docentes, promovem Escolas de Recepção de Refugiados, um esquema de acreditação para reconhecer escolas que se comprometeram a acolher refugiados na sua instituição e comunidade, educar os alunos e funcionários sobre a importância da proteção de pessoas refugiadas ao longo de um ano e participar em campanhas para melhorar as vidas dos refugiados no Reino Unido (Brimacombe, 2017^[230]). Embora esta não seja uma acreditação oficial, a iniciativa tem sido liderada por docentes que se tornam “campeões de acolhimento de refugiados” e se comprometem com o diálogo interescolar, atividades de liderança e alcance comunitário para trocar e partilhar práticas sobre como integrar efetivamente gente refugiada em suas comunidades escolares.

No **Canadá**, a iniciativa **Criando uma Escola Inclusiva: Indicadores de Sucesso** foi formada pela Associação para a Vida Comunitária de New Brunswick no Canadá. Toda esta metodologia escolar para educar tem as suas raízes na inclusão e “uma escola inclusiva está baseada na filosofia de que toda a escola partilha a responsabilidade da inclusão. Uma verdadeira cultura de inclusão não pode ser trazida a não ser que todos a abracem” (New Brunswick Association for Community Living, 2011, p. 6^[231]). O programa baseia-se nestas características escolares: a diversidade e a inclusão são abraçadas, a criação de um sentimento de pertença, as experiências de aprendizagem dos alunos são inclusivas, os apoios estão disponíveis e são devidamente utilizados, a promoção de comportamentos adequados, a inclusão e os alunos com especificidades, a gestão e a liderança pró-ativa da escola e um ambiente criativo inovador. De natureza cíclica, o programa centra-se na ação, educando, refletindo e examinando (New Brunswick Association for Community Living, 2011^[231]; McMaster, 2013^[232]).

O Canadá também tem programas governamentais e privados. Entre os segundos, o Grupo dos Cinco financia indivíduos com condição de refugiado há 12 meses (Government of Canada, 2018^[233]). Os patrocinadores privados geralmente apoiam gente refugiada com:

- Custos de alimentação, aluguer e serviços domésticos e outras despesas do dia-a-dia;
- Vestuário, mobiliário e outros bens domésticos;
- Localização de intérpretes;
- Seleção de um médico de família e dentista;
- Assistência na candidatura à cobertura de cuidados de saúde provinciais;
- Inscrição de crianças na escola e de adultos na formação linguística;
- Apresentação de pessoas recém-chegadas a gente com interesses pessoais semelhantes;
- Orientação em relação às atividades diárias, tais como serviços bancários, transportes, etc., e

- Ajuda na procura de emprego.

Embora estes programas de patrocínio se destinem a unidades familiares e não abordem especificamente as necessidades das crianças refugiadas além da matrícula escolar, poderiam ser alargados a grupos de cinco (tais como estudantes, docentes, pessoal de apoio, direção da escola e pais) para apoiar uma nova criança refugiada na escola durante um período de 6 a 12 meses.

4.2.2. Construção de identidade

Para responder à necessidade das crianças refugiadas de uma identidade pessoal forte, é crucial proporcionar oportunidades para a construção da identidade. A introdução de noções de construção de identidade na sala de aula pode ser útil para compreender as preocupações e as experiências da gente refugiada. Ademais, incluir as vozes de estudantes no currículo poderia encorajá-los a contribuir com as suas experiências e a participar nas discussões em sala de aula (Mosselson, 2006^[234]).

Existem diferentes programas a nível escolar e de sala de aula para facilitar a formação da identidade de estudantes refugiados. Por exemplo, o Programa Culturas e Identidade de Caleidoscópio é um programa de seis sessões de grupo para jovens refugiados com idades entre 14 e 24 anos, atualmente matriculados numa escola secundária na **Austrália**. O programa procura:

- Explorar o impacto de viver em uma nova cultura;
- Quebrar o isolamento social, a alienação e o deslocamento;
- Construir a confiança, a união e a compreensão das outras pessoas;
- Promover a autoestima e a identidade, e
- Integrar experiências passadas e construir uma visão do futuro.

O programa tem três componentes integrados. A primeira procura quebrar o isolamento social resultante de experiências traumáticas anteriores, através da restauração da confiança e da aquisição de competências de comunicação. A segunda tem como objetivo promover o desenvolvimento da auto identidade através da integração de experiências passadas e promover a compreensão de suas influências sobre o presente e sobre a visão de futuro dos jovens. A terceira procura identificar emoções que influenciam o comportamento quotidiano, e formas de lidar com emoções angustiantes, bem como reforçar as emoções que promovem o bem-estar. Cada indivíduo tem a oportunidade de falar sobre suas experiências passadas, suas preocupações presentes e suas visões do futuro de diversas maneiras (Foundation House, 2016^[235]).

Ao nível da sala de aula, o programa Caleidoscópio foi adaptado para as séries de 5 a 10. A unidade de 10 lições para a sala de aula principal foi concebida para aumentar a compreensão de todos os alunos sobre o seu próprio contexto cultural e a diversidade de contextos culturais na sua sala de aula. O seu objetivo é quebrar o isolamento social, a alienação e a deslocalização. As atividades exploram questões de identidade, promovem a compreensão das emoções e sua influência na saúde e ajudam a desenvolver confiança e pertença através de técnicas de ensino inclusivo (Foundation House, 2016^[235]).

4.2.3. Construção de amizades

Proporcionar contato com amizades pode ser uma medida política útil para responder à necessidade das crianças refugiadas de comunicação, aprendizagem de línguas e sentimento de pertença. Fazer amigos é um aspecto importante para construir ligações sociais entre estudantes refugiados. Um exemplo para promover a construção de amizades é um programa de ensino médio em New Brunswick, **Canadá**, chamado Almoço com um Grupo, onde estudantes recebem permissão especial para almoçar fora da escola uma vez por semana. Os alunos são uma mistura de recém-chegados e de canadenses nascidos no Canadá. A realização do programa fora das paredes da escola permite que os alunos se sintam mais à vontade. Além disso, os alunos podem formar amizades que ajudarão todos a se sentirem como membros da escola (OECD, 2018_[236]).

4.2.4. Atividades extracurriculares

Oferecer atividades extracurriculares pode ser uma medida política útil para atender à necessidade das crianças refugiadas de comunicação e criação de laços (Szente e Hoot, 2011_[95]).

Atividades extracurriculares como desportos, artes, teatro e música podem ser uma forma eficaz de construir conexões sociais. As comunidades têm desenvolvido uma variedade de formas de promover atividades desportivas entre refugiados. Por exemplo, na **Alemanha**, a Liga de Futebol (DFL, pelas suas siglas em inglês) iniciou em 2015 a iniciativa Willkommen im Fussball (Bem-Vindo ao Futebol), que levou 24 clubes profissionais do país a lançarem esquemas semelhantes [por exemplo, o projeto Bleib am Ball (Fique na Bola) do Werder Bremen e o projeto Bayer Leverkusen 04 macht Schule (Bayer 04 faz escola) do Bayer Leverkusen]. Cerca de 65 sessões de treino, envolvendo cerca de 800 refugiados com idades entre 4 e 30 anos, acontecem na Alemanha a cada semana e cerca de 600 desses participantes já começaram a jogar em ligas amadoras. Em conjunto com a equipa amadora local, o TSC Eintracht Dortmund, e com financiamento da DFL e da Fundação Alemã da Infância e Juventude, a Fundação Borussia Dortmund (BVB, pelas suas siglas em alemão) ajudou a criar um projeto que permite que um grupo de refugiados entre 18 e 20 anos participe de um treino semanal no estádio, onde também recebe uma refeição gratuita antes do treinamento e uma aula de alemão depois. Estudantes de comunidades de refugiados que frequentam escolas locais são recompensados pelo bom comportamento com um ano de curso e os organizadores também ajudam depois a encontrar emprego e colocação universitária (Aarons, 2017_[237]).

4.2.5. Envolvimento dos pais e da família

Envolver os pais e as famílias pode ajudar a responder à necessidade das crianças refugiadas de vínculo e apoio social. Isto pode incluir o estabelecimento de relações familiares e domésticas significativas, envolvendo os pais nas escolas, traduzindo informações para a língua de origem dos pais e proporcionando-lhes formação linguística (Szente e Hoot, 2011_[95]).

Alguns países implementam medidas específicas para apoiar os pais imigrantes e refugiados. Por exemplo, em Queensland, **Austrália**, são oferecidos cursos intensivos de inglês em conjunto com os pais, dado que o governo se comprometeu a melhorar o envolvimento das comunidades imigrantes e refugiadas na educação. O Departamento de Educação de Nova Gales do Sul (New South Wales Department of Education) oferece

Oficiais de Informação Comunitária para ajudar as escolas a fortalecer os laços com pais e membros da comunidade de diversas origens culturais e linguísticas. O departamento também oferece um programa específico Alianças para a Juventude com as Comunidades do Pacífico, que inclui associações entre pais e escolas, e apoio nos deveres de casa (MIPEX, 2015^[238]).

Um manual para integração de estudantes refugiados em **Nova Zelândia** recomenda uma série de atividades para que as escolas envolvam os pais de estudantes refugiados. Estas incluem utilizar os membros da comunidade de refugiados como pessoas de recurso ou especialistas; notificar as famílias sobre os centros de tarefas domésticas e encorajar a sua participação como assistentes; ajudar as famílias a compreender como funciona a escola, e enfatizar o processo recíproco de um relacionamento eficaz (Ministry of Education Auckland, 2016^[239]).

