



INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

A educação no caminho do asilo: a resposta dos sistemas de ensino na integração das crianças refugiadas na Alemanha, França e Portugal

Mariana Rodrigues Simão

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada,  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientador:

Doutor Rui Pena Pires, Professor Catedrático,  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

novembro, 2021

Departamento de Sociologia

A educação no caminho do asilo: a resposta dos sistemas de ensino na integração das crianças refugiadas na Alemanha, França e Portugal

Mariana Rodrigues Simão

Mestrado em Educação e Sociedade,

Orientadora:

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada,  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientador:

Doutor Rui Pena Pires, Professor Catedrático,  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

novembro, 2021

*A educação no caminho do asilo*

*A todos os que gostavam de conseguir sonhar.*

*E a todos os que me apoiaram neste caminho.*



## **Resumo**

Num contexto em que proliferam os percursos de asilo de crianças refugiadas e onde a migração forçada é cada vez mais expressiva, este trabalho procurou aprofundar o conhecimento sobre como contribuem os sistemas de ensino para a integração das crianças refugiadas na Alemanha, França e Portugal, no âmbito do programa de recolocação voluntária lançado em 2020. Utilizando a metodologia qualitativa de análise documental, através dos relatórios AIDA, exploram-se as tendências, convergências e divergências nas respostas nacionais de integração escolar das crianças refugiadas. Conclui-se pelo reconhecimento do papel de referência dos sistemas de ensino e da escola na integração e desenvolvimento das crianças, assim como a importância de uma integração gradual no sistema de ensino e o reforço da aprendizagem da língua. Contudo, e não obstante os avanços verificados e as respostas adotadas, subsistem ainda obstáculos no acesso à educação, nomeadamente para as crianças que se encontram perto de atingir a maioridade, para as que são acolhidas em determinadas respostas de acolhimento e para as com menor escolaridade, decorrente dos percursos de asilo. A ausência de recolha sistemática de dados e informação sobre o tema evidencia a necessidade do aprofundamento do conhecimento sobre este campo de investigação.

**Palavras-chave:** migrações, crianças refugiadas, menores não acompanhados, integração, educação e integração escolar.



## **Abstract**

In a context where asylum pathways of refugee children proliferate and where forced migration is increasing, this paper sought to deepen the knowledge on how education systems contribute to the integration of refugee children in Germany, France, and Portugal, in the context of the voluntary relocation programme launched in 2020. Using the qualitative methodology of documentary analysis, through the AIDA reports, trends, convergences, and divergences in national responses to refugee children's school integration are explored. It concludes with the recognition of the reference role of education systems and schools in the integration and development of children, as well as the importance of gradual integration into the education system and the reinforcement of language learning. Nevertheless, and despite the progress achieved and the responses adopted, there are still obstacles regarding access to education, namely for children who are close to reaching adulthood, for those who are hosted in certain welcoming facilities and for those with less education, resulting from asylum trajectories. The lack of systematic collection of data and information on the subject highlights the urgency of deepening the knowledge on this field of investigation.

**Keywords:** migration, refugee children, unaccompanied minors, integration, education and school integration.



## Índice

Agradecimento	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice de quadros e figuras	xi
Lista de acrónimos	xiii
Introdução	xv
Capítulo 1. Revisão da literatura e enquadramento teórico	1
1.1. Movimentações forçadas num mundo global	1
1.2. Refugiada ou criança?	2
1.3. Soluções duradouras no contexto da migração forçada	6
1.3.1. A integração local	9
1.3.2. O programa de recolocação voluntária de crianças não acompanhadas na Europa	10
1.4. O papel da escola	11
1.4.1. Modelos de integração escolar	14
Capítulo 2. Metodologia	17
Capítulo 3. A resposta de integração dos sistemas de ensino da Alemanha, França e Portugal	21
3.1. Três Estados, três realidades da migração forçada	21
3.2. A previsão legal do acesso aos sistemas de ensino	27
3.2.1. A escolaridade obrigatória e as respostas alternativas	27
3.3. A imersão nos sistemas de ensino	30
3.3.1. A integração gradual e a aprendizagem da língua	30
3.3.2. A escola enquanto espaço de socialização	32
3.4. Avanços e desafios	32
3.4.1. O impacto da Covid-19	34
3.4.2. Sistemas que (des)integram?	35
Capítulo 4. Conclusões	37
Fontes	41
Referências Bibliográficas	43
Anexos	47



## **Índice de quadros e figuras**

Figura 1.3.1. Elementos da integração	7
Figura 1.3.2. Estrutura conceptual dos domínios chave da integração	8
Figura 1.4.1.1. Modelo de inclusão escolar conectando políticas de integração estrutural para uma integração relacional	15
Quadro 3.1.1. Pedidos de asilo na UE, Alemanha, França e Portugal entre 2011 e 2020	22
Quadro 3.1.2. Pedidos de asilo em França entre 2011 e 2020	23
Quadro 3.1.3. Pedidos de asilo em Portugal entre 2011 e 2020	23
Quadro 3.1.4. Pedidos de asilo por idade na Alemanha, França e Portugal, entre 2011 e 2020	24
Quadro 3.1.5. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas na UE, Alemanha, França e Portugal entre 2011 e 2020	25
Quadro 3.1.6. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas em França entre 2011 e 2020	25
Quadro 3.1.7. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas em Portugal entre 2011 e 2020	26
Quadro 3.1.8. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas (e acolhimento de crianças recolocadas) na Alemanha, França e Portugal entre 2019 e 2020	26
Quadro 3.2.1.1. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas por idade na Alemanha, França e Portugal, entre 2016 e 2020	28
Quadro 3.2.1.2. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas por principal nacionalidade na Alemanha, França e Portugal, de 2016 a 2020	29



## **Lista de acrónimos**

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AIDA	Asylum Information Database (Base de Dados de Informações sobre Asilo)
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CICV	Comité Internacional da Cruz Vermelha
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECRE	Conselho Europeu sobre Refugiados e Exilados
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIM	Organização Internacional para as Migrações
UE	União Europeia



## **Introdução**

Nas sociedades contemporâneas a migração forçada tem vindo a ganhar cada vez maior expressão, com destaque para as crianças refugiadas que fazem os percursos de asilo sem a sua família e adultos de referência (Castles, 2006: 24; ACNUR, 2021: 16; Carlson e outros, 2012: 259). Num contexto em que as situações de asilo têm um carácter cada vez mais prolongado, as respostas de integração afiguram-se fundamentais, tendo em vista a construção de novos projetos de vida e a participação plena nas sociedades de acolhimento (Ager e Strang, 2008: 166; OIM, 2017: 1).

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e, no caso das crianças refugiadas, é uma resposta importante não só para a superação das situações de trauma associadas à travessia, como também para potenciar a reconstrução da normalidade na vida quotidiana das crianças, contribuindo significativamente para o processo de integração. Os sistemas de ensino e a integração escolar configuram-se como marcos fundamentais para a persecução de estudos no ensino superior, para a entrada no mercado de trabalho e participação ativa na sociedade, culminando na promoção da coesão social (Ager e Strang, 2008: 172; Cerna, 2019: 7; OIM, 2017: 6).

O consenso relativamente às experiências traumáticas das crianças refugiadas e a secundarização das suas necessidades face às experiências migratórias dos pais e família não estimulou a produção de conhecimento sobre a integração das crianças refugiadas (Hart, 2014: 1; Roberto e Moleiro, 2021: 21; King e outros, 2010: 82; Ensor e Goździak, 2016: 4), e por conseguinte existe uma ausência de informação e recolha sistemática de dados sobre este fenómeno (Cerna: 2019: 14; ACNUR e outros, 2019: 5; Crul e outros, 2017: 62; Dryden-Peterson, 2018: 12). Ainda neste contexto, importa relevar que as crianças não acompanhadas enfrentam desafios acrescidos não apenas na travessia, como também na capacidade de exercerem os seus direitos nas sociedades de acolhimento (Carlson e outros, 2012: 263; Lustig e outros, 2004: 26), destacando-se assim a importância da consolidação de respostas de integração que potenciem o desenvolvimento integral das crianças refugiadas e a sua participação ativa na sociedade.

Observando em maior detalhe a recente experiência de integração escolar das crianças não acompanhadas recolocadas voluntariamente da Grécia a partir do ano de 2020 para a Alemanha, França e Portugal – os três países que acolheram desde então um maior número de crianças –, este trabalho visa responder à questão de partida:

*como contribuem os sistemas de ensino para a integração das crianças refugiadas na  
Alemanha, França e Portugal?*

A investigação baseou-se na análise documental de relatórios produzidos entre 2017 e 2021 pela AIDA – Base de Dados de Informações sobre Asilo, relativamente aos três países em análise, procurando capitalizar as potencialidades da investigação intensiva, permitindo a comparação entre realidades distintas e a identificação de tendências, ruturas e avanços, numa perspetiva longitudinal (Altheide e outros, 2008: 127; Bryman, 2012: 291), e procurando responder aos *objetivos da pesquisa*:

- i. Identificar relações entre os sistemas de ensino e os modelos de integração escolar, assim como a sua importância para a integração das crianças refugiadas.
- ii. Compreender tendências, convergências e divergências nas respostas nacionais de integração escolar de crianças refugiadas na Alemanha, França e Portugal.
- iii. Identificar mudanças nos sistemas de ensino decorrentes do acolhimento de crianças não acompanhadas ao abrigo do programa de recolocação voluntária.

No primeiro capítulo é exposto o enquadramento teórico da pesquisa, assim como a revisão da literatura sobre as principais categorias de análise, seguindo-se no segundo capítulo a apresentação da metodologia adotada no estudo. O terceiro capítulo evidencia os principais resultados da pesquisa, no âmbito das realidades da migração forçada na Alemanha, França e Portugal e das respetivas respostas de integração escolar das crianças refugiadas. O estudo conclui tecendo considerações finais sobre as principais conclusões resultantes da análise, sinalizando limitações na pesquisa e identificando pistas para o aprofundamento do conhecimento relativo à integração escolar das crianças refugiadas.

## CAPÍTULO 1

# Revisão da literatura e enquadramento teórico

Para melhor enquadrar a pesquisa, que se debruça sobre a forma como os sistemas de ensino contribuem para a integração das crianças refugiadas na Europa, nomeadamente Alemanha, França e Portugal, importa aprofundar as temáticas em estudo, no âmbito das migrações, das crianças refugiadas, especialmente as não acompanhadas, da integração, da educação e da integração escolar.

### 1.1. Movimentações forçadas num mundo global

A migração sempre fez parte da história da humanidade, pautada pela procura de melhores condições de vida e muitas vezes forçada pelas causalidades adversas de sociedades em transformação, considerando ainda diferentes períodos histórico-sociais que atribuem significados e significância com maior ou menor incidência a este fenómeno natural (Castles, 2006: 24; Castles e outros, 2013: 221; King e outros, 2010: 19; McIntyre e Abrams, 2021: 12; Heisler, 2008: 84).

O que muda nos dias de hoje é a complexificação das relações mundiais, principalmente nas dimensões política, económica e social, a diversidade das características demográficas e geográficas da migração e a intensidade e rapidez com que assistimos aos movimentos migratórios forçados (Castles, 2006: 24; Ensor e Goździak, 2016: 2; King e outros, 2010: 13, 61; Ferreira, 2016: 88).