4.3. Respondendo a necessidades emocionais

Além de atender às necessidades sociais e educativas de refugiados, vários países também têm políticas e práticas diferentes para atender às suas necessidades emocionais. Estas podem incluir o aconselhamento de apoio às crianças refugiadas (Szente e Hoot, 2011^[95]).

4.3.1. Bem-estar e apoio à saúde mental

Estudantes refugiados podem ter maior necessidade de bem-estar e apoio à saúde mental devido ao seu deslocamento forçado. As escolas têm sido apresentadas como locais-chave para o desenvolvimento de medidas de saúde mental, especialmente para crianças refugiadas (Sullivan e Simonson, 2016^[227]; Tyrer e Fazel, 2014^[240]; Fazel, Garcia e Stein, 2016^[241]). Elas podem fornecer um local onde as crianças refugiadas e suas famílias possam ter acesso a uma gama de serviços, incluindo cuidados de saúde e apoio linguístico, bem como abrir oportunidades educativas. As escolas podem promover relações sociais e encorajar um sentimento de pertença à comunidade escolar e à cultura em geral. Estas podem provavelmente desempenhar papéis importantes na prevenção de doenças mentais (Fazel e Betancourt, 2018^[127]; Kia-Keating e Ellis, 2007^[242]).

As revisões das intervenções de saúde mental baseadas na escola para crianças refugiadas e requerentes de asilo fazem a distinção entre dois tipos de intervenção: aquelas baseadas na expressão criativa através da arte, música ou drama, para ajudar estudantes a desenvolver habilidades sócio emocionais, e a terapia cognitiva comportamental, que pode lidar com experiências passadas, por exemplo, através do processamento verbal, ou com desafios atuais e futuros, por exemplo, através do auto-sossego. O segundo tipo de intervenções parece ter tido efeitos terapêuticos positivos (Sullivan e Simonson, 2016^[227]; Tyrer e Fazel, 2014^[240]).

Vários países reconheceram a necessidade de bem-estar das crianças refugiadas e implementaram diferentes políticas e programas de apoio a estes estudantes. Por exemplo, as Equipas Interculturais Móveis (MIT, pelas suas siglas em inglês) são um programa do Ministério da Educação da Áustria. Estas equipas têm sido enviadas às escolas com elevadas percentagens de alunos imigrantes desde 2016. As equipas oferecem apoio a docentes e à administração que trabalham com crianças imigrantes e refugiadas. Além disso, há frequentemente um psicólogo qualificado para ajudar as crianças que sofreram traumas ou dificuldades nas suas vidas (Scholten

et al., 2017^[243]). Este apoio varia e pode incluir conselhos para docentes, análise de casos individuais com alunos e sessões de trabalho para melhorar o clima das aulas. É importante ressaltar que os MIT interagem com os pais dos alunos imigrantes e refugiados para integrá-los na comunidade escolar (Felder-Puig, Maier e Teutsch, 2016^[244]) e muitas vezes servem como ponte linguística entre alunos, pais e escola (corpo docente, administradores, etc.) (Eurydice, 2018^[245]).

As pessoas colaboradoras dos MIT são contratados com base no seguinte: experiência de trabalho com grupos heterogêneos, competências linguísticas relevantes, conhecimento do sistema escolar austríaco, trabalho em rede no sistema de cuidados psicossociais, competências de resolução e mediação de conflitos, competências interculturais, experiência no trabalho com refugiados ou migrantes e orientação de equipa. Passam dois dias completos de formação sobre os seguintes temas: movimentos de asilo e migração, direito e administração escolar, traumas e tratamento de crianças e adolescentes, e sistemas de apoio psicossocial na e para a escola (Felder-Puig, Maier e Teutsch, 2016^[244]).

Outro exemplo para melhorar o bem-estar das crianças refugiadas e em busca de asilo é o programa Pharos, financiado pelo governo, nos **Países Baixos**, que desde o início dos anos 90 fornece apoio ao desenvolvimento socioemocional dessas crianças nas escolas secundárias (www.pharos.nl). O objetivo é responder às dificuldades que as crianças refugiadas enfrentam, fortalecer os sistemas de apoio de pares para crianças refugiadas, oferecendo oportunidades de partilhar suas histórias e experiências com outras crianças, fomentar o apoio de docentes às crianças refugiadas, e fortalecer a capacidade de lidar com elas e a resiliência das crianças refugiadas (Centre for Addiction and Mental Health, 2012^[246]).

O programa tem três componentes:

- Lição para refugiados é uma série de oito lições centradas nas experiências que as crianças refugiadas têm em comum. As lições são conduzidas por um docente, juntamente com um profissional de saúde mental, num grupo de 8 a 12 crianças.
- Jovens refugiados na escola é um manual de treino, acompanhado de vídeos, destinado ao corpo docente e outras pessoas envolvidas com este grupo. Os temas são os antecedentes dos jovens refugiados, lidar com a perda, lidar com crianças traumatizadas e atividades preventivas na sala de aula.
- Bem-vindo à escola é uma série de 21 aulas que enfatizam técnicas não verbais, como o desenho e o teatro. As lições pretendem melhorar o bem-estar dos jovens que procuram refúgio ou asilo, e evitar que desenvolvam problemas psicossociais, construindo pontes entre o passado, o presente e o futuro. Colegas de classe tornam-se companheiros e aprendem como se apoiar uns aos outros (Centre for Addiction and Mental Health, 2012^[246]).

O grupo Playing with Rainbows, criado em 2004, é uma associação entre organizações de serviços tradicionais e uma variedade de organizações de serviços etno-culturais, etno-específicos e membros da comunidade do **Canadá**. Em 2004, a associação recebeu financiamento do Fundo de Inovação em Saúde Mental para Crianças e Juventude do Ministério da Infância e Juventude do Ontário para fornecer e avaliar um serviço inovador de trabalho em grupo para refugiados e crianças imigrantes em Toronto. A fase 1 do grupo Brincando com Arco-Íris foi desenvolvida para crianças dos 5 aos 13 anos de idade e seus cuidadores, que foram afetados direta ou indiretamente pela guerra e traumas migratórios. A fase 2 centrou-se no desenvolvimento de currículos de trabalho de grupo especializados na juventude, de 13 a 19 anos, e os pais (Centre for Addiction and Mental Health, 2012^[246]).

Os principais objetivos da coligação são desenvolver recursos destinados a promover a saúde mental e facilitar o processo de cura para crianças, jovens, pais e prestadores de cuidados traumatizados pela guerra, opressão política e stress pré e pós-migratório, e desempenhar um papel na educação de prestadores de serviços e cuidados e educadores sobre o impacto do trauma nas relações interpessoais, saúde mental e física, comportamento, sucesso acadêmico, emprego e todos os aspectos da vida de uma pessoa (Centre for Addiction and Mental Health, 2012^[246]).

4.4. Dados e monitoramento

O modelo holístico é sustentado pela recolha de dados e monitorização dos resultados dos estudantes refugiados. Contudo, os dados e monitoramento disponíveis sobre os refugiados na educação são limitados. Existem alguns exemplos promissores a nível nacional, tais como o estudo IAB BAMF-SOEP-Refugee na **Alemanha**, que estudou os refugiados recém-chegados à Alemanha. O estudo fornece uma análise do impacto das estruturas legais e institucionais e do efeito de programas voltados para a população objetiva (DIW Berlin, 2018^[247]). O levantamento incluiu entrevistas com pessoas de 18 anos ou mais e todos os outros membros do agregado familiar (a segunda e terceira parcelas do levantamento incluíram entrevistas com crianças). As vagas 1 e 2 incluíram questões de origem; rota para a Alemanha; situação do procedimento de asilo; alojamento na Alemanha; conhecimento, necessidades e utilização de ofertas de apoio ou aconselhamento; conhecimento de línguas e frequência de cursos de línguas; educação e formação profissional no estrangeiro e na Alemanha; participação no mercado de trabalho e rendimentos no estrangeiro e na Alemanha; saúde; personalidade, atitudes, valores; redes sociais e participação social; situação familiar; frequência escolar das crianças, e competências cognitivas (OECD, 2018^[23]). No entanto, não se destina especificamente a crianças e estudantes.

Outros países começaram a projetar e implementar sistemas de monitoramento para crianças e jovens refugiados. Por exemplo, a partir da primavera de 2019, a **Suíça** começou a implementar novas medidas para refugiados no âmbito da Agenda Suíça de Integração para vários grupos (Kantonale Integrationsprogramme, n. d.^[248]), o que revelou que:

- Todas as pessoas refugiadas reconhecidas e aquelas admitidas provisoriamente têm um conhecimento básico de uma língua nacional após três anos.
- 80% das crianças refugiadas que chegam à Suíça antes dos 4 anos de idade são capazes de comunicar na língua falada no seu local de residência até ao momento em que iniciam a escolaridade obrigatória.
- Dois terços da gente refugiada e aquela admitida provisoriamente entre 16 e 25 anos de idade estão no ensino e formação profissional básica após cinco anos.

Para assegurar a eficácia da Agenda, será criado um sistema de monitorização para rever regularmente o cumprimento dos objetivos. Este processo de elaboração já começou e deverá estar concluído até ao final de 2020 (Staatssekretariat für Migration (State Secretariat for Migration), 2018^[249]).

Existem também alguns novos sistemas de dados desenvolvidos a nível internacional. Por exemplo, o Sistema de Informação de Gestão da Educação para Refugiados (REMIS, pelas suas siglas em inglês) é uma nova ferramenta do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) para recolher, compilar, analisar e relatar

dados sobre educação de refugiados. O objetivo é que o REMIS alimente o SIGE, que informa as estatísticas globais de educação, que depois informam o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (garantir uma educação inclusiva e equitativa e promover oportunidades para todos) para seu monitoramento. Contudo, o REMIS é apenas uma medida provisória para elevar os dados de educação de refugiados aos níveis de qualidade requeridos para inclusão no SIGE nacional. Os indicadores centrais do REMIS incluem taxas de matrículas (bruta e líquida), conclusão, aprovação nos exames nacionais e aluno-professor, e percentagem de repetentes, docentes qualificados e professoras. Todos os dados dos alunos são desagregados por idade, sexo e outras características (OECD, 2018_[23]).

Apesar de algumas iniciativas nacionais e internacionais de recolha de dados em estatísticas formais e monitorização, são necessárias mais ações para incluir crianças e jovens refugiados na educação e para medir e comparar seus resultados académicos e de bem-estar.

5. Conclusões e considerações políticas

A pesquisa sobre crianças e jovens refugiados na educação é limitada e muitas vezes centrada em casos específicos, o que dificulta as generalizações no contexto de consideráveis lacunas de dados. O documento discutiu a diversidade das populações com antecedentes de refugiados e seus resultados em termos de educação e bem-estar. Examinou de que forma as necessidades de estudantes refugiados diferem das de estudantes imigrantes, e o que podemos aprender com as vagas anteriores de imigração. Embora os países de origem e seus níveis educativos na atual vaga difiram das vagas anteriores, alguns resultados de estudos prévios podem ajudar a informar a política para atuais estudantes refugiados. O documento também analisou quais são as principais necessidades das crianças refugiadas e quais os fatores que emergem dos estudos existentes sobre a educação de refugiados. Com base nestas conclusões, o documento propôs um modelo holístico que aborda as necessidades educativas, sociais e emocionais de estudantes refugiados e discutiu exemplos de políticas e práticas dos países da OCDE. Apesar das limitações nos dados, estudos e evidências sobre políticas para estudantes refugiados, algumas lições podem ser tiradas dos estudos existentes, a fim de influenciar as políticas e práticas para estudantes refugiados. Esta seção propõe uma série de indicadores de políticas para promover a integração de estudantes refugiados através de um modelo holístico que responda às suas necessidades de aprendizagem, sociais e emocionais.

Considerar a integração das pessoas refugiadas na educação através de um modelo holístico

As políticas para estudantes refugiados muitas vezes se concentram em fornecer acesso à educação ou responder às suas necessidades de saúde mental. Contudo, é importante que as políticas abordem suas necessidades educativas, sociais e emocionais através de um modelo holístico. Algumas componentes do modelo podem ter mais peso que outras, dependendo das suas necessidades específicas em diferentes salas de aula, escolas e sistemas educativos. Uma metodologia holística também funciona em conjunto com outras instâncias relevantes, tais como o trabalho social, agências do mercado de trabalho, organizações de saúde e associações comunitárias, para abordar as múltiplas e complexas necessidades.

Proporcionar acesso das pessoas refugiadas a todos os níveis de educação e permitir trajetórias flexíveis

O acesso à educação em todos os níveis educativos, incluindo pré-primária e pós-ensino obrigatório, em tempo oportuno, é importante para estudantes refugiados. O acesso à educação pré-primária e pós-obrigatória para

todas as crianças refugiadas é particularmente crucial. Entretanto, o acesso à educação é apenas o primeiro passo, dado que a educação de boa qualidade e as trajetórias flexíveis são fundamentais para a educação.

Introduzir a avaliação precoce e desenvolver planos de desenvolvimento e aprendizagem individualizados

Como cada estudante refugiado tem experiências, conhecimentos e habilidades diferentes, as escolas precisam fazer uma avaliação precoce das necessidades de linguagem, habilidades e bem-estar. Isto permitiria a preparação de um plano individualizado de aprendizagem e desenvolvimento, que fomentaria as interações sociais e responderia às necessidades de bem-estar e saúde mental de cada um. Por exemplo, a avaliação poderia também ajudar a determinar se o estudante poderia beneficiar de aulas introdutórias e aulas adicionais de aprendizagem. O plano de aprendizagem e desenvolvimento individualizado deve ser atualizado regularmente e ser responsabilidade do corpo docente, a autoridade da escola, dos pais e de quem estuda.

Fornecer opções flexíveis de aprendizagem, trajetórias e transições aos alunos mais velhos

Como estudantes refugiados podem ter perdido vários anos de escolaridade ou ter baixos níveis de competências, requerem opções de aprendizagem flexíveis adaptadas às suas necessidades e antecedentes particulares. Além disso, são necessárias trajetórias e transições mais flexíveis para os jovens refugiados, de modo a permitir-lhes completar a educação. Programas de trajetórias para facilitar uma transição bem-sucedida através de anos pós-educação obrigatória para a educação, formação ou emprego também são necessários.

Promover apoio linguístico especificamente dirigido a estudantes refugiados e facilitar o desenvolvimento da língua materna

A língua pode ser uma barreira considerável para estudantes refugiados. Aulas particulares de língua não devem ocorrer isoladamente, mas devem ser concebidas para se acomodar à aprendizagem e às necessidades linguísticas, bem como às normas culturais de estudantes refugiados. Com recursos suficientes, o ensino da língua do país de acolhimento poderia ser combinado com o incentivo ao desenvolvimento da língua materna para facilitar a cooperação e a comunicação com colegas de classe.

Oferecer formação docente específica e desenvolvimento profissional para apoiar as necessidades de estudantes refugiados

Docentes bem treinados, autoridades escolares e outros profissionais são a chave para poder apoiar estudantes refugiados. A formação docente e o desenvolvimento profissional devem aumentar a consciência e a compreensão dos problemas dos refugiados, o impacto da experiência de refugiados na aprendizagem e no comportamento, o papel da escola e do corpo docente em sala de aula na promoção da recuperação de traumas, e estratégias para lidar com as barreiras à aprendizagem como resultado da experiência de refugiados e da perturbação da escolaridade. Além disso, é importante fornecer informação e aprendizagem profissional em torno dos temas dos refugiados aos novos membros do pessoal durante a sua formação (Foundation House, 2016^[235]).

Proporcionar um ambiente de aprendizagem de apoio a estudantes refugiados

O ambiente de aprendizagem pode desempenhar um papel crucial no apoio ou impedimento de programas específicos de língua e aprendizagem para estudantes refugiados. Proporcionar um ambiente de aprendizagem de apoio pode apoiar sua integração.

Criar oportunidades para interações sociais entre refugiados e outros estudantes

Além do apoio à aprendizagem, é necessário apoiar a integração social de estudantes refugiados. Facilitar oportunidades ou implementar estruturas para que formem amizades com estudantes de suas próprias origens e outros estudantes, e proporcionar uma comunidade acolhedora e segura nas escolas e fora delas, também é importante. Proporcionar acesso a atividades extracurriculares pode também ajudá-los a interagir com outros estudantes e com a comunidade.

Adotar estratégias integrais escolares e comunitárias para acolher e incluir estudantes refugiados e suas famílias

As intervenções e programas dificilmente serão bem-sucedidos a menos que as escolas tenham um clima escolar positivo e adotem uma estratégia escolar integral para lidar com estudantes refugiados, o que também envolve os pais e as comunidades. Além disso, as escolas não são as únicas entidades responsáveis por estudantes refugiados, por isso, a adoção de uma estratégia comunitária integral é crucial para o sucesso da sua integração. Além disso, a coordenação entre o sistema educativo e outros setores, incluindo saúde, sociedade, alojamento, mercado de trabalho e assistência social, é necessária.

Apoiar as necessidades de bem-estar de refugiados, incluindo a saúde mental

Além da aprendizagem e do apoio social, a promoção do bem-estar de estudantes refugiados é crucial. Dado que muitos, embora não todos, estudantes refugiados têm necessidades específicas de saúde física e mental, é necessária uma avaliação de bem-estar. Em caso de necessidade, o apoio deve ser prestado desde cedo e o progresso deve ser monitorado regularmente. Caso contrário, as intervenções para apoiar as necessidades de aprendizagem podem não dar qualquer fruto.

Melhorar a recolha de dados e monitorização dos resultados de estudantes refugiados

O modelo holístico está sustentado pela recolha de dados e monitorização dos resultados de estudantes refugiados. Contudo, as deficiências dos dados atuais limitam severamente o conhecimento sobre estudantes refugiados, o que torna difícil a concepção e implementação de políticas. Os dados quantitativos estão frequentemente incompletos, e os dados qualitativos são geralmente recolhidos ad-hoc e incapazes de refletir padrões mais amplos (Miller, Ziaian e Esterman, 2017^[198]). Na ausência de dados confiáveis, os riscos e vulnerabilidades enfrentados pelas crianças em movimento permanecem ocultos e não abordados. No entanto, alguns esforços nacionais e internacionais para recolher dados sobre refugiados na educação são promissores.

Recolha de dados

Para maximizar os resultados positivos da integração, é importante produzir estatísticas que reflitam com precisão a integração das crianças refugiadas e imigrantes (UNHCR; UNICEF, 2017^[25]). Para comparar resultados, seria útil recolher dados sobre os seguintes indicadores (European Union; United Nations, 2018^[3]):

- Participação na educação;
- Participação na educação pré-escolar e acesso ao cuidado das crianças;
- Alfabetização e aptidões matemáticas;
- Anos exatos passados fora da educação entre os 5 e 16 anos de idade ;
- Habilitações académicas;
- Competência linguística em relação ao país de acolhimento;
- Apoio recebido quando a criança se integra no sistema escolar, e
- Participação em cursos de línguas.