Como King e outros (2010: 13) afirmam, o termo *migração* parece, *a priori*, uma conceção intuitiva: “as pessoas deslocam-se de um lugar ou país para outro, no qual permanecem o tempo suficiente para serem consideradas migrantes”; contudo, a disciplina encerra dicotomias, tais como os *movimentos voluntários* versus *forçados* (Castles e outros, 2013: 221). Na aceção de Castles (2006: 8), a “a migração forçada (ou involuntária) distingue-se em termos analíticos e políticos da migração económica (ou voluntária). A migração forçada inclui várias categorias legais ou políticas, todas elas envolvendo pessoas que foram forçadas a fugir das suas casas e procurar refúgio noutra local”, “abrange refugiados, requerentes de asilo, deslocados internos, repatriados, apátridas, e sobreviventes de catástrofes e tráfico de seres humanos” (Ensor e Goździak, 2016: 1). Neste trabalho adota-se a expressão *refugiado* por referência a requerentes e beneficiários de proteção internacional, no contexto da migração forçada que inclui a deslocação para outros países.

De facto, desde a II Guerra Mundial temos assistido a múltiplos conflitos sem precedentes, que levaram a que quase 92 milhões de pessoas fossem obrigadas a fugir das suas casas (ACNUR, 2021: 4),

muitas vezes enfrentando acesso diminuto ou mesmo nulo a necessidades básicas nos países de origem, trânsito e destino, uma evidência da violação dos direitos fundamentais (Castles, 2006: 7-8).

Estas transformações sociais integram o processo de globalização, onde alcançam dimensões mais expressivas e onde a migração forçada emerge não apenas enquanto consequência desse fenómeno, mas também promotora de transformações sociais profundas (King e outros, 2010: 61; Castles, 2006: 7, 25). Foi neste enquadramento que a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados<sup>1</sup> foi aprovada em 1951, na sequência da calamidade causada pela II Guerra Mundial, que provocou uma crise humanitária sem precedentes.

O aumento e complexificação dos movimentos migratórios forçados tem sido acompanhado pelo desenvolvimento da literatura e investigação sobre o campo dos refugiados, com uma abordagem cada vez mais transdisciplinar, principalmente decorrente do investimento nesta área de estudo desde os anos 80, não podendo ser desconsiderado o papel das Ciências Sociais e Políticas e Humanidades na abordagem a esta temática (Fiddian-Qasmiyeh e outros, 2014: 2). A evolução do estudo no campo dos refugiados deveu-se não apenas a um maior investimento e interesse sobre o tema, que despoletou a proliferação de produção de conhecimento, mas também à diversificação das correntes de estudo, que transitaram de uma abordagem disciplinar mais próxima do direito e desenho de políticas públicas, para um campo de investigação muito mais amplo e transdisciplinar (Fiddian-Qasmiyeh e outros, 2014: 2).

No debate teórico sobre a população refugiada, existem posições disconexas e que reiteram a multiplicidade de realidades que persistem, assim como a expansão e expressão da temática, que pode ser aprofundada em Castles (2006) e Fiddian-Qasmiyeh e outros (2014). De facto, este aumento sem precedentes evidencia a incapacidade de prever trajetórias de migração forçada (ACNUR, 2021: 9) e apela à necessidade de encontrar soluções duradouras para os refugiados, numa altura em que estas situações são cada vez mais numerosas e prolongadas (Castles, 2006: 23; King e outros, 2010: 65; ACNUR, 2021: 20).

---

<sup>1</sup> Nos termos da Convenção, uma pessoa refugiada é alguém que “receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar”.

## 1.2. Refugiada ou criança?

As crianças refugiadas são, antes de mais, crianças e, como crianças, precisam de atenção especial. Como refugiadas, estão particularmente em risco com a incerteza e as convulsões sem precedentes que marcam cada vez mais a era pós-Guerra Fria (ACNUR, 1994: 5).

Definido o conceito de migração forçada e de refugiado, importa clarificar o conceito de *criança* que, segundo a CDC, se refere a qualquer ser humano com idade inferior a 18 anos, exceto se a lei nacional prever a maioridade mais cedo. E não obstante a pertinência de analisar e considerar as experiências díspares da *infância* (período da vida até à puberdade) e da *juventude* (período da adolescência até à idade adulta, ultrapassando a fronteira definida pela Convenção), da *criança* e do *jovem*, como também considerado pelo ACNUR (1994: 25) e por Crul e outros (2017: 62), releva para esta discussão atender aos direitos e necessidades das crianças como categoria homogénea. Neste sentido, é utilizada a definição de criança abrangendo os jovens/adolescentes até aos 18 anos, tendo em conta que não obstante poderem desempenhar papéis de adulto (muitas vezes impostos pela situação migratória forçada) e se terem desenvolvido fisicamente, de forma geral “não desenvolveram plenamente a maturidade emocional e o julgamento, nem alcançaram o estatuto social dos adultos que vêm com a experiência de vida” (ACNUR, 1994: 25). Neste contexto, onde a transição para a idade adulta está muitas vezes ligada a uma situação de vulnerabilidade, pela condição migratória e maturidade, urge olhar holisticamente para a promoção dos direitos de todas as crianças tendo em vista o seu desenvolvimento integral.

De facto, a realidade da migração forçada complexifica-se quando aprofundamos o olhar sobre as crianças que, atualmente, representam metade da população refugiada – 10 milhões (ACNUR, 2021: 16). A crescer confrontamo-nos com o fenómeno cada vez mais global de crianças que fazem os seus percursos migratórios sozinhas, causados por “guerra, conflito político e instabilidade, catástrofes naturais, deslocação de populações em massa, e pobreza extrema” (Carlson e outros, 2012: 259).

No contexto da migração forçada as crianças sempre preconizaram a imagem da vulnerabilidade desta população, pelo que, como Hart (2014: 1) esclarece, o consenso relativamente à experiência traumática e necessidade premente de garantir melhores condições a estas crianças desencorajou um maior aprofundamento da realidade pela academia, à exceção do trabalho que foi sendo desenvolvido pelo campo da psicologia e serviço social, focado principalmente no trauma associado à condição de refugiado (Roberto e Moleiro, 2021: 21). Recentemente, diferentes campos de estudo começaram a aprofundar a migração forçada de crianças, considerando a complexificação do fenómeno e os desafios cada vez mais sistemáticos impostos, passando a abranger os campos das ciências sociais,

saúde mental, direito e etnografia (Hart, 2014: 1-2). Contudo, e de forma transversal aos percursos migratórios de crianças, o estudo e aprofundamento teórico relativamente às suas experiências são comumente secundarizadas face ao estudo das experiências dos seus pais e famílias (King e outros, 2010: 82; Ensor e Goździak, 2016: 4; Hart, 2014: 2), sendo relevante frisar que para as crianças que migram, voluntariamente ou forçadamente, muitas das suas preocupações, necessidades e objetivos são fruto da sua idade e não necessariamente da condição de migrante, diferindo assim da perspetiva dos adultos (Ensor e Goździak, 2016: 3).

Uma criança pode ser caracterizada por um conjunto de três valores principais: *vulnerabilidade*, *dependência* e um *estado de desenvolvimento contínuo* (ACNUR, 1994: 5). De acordo com a categorização avançada (ACNUR, 1994: 5), e que visa definir os princípios orientadores da ação com as crianças refugiadas, uma criança, que no período da sua vida desde o nascimento até atingir a maioridade se está a formar e desenvolver, é vulnerável atendendo à imaturidade para se integrar plenamente na sociedade. A imaturidade está associada à dependência de um adulto – um *guardião* – que possa proporcionar proteção e assegurar o seu desenvolvimento integral. Estes guardiões, que por razões biológicas e sociais são geralmente os pais, desempenham um papel fundamental como ponte de interligação entre o crescimento da criança e a sua plena integração na sociedade, onde, em última instância, a criança adquire um sentido de identidade. Uma criança, conforme consagrado na CDC, tem o direito a crescer num ambiente familiar estável e seguro, que possa providenciar uma atmosfera propícia ao seu desenvolvimento, enquadrada no estilo de vida social da sua comunidade, e que possa fornecer as bases para a criação da identidade e personalidade – a criação do *eu*.

Se é verdade que as crianças imigrantes e refugiadas partilham algumas das experiências, como a adaptação ao país de destino, os estudos apontam para as dificuldades acrescidas que as crianças refugiadas enfrentam (Cerna, 2019: 18; Crul e outros, 2017: 62; Crul e outros, 2019: 2). Para as crianças refugiadas, o que lhes dá um estatuto especial é a sua história de vida, a travessia, a instabilidade, medo e incerteza – é um estado de ausência em relação às suas necessidades básicas, físicas e intelectuais, com experiências pautadas por separações, abusos, medo e sofrimento (Hart, 2014: 1; Roberto e Moleiro, 2021: 31; Cerna, 2019: 24), que se afirmam como uma barreira inegável ao desenvolvimento da personalidade individual. De facto, “as vidas destas crianças são moldadas de diversas e significativas formas pela sua experiência de deslocação e a dos seus pais, família alargada e comunidade” (Hart, 2014: 1), sendo que como Lustig e outros (2004: 26) frisam, o impacto do trajeto nas crianças e a capacidade de lidar com a situação está intimamente ligada às vivências familiares e comunitárias. Ainda, o paradigma entre velhos e novos valores impostos pela travessia tem especial impacto na criança (Lustig e outros, 2004: 25), cujo desenvolvimento depende igualmente de um sistema de valores estável.

A condição de migrante forçado, por si só, encerra uma barreira no acesso aos direitos que, no caso das crianças, é agravada pela falta de condições que permitam o seu desenvolvimento e, “independentemente da forma que assuma, pode provocar perturbações a muitos níveis – social, familiar e institucional – com consequências específicas para aqueles que se encontram nos primeiros anos de vida” (Hart, 2014: 2), que são condicionados não apenas pela duração do conflito, mas igualmente pela natureza do mesmo, pelas perdas, pela privação de necessidades básicas e pela (im)possibilidade de prever aquilo que será o futuro (Hart, 2014: 2; Carlson e outros, 2012: 261 – 264).

Neste contexto, onde segurança e estabilidade não são palavras do vocabulário de uma criança, existem condições, exacerbadas por vulnerabilidades acrescidas, que extremam o impacto das experiências do asilo (Hopkins e Hill, 2010: 407; Lustig e outros, 2004: 32). É o caso das *crianças separadas* que, como definido pelo CICV (2004: 13), foram separadas dos seus pais, tutores legais ou cuidadores informais, mas podem estar acompanhadas de um familiar adulto; e especialmente das *crianças (ou menores) não acompanhadas* – separadas dos pais e adultos de referência e que não estão ao cuidado de nenhum adulto (in)formalmente responsável por elas, nem veem assegurada a sua proteção (CICV, 2004: 13; ACNUR, 1994: 121; Kohli e Mitchell, 2007: xv). Na verdade, como Kohli e Mitchell (2007: xv) sinalizam, existem três dimensões na definição deste grupo – “um que define o seu estatuto como menores legais, um que descreve a sua separação dos pais, prestadores de cuidados habituais ou tutores legais, e um que define o seu estatuto de imigração como pessoas que entraram no país em busca de asilo”.