Levantamentos da OCDE

Os desafios diferem de acordo com o tipo de migração dos indivíduos, o que exige respostas políticas mais direcionadas. É por isso que seria importante recolher dados sobre a razão da migração e o estatuto de migrante em levantamentos internacionais. No entanto, existe frequentemente uma questão de dimensão reduzida das amostras.

Levantamentos como o Programa de Avaliação de Estudantes Internacionais (PISA, pelas suas siglas em inglês) não recolhem atualmente esta informação, porque os jovens podem nem sempre ser capaz de responder a estas questões. Contudo, pode ser possível fazer perguntas contextuais, que indiretamente conduzem à informação sobre o estatuto de migrante. A inclusão regular de perguntas sobre os anos passados fora da educação poderia ajudar a examinar como a interrupção da escolaridade pode ter impacto nos seus resultados académicos e de bem-estar. Enquanto algumas rondas PISA, como a de 2012, incluíram esta questão, outras não.

O Levantamento sobre Competências de Adultos da OCDE (PIAAC), que se dirige a indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos, poderia incluir perguntas sobre a situação dos migrantes, o que poderia ajudar a analisar os resultados de uma forma comparativa.

Outras pesquisas fazem perguntas específicas sobre refugiados. Por exemplo, são recolhidos dados mais desagregados na nova ronda do Estudo Internacional de Ensino e Aprendizagem da OCDE (TALIS) de 2018. Por exemplo, os diretores são solicitados a fornecer informações sobre a proporção de estudantes imigrantes e estudantes refugiados em suas escolas.

Avaliação

Muitos países não monitoram os resultados académicos e de bem-estar de estudantes refugiados. Como o

conhecimento atual sobre o que funciona para a inclusão econômica e social de migrantes é bastante limitado, fragmentado e específico para cada caso, pode ser útil que os programas de integração destinados a gente refugiada sejam submetidos a uma cuidadosa avaliação de impacto e testes-piloto prévios antes de serem aplicados por completo (Bonin, 2017_[10]).

Promover uma educação inclusiva que responda às necessidades de todos os alunos

Mesmo que os estudantes refugiados possam se beneficiar de políticas mais amplas para a equidade ou as pessoas desfavorecidas, políticas específicas nas escolas podem ainda ser necessárias uma vez que tenham passado de programas de apoio especializado para escolas regulares (Miller, Ziaian e Esterman, 2017_[198]).

No entanto, os estudantes refugiados não devem ser marginalizados e discriminados. A educação inclusiva como estratégia global poderia ajudar a protegê-los do isolamento e da estigmatização. A educação inclusiva foi inicialmente promovida por profissionais da educação especial em relação à integração de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares (Kiuppis e Peters, 2014_[250]). O termo é frequentemente utilizado em resposta à integração da diversidade nas comunidades escolares. A educação inclusiva busca proporcionar boas e iguais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, independentemente de suas diversas necessidades. A crise dos refugiados acrescenta urgência na tarefa de tornar os sistemas educativos mais inclusivos (Pastoor, 2016_[6]). Promover a inclusão através de sistemas de apoio abrangentes pode oferecer oportunidades para que os estudantes refugiados se envolvam socialmente e curricularmente (Due e Riggs, 2009_[251]; Pugh, Every e Hattam, 2012_[153]).

O desafio não é apenas promover a educação inclusiva através da elaboração de políticas, mas também implementar princípios e políticas inclusivas nas práticas de sala de aula. Tais políticas e práticas poderiam ser incorporadas numa estratégia integral de combate à exclusão econômica e social de pessoas imigrantes e refugiadas (Bonin, 2017_[10]). A segunda fase do projeto Strength through Diversity, “Education for Inclusive Societies” [Força através da Diversidade, “Educação para Sociedades Inclusivas”], examina como construir sistemas e sociedades de educação inclusiva para diferentes tipos de diversidade, incluindo migração, grupos étnicos e minorias visíveis, gênero e deficiências, bem como estudantes talentosos.

Referências

- Aarons, E. (2017), "Welcome to football: how Borussia Dortmund help give refugees hope", The Guardian, <http://www.theguardian.com/football/2017/dec/05/borussia-dortmund-refugees-bundesliga-german-football-league>. [237] (accessed on 22 January 2019).
- Adams, L. and A. Kirova (eds.) (2011), Exploring the needs of refugee children in our schools, Routledge. [95]
- Ahrenholz, B., I. Fuchs and T. Birnbaum (2016), "Evaluation: Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis", BISS-Journal 5, http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation_Sekundarstufe.pdf. [192]
- Alsleben, B. (2006), Preliterate English learners: Refugee camp to the U.S. classroom. National writing project, http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/2335?x-print_friendly=1. [92]
- Anderson, A. *et al.* (2004), Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice, Routledge Falmer, New York. [90]
- April, D. *et al.* (2018), Issues of Cultural Diversity, Migration, and Displacement in Teacher Education Programmes.. [218]
- Arik Akyuz, B. (2018), "Evolution of National Policy in Turkey on Integration of Syrian Children into the National Education System", Background paper for Global Education Monitoring Report 2019. [30]
- Arnot, M. and H. Pinson (2005), The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices. [152]
- Askeff-Williams, H. and I. Global (eds.) (2015), The Schooling Experiences of African Youth from Refugee Backgrounds in South Australia: Key Findings and Implications for Educational Practice, IGI Global. [158]
- Athey, J. and F. Ahearn (eds.) (1991), The mental health of refugee children: an overview, John Hopkins University Press. [104]
- Baker, R. (1990), "The Refugee Experience: Communication and Stress, Recollections of a Refugee Survivor", Journal of Refugee Studies, Vol. 3/1. [94]
- Ball, J. (2011), Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years, UNESCO, Paris. [82]
- Barrett, M. *et al.* (2013), Developing Intercultural Competence Through Education, Council of Europe, Strasbourg. [213]
- Barslund, M. *et al.* (2017), "Integration of refugees: Lessons from Bosnians in five EU countries", Intereconomics, Vol. 5, pp. 257-263. [181]
- Barslund, M. *et al.* (2017), Labour market integration of refugees: A comparative study of Bosnians in five EU countries. [180]
- Bartlett, L., M. Mendenhall and A. Ghaffar-Kucher (2017), "Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City", International Journal of Intercultural Relations, Vol. 60, pp. 109-119, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.005>. [150]
- Bates, L. *et al.* (2005), "Sudanese refugee youth in foster care: the "lost boys" in America", Child Welfare, Vol. 84/5, pp. 631-648. [107]
- Bean, T. *et al.* (2007), "Comparing psychological distress, traumatic stress reactions, and experiences of unaccompanied refugee minors with experiences of adolescents accompanied by parents", Journal of Nervous and Mental Disease, Vol. 195, pp. 288-297. [113]
- Bean, T., E. Eurelings-Bontekoe and P. Spinhoven (2007), "Course and predictors of mental health of unaccompanied refugee minors in the Netherlands: one year follow-up", Social Science & Medicine, Vol. 64, pp. 1204-1215. [128]
- Becker-Mrotzek, M. *et al.* (eds.) (2017), Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: ein Deutschlandweiter Überblick [Language Support and German as a Second language in Teacher Education: A Germany-Wide Overview], Waxmann, Münster. [219]
- Beiser, M. (2009), "Resettling refugees and safeguarding their mental health: lessons learned from the Canadian refugee resettlement project", Transcultural Psychiatry, Vol. 46, pp. 539-583. [132]
- Benson, C. and K. Kosonen (2013), Language Issues in Comparative Education: Inclusive Teaching and Learning in Non-dominant Languages and Cultures, Sense, Rotterdam. [120]

Berglund, J. (2017), Education Policy – A Swedish Success Story?: Integration of Newly Arrived Students Into the Swedish School System, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.	[184]
Berry, J. (1997), "Immigration, acculturation and adaptation", <i>Applied Psychology</i> , Vol. 46/1, pp. 5-34.	[43]
Berry, J. <i>et al.</i> (1987), "Comparative studies of acculturation stress", <i>International Migration Review</i> , Vol. 21, pp. 491-511.	[42]
Berthold, S. (2000), "War traumas and community violence: psychological, behavioral, and academic outcomes among Khmer refugee adolescents", <i>Journal of Multicultural Social Work</i> , Vol. 8, pp. 15-46.	[136]
Birman, D. and N. Tran (2017), "When worlds collide: Academic adjustment of Somali Bantu students with limited formal education in a U.S. elementary school", <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , Vol. 60, pp. 132-144.	[84]
Bloch, A. <i>et al.</i> (2015), The children of refugees in Europe: aspirations, social and economic lives, identity and transnational linkages.	[44]
Block, K. <i>et al.</i> (2014), "Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students", <i>International Journal of Inclusive Education</i> , Vol. 18/12, pp. 1337-1355.	[48]
Bogic, M., D. Ajdukovic <i>et al.</i> (2012), "Factors associated with mental disorders in long-settled war refugees: refugees from the former Yugoslavia in Germany, Italy and the UK", <i>British Journal of Psychiatry</i> , Vol. 200, pp. 216-223.	[131]
Bonin, H. (2017), The Potential Economic Benefits of Education of Migrants in the EU, Publishing Office of the European Union.	[10]
Bourgojne, P. (2010), Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries.	[14]
Brimacombe, M. (2017), Citizens UK and Teacher's Union NASUWT Citizens UK and Teacher's Union NASUWT, https://www.citizensuk.org/citizens_uk_and_nasuwt_launch_refugee_welcome .	[230]
Brown, E. and A. Krasteva (eds.) (2013), Integrating the most vulnerable: educating refugee children in the European Union, Information Age Publishing.	[71]
Bühmann, D. and B. Trudell (2008), Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning, UNESCO, Paris.	[122]
Bunar, N. (2017), Newcomers: Hope in a Cold Climate, <i>Education International</i> .	[185]
Bunar, N. (2010), Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan [New arrivals and learning: A research overview of newly arrived pupils in the Swedish school], <i>Vetenskapsrådet</i> .	[166]
Bunar, N. and M. Trondman (eds.) (2001), Kriget har ändå lärt oss något [The war has taught us something], <i>Atlas</i> .	[138]
Bunar, N. <i>et al.</i> (2018), Hope: Education for Newcomers in Europe, <i>Education International</i> , Brussels.	[215]
Burridge, N., J. Buchanan and A. Chodkiewicz (2009), "Dealing with Difference: Building Culturally Responsive Classrooms", <i>Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal</i> , Vol. 1/3, pp. 68–83.	[172]
Candappa, M. (2000), "Building a new life: the role of the school in supporting refugee children", <i>Multicultural Teaching</i> , Vol. 19/1, pp. 28-32.	[73]
Carlson, B., J. Cacciatore and B. Klimek (2012), "A Risk and Resilience Perspective on Unaccompanied Refugee Minors", <i>Social Work</i> , Vol. 57/3, pp. 259-269.	[105]
Carlsson, J. <i>et al.</i> (2006), "Mental health and health-related quality of life: a 10-year follow-up of tortured refugees", <i>Journal of Nervous and Mental Disease</i> , Vol. 194, pp. 725-731.	[133]
Cassidy, E. and G. Gow (2006), "Making Up for Lost Time: The Experiences of Southern Sudanese Young Refugees in High Schools", <i>Youth Studies Australia</i> , Vol. 24/3, pp. 51-55.	[176]
Cassidy, E. and G. Gow (2006), Making Up for Lost Time: Young African Refugees in Western Sydney High Schools, Penrith South, NSW: University of Western Sydney, Centre for Cultural Research.	[211]
Cassidy, E. and G. Gow (2005), "Making up for lost time: The experiences of Southern Sudanese young refugees in high schools", <i>Youth Studies Australia</i> , Vol. 24/3, pp. 51-55.	[85]
Center for the Study of Democracy (2012), Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states, Center for the Study of Democracy, http://www.csd.bg/fileadmin/user_upload/INTEGRACE_handbook.pdf .	[22]
Centre for Addiction and Mental Health (2012), Best practice guidelines for mental health promotion programs: refugees, https://www.porticonetwork.ca/documents/1399720/1402901/Refugees/3974e176-69a8-4a5f-843b-a40doas6299c (accessed on 28 December 2018).	[246]

Cho, E. (2012), "Migrants, language and education: An international perspective", in Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton (eds.), <i>Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding</i> , OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-25-en . [202]
Clark-Kasimu, N. (2015), "Serving refugee students and unaccompanied minors: more than just learning English", <i>Annenberg Institute for School Reform</i> , Vol. 41, pp. 20-25. [91]
Clifford, V., A. Rhodes and G. Paxton (2013), "Learning difficulties or learning English difficulties? Additional language acquisition: An update for paediatricians", <i>Journal of Paediatrics and Child Health</i> , Vol. 50/3, pp. 175-181, http://dx.doi.org/10.1111/jpc.12396 . [78]
Correa-Velez, I., S. Gifford and C. McMichael (2015), "The persistence of predictors of wellbeing among refugee youth eight years after resettlement in Melbourne, Australia", <i>Social Science & Medicine</i> , Vol. 142, pp. 163-168, http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.08.017 . [99]
Cranitch, M. (2010), "Developing language and literacy skills to support refugee students in the transition from primary to secondary school", <i>Australian Journal of Language and Literacy</i> , Vol. 33/3, pp. 255-267. [118]
Cruel, M. (2016), <i>No lost generation: education for refugee children, a comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey</i> . [51]
Cruel, M., J. Schneider and F. Lelie (2012), <i>The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?</i> , Amsterdam University Press. [62]
Cummins, J. (1979), "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", <i>Review of Educational Research</i> , Vol. 49/2, pp. 222-251. [59]
Davidson, N. et al. (2004), "Comprehensive health assessment for newly arrived refugee children in Australia", <i>Journal of Paediatrics and Child Health</i> , Vol. 40/9-10, pp. 562-568, http://dx.doi.org/10.1111/j.1440-1754.2004.00465.x . [126]
De Leon, N. (2014), "Developing intercultural competence by participating in intensive intercultural service-learning", <i>Michigan Journal of Community Service Learning</i> , pp. 17-30. [214]
Delegation of the European Union in Turkey (2017), EU and Turkish Ministry of National Education Launch €300 Million Project to Improve Syrian Children's Access to Education, https://www.avrupa.info.tr/en/pr/eu-and-turkish-ministry-national-education-launch-eu300-million-project-improve-syrian-childrens (accessed on 8 March 2019). [35]
Dervin, F., A. Simpson and A. Matikainen (2017), "EDINA Country Report – Finland", <i>Edina Platform</i> , https://edinaplatform.eu/research/country-reports/ . [188]
DIAC (2012), "Settlement reporting facility", Department of Immigration and Citizenship, Australian Government. [252]
DIW Berlin (2018), IAB-BAMF-SOEP Survey of Refugees in Germany, https://www.diw.de/en/diw_01.c.538695/en/research_advice/iab_bamf_soep_survey_of_refugees_in_germany.html (accessed on 9 January 2019). [247]
Dolson, D. and J. Mayer (1992), "Longitudinal Study of Three Program Models for Language-Minority Students: A Critical Examination of Reported Findings", <i>Bilingual Research Journal</i> , doi: 10.1080/15235882.1992.10162631, pp. 105-158, http://dx.doi.org/10.1080/15235882.1992.10162631 . [121]
Dooley, K. (2009), "Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling", <i>English Teaching</i> , Vol. 8/1, pp. 5-22. [86]
Downey, L. (2007), <i>Calmer Classrooms: A Guide to Working with Traumatized Children</i> , Child Safety Commissioner. [101]
Dryden-Peterson, S. (2016), "Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-settlement experiences", <i>Theory and Research in Education</i> , Vol. 14/2, pp. 131-148. [49]
Due, C. and D. Riggs (2009), "Moving Beyond English as a Requirement to 'Fit In': Considering Refugee and Migrant Education in South Australia", <i>Refuge</i> , Vol. 26/2, p. 55. [251]
Dykes, J. and L. Olliff (2007), <i>Sport and Recreation as a Tool for Social Inclusion: The Experiences of Refugee and Migrant Young People</i> , Centre for Multicultural Youth Issues, Melbourne. [170]
Earnest, J. et al. (2010), "Are Universities Responding to the Needs of Students from Refugee Backgrounds", <i>Australian Journal of Education</i> , Vol. 54/2, pp. 155-174. [197]
Earnest, J. et al. (2015), <i>Resettlement Experiences and Resilience in Refugee Youth in Perth, Western Australia</i> . [159]
Ehnholt, K. and W. Yule (2006), "Practitioner review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma", <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , Vol. 47, pp. 1197-1210. [106]
Espinosa, L. (2013), <i>Early Education for Dual Language Learners: Promoting School Readiness and Early School Success, Young Children of Immigrants: Research Findings and Policy Choices</i> , Migration Policy Institute. [80]