As crianças não acompanhadas enfrentam desafios maiores não apenas na travessia, como também na capacidade de exercerem os seus direitos, estando sujeitas a maiores riscos, durante e após a travessia (Carlson e outros, 2012: 263; Lustig e outros, 2004: 26), sendo a separação e a perda fatores que condicionam significativamente o desenvolvimento de sintomas de trauma (Carlson e outros, 2012: 263-264; Cerna, 2019: 24; Chase, 2009: 2051). Ainda, como Thomas e outros (2004: 114) sublinham, é premente conhecer as razões que levaram à travessia e compreender as experiências das crianças para melhorar a resposta institucional e corresponder às suas necessidades. Os resultados de um estudo conduzido no Reino Unido, apontam para o impacto das experiências dos pais na decisão de saída, por serem perseguidos ou terem falecido, assim como a perseguição dos próprios, o recrutamento forçado e o contexto de guerra, situações de tráfico e a educação (Thomas e outros, 2004: 116). Surgem ainda experiências migratórias pelas quais as crianças passaram, e que corroboram e evidenciam as experiências traumáticas, como a violência, contra a criança ou terceiros, vivências em clandestinidade e períodos de detenções (Thomas e outros, 2004: 118).

Na ausência de guardiões, as crianças necessitam de medidas que favoreçam o seu desenvolvimento, e que, como evidenciam Hopkins e Hill (2010: 399), muitas vezes carecem de “concretizar a hierarquia de Maslow: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança,

necessidades sociais, estima, conhecimento e compreensão e, finalmente, auto-atualização”. Neste processo importa reconhecer que, como Chase (2009: 2052, 2056) evidencia, a integração no país de destino pode exarcebar o stress e agravar o trauma, considerando o processo migratório e de proteção de menores a que as crianças são sujeitas nos países de destino – que as próprias descrevem como “encontrando-se catapultados numa série de sistemas de vigilância e controlo de interbloqueio que lhes eram completamente estranhos”. As crianças refugiadas são primeiramente crianças, e desta forma devem ver todas as suas necessidades acauteladas, às quais acrescem o trauma e disrupção no seu processo de desenvolvimento, potenciado pela travessia forçada (Hopkins e Hill, 2010: 399 – 400; Ensor e Gozdzia, 2016: 3; Lustig e outros, 2004: 32). É por isso premente definir estratégias de integração que potenciem o bem-estar, a confiança e a segurança, que sejam flexíveis para responder às necessidades das crianças, refugiadas (Ensor e Gozdzia, 2016: 5).

### **1.3. Soluções duradouras no contexto da migração forçada**

Adotando a categorização de Lustig e outros (2004: 25), as pessoas refugiadas passam por diferentes fases no seu trajeto que condicionam fortemente o exercício dos seus direitos. Se na fase antes da partida os refugiados se deparam com situações de caos exponencial e perturbações sociais, durante a travessia os refugiados são confrontados com a perda da sua casa, condições adversas como habitação precária e uma enorme imprevisibilidade perante o futuro. Contudo, as soluções finais como a integração num país de acolhimento são igualmente motores de mudança, onde os refugiados se deparam com novas culturas e costumes, nas quais terão de se inserir. Como descrito por Long (2014: 2), existem três soluções duradouras avançadas pelo ACNUR para os refugiados: “*repatriamento* (regresso ao país de origem), *integração local* (residência permanente ou naturalização no primeiro país de asilo) e *reinstalação* (migração ordenada para um país terceiro)”.

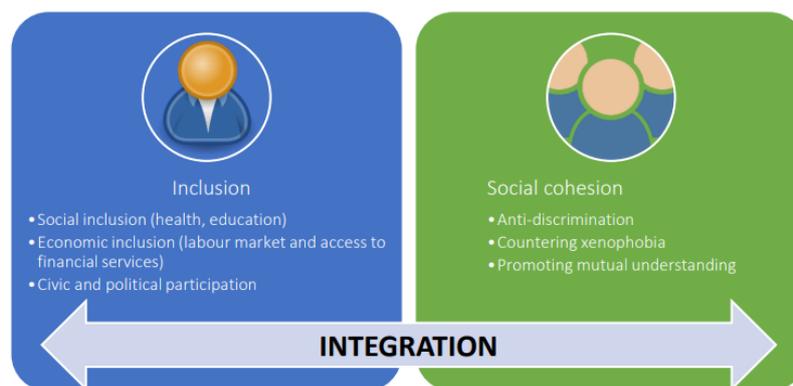
Considerando que os conflitos que originam a deslocação forçada proliferam cada vez com maior rapidez, são mais longos e complexos, a resposta de *integração local* – onde o refugiado é integrado na sociedade de acolhimento tendo em vista tornar-se membro de pleno direito da sociedade, com a obtenção da nacionalidade do primeiro país de asilo (Hovil, 2014: 1) – tem sido uma solução adotada cada vez com maior frequência (Ensor e Gozdzia, 2016: 7; Hovil, 2014: 1), sendo premente a mutação das sociedades contemporâneas aos desafios globais impostos. No caso da UE, a partilha de responsabilidades entre Estados no acolhimento e integração de refugiados potencia igualmente a integração local num dos países da União. Importa por isso olhar criticamente para as soluções

adotadas nos múltiplos contextos de integração local, e as suas potencialidades e desafios na relação com as crianças refugiadas, especialmente as que chegam sozinhas.

Como Strang e Ager (2010: 590) evidenciam, a conceptualização da integração é central no debate sobre a migração forçada, permitindo identificar tendências e lacunas. Ainda, Heisler (2008: 77 – 78) corrobora que o estudo da migração privilegiou experiências migratórias como a dos Estados Unidos, deixando um vasto campo de estudo por explorar, que ganhou maior destaque a partir dos anos 80. Contudo, o estudo da integração é complexo, revestido de múltiplas atribuições, não existindo uma definição clara do termo (Ager e Strang, 2008: 166; Hovil, 2014: 2; OIM, 2017: 1). Trazendo ao debate teórico a conceção de integração da OIM (2017) e o trabalho desenvolvido por Ager e Strang (2008), podemos identificar tendências gerais sobre a *integração*,

“definida como o processo de adaptação mútua entre migrantes e sociedades de acolhimento, no qual os migrantes são incorporados na vida social, económica, cultural e política da comunidade de acolhimento. (...) implica um conjunto de responsabilidades conjuntas para os migrantes e as comunidades de acolhimento, e, neste amplo entendimento, incorpora outras noções relacionadas, tais como inclusão social e coesão social” (OIM, 2017: 2).

Figura 1.3.1. Elementos da integração (OIM, 2017: 3)



Ager e Strang (2008: 1-2), considerando as dificuldades supramencionadas, desenvolveram um trabalho prático com vista à operacionalização das variáveis que impactam os processos de integração, desenvolvendo um modelo que reflete as perspetivas normativas desta disposição sociológica.

Figura 1.3.2. Estrutura conceptual dos domínios chave da integração (Ager e Strang, 2008: 170).



Ambas as referências evidenciam elementos chave no processo de integração, que Ager e Strang (2008: 169) identificam como *markers and means* e a OIM (2007: 3) como *inclusão*, nomeadamente o acesso ao mercado de trabalho, educação, habitação, cuidados de saúde, condições essenciais para o sucesso dos percursos de integração. A estes indicadores chave acrescem não só as dinâmicas sociais entre as sociedades de acolhimento e os migrantes, assim como os veículos facilitadores (língua, cultura, liberdade de expressão, entre outros), que se baseiam na dignidade do ser humano, na não discriminação, na compreensão mútua e concretização dos direitos humanos, o que a OIM identifica como um caminho para a *coesão social* e que se preconiza igualmente no mote da Agenda Para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas – “não deixar ninguém para trás”.

Podemos ainda olhar para a definição de integração de Pires (2003: 13), que a conceptualiza como “modos de padronização da vida social no âmbito das articulações problemáticas entre as “partes” e o “todo””. Esta proposta avançada pelo autor permite igualmente distinguir os conceitos de *integração social* (as “partes”) e *sistémica* (o “todo”) (Pires, 2003: 54) e que importa trazer para o debate em curso. Se por um lado a *integração social* se refere às interações entre pessoas e subsistemas, a *integração sistémica* refere-se ao sistema no seu todo, que delinea a conceptualização macro, no patamar jurídico, político e económico – esfera de atuação na qual o migrante não tem implicância direta.

De facto, a integração a nível nacional é um fator crítico para a concretização dos direitos humanos e da integração plena na sociedade. No contexto da migração forçada, e especialmente das crianças, a integração é igualmente o culminar de um percurso de asilo, e um passo essencial para a construção do seu projeto de vida com vista à autonomização e participação ativa na sociedade.

### 1.3.1. A integração local

A literatura relativa à integração local de refugiados tem sido quase escassa, como evidencia Hovil (2014: 2), considerando que muitos dos processos ocorrem de modo informal e, dessa forma, dificultam o processo de observação, recolha e análise de experiências, complexificando o debate teórico e a consolidação de recomendações e adaptações ao processo. A isto acresce o facto de, não obstante o reconhecimento da importância deste debate no contexto político, económico e social (Ager e Strang, 2008: 167), como Hovil (2014: 6) afirma, nas últimas décadas a integração local não tem estado no centro da agenda política. Como preconizado no parágrafo 98 do Pacto Global para os Refugiados, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2018,

“A integração local é um processo dinâmico e bidirecional, que exige esforços de todas as partes, incluindo uma preparação por parte dos refugiados para se adaptarem à sociedade de acolhimento, e uma disponibilidade correspondente por parte das comunidades de acolhimento e das instituições públicas para acolherem refugiados e satisfazerem as necessidades de uma população diversificada.”

Como avançado na definição supra, a integração local é um processo tripartido, como caracterizaram os autores citados neste capítulo, e que requer uma *interação sistema-sociedade-refugiado*, na qual os direitos e dignidade dos refugiados têm de ser salvaguardados numa perspetiva nacional, por forma a garantir respostas de integração local. Ainda, é necessário desenvolver mecanismos que facilitem a interação dos refugiados com a sociedade, com o objetivo final de promover a coesão social. Como Hovil (2014: 7) defende, a integração local tem de ser desenvolvida pelos governos, promovendo mecanismos que potenciem o sentimento de pertença e legitimem a consolidação de respostas de integração como processos de base comunitária e social.

É neste enquadramento que se desenvolvem os processos de integração, no âmbito dos quais é premente refletir as necessidades inerentes à infância e juventude – o processo de desenvolvimento contínuo – nas interações sociais e sistémicas. Para uma criança não acompanhada, mesmo quando é concretizada uma resposta de integração local, não pode ser descurado que esta terá oportunidade de crescer, mas num contexto (pelo menos inicialmente) estranho, enfrentando um futuro, mais ou menos próspero, sem a sua família (Argent, 1996: 25-27; Hopkins e Hill, 2010: 407; Cerna, 2019: 19). O processo de integração requer um esforço concertado de respostas sociais, emocionais, educativas e de desenvolvimento pessoal que permitam ultrapassar o trauma e perda e abrir portas para a integração e participação ativa na sociedade de acolhimento (Cerna, 2019: 24).

### 1.3.2. O programa de recolocação voluntária de crianças não acompanhadas na Europa

“Senti que podia [finalmente] ter uma vida segura e que podia construir o meu futuro.

Y., uma criança não acompanhada que chegou à Grécia vinda do Afeganistão quando tinha 15 anos de idade e posteriormente recolocada para Portugal” (Centre Diotima e outros, 2021: 2).