Essomba, M. (2017), "The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe", <i>Intercultural Education</i> , Vol. 28/2, pp. 206-218, http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1308659 .	[50]
Eurocities (2017), Cities' Actions for the Education of Refugees and Asylum-Seekers, Eurocities, http://nws.eurocities.eu/MediaShell/media/Education%20report_Final%20Version.pdf .	[182]
European Commission (2015), Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms, Publications Office of the European Union, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf .	[79]
European Commission (2013), Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children, Publication Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2766/41204 .	[47]
European Commission/EACEA/Eurydice (2017), Key Data on Teaching Languages at School in Europe: Eurydice Report, Publications Office of the European Union.	[199]
European Union Agency for Fundamental Rights (2017), Current migration situation in the EU: Education.	[24]
European Union Agency for Fundamental Rights (2016), "Thematic Focus: Children", European Agency for Fundamental Rights, http://fra.europa.eu/en/theme/asylum-migration-borders/overviews/focuschildren .	[58]
European Union; United Nations (2018), Expert Group on Refugee and Internally Displaced Persons Statistics - International Recommendations on Refugee Statistics, Publication Office of the European Union, http://dx.doi.org/10.2785/52866 .	[3]
Eurostat (2018), Asylum statistics, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics#First_instance_decisions_on_asylum_applications .	[26]
Eurydice (2018), Austria: Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education, European Commission, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-early-childhood-and-school-education-1_en (accessed on 22 June 2018).	[245]
Eurydice (2009), Integrating immigrant children into schools in Europe – measures to foster communications with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children.	[119]
Fazel, M. (2018), "Psychological and psychosocial interventions for refugee children resettled in high-income countries", <i>Epidemiology and Psychiatric Sciences</i> , Vol. 27, pp. 117-123.	[114]
Fazel, M. and T. Betancourt (2018), "Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings", <i>The Lancet Child & Adolescent Health</i> , Vol. 2/2, pp. 121-132, http://dx.doi.org/10.1016/s2352-4642(17)30147-5 .	[127]
Fazel, M., J. Garcia and A. Stein (2016), "The right location? Experiences of refugee adolescents seen by school-based mental health services", <i>Clinical Child Psychology and Psychiatry</i> , Vol. 21, pp. 368-380.	[241]
Fazel, M. <i>et al.</i> (2012), "Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors", <i>The Lancet</i> , Vol. 379/9812, pp. 266-282, http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(11)60051-2 .	[140]
Fazel, M. and A. Stein (2002), "The mental health of refugee children", <i>Archives of Disease in Childhood</i> , Vol. 87, pp. 366-370.	[4]
Felder-Puig, R., G. Maier and F. Teutsch (2016), Evaluationsbericht: Mobile Interkulturelle Teams für österreichische Schulen [Evaluation report: Mobile Intercultural Teams for Austrian schools], Institut für Gesundheitsförderung und Prävention GmbH [Institute for Health Promotion and prevention GmbH], Vienna, http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/MIT-Evaluationsbericht.pdf .	[244]
Ferfolja, T. (2009), "The Refugee Action Support program: developing understandings of diversity", <i>Teaching Education</i> , doi: 10.1080/10476210902741239, pp. 395-407, http://dx.doi.org/10.1080/10476210902741239 .	[225]
Ferfolja, T. and L. Naidoo (2010), Supporting Refugee Students Through the Refugee Action Support (RAS) Program: What Works in Schools, University of Western Sydney.	[222]
Fielding, A. and J. Anderson (2008), "Working with Refugee Communities to Build Collective Resilience", ASeTTS Occasional Paper, http://www.asetts.org.au/Oldwebsite/resources/Documents/collectiveresilienceweb.pdf (accessed on 5 March 2019).	[100]
Forghani-Arani, N., L. Cerna and M. Bannon (2019), "The lives of teachers in diverse classrooms", OECD Education Working Papers, No. 198, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/8c26fees-en .	[217]
Forrest, J., G. Lean and K. Dunn (2016), "Challenging Racism Through Schools: Teacher Attitudes to Cultural Diversity and Multicultural Education in Sydney, Australia", <i>Race Ethnicity and Education</i> , Vol. 19/3, pp. 618-638.	[160]

Foundation House (2016), School's In for Refugees: A Whole School Approach to Supporting Students and Families of Refugee Background, http://www.foundationhouse.org.au/wp-content/uploads/2016/11/Schools_In_for_Refugees_2nd_Edn_Update_Chapt-11_2016.pdf .	[235]
Francis, J. and M. Yan (2016), "Bridging the gaps: Access to formal support services among young African immigrants and refugees in metro Vancouver", <i>Canadian Ethnic Studies</i> , Vol. 48, pp. 77–100.	[134]
Freeman, G. (2004), "Immigrant incorporation in western democracies", <i>International Migration Review</i> , Vol. 38/3, pp. 945-969.	[72]
Ganuza, N. and C. Hedman (2015), "Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden", <i>Language and Education</i> , doi: 10.1080/09500782.2014.978871, pp. 125-139, http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2014.978871 .	[204]
Goodman, J. (2004), "Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youths from Sudan", <i>Qualitative Health Research</i> , Vol. 14, pp. 1177–1196.	[144]
Government of Canada (2018), Canada: A history of refuge, https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/refugees/canada-role/timeline.html .	[19]
Government of Canada (2018), Private sponsorship of refugee programme, https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/publications-manuals/guide-private-sponsorship-refugees-program/section-2.html#a2.6 (accessed on 8 February 2019).	[233]
Graham, H., R. Minhas and G. Paxton (2016), "Learning problems in children of refugee background: A systematic review", <i>Pediatrics</i> , Vol. 137/6.	[115]
Halldorsson, H. (n. d.), "Syrian refugee children in Lebanon at risk of child labour, missing out on education", UNICEF, https://www.unicef.org/stories/syrian-refugee-children-lebanon-at-risk-of-child-labour (accessed on 19 September 2018).	[52]
Hamilton, R. and D. Moore (eds.) (2004), <i>Schools, teachers and education of refugee children</i> , Routledge Falmer, New York.	[88]
Hatoss, A., S. O'Neill and D. Eacersall (2012), "Career choices: linguistic and educational socialisation of Sudanese-background high-school students in Australia", <i>Linguistic and Education: An International Research Journal</i> , Vol. 23/1, pp. 16-30.	[163]
Hattam, R. and D. Every (2010), "Teaching in fractured classrooms: Refugee education, public culture, community and ethics", <i>Race Ethnicity and Education</i> , Vol. 13/4, pp. 409–424.	[154]
Heath, A. and Y. Brinbaum (2007), "Explaining ethnic inequalities in educational attainment", <i>Ethnicities</i> , Vol. 7, pp. 291-305.	[63]
Hek, R. (2005), <i>The Experiences and Needs of Refugee and Asylum-seeking children in the UK: A literature review</i> , National Evaluation of the Children's Fund: University of Birmingham.	[151]
Hjern, A., B. Angel and O. Jeppson (1998), "Political violence, family stress and mental health of refugee children in exile", <i>Scandinavian Journal of Social Medicine</i> , Vol. 26, pp. 18-25.	[110]
Holdaway, J., M. Crul and C. Roberts (2009), "Cross-national comparison of provision and outcomes for the education of the second generation", <i>Teachers College Record</i> , Vol. 111/6, pp. 1381-1403.	[64]
Huddleston, T. <i>et al.</i> (2015), <i>Migrant Integration Policy Index</i> , Barcelona Centre for International Affairs/ Migration Policy Group.	[200]
Hurriyet (2018), Over 600,000 Syrian children schooled in Turkey: Ministry data, Hurriyet, http://www.hurriyetdailynews.com/over-600-000-syrian-children-schooled-in-turkey-ministry-data-137249 .	[33]
IASC (2007), <i>IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings</i> , InterAgency Standing Committee, Geneva.	[226]
IDRC (1997), <i>Languages of Instruction Policy, Implications for Education in Africa</i> , International Development Research Center, Ottawa.	[123]
Igielnik, R. and J. Krogstad (2017), "Where refugees to the US come from", Pew Research Center, http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/02/03/where-refugees-to-the-u-s-come-from/ .	[20]
Ingves, A. (2017), Andraspråkslever bygger svenska: Språklig nivå i Nationella provet i svenska som andraspråk för åk 9 i förhållande till bedömningsstödet Bygga svenska [Linguistic level in Nat'l test in Swedish as 2nd language for yr 9 in relation to assessment support], Uppsala Universitet, https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1176241/FULLTEXT01.pdf .	[221]
Iversen, V., N. Sveaass and G. Morken (2014), "The role of trauma and psychological distress on motivation for foreign language acquisition among refugees", <i>International Journal of Culture Mental Health</i> , Vol. 7, pp. 59-67.	[116]

- Jack, G. (2000), "Ecological influences on parenting and child development", *British Journal of Social Work*, Vol. 30, pp. 703-720. [146]
- Jacobsen, M., M. Demott and T. Heir (2014), "Prevalence of psychiatric disorders among unaccompanied asylum-seeking adolescents in Norway", *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, Vol. 10, pp. 53-58. [112]
- Jamal Al-deen, T. and J. Windle (2015), "The Involvement of Migrant Mothers in Their Children's Education: Cultural Capital and Transnational Class Processes", *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 25/4, pp. 278-295. [175]
- Jeffery, M. (2004), *State of the Family 2004, Anglicare*. [102]
- Kallen, E. (1995), *Ethnicity and Human Rights in Canada*, Oxford University Press. [69]
- Kantonale Integrationsprogramme (n. d.), *Integrationsagenda: früher einsetzen und intensivieren [Integration agenda: deploy and intensify earlier]*, <http://www.kip-pic.ch/de/kip/integrationsagenda> (accessed on 18 January 2019). [248]
- Kaprielian-Churchill, I. (1996), "Refugees and education in Canadian schools", *International Review of Education*, Vol. 42/4, pp. 349-365. [68]
- Keddie, A. (2012), "Refugee Education and Justice Issues of Representation, Redistribution and Recognition", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 42/2, pp. 197-212. [164]
- Keddie, A. (2010), "Supporting Minority Students through a Reflexive Approach to Empowerment", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 32/2, pp. 221-238. [155]
- Kia-Keating, M. and B. Ellis (2007), "Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment", *Clinal Chile Psychology and Psychiatry*, Vol. 12/1, pp. 29-43, <http://dx.doi.org/10.1177/1359104507071052>. [242]
- Kohli, R. and R. Mather (2003), "Promoting psychosocial well-being in unaccompanied asylum seeking young people in the United Kingdom", *Child and Family Social Work*, Vol. 8, pp. 201-212. [145]
- Kovacev, L. (2004), "Acculturation and social support in relation to psychosocial adjustment of adolescent refugees resettled in Australia", *International Journal of Behavioural Development*, Vol. 28, pp. 259-267. [137]
- Länstyrelsen (2016), *Lost in Migration: A Report on Missing Unaccompanied Minors in Sweden*. [61]
- Makarova, E. and W. Herzog (2014), "Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations and immigrant youth integration in Switzerland", *Sportwissenschaft*, Vol. 44/1, pp. 1-9. [169]
- Marland, M. (1998), "Refugee pupils: A Headteacher's perspective", *Multicultural Teaching*, Vol. 17/1, p. 17-22. [89]
- Matthews, M. (2008), "Schooling and settlement: refugee education in Australia", *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 18/1, pp. 31-45. [65]
- McBride, M. (2018), *Refugee Children's Education: A Review of the Literature*, *What Works Scotland*, <http://whatworksscotland.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/WWSEduRefugeesLitReview-1.pdf>. [177]
- McBrien, J. (2011), "The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools", *Compare: Journal of Comparative International Education*, Vol. 41, pp. 75-90. [83]
- McBrien, J. (2005), "Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature", *Review of Educational Research*, Vol. 75/3, pp. 329-364. [41]
- McGillivray, G. et al. (2007), "High prevalence of asymptomatic vitamin D and iron deficiency in East African immigrant children and adolescents living in a temperate climate", *Archives of Disease in Childhood*, Vol. 92/12, pp. 1088-1093, <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2006.112813>. [125]
- McMaster, C. (2013), "Building Inclusion from the Ground Up: A Review of Whole School Re-culturing Programmes for Sustaining Inclusive Change.", *International journal of whole schooling*, Vol. 9/2, pp. 1-24. [232]
- McMichael, C., S. Gifford and I. Correa-Velez (2011), "Negotiating family, navigating resettlement: Family connectedness amongst resettled youth with refugee backgrounds living in Melbourne, Australia", *Journal of Youth Studies*, Vol. 14, pp. 179-195. [97]
- Mendenhall, M., S. Gomez and E. Varni (2018), *Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers*. [38]
- Miller, E., T. Ziaian and A. Esterman (2017), "Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: a review of the literature", *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 22/4, pp. 339-359, <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1365955>. [198]
- Miller, J., J. Mitchell and J. Brown (2005), "African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers and students", *Prospect Journal: An Australian Journal of TESOL*, Vol. 20/2, pp. 19-33. [93]

Miller, J., J. Windle and L. Yazdanpanah (2014), "Planning Lessons for Refugee-Background Students: Challenges and Strategies", <i>International Journal of Pedagogies and Learning</i> , Vol. 9/1, pp. 38-48.	[196]
Ministry of Education Auckland (2016), English for speakers of other languages: refugee handbook for schools, https://education.govt.nz/school/student-support/student-wellbeing/refugee-background-students/ (accessed on 23 January 2019).	[239]
MIPEX (2015), "Policy indicators scores 2007-2014", Migration Integration Policy Index, http://www.mipex.eu/download-pdf (accessed on 23 January 2019).	[238]
Montgomery, A. (2011), "Trauma, exile and mental health in young refugees", <i>Acta Psychiatrica Scandinavica</i> , Vol. 124, pp. 1-46.	[111]
Moody, J. (2001), "Race, school integration, and friendship segregation in America", <i>American Journal of Sociology</i> , Vol. 107/3, pp. 679-716.	[168]
Morland, L. <i>et al.</i> (2005), "Bridging Refugee Youth and Children's Services: A Case Study of Cross-Service Training", <i>Child Welfare</i> , Vol. 84/5, p. 791.	[212]
Mosselson, J. (2006), "Roots & routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling", <i>Current Issues in Comparative Education</i> , Vol. 9/1, pp. 20-29.	[234]
Mujis, D. <i>et al.</i> (2007), <i>Every Child Matters - Leading Schools to Promote Social Inclusion: A Study of Practice</i> , National College for School Leadership.	[178]
Naidoo, L. <i>et al.</i> (2018), "Access and Participation in the Transition from School to Higher Education: The Role of Language", in Naidoo, L. <i>et al.</i> (eds.), <i>Refugee Background Students Transitioning Into Higher Education: Navigating Complex Spaces</i> , Springer Singapore, Singapore, http://dx.doi.org/10.1007/978-981-13-0420-0_7 .	[223]
Naidoo, L. <i>et al.</i> (2018), "The Role of Communities in Supporting Refugee Youth Transition into Higher Education", in Naidoo, L. <i>et al.</i> (eds.), <i>Refugee Background Students Transitioning Into Higher Education: Navigating Complex Spaces</i> , Springer Singapore, Singapore, http://dx.doi.org/10.1007/978-981-13-0420-0_8 .	[224]
Nakeyar, C., V. Esses and G. Reid (2017), "The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review", <i>Clinical Child Psychology and Psychiatry</i> , Vol. 23/2, pp. 186-208, http://dx.doi.org/10.1177/1359104517742188 .	[96]
New Brunswick Association for Community Living (2011), <i>Creating an inclusive school: Indicators of success</i> , http://www.nbacl.nb.ca/english/resources/creating_an_inclusive_school.pdf .	[231]
New South Wales Government (2017), "Distance education", Department of Education, https://education.nsw.gov.au/policy-library/associated-documents/de-enrolproc.pdf .	[207]
New South Wales Government (2016), <i>Supporting students from refugee backgrounds: What schools can do</i> , https://schoolsequella.det.nsw.edu.au/file/f42b320b-8db4-467f-9dd5-ca1fae71133e/1/Supporting-refugee-students-what-schools-can-do.pdf .	[229]
Nielsen, S. <i>et al.</i> (2008), "Mental health among children seeking asylum in Denmark-the effect of length of stay and number of relocations: a cross-sectional study", <i>BMC Public Health</i> , p. 293.	[109]
Nilsson, J. and M. Axelsson (2013), "Welcome to Sweden: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes", <i>International Electronic Journal of Elementary Education</i> , Vol. 6/1, pp. 137-164.	[190]
_____ and N. Bunar (2016), "Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology", <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> 4, pp. 399-416, https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160 .	[206]
Nykiel-Herbert, B. (2010), "Iraqi refugee students: from a collection of aliens to a community of learners", <i>Multicultural Education</i> , Vol. 17/39, pp. 2-14.	[117]
OECD (2019), <i>Ready to Help?: Improving Resilience of Integration Systems for Refugees and other Vulnerable Migrants</i> , OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264311312-en .	[1]
_____ (2018), "Fourth forum proceedings: Social emotional learning and sense of belonging", <i>Strength through Diversity</i> .	[236]
_____ (2018), <i>International Migration Outlook 2018</i> , OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en .	[2]
_____ (2018), "Learning from Data: Proceedings from the Third Policy Forum", <i>Strength through Diversity</i> , http://www.oecd.org/education/school/3rd-Forum-Proceedings.pdf .	[23]

_____ (2018), Massive data gaps leave refugee, migrant and displaced children in danger and without access to basic services, OECD, http://www.oecd.org/newsroom/massive-data-gaps-leave-refugee-migrant-and-displaced-children-in-danger-and-without-access-to-basic-services.htm .	[5]
_____ (2018), The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en .	[57]
_____ (2018), Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Finland, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264305250-en .	[60]
_____ (2017), International Migration Outlook 2017, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en .	[8]
_____ (2017), Making Integration Work: Assessment and Recognition of Foreign Qualifications, Making Integration Work, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264278271-en .	[13]
_____ (2017), "Setting the Stage", Proceedings of the First Policy Forum, http://www.oecd.org/education/school/Proceedings-May2017.pdf (accessed on 8 March 2019).	[32]
_____ (2016), Making Integration Work: Refugees and Others in Need of Protection, Making Integration Work, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264251236-en .	[12]
_____ (2016), Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Sweden, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264257382-en .	[87]
_____ (2015), Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en .	[157]
_____ (2015), "Is this humanitarian crisis different?", Migration Policy Debates, https://www.oecd.org/migration/is-this-refugee-crisis-different.pdf .	[16]
_____/EU (2018), Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration, OECD Publishing, Paris/EU, Brussels, http://dx.doi.org/10.1787/9789264307216-en .	[7]
Oh, S. and M. van der Stouwe (2008), "Education, Diversity, and Inclusion in Burmese Refugee Camps in Thailand", Comparative Education Review, Vol. 52/4, pp. 589-617.	[54]
Olliff, L. (2007), Playing for the Future: the Role of Sport and Recreation in Supporting Refugee Young People to "Settle Well" in Australia, Centre for Multicultural Youth Issues, Melbourne.	[171]
Onderwijsraad (2017), Refugee and education, https://www.onderwijsraad.nl/english/publications/2017/refugees-and-education/item7542 .	[191]
Park, M., C. Katsiaficas and M. McHugh (2018), Responding to the ECEC Needs of Children of Refugees and Asylum Seekers in Europe and North America, Migration Policy Institute.	[179]
Pastoor, L. (2016), "Rethinking refugee education: principles, policies and practice from a European perspective", Annual Review of Comparative and International Education, Vol. 30, pp. 107-116.	[6]
Pecek, M., I. Cuk and I. Lesar (2008), "Teachers' Perceptions of the Inclusion of Marginalised Groups", Educational Studies, Vol. 34/3, pp. 225-139.	[165]
Pieloch, K., M. McCullough and A. Marks (2016), "Resilience of children with refugee statuses: A research review.", Canadian Psychology/Psychologie canadienne, Vol. 57/4, pp. 330-339, http://dx.doi.org/10.1037/cap0000073 .	[143]
Pinson, H. and M. Arnot (2007), "Sociology of Education and the Wasteland of Refugee Education", British Journal of Sociology of Education, Vol. 28/2, pp. 399-407.	[9]
PPMI (2017), Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education, European Commission, Luxembourg.	[216]
Province of British Columbia (2013), English Language Learning: Policy and guidelines, https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/english-language-learners/guidelines.pdf .	[201]
Pryor, C. (2001), "New immigrants and refugees in American schools: Multiple voices", Childhood Education, Vol. 77/5, pp. 275-283.	[76]
Pugh, K., D. Every and R. Hattam (2012), "Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school", The Australian Educational Researcher, Vol. 39/2, pp. 125-141.	[153]
Ressler, E., N. Boothby and D. Steinbock (1988), Unaccompanied Children: Care and Protection in Wars, Natural Disasters and Refugee Movements, Oxford University Press.	[108]
Rhonda, O., Y. Haig and E. Grote (2009), "Addressing the educational challenges faced by African refugee background students: perceptions of West Australian stakeholders", TESOL in Context, Vol. 19/1, p. 23.	[210]