Desde 2013 que a Europa tem vindo a assistir a um afluxo, com maior e menor expressividade ao longo da década, de migrantes forçados (Menéndez, 2016: 388), atingindo um número recorde de chegadas à UE em 2015, onde mais de 1.2 milhões de pessoas pediram asilo. Esta tendência, que se encontra relacionada com a instabilidade económica, social e política em diferentes Estados, causou pressão nos sistemas de acolhimento e integração e despoletou necessidades de adaptação das políticas vigentes em matéria de gestão migratória (Ferreira, 2016: 87). Neste enquadramento destaca-se por um lado a pressão sentida nos países do mediterrâneo – a porta de entrada para a Europa –, como seja a Grécia e Itália (Menéndez, 2016: 388; Ferreira, 2016: 90), e por outro o afluxo para outros Estados, especialmente para a Alemanha, que, através da sua política *Willkommenspolitik* de abertura ao acolhimento de refugiados (Ferreira, 2016: 98), enfrentou +796% pedidos de asilo entre 2011 e 2015, conforme evidencia Oliveira (2021: 36).

Como Ferreira (2016: 94) e Menéndez (2016: 389) avançam, a resposta política à crise emergente de carência de respostas de acolhimento e integração eficazes foi complexa e tardou a chegar. Não obstante, a Agenda Europeia para as Migrações<sup>2</sup>, apresentada pela Comissão Europeia, ambicionou consolidar a construção de uma política comum de gestão dos fluxos migratórios e o mecanismo de recolocação<sup>3</sup> que vigorou entre 2015 e 2018 permitiu alguma partilha das responsabilidades no acolhimento de pessoas refugiadas. Ainda assim, o programa de recolocação não conseguiu aliviar os Estados de primeira linha (Oliveira, 2021: 65), nomeadamente a Grécia.

O ano de 2020 foi pautado a nível mundial pela situação pandémica decorrente do vírus SARS-Cov 2, obrigando a longos períodos de confinamento na Europa e, conseqüentemente, a um encerramento das fronteiras, o que colocou os refugiados numa situação de vulnerabilidade acrescida (ACNUR, 2021: 5). A crescer, em março de 2020 a Europa assistiu a uma pressão crescente no sistema de asilo grego, nomeadamente pela necessidade de acolhimento de “cerca de 5 mil crianças e jovens

---

<sup>2</sup> A Agenda Europeia para as Migrações foi apresentada pela Comissão Europeia em maio de 2015, “(COM(2015) 240 final) com o intuito de ser promovida uma abordagem global no espaço europeu para melhorar a gestão da migração em todas as suas vertentes, incluindo da proteção internacional” (Oliveira, 2021: 58).

<sup>3</sup> Como Oliveira (2021: 13) expõe, “o processo de recolocação (relocation) refere-se ao movimento de requerentes de proteção internacional de um Estado-membro da UE, para outro Estado-membro, onde o pedido de asilo passa a ser analisado. É um processo interno à União Europeia, no qual Estados-membros apoiam-se na distribuição da população refugiada (...)”.

não acompanhados” (Oliveira, 2021: 68) que se encontravam na Grécia. Neste sentido, a Comissão Europeia apelou à solidariedade dos Estados-membro no acolhimento destas crianças em situação de maior vulnerabilidade, lançando um programa de recolocação voluntária (posteriormente estendido a outros grupos de refugiados em situação vulnerável), que levou os Estados uma vez mais a agir na partilha de responsabilidades, em pleno período de pandemia global.

Vários países responderam positivamente à missão, destacando-se a Alemanha, França e Portugal que, quer no final de 2020 (Oliveira, 2021: 69), quer na informação mais recente, acolheram o maior número de crianças não acompanhadas, totalizando à data 792 crianças que foram integradas nestes países (OIM, 2021). Certo será que, conforme já evidenciado, as mudanças sociais, especialmente quando abruptas, despoletam novas realidades nos sistemas educativos (Archer, 1979: 143), sendo por isso essencial reconhecer tendências, mudanças, avanços e retrocessos na resposta educativa para as crianças refugiadas, procurando não só olhar criticamente para as respostas criadas e/ou adaptadas, como também mapear boas práticas e desafios.

#### **1.4. O papel da escola**

A educação, como direito básico consagrado na DUDH<sup>4</sup>, é essencial para o crescimento saudável da criança e tem uma estreita ligação com o seu processo de desenvolvimento. E como Cerna (2019: 4) e Ager e Strang (2008: 172) afirmam, a educação e integração escolar são um elemento fundamental para o sucesso na entrada no ensino superior, no mercado de trabalho e participação ativa na sociedade – para a coesão social. Desta forma, a educação desempenha um papel fundamental para moldar o futuro, fornecendo instrumentos para superar as situações de trauma da travessia e potenciar a reconstrução da normalidade na vida quotidiana das crianças, contribuindo significativamente para o processo de integração local (Ager e Strang, 2008: 171; Cerna, 2019: 4).

Um estudo conduzido pela *Save the Children* na Grécia indica que a educação é uma das três principais razões das crianças refugiadas para partir (ACNUR e outros, 2019: 3), corroborando o estudo de Thomas e outros (2004). Mais, 38% das crianças não acompanhadas em Itália afirmaram que a educação foi o fator mais importante para a decisão de iniciar a travessia para o continente europeu (ACNUR e outros, 2019: 3).

No entanto, esta não é necessariamente a realidade com que as crianças refugiadas são confrontadas nos locais de destino no âmbito da sua integração – segundo os dados mais recentes do

---

<sup>4</sup> O direito à educação encontra-se igualmente consagrado em diferentes instrumentos internacionais, a destacar: CDC, Convenção de Genebra relativa ao Estatuto dos Refugiados, Declaração de Nova Iorque para Refugiados e Migrantes, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, Pacto Global para os Refugiados.

ACNUR (2021: 11), em 2019 quase metade das crianças refugiadas em idade escolar (48%, baseado numa amostra de 12 países) estavam fora do sistema de ensino. E se este número representa já uma melhoria das respostas dos sistemas de ensino nacionais (em 2017% a taxa fixava-se nos 55%), ainda persiste uma dificuldade na integração escolar das crianças refugiadas. A mesma amostra permite evidenciar que 77% das crianças refugiadas são integradas em respostas de educação primária, mas nem todas conseguem prosseguir os estudos – “menos de um terço prosseguiu para o ensino secundário, com uma menor percentagem de meninas a matricularem-se a este nível em comparação com os meninos” (ACNUR, 2021: 11). Ainda, no contexto europeu, apenas 62% das crianças em idade escolar têm acesso ao sistema formal de ensino na Grécia (ACNUR e outros, 2019: 6), um dos países mais pressionados pelo recente afluxo da migração forçada.

A educação fornece as ferramentas para o desenvolvimento pessoal e exercício ativo da cidadania, para que seja restabelecida estabilidade e aspiração à vida de cada criança, sendo uma das dimensões com maior relevância na construção das relações sociais (Cerna, 2019: 8; Ager e Strang, 2008: 177; Dryden-Peterson e outros, 2018: 14) e por conseguinte motor do desenvolvimento da sociedade. Como Durkheim (2011: 48) assinala, a educação é reflexo das necessidades de socialização do coletivo: “não fomos nós, individualmente, que inventamos os costumes e ideias que determinam este tipo de educação. Eles são o produto da vida em comum e refletem suas necessidades”. A educação formal tem especial relevância no contexto da abordagem avançada por Durkheim, assim como no campo da migração forçada, por garantir não apenas a inclusão num sistema de ensino, mas enquanto “meio para a formação de cidadãos com responsabilidades e direitos iguais” (Arnove, 2012: 133), “uma função coletiva (...) [com o] objetivo [de] adaptar a criança ao meio social no qual ela está destinada a viver” (Durkheim, 2011: 62). Estas são efetivamente dimensões que a educação não formal nem sempre consegue assegurar ou, fazendo, não confere uniformidade nos objetivos e metas estabelecidas. No entanto, na medida em que a educação formal muitas vezes foi rompida no percurso do asilo e nem sempre totalmente restabelecida na sociedade de acolhimento – como Cerna (2019:19) elucida, em média, um refugiado permanece 5 a 10 anos em campos de refugiados (o que representa quase a totalidade de anos em que se espera que uma criança esteja na escola) –, as dimensões de educação não formal e informal merecem também um lugar de destaque na consolidação da experiência migratória e na integração das crianças refugiadas nas sociedades de acolhimento.

Como Hopkins e Hill (2010: 401) afirmam, a escola pode configurar um espaço seguro, um local onde podem aprender, restabelecer a confiança em si mesmas, partilhar experiências com outras crianças e sonhar com o futuro. Mais do que a necessidade de superar o trauma, as crianças refugiadas precisam de reconstruir e viver a sua infância, por forma a garantir um desenvolvimento integral e integração na sociedade. Neste sentido, muitas depositam expectativas na educação como alicerce para a concretização de sonhos que ficaram suspensos (Hopkins e Hill, 2010: 402 – 404; Ager e Strang,

2008: 172), no âmbito do seu processo de integração. Não deve contudo ser menosprezada a relação das crianças refugiadas com a escola, que, como Chase (2009: 2064) sinaliza, pode ser uma interação dual – enquanto sistema que permite segurança e novas oportunidades, mas que igualmente representa o sistema e a incapacidade de decisão – *agency* – das crianças no seu processo de integração.

Segundo a UNESCO, e conforme citado no estudo da OCDE (Cerna, 2019: 23), a *integração escolar* pode ser considerada como “uma abordagem dinâmica de resposta positiva à diversidade dos alunos e de ver as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades de aprendizagem enriquecedoras”. Por outro lado, segundo Archer (1979: 54), um sistema de ensino é “um conjunto nacional e diferenciado de instituições dedicadas à educação formal, cujo controlo e supervisão globais são, pelo menos em parte, governamentais, e cujas componentes e processos estão relacionados entre si”. Ainda, Dryden-Peterson e outros (2018: 7) consideram a integração no sistema de ensino como “o processo de aproximação através do acesso dos estudantes refugiados às escolas governamentais e/ou ao currículo seguido pelos governos dos países de acolhimento”.

A integração no sistema de ensino representa também uma resposta inclusiva e um caminho para a mudança social e estrutural das sociedades, tendo em vista a igualdade de oportunidades e a promoção da coesão social (Archer, 1979: 3; Arnove, 2012: 149; Durkheim, 2011: 60). Para além do acesso, também a forma como as crianças são educadas (ou não), cria uma perspetiva sobre a sua integração. De facto, quando as crianças chegam ao país de destino, já terão amadurecido mais do que o previsto para a sua idade, sendo a educação um direito básico para a reconstituição do seu percurso de infância (Argent, 1996: 25), permanecendo essencial não menosprezar a bagagem e conhecimento que as crianças adquiriram antes e durante a travessia (Hopkins e Hill, 2010: 401), e procurar respostas de integração escolar que valorizem o conhecimento e competências adquiridas, e que possam ser um meio para as reconhecer e certificar.