- Rossiter, M. *et al.* (2015), "Immigrant and refugee youth settlement experiences: A new kind of war", *International Journal of Child Youth and Family Studies*, Vol. 6, pp. 746–770. [135]
- Roxas, K. (2010), "Who really wants "the tired, the poor, and the huddled masses" anyway?: Teachers' use of cultural scripts with refugee students in public schools", *Multicultural Perspectives*, Vol. 12/2, pp. 65-73, <http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2010.481180>. [167]
- Rutter, J. (2006), *Refugee Children in the UK*, Maidenhead: Open University Press. [11]
- Rutter, J. and C. Jones (eds.) (1998), *Mapping the field: Current issues in refugee education*, Trentham Books, Stoke-on-Trent. [75]
- Rutter, J. and R. Stanton (2001), "Refugee children's education and the education finance system", *Multicultural Teaching*, Vol. 19/3, pp. 33-39. [74]
- Sainsbury, W. and A. Renzaho (2011), "Educational Concerns of Arabic Speaking Migrants from Sudan and Iraq to Melbourne: Expectations on Migrant Parents in Australia", *International Journal of Educational Research*, Vol. 50/5, p. 10. [173]
- Saskatchewan SWIS Coordination (n. d.), SWIS- Programme objectives, <http://swissask.ca/about> (accessed on 11 January 2019). [228]
- Scholten, P. *et al.* (2017), *Policy innovation in refugee integration?*, Erasmus University Rotterdam, Rotterdam. [243]
- Settlement Council of Australia (2018), *Education pathways for refugee and migrant youth*, <http://scoa.org.au/wp-content/uploads/2018/02/SCoA-Policy-Focus-Education-Pathways-for-Migrant-And-Refugee-Youth-Feb-2018.pdf>. [194]
- Siarova, H. and M. Essomba (2014), "Language support for youth with a migrant background: policies that effectively promote inclusion", SIRIUS Network Policy Brief Series 4. [183]
- Sidhu, R. and S. Taylor (2009), "The trials and tribulations of partnerships in refugee settlement services in Australia", *Journal of Education Policy*, Vol. 24/6, pp. 655-672. [67]
- Sirin, S. and L. Rogers-Sirin (2015), *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*. [45]
- Sirkeci, I. (2017), "Turkey's refugees, Syrians and refugees from Turkey: A country of insecurity", *Migration Letters*, Vol. 14/1, pp. 124-144. [36]
- Skolverket (National Agency for Education) (2018), *Lagändring 2018-08-01: Individuell studieplan för nyanlända elever* [Change in law 2018-08-01: Individual study plan for newly arrived students], <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/aktuella-regeländringar/lagandring-2018-08-01-individuell-studieplan-for-nyanlanda-elever> (accessed on 2 January 2019). [187]
- Skolverket (National Agency for Education) (2017), *Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier* [Reporting of assignments to produce recurrent forecasts of the need for preschool teachers and different teacher categories], https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3876.pdf?jsessionid=D8C9D7C3EF7ABFC26892BDCBF88D4A8B?k=3876. [37]
- Skolverket (National Agency for Education) (2016), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2016* [Curriculum for primary education, preschool and leisure centres 2011: Revised 2016]. [205]
- Skolverket (National Agency for Education) (2009), *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?: Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier* [Discriminated, harassed, offended?: The views of children and students on discrimination and harassment], Skolverket, Stockholm. [209]
- Slavin, R. *et al.* (2011), "Reading and Language Outcomes of a Multiyear Randomized Evaluation of Transitional Bilingual Education", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 32, pp. 47-58. [81]
- Sleijpen, M. *et al.* (2016), "Between power and powerlessness: A metaethnography of sources of resilience in young refugees", *Ethnicity and Health*, Vol. 21, pp. 158-180. [98]
- Smith, P. (ed.) (1991), *Grandparent–grandchild relationships amongst US ethnic groups*, Routledge, London. [147]
- Söderlund, P. (2018), *Modell visar stegen på vägen* [Model shows the steps on the road], Alfa, <https://tidningenalfa.se/modell-visar-stegen-pa-vagen/> (accessed on 6 June 2018). [220]
- South Australia Department of Education (2018), *English as an additional language or dialect program*, <https://www.education.sa.gov.au/teaching/curriculum-and-teaching/numeracy-and-literacy/english-additional-language-or-dialect> (accessed on 19 March 2019). [195]
- Staatssekretariat für Migration (State Secretariat for Migration) (2018), *Rundschreiben: Eingabe zur Umsetzung der Integrationsagenda Schweiz im Rahmen der KIP 2018-2021* [Circular: Input for the implementation of the Swiss Integration Agenda within the framework of the KIP 2018-2021], <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/agenda/20181204-rs-ingabe-umsetzung-ias-d.pdf> (accessed on 18 January 2019). [249]

Strauss, N. (2016), "Teachers organizing for quality education provision for refugees. Bremen, Germany, Gewerkschaft", Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, http://www.gew-hb.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/teachers-organizing-for-quality-education-provision-for-refugees .	[40]
Suárez-Orozco, C. <i>et al.</i> (2011), "Growing up in the shadows: The developmental implications of unauthorized status", <i>Harvard Educational Review</i> , Vol. 81/3, pp. 438-473.	[46]
Suárez-Orozco, M. (1989), <i>Central American refugees and U.S. high schools: A psychosocial study of motivation and achievement</i> , Stanford University Press.	[77]
Suarez-Orozco, M., C. Suarez-Orozco and D. Qin (eds.) (2005), <i>Identities under siege: immigration stress and social mirroring among the children of immigrants</i> , Routledge.	[148]
Sullivan, A. and G. Simonson (2016), "A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth", <i>Review of Educational Research</i> , Vol. 86, pp. 503-530.	[227]
Swedish Secretariat for Gender Research (2018), Norm/norm criticism, https://www.genus.se/en/wordpost/normnormcriticism/ (accessed on 23 January 2019).	[208]
Tam, S., S. Houlihan and G. Melendez-Torres (2017), "A systematic review of longitudinal risk and protective factors and correlates for posttraumatic stress and its natural history in forcibly displaced children", <i>Trauma Violence Abuse</i> , Vol. 18, pp. 377-395.	[130]
Tangermann, J. and P. Hoffmeyer-Zlotnik (2018), <i>Unaccompanied Minors in Germany: Challenges and Measures after the Clarification of Residence Status</i> , German National Contact Point for the European Migration Network, Nuremberg.	[193]
Taylor, S. and R. Sidhu (2012), "Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?", <i>International Journal of Inclusive Education</i> , Vol. 16/1, pp. 39-56, http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085 .	[149]
Tudjman, T. <i>et al.</i> (2016), <i>Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum-seeking Youth in Europe – Refugee Education in the Netherlands</i> , Risbo-Erasmus University Rotterdam.	[189]
Turkey Ministry of National Education (2014), Genelge 2014/21 [Circular 2014/21], General Directorate of Basic Education.	[34]
Tyrer, R. and M. Fazel (2014), "School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review", <i>Plos One</i> , Vol. 9.	[240]
UNESCO (2018), <i>Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls.</i> , UNESCO.	[31]
_____ (2005), <i>Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All</i> , UNESCO.	[70]
UNHCR (2018), Dadaab Refugee Complex, http://www.unhcr.org/ke/dadaab-refugee-complex .	[17]
_____ (2018), Population statistics, http://popstats.unhcr.org/en/persons_of_concern (accessed on 7 January 2019).	[21]
_____ (2018), Population statistics, http://popstats.unhcr.org/en/persons_of_concern (accessed on 28 January 2019).	[18]
_____ (2018), UNHCR Pakistan: No Changes to Afghan Refugee School Textbooks, http://unhcrpk.org/unhcr-pakistan-no-changes-to-afghan-refugee-school-textbooks .	[29]
_____ (2016), <i>Turn the Tide: Refugee Education in Crisis</i> .	[53]
_____ (2015), <i>World at War</i> , UNHCR, https://www.unhcr.org/556725e69.html .	[15]
_____ (1997), <i>Guidelines on Policies and Procedures in Dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum</i> , UNHCR.	[56]
_____; UNICEF (2017), Strengthening current data on refugee and migrant children at EU-level, https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/65408.pdf .	[25]
_____ (2017), <i>Left Behind: Refugee Education in Crisis</i> , https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf .	[27]
UNICEF (2018), "Refugee and migrant crisis in Europe", Humanitarian Situation Report # 29, https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-10/Refugee%20and%20Migrant%20Crisis%20in%20Europe%20Situation%20Report%20No.%2029%20July%20-%20Sep%202018_o.pdf .	[28]
United Nations (2018), <i>Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration</i> , United Nations, International Organisation for Migration.	[55]
Uptin, J., J. Wright and V. Harwood (2016), "Finding education: Stories of how young former refugees", <i>Race, Ethnicity and Education</i> , Vol. 19/3, pp. 598–617, http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2014.885428 .	[156]
Uptin, J., J. Wright and V. Harwood (2012), "It Felt Like I Was a Black Dot on White Paper: Examining Young Former Refugees' Experience of Entering Australian High Schools", <i>The Australian Educational Researcher</i> , Vol. 40, pp. 125-137.	[174]