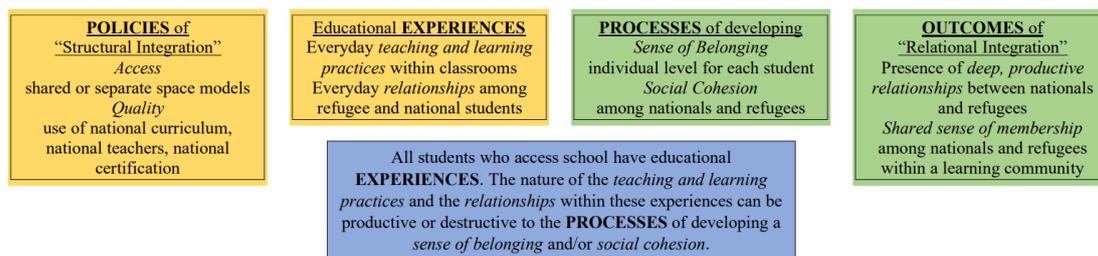
Numa era global, onde os sistemas de ensino se regem e interagem com base em “normas amplamente preponderantes” e na “natureza do desenvolvimento social e pessoal” (Arnove, 2012: 133), a educação espalhou-se por múltiplos horizontes, sedimentando o seu papel de motor de mudança social. A interligação entre a educação e a sociedade torna permeável a possibilidade de mudanças sociais impactarem o sistema e criarem novas realidades (Archer, 1979: 143). Neste contexto, a mobilidade e migração têm imposto novas pressões para a construção de sistemas de ensino abertos à diversidade. No que se relaciona com a migração forçada, esta dinâmica torna-se ainda mais premente e complexa, sendo necessária uma adaptação constante à realidade. Guo e outros (2021: 6) categorizam “quatro tipos de barreiras à integração escolar: emocional, linguística, académica e social”, com base na voz das próprias crianças refugiadas.

Ainda, Ager e Strang (2008: 172), assinalam que a imersão nos sistemas é muitas vezes impactada pela falta de recursos para a aprendizagem da língua, pelo subsequente isolamento e exclusão. Todos os entraves impostos no acesso das crianças refugiadas ao sistema formal de ensino atuam como potenciadores das desigualdades, na medida em que, como as barreiras supramencionadas, os entraves extrapolam a esfera da educação e, ao não serem satisfeitos, reproduzem-se nos diferentes *markers and means* avançados pela categorização de Ager e Strang (2008: 170). Este processo é essencial para que a escola das oportunidades não se transforme numa fábrica de desigualdades. O efeito final desta cadeia será uma educação reprodutora de desigualdades (ou uma ausência de educação), a impossibilidade de integrar o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, ou então a precariedade laboral, que se traduz na exclusão da fundação da integração – os direitos e exercício da cidadania para a promoção da coesão social (OIM, 2017: 3; Ager e Strang, 2008: 170 – 172). A acrescer à complexidade, prevalece a deficitária recolha de dados quantitativos e qualitativos sobre a integração escolar de crianças refugiadas, e subsequente debate teórico sobre o tema (Cerna, 2019: 4; Dryden-Peterson e outros, 2018: 9; Crul e outros, 2017: 62), sendo os estudos comumente baseados em experiências passadas, concretas e locais de migração forçada.

#### **1.4.1. Modelos de integração escolar**

Como avançado por Dryden-Peterson e outros (2018: 7), se a nível mundial até 2012 a tendência a nível mundial de integração escolar era adotada através do regime de escolas paralelas, o ACNUR tem vindo a incentivar a uma mudança de paradigma, através da imersão nos sistemas de ensino nacionais, uma oportunidade para promover um maior acesso das crianças refugiadas à educação que, não obstante, tem imposto desafios, como seja a garantia de uma educação de qualidade ou a promoção da coesão social (Dryden-Peterson e outros, 2018: 8). Para Dryden-Peterson e outros (2018: 10 – 14), que adotam o termo *inclusão* nos sistemas de ensino, e aproximando-se da abordagem já avançada por Pires (2003), existem dois conceitos que se relacionam com este processo: a *integração estrutural/funcional* e a *integração relacional*. Se por um lado a integração estrutural se refere a uma lógica funcional de acesso ao sistema e da qualidade do sistema de ensino, a integração relacional é um processo sociológico que contempla as dimensões do indivíduo e do grupo na promoção do sentimento de pertença e da coesão social – o *output* final. Assim, a proposta de modelo de inclusão escolar avançada pelos autores permite uma visão holística e relacional da forma como os sistemas de ensino contribuem e fazem parte do processo de integração das crianças refugiadas nas sociedades de acolhimento.

Figura 1.4.1.1. Modelo de inclusão escolar conectando políticas de integração estrutural para uma integração relacional (Dryden-Peterson e outros, 2018: 43)



Também Cerna (2019: 33 – 34) propõe um modelo holístico para a integração escolar das crianças refugiadas, procurando retratar “as relações entre necessidades, fatores, políticas e integração educacional”. Na verdade, para Cerna (2019: 33 – 34) este processo só pode ocorrer “se todas (ou pelo menos a maior parte) das suas necessidades de aprendizagem, sociais e emocionais” forem tidas em conta, como seja o domínio da língua – fundamental para o relacionamento, a recuperação das aprendizagens e a identificação da escola como um local seguro. Sabemos também que a educação, através das experiências educativas, da relação com os pares, com os professores, com a comunidade educativa, alimenta a interação social e o desenvolvimento de experiências, mais ou menos positivas, que vão influenciar o processo de integração relacional (Dryden-Peterson e outros, 2018: 43; Cerna, 2019: 13 – 14) e consequentemente a coesão social nas sociedades contemporâneas.

Da proposta avançada por Dryden-Peterson e outros (2018: 17) foram identificados três modelos de integração estrutural:

“são: (1) espaço partilhado, no qual refugiados e nacionais estão fisicamente juntos nas mesmas escolas e salas de aula; e (2) espaço separado, que para fins analíticos dividimos em dois submodelos (2a) geograficamente separados, no qual refugiados e nacionais residem em áreas geográficas diferentes e assim frequentam escolas diferentes; e (2b) temporalmente separados, no qual refugiados e nacionais frequentam as mesmas escolas mas em momentos diferentes, frequentemente referidos como um "sistema de turnos"”.

Como a literatura aponta, o espaço partilhado se afigura como o modelo mais próximo de garantir a integração estrutural e a respetiva ponte para a integração relacional, e social (na abordagem de Pires, 2003), promovendo assim uma maior coesão social e desenvolvimento.



## CAPÍTULO 2

# Metodologia

O método científico, a partir do qual podemos testar hipóteses empíricas, é uma ferramenta com especial impacto na sociedade global, ao permitir corroborar teorias e desconstruir mitos e preconceitos. Neste sentido, a metodologia ganha especial relevância para a concretização dos objetivos propostos neste trabalho. A questão de partida colocada *como contribuem os sistemas de ensino para a integração das crianças refugiadas na Alemanha, França e Portugal?* e os objetivos da investigação avançados remetem para a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a temática da integração escolar das crianças refugiadas, como ponte entre os sistemas de ensino e a integração, reconhecendo ainda o especial impacto da ausência de dados empíricos e de recolha sistemática de informação na produção de conhecimento (Cerna: 2019: 14; ACNUR e outros, 2019: 5; Crul e outros, 2017: 62; Crul e outros, 2019: 62; Dryden-Peterson, 2018: 12).

Na verdade, comparar sistemas educativos por si só é uma tarefa complexa. Quando aprofundamos o conhecimento para a realidade das crianças refugiadas, o problema complexifica-se. Desta forma revela-se necessário começar a produzir conhecimento com a informação disponível que despolete uma maior consciência sobre a temática e por conseguinte a elaboração de novas inquietações e consolidação de instrumentos qualitativos e quantitativos de análise (Bowen, 2009: 29-30), elementos de excelência para informar novas políticas públicas.

Considerando desta forma a informação disponível, optou-se pela utilização da *metodologia qualitativa de análise de documentos, ou análise documental*, evidenciando as potencialidades numa investigação compreensiva e intensiva, que permite a comparação entre realidades distintas (Altheide e outros, 2008: 127; Bryman, 2012: 290). Na verdade, a análise documental permite ler e interpretar criticamente um documento escrito num período temporal identificado, e sobre esta realidade evidenciar tendências, ruturas e avanços, numa perspetiva longitudinal (Bowen, 2009: 30). Ainda, numa dimensão mais prática, a disponibilidade de fontes e a eficiência do método foram fatores determinantes para a escolha (Bowen, 2009: 29 – 31), considerando a impossibilidade de recolha de dados estatísticos relativos às crianças não acompanhadas acolhidas em Portugal ao abrigo do programa de recolocação voluntária da Grécia, objetivo inicial deste projeto.

A análise documental é considerada um método aceite e válido na investigação qualitativa (Altheide e outros, 2008: 127; Bowen, 2009: 27) e, conforme avançado por Altheide e outros (2008: 127), “baseia-se na imersão no assunto, numa conversa conceptualmente informada com numerosos documentos e exemplos, e numa amostragem teórica para comparação sistemática e constante”. Desta forma, o investigador é incentivado a explorar, sem que o discurso se altere, as múltiplas interpretações e entendimentos que decorrem necessariamente do aprofundamento do enquadramento teórico e conhecimento sobre o tema – permitindo assim uma maturação dos conhecimentos e ponderação dos resultados.

Como Bryman sinaliza (2012: 543), um documento deve ser legível e acessível, não ser produzido especificamente para a investigação e ter interesse para o objeto de estudo. Desta forma, os documentos evidenciam realidades sociais, políticas, organizacionais e sistémicas (Bryman, 2012: 554), sendo premente garantir que a seleção dos documentos é uma mais valia para o aprofundamento do trabalho. Procurando garantir objetividade na análise, através de fontes fidedignas e que contribuam para o aprofundamento do tema em discussão, após uma pesquisa intensiva de documentos para incorporar a análise, nomeadamente através das palavras-chave do trabalho, recorreu-se a uma fonte de informação tida como legítima, verídica, ética e consolidada. Esta escolha, que permite analisar diferentes períodos temporais na resposta dos sistemas de ensino dos países estudo, recai sobre os relatórios produzidos por peritos nacionais para a AIDA – Base de Dados de Informações sobre o Asilo, “uma base de dados gerida pelo ECRE, que contém informações sobre procedimentos de asilo, condições de acolhimento, detenção e conteúdo da proteção internacional em 23 países”, nomeadamente no que se refere aos relatórios produzidos sobre as condições de acolhimento – acesso à educação na Alemanha (referentes ao período 2016-2019), França (referentes ao período 2016-2020) e Portugal (referentes ao período 2017-2020). A escolha destes países prende-se com o número expressivo de crianças acolhidas ao abrigo do programa de recolocação voluntária da Grécia, e o período temporal em análise é atento à realidade dos fluxos migratórios forçados para a UE, e a disponibilidade dos relatórios, com maior destaque a partir de 2015.

O método, como Bowen (2009: 32) o descreve, envolve uma análise superficial, seguida de uma leitura mais aprofundada e por fim a interpretação. Altheide e outros (2008: 128) caracterizam-no como um “movimento recursivo e reflexivo entre desenvolvimento de conceitos, amostragem, recolha de dados, codificação, análise e interpretação de dados”. Contudo, e como sinalizado pelos autores, o modelo não dispõe de disposições formais de protocolo, o que pode ser visto como fragilidade, mas também como vantagem, permitindo a adaptação do modelo ao objeto de estudo.

Assim, e seguindo Bowen (2009: 32), o primeiro passo é ler, ler e reler, sistematizando a interpretação de tendências resultantes do aprofundamento do texto, neste caso através da identificação de características-chave dos diferentes documentos. Para isso, é igualmente necessária uma leitura mais aprofundada, que carece de uma categorização clara e objetiva – uma estruturação –, pelo que se tentou orientar a análise através de categorias, tendo em conta estudos que se debruçam sobre o mesmo tema (ver anexos A e B). Considerando a flexibilidade do modelo, e não obstante a estrutura de análise, da leitura surgem novas inquietações e dimensões de análise, o que se reveste de uma enorme riqueza para a aprendizagem *in loco*.

A interpretação e análise crítica é o passo subsequente e crucial da metodologia, que requer não apenas a concretização dos passos já supramencionados, como também um aprofundamento das evidências e ilações em relação à literatura e teorias avançadas sobre o objeto de estudo. É esta articulação que permite sinalizar linhas convergentes e divergentes, e desta forma corroborar correntes teóricas e/ou evidenciar novas inquietações sobre a realidade em estudo. Para apoiar a consolidação dos contributos, a análise foi complementada com outros trabalhos de campo realizados e que produzem conhecimento mais aprofundado sobre algumas dimensões e aspetos relativos à realidade de cada um dos países em estudo. Aida, e por forma a garantir uma interpretação holística, contextualizada e informada, o método foi complementado por uma análise descritiva de dados secundários recolhidos do *Eurostat* relativos à realidade da migração forçada dos países em estudo, potenciando ainda, como Bryman (2012: 313/321) descreve, uma análise longitudinal e transversal.

Como em qualquer escolha de método, existem sempre algumas fragilidades subjacentes à decisão efetuada. Destaco duas fragilidades que considero de maior relevância: (i) por um lado, a escolha dos documentos em análise e (ii) por outro, o conhecimento prévio sobre a realidade que pode influenciar a minha leitura crítica (Bowen, 2009: 32). A escolha de um determinado documento acarreta sempre o risco de enviesamento de quem o produziu, pelo que importa um trabalho de pesquisa aprofundado sobre as diferentes fontes e a procura de informação de fontes fidedignas, o que procurei fazer. Contudo, é importante salientar que a atenção conferida pelos peritos, assim como o seu conhecimento, sobre a educação das crianças refugiadas, podem influenciar a análise e comparação dos países, pelo que a complementaridade com outros trabalhos desenvolvidos é relevante. Por outro lado, e no caso dos países em análise, tendo em conta o conhecimento prévio sobre a realidade portuguesa em detrimento das respostas de integração escolar alemã e francesa, poderá existir uma tendência para sobrevalorizar a experiência portuguesa. Neste sentido, e para contrariar tais fragilidades, a transparência das escolhas, assim como a procura de categorias de análise uniforme, são elementos-chave para garantir a concretização de uma análise ética.



## CAPÍTULO 3

# A resposta de integração dos sistemas de ensino da Alemanha, França e Portugal

Para a consolidação da discussão, neste capítulo são apresentados os resultados da análise descritiva de dados do *Eurostat* e da categorização avançada resultante da análise documental aos relatórios AIDA (ver anexo B.), permitindo uma análise holística e crítica das respostas providenciadas pelos sistemas de ensino. Considerando a informação disponível e a realidade em estudo, à semelhança do trabalho realizado por Crul e outros (2017), o foco da análise incidirá sobre os fatores institucionais da integração escolar, indo ao encontro daquilo a que Dryden-Peterson e outros (2018: 43) intitulam de *integração estrutural* e que Cerna (2019: 33) designa por *políticas e práticas*, que influencia, implica, despoleta ou restringe a integração local na sociedade de acolhimento.

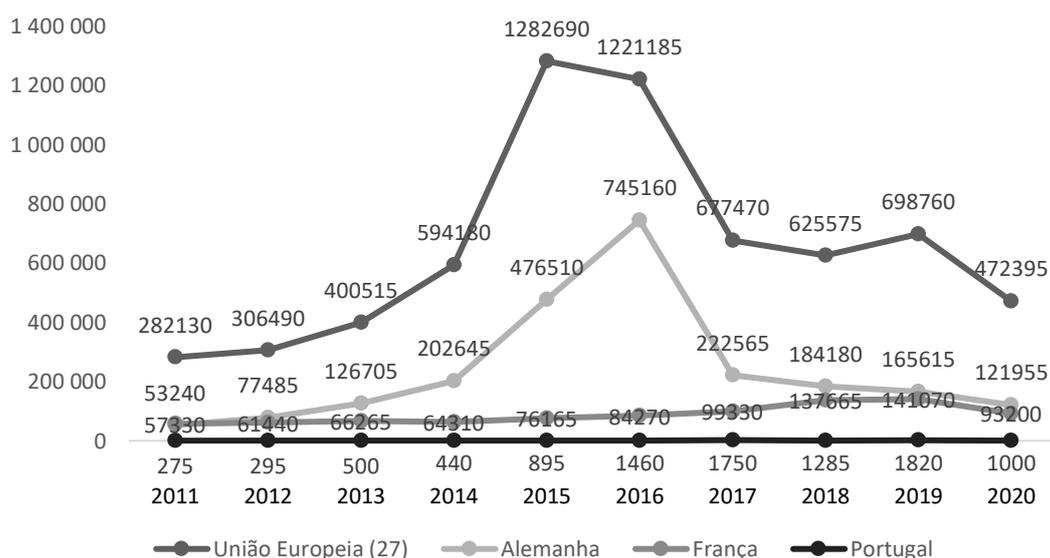
### 3.1. Três Estados, três realidades da migração forçada

Os três Estados em análise pautam-se por uma realidade da migração forçada muito díspar e que importa primeiramente analisar. Como salientado no subcapítulo 1.3.2., Menéndez (2016: 388) alude-nos para a crise estrutural que a vaga migratória desde 2013 despoletou nas políticas de gestão migratória e integração, colocando “à prova os mecanismos das políticas de imigração e asilo da União e a sua capacidade de responder a crises humanitárias” (Ferreira, 2016: 87). Contudo, esta realidade e pressão foi necessariamente diferente em função da resposta de acolhimento (imposta pelos movimentos migratórios) dos diferentes Estados.

No pico das chegadas de 2015, a Grécia e Itália ficaram sob uma forte pressão migratória, tendo neste enquadramento a Alemanha “sido a principal defensora de uma política de portas abertas (...) permitindo o pedido de asilo no país apesar de este não ter sido o primeiro país de entrada”, não tendo, contudo, esta resposta prevalecido durante muito tempo (Ferreira, 2016: 98). No âmbito do mecanismo de recolocação, estabelecido em 2015, os três Estados – Alemanha, França e Portugal – responderam ao desafio da partilha de responsabilidades, em função da quota definida para os diferentes Estados (Oliveira, 2021: 64), tendo representado uma capacidade total de acolhimento de cerca de 17.400 pessoas – 10.837 para a Alemanha (que cumpriu 39% do compromisso), 5.030 para França (cumprindo 26% do compromisso) e 1.532 para Portugal (que cumpriu 52% do compromisso) (Oliveira, 2021: 65).

É com base nesta realidade que o quadro 3.1.1. permite observar a tendência migratória no enquadramento da UE, no caso da Alemanha, França e Portugal. É evidente a pressão migratória para a Alemanha, em muito explicada pelas causas supramencionadas e pelo que Menéndez (2016: 397) evidencia como os *movimentos secundários* para a Europa do Norte devido ao estrangulamento dos sistemas de asilo de Itália e Grécia. A Alemanha destaca-se não apenas em termos absolutos como igualmente por comparação ao peso no acolhimento a nível europeu (note-se que em 2016 a Alemanha acolheu 61% do total de refugiados – mais de 1 milhão – que chegaram à Europa).

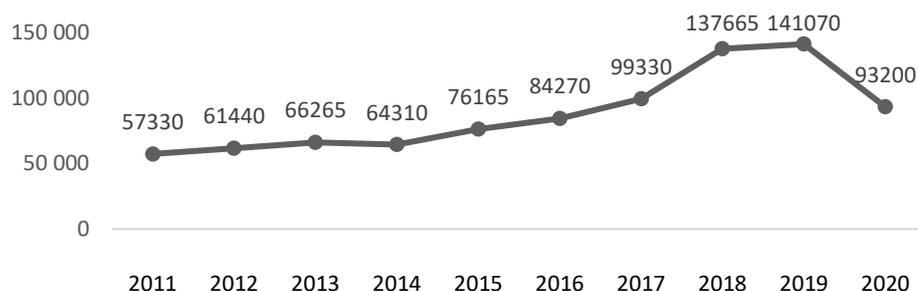
Quadro 3.1.1. Pedidos de asilo na UE, Alemanha, França e Portugal entre 2011 e 2020



Fonte: EUROSTAT, *asylum and first time asylum applicants – annual aggregated data* (elaboração própria).

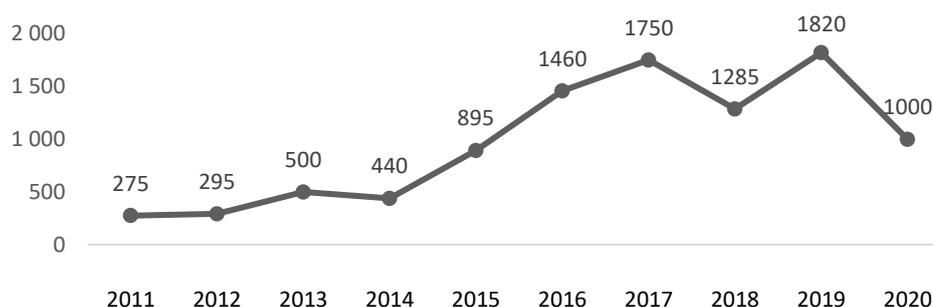
Neste enquadramento, podemos ver no quadro 3.1.1. a disparidade na resposta de acolhimento destes países (se em 2015 a Alemanha acolheu 476.510 refugiados, França fixava-se nos 76.165 e Portugal atingia perto de 1.000 – 895 refugiados; já em 2020, ainda que com menor expressão, a Alemanha continua a assumir um papel de destaque no acolhimento de refugiados por comparação a França e Portugal). França, como podemos ver com maior detalhe no quadro 3.1.2., não assistiu de imediato ao aumento dos fluxos, muito devido à sua geografia no continente europeu, tendo assistido, desde 2014 até 2019, a um aumento contínuo nos pedidos de asilo, ao contrário da tendência verificada na UE e na Alemanha, cujo afluxo começou tendencialmente a decrescer em 2017. Já Portugal, conforme descrito no quadro 3.1.3. que incide sobre o acolhimento a nível nacional, se até 2012 tinha um volume de pedidos de asilo quase inexpressivo, começou gradualmente a acolher um número mais significativo de refugiados, com impacto mais evidente a partir de 2015 e atingindo um recorde em 2019.

Quadro 3.1.2. Pedidos de asilo em França entre 2011 e 2020



Fonte: EUROSTAT, *asylum and first time asylum applicants – annual aggregated data* (elaboração própria).

Quadro 3.1.3. Pedidos de asilo em Portugal entre 2011 e 2020



Fonte: EUROSTAT, *asylum and first time asylum applicants – annual aggregated data* (elaboração própria).

Apesar de os números espelharem a divergência na resposta de acolhimento e terem um peso diferenciado a nível europeu, não pode ser descorado o aumento significativo na resposta de acolhimento dos três países em função da sua experiência da migração forçada – a Alemanha assistiu a um aumento de 54% no número de acolhimento de refugiados (de 936.585 refugiados acolhidos entre 2011-2015 passaram a 1.439.475 entre 2016-2020), por comparação a um aumento de 71% em França (de 325.510 refugiados acolhidos entre 2011-2015 passaram a 555.535 entre 2016-2020) e ao aumento de 204% em Portugal (de 2.405 refugiados acolhidos entre 2011-2015 passaram a 7.315 entre 2016-2020).

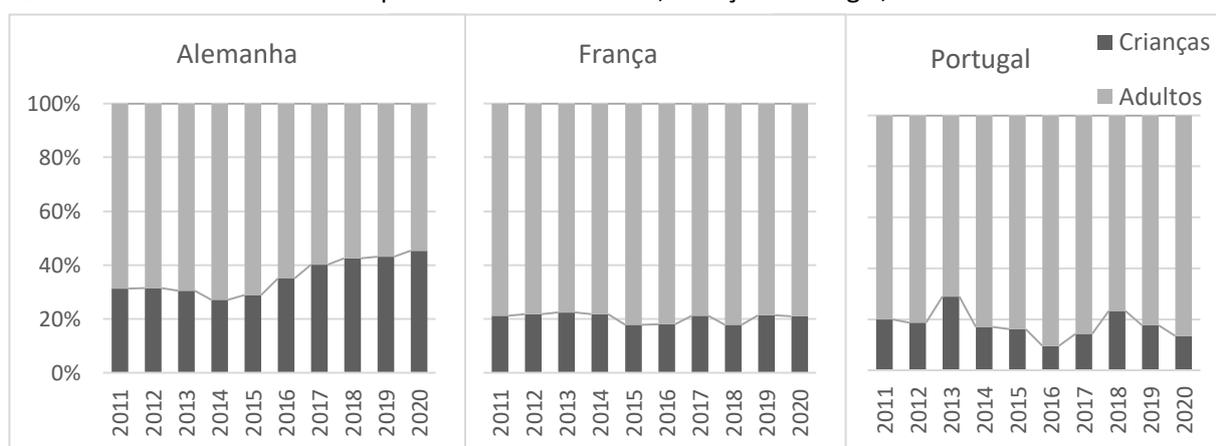
É por isso igualmente relevante reconhecer as diferentes capacidades dos Estados em análise, que se pautam por realidades demográficas distintas: se na Alemanha residem 83 milhões de habitantes, em França ascendem a 67 milhões e Portugal situa-se nos 10 milhões<sup>5</sup>. Também o desenvolvimento socioeconómico é particularmente relevante na capacidade de estruturar políticas públicas e alocar os recursos necessários à promoção do acolhimento e integração.

<sup>5</sup> Fonte: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00001/default/table?lang=en>.

De facto, como Menéndez (2016: 405) releva, não obstante a tentativa de harmonização das políticas migratórias a nível europeu, a responsabilidade sobre as políticas de gestão migratória e integração recai na esfera de competência única e exclusivamente dos Estados. Assim, também os diferentes sistemas políticos impactam a intervenção destes países – se por um lado França e Portugal têm regimes semipresidencialistas com governação central, a Alemanha é uma república parlamentar federal<sup>6</sup>, onde cada um dos 16 Estados tem autonomia no que se relaciona com dimensões de organização interna, fator relevante para o contexto da integração escolar como analisaremos. Ainda, ao nível dos sistemas de ensino nacionais existem diferenças a relevar, nomeadamente no caso da Alemanha, em que existem vias/percursos diferenciados no ensino após a conclusão do ensino primário, por comparação a Portugal e França que seguem um tronco comum na transição do ensino primário para o ensino secundário inferior, ou, no caso português, ensino básico (Comissão Europeia e outros, 2019: 7).

Olhando para a idade dos refugiados à chegada à Europa, o quadro 3.1.4. exprime realidades igualmente díspares. De acordo com o ACNUR (20219: 17), na Europa as crianças representam 38% da população refugiada, o que vai ao encontro da tendência migratória da Alemanha até 2017, momento a partir do qual as crianças passam a representar mais de 40% dos refugiados acolhidos no país, estabelecendo-se acima da média. Já França e Portugal situam-se abaixo da média, com apenas cerca de 20% de crianças na população refugiada acolhida, notando-se uma maior volatilidade no caso de Portugal, onde as crianças se encontram mais representadas em 2013 e 2018.

Quadro 3.1.4. Pedidos de asilo por idade na Alemanha, França e Portugal, entre 2011 e 2020



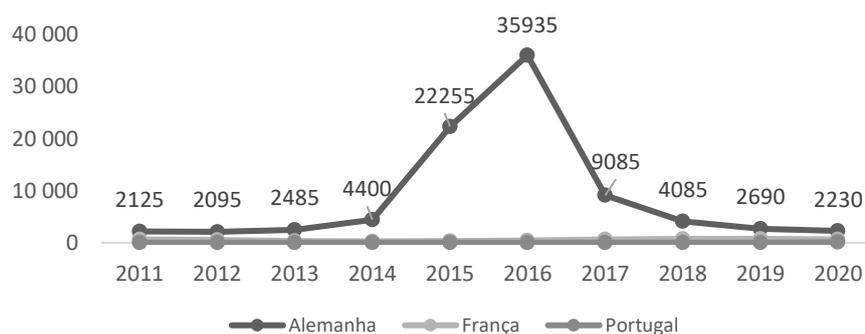
Fonte: EUROSTAT, *asylum and first time asylum applicants – annual aggregated data* (elaboração própria).

<sup>6</sup>Conforme descrito no sítio Web oficial da União Europeia: [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/country-profiles\\_pt](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/country-profiles_pt).

Olhando com maior foco para as crianças não acompanhadas no quadro 3.1.5., compreendemos ainda a discrepância entre os Estados, não apenas em termos absolutos, como também na evolução a nível nacional. Evidenciam-se 3 tendências:

- i. na Alemanha, um aumento exponencial dos pedidos entre 2014 e 2016 – 7 vezes mais (de 4.400 passam a 35.935), com uma queda abrupta em 2017 e tendência decrescente desde então, situando-se em 2020 em 2.230 crianças não acompanhadas, um valor muito próximo dos 2.125 acolhidos em 2011;
- ii. em França, o quadro 3.1.6 incide com maior detalhe sobre o país, e mostra que os pedidos de crianças não acompanhadas reduziram para metade entre 2011 e 2014 (de 595 passam a 270), momento a partir do qual se verificou uma tendência de crescimento, atingindo um valor recorde em 2019 (755) e um pequeno decréscimo em 2020;
- iii. em Portugal, o quadro 3.1.7. mostra em maior detalhe que, apesar de as crianças não acompanhadas não terem expressão quando comparado com a Alemanha e França (quadro 3.1.5.), tem existido uma inconsistência clara no fluxo, com picos em 2013 e 2015 e decréscimo em 2016, ano a partir do qual se verifica um crescimento contínuo, sendo ainda evidente que as crianças acolhidas mais que duplicaram entre 2019 e 2020 (de 45 passaram a 95, +111%).

Quadro 3.1.5. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas na UE, Alemanha, França e Portugal entre 2011 e 2020



Fonte: EUROSTAT, *asylum applicants considered to be unaccompanied minors – annual data* (elaboração própria).

Quadro 3.1.6. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas em França entre 2011 e 2020



Fonte: EUROSTAT, *asylum applicants considered to be unaccompanied minors – annual data* (elaboração própria).

Quadro 3.1.7. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas em Portugal entre 2011 e 2020



Fonte: EUROSTAT, *asylum applicants considered to be unaccompanied minors – annual data* (elaboração própria).

No âmbito da operacionalização do programa de recolocação voluntária de crianças não acompanhadas em 2020, a análise acima descrita permite reconhecer que o impacto nos países em análise foi tão mais significativo quanto a inexperiência no acolhimento de crianças refugiadas e crianças não acompanhadas e a pressão que colocaram nos sistemas de acolhimento e integração – o quadro 3.1.8. mostra que se na Alemanha e França houve uma tendência de decréscimo no acolhimento de crianças (-17% e -14% respetivamente) mas concomitantemente foram os países que, respetivamente, acolheram mais crianças recolocadas em 2020; para Portugal o acolhimento das crianças refugiadas representou uma mudança de paradigma, com um aumento de 111% na resposta de acolhimento, em período de pandemia. Ainda, podemos igualmente distinguir que quão menor o número de crianças acolhidas em 2020, mais peso teve a recolocação na capacidade de acolhimento (em Portugal representou 82% por comparação à Alemanha, onde representou apenas 9%).

Quadro 3.1.8. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas (e acolhimento de crianças recolocadas) na Alemanha, França e Portugal entre 2019 e 2020

	2019	2020	Varição 2019-2020	Peso da recolocação
<b>Alemanha</b>	2.690	2.230	- 17%	
Dos quais recolocados		211		9%
<b>França</b>	755	650	- 14%	
Dos quais recolocados		131		20%
<b>Portugal</b>	45	95	+ 111%	
Dos quais recolocados		78		82%

Fonte: EUROSTAT, *asylum applicants considered to be unaccompanied minors – annual data* e Oliveira (2021: 69) (elaboração própria).

### **3.2. A previsão legal do acesso aos sistemas de ensino**

Como Dryden-Peterson e outros (2008: 11) definem, o acesso à educação inicia-se com a previsão de integração no sistema formal de ensino. Reconhecemos igualmente através dos autores a importância das previsões sistémicas a nível nacional para a consolidação de respostas de integração na relação *sistema – escola – criança*, e de facto, a previsão legal é o primeiro passo, o impulsionador da resposta de integração educativa. O direito à educação está consagrado não apenas nos instrumentos internacionais supra identificados no capítulo 2.4., como também a nível europeu e nos Estados em análise. A Diretiva 2013/33/UE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, de 26 de junho de 2013 (Diretiva 2013/33/UE), que estabelece normas em matéria de acolhimento dos requerentes de proteção internacional no espaço europeu, procura salvaguardar os direitos fundamentais dos refugiados, enquadrando “as normas comuns nos Estados-membros para o acesso ao sistema de saúde, educação, trabalho, habitação, entre outras dimensões” (Oliveira, 2021: 18). No seu artigo 14º é frisado que os Estados “concedem aos filhos menores dos requerentes e aos requerentes menores o acesso ao sistema de ensino em condições semelhantes às dos seus nacionais”.

Neste sentido, os três Estados em análise, em conformidade, consideram a previsão legal no acesso não discriminatório à educação, e já o previam aquando do maior afluxo de refugiados a partir de 2015. No caso da Alemanha tal previsão consagra-se nos direitos fundamentais do Estado – o direito à educação para todas as crianças residentes no país, independentemente do estatuto migratório; contudo, e atendendo a que os sistemas de ensino recaem na esfera de responsabilidade dos estados federais, existem algumas diferenças na promoção do acesso ao sistema de ensino, que aprofundaremos seguidamente. Em França, e não obstante não existir uma menção explícita da situação das crianças refugiadas, o *Code de L'éducation* (Código Educativo), lei base do sistema educativo francês, prevê o direito à educação. Já em Portugal, a Lei do Asilo consagra o direito de acesso das crianças refugiadas ao sistema público de ensino, nos mesmos termos das crianças nacionais e estrangeiras.

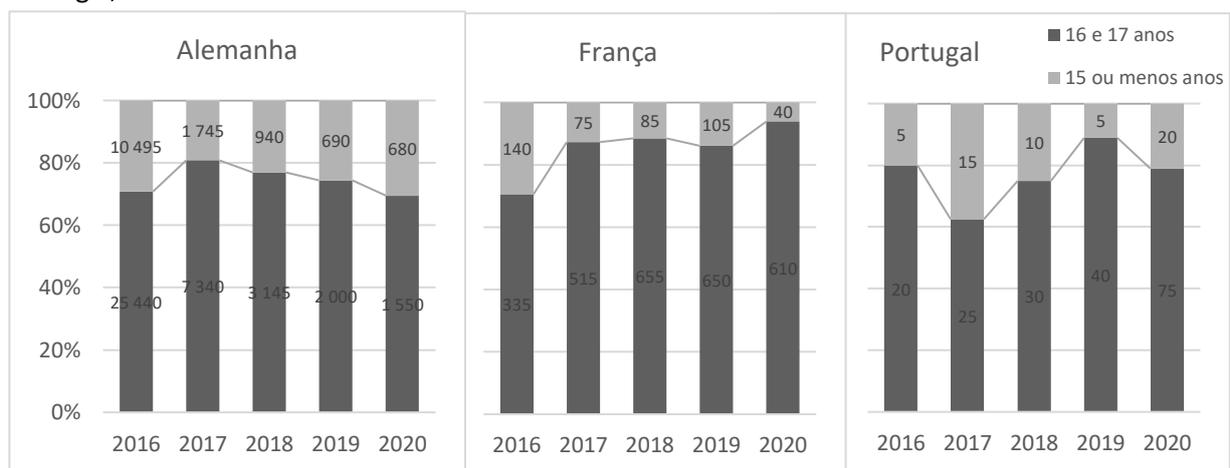
#### **3.2.1. A escolaridade obrigatória e as respostas alternativas**

Contudo, e não obstante a previsão no artigo 14.º da Diretiva 2013/33/UE de que “os Estados-Membros não podem retirar aos menores a possibilidade de continuação dos estudos secundários unicamente pelo facto de terem atingido a maioridade legal”, nem sempre tal sucede. Se em Portugal a escolaridade obrigatória se estipula entre os 6 e os 18 anos de idade e se encontra previsto na lei que o direito à educação não pode ser negado apenas pela situação de maioridade se já estiverem a

frequentar a escola; em França a escolaridade obrigatória é entre os 3 e os 16 anos, momento a partir do qual as escolas não têm obrigatoriedade de aceitar os alunos. Aliás, um estudo do Conselho da Europa e do ACNUR de 2014 evidencia que as crianças apenas são integradas em ambiente escolar se existirem vagas (AIDA, 2018a: 89). Considerando que muitas crianças perderam grande parte da aprendizagem no sistema formal de ensino no decurso da travessia (Cerna, 2019: 19; ACNUR e outros, 2019: 3; ACNUR, 2021: 10) e não dominam a língua do país de acolhimento, torna-se particularmente complexo encontrar respostas adaptadas às suas necessidades para a integração em respostas educativas e formativas.

Paralelamente, apesar de estar consagrado o direito à educação das crianças refugiadas na Alemanha, com a escolaridade obrigatória a iniciar-se aos 6 anos, alguns estados federais estipulam a escolaridade obrigatória até aos 16 anos, não sendo possível aceder ao sistema de ensino quando estão perto de atingir a maioridade (16 e 17 anos). Existem algumas experiências em que as crianças são integradas em percursos formativos profissionais, configurando contudo exemplos e não uma prática estabelecida. A realidade da Alemanha e França é particularmente penalizadora considerando que, como mostra o quadro 3.2.1.1., a grande maioria das crianças acolhidas desde 2016 nos três Estados tem entre os 16 e os 17 anos (no caso da Alemanha chegou a representar 80% das crianças acolhidas em 2017 e em França representou mais de 90% dos acolhimentos em 2020), evidenciando uma tendência de exclusão *a priori* do sistema de ensino para estas crianças.

Quadro 3.2.1.1. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas por idade na Alemanha, França e Portugal, entre 2016 e 2020

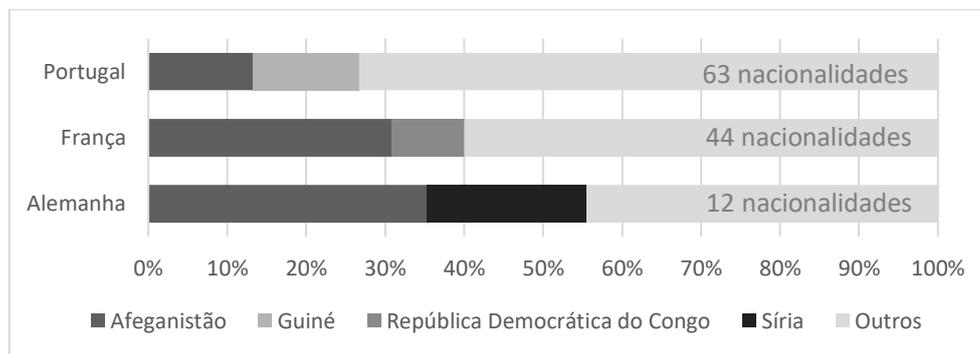


Fonte: EUROSTAT, *asylum applicants considered to be unaccompanied minors – annual aggregated data* (elaboração própria).

Ainda, olhando para a informação do quadro 3.2.1.2., podemos reconhecer a representação das nacionalidades afegã, síria, guineense e da República Democrática do Congo nos pedidos de asilo de crianças não acompanhadas nos países em análise, o que representa não apenas uma diversidade

linguística significativa como também permite compreender, quando cruzado com os dados recolhidos e apresentados pelo ACNUR e outros (2019: 3), que as nacionalidades mais representativas nos países em análise, com destaque para o Afeganistão (e também para o Iraque), evidenciam uma grande perda ao nível da escolaridade durante o período de travessia e por conseguinte apresentam atrasos significativos ao nível da educação, com mais de um terço a reportar nunca ter ido à escola. Também no caso das crianças da Síria e da Guiné se assume a perda de pelo menos um ano de escolaridade. Torna-se assim especialmente preocupante que as crianças perto de atingir a maioridade não tenham acesso à escola nas sociedades de acolhimento, reconhecendo necessariamente a importância da educação não só para o processo de desenvolvimento, como particularmente para a participação ativa no mercado de trabalho e na sociedade (Ager e Strang, 2008: 172).

Quadro 3.2.1.2. Pedidos de asilo de crianças não acompanhadas por principal nacionalidade na Alemanha, França e Portugal, de 2016 a 2020



Fonte: EUROSTAT, *asylum applicants considered to be unaccompanied minors – annual aggregated data* (elaboração própria).

Perante esta constatação, importa ressaltar que existem alguns percursos alternativos de educação e formação para as crianças que já não estão abrangidas pela escolaridade obrigatória, ainda que não seja universal o seu acesso. Nos três países existe a possibilidade de acesso a percursos de formação e qualificação de adultos, como ferramenta para reconhecer e/ou aumentar as qualificações e facilitar a entrada no mercado de trabalho. Contudo, prevêem a necessidade de obtenção de um título de residência válido para o exercício de atividade profissional, o que pressupõe um estado mais avançado no processo de integração. Como o relatório AIDA de França evidencia, “os jovens adultos e os adultos são frequentemente obrigados a pôr de lado a sua carreira ou formação, enquanto aguardam a decisão sobre o seu pedido de asilo” (2021a: 110).

### **3.3. A imersão nos sistemas de ensino**

Como Hopkins e Hill (2010: 401) sublinham, é premente que as necessidades educativas das crianças refugiadas sejam avaliadas em função da sua experiência educativa e migratória, através de avaliações cuidadosas, procurando não fazer suposições e inferências relativamente aos conhecimentos das crianças. É neste enquadramento que a imersão no sistema de ensino deve ser adaptada às necessidades das crianças, sem descuidar a necessidade de integração célere no sistema, tendo em vista a recuperação das aprendizagens e a iniciação do processo de integração escolar.

Neste sentido, e conforme preconizado no artigo 14.º da Diretiva 2013/33/UE, “o acesso ao sistema de ensino não pode ser adiado por um período superior a três meses a contar da data da apresentação do pedido de proteção internacional”. Portugal vai mais longe, prevendo na legislação nacional a integração das crianças refugiadas na escola até um mês após a apresentação do pedido de asilo – o relatório AIDA assinala ainda que “a matrícula nas escolas públicas locais é geralmente garantida num prazo razoável (em média, duas semanas)” (2021b: 96). Já na Alemanha esta previsão nem sempre se concretiza – em metade dos estados federais onde existe um acolhimento coletivo inicial de refugiados em centros de acolhimento, não é permitida a integração escolar das crianças até que as mesmas sejam integradas em municípios, o que pode levar semanas, meses ou anos. Considerando esta realidade, alguns centros de acolhimento iniciais providenciam oferta educativa, mas que não pode ser equiparada ao sistema de ensino estatal e conseqüentemente, não é certificada.

#### **3.3.1. A integração gradual e a aprendizagem da língua**

No que toca às respostas de integração inicial, os três países, no âmbito de enquadramentos distintos, reconhecem a necessidade de uma avaliação inicial e individual para o posicionamento das crianças refugiadas no sistema de ensino. Neste sentido, ao nível das necessidades educativas das crianças refugiadas, a aprendizagem da língua é seguramente um dos primeiros aspetos a acautelar (Hopkins e Hill, 2010: 401). A aprendizagem da língua é uma das principais ferramentas que se interliga com o sucesso educativo, mas igualmente com a promoção da integração social, potenciando a interação social com outras crianças e conseqüentemente o sentimento de pertença à sociedade de acolhimento (Dryden-Peterson e outros, 2018: 14). Retomando o quadro .2.1.2. podemos reconhecer que num contexto em que as crianças acolhidas nem sempre dominam a língua do país de acolhimento, a aposta na aprendizagem da língua torna-se ainda mais relevante. Entre 2016 e 2020, a Alemanha acolheu crianças não acompanhadas num total de 65 nacionalidades, França num total de 46 nacionalidades e Portugal num total de 14 nacionalidades, o que representa, ainda que em escalas diferentes, uma

grande diversidade cultural e linguística, assim como experiências educativas muito distintas, o que coloca desafios adicionais na resposta de integração escolar.

Em França, a integração é feita a nível local, existindo um processo de avaliação inicial que difere em função do domínio linguístico do francês: (i) se a criança tiver competências na língua francesa, o seu processo será acompanhado pelo instituto público que apoia todos os alunos na orientação escolar – *Centres d’Information et d’Orientation*, (ii) se não dominar a língua, é feita uma avaliação das competências educativas pela agência especializada para a educação de crianças migrantes – *Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants* – para a integração da criança de acordo com o diagnóstico. Com base na avaliação inicial, os alunos serão integrados em percursos atendendo às suas necessidades de aprendizagem, nomeadamente através de aulas introdutórias e do reforço da aprendizagem da língua francesa para a recuperação das aprendizagens.

No caso de Portugal, a entrada no sistema nacional de ensino prevê o reconhecimento das qualificações académicas (caso a criança possua comprovativo) e a realização de um diagnóstico inicial às necessidades e competências educativas, com vista a um apoio pedagógico adequado para a recuperação das aprendizagens, nomeadamente através da aprendizagem da língua – “tais adaptações incluem uma convergência progressiva com o currículo regular, isentando temporariamente os estudantes de certas disciplinas e proporcionando aulas adicionais de língua portuguesa” (AIDA, 2021b: 115). Esta é uma entre as normas de integração das crianças refugiadas no sistema de ensino que foram revistas em 2020, e que visam igualmente garantir as adaptações necessárias das escolas, reforçando a sua autonomia para a adaptação dos recursos e estratégias de integração à realidade local, para a qual contribuem igualmente as alterações introduzidas em 2018 que reforçam o papel da aprendizagem da língua portuguesa e o princípio do acesso à formação, nos percursos académicos e profissionais durante o período de escolaridade obrigatória. Ainda, como o relatório AIDA referente a 2018 menciona, um dos percursos possíveis para estas crianças é o *Programa Integrado de Educação e Formação* (PIEF), “que consiste num programa alternativo de educação/formação disponível para crianças, por exemplo, que não tenham completado 4 anos de educação aos 15 anos ou que tenham 3 anos mais do que a idade apropriada para os estudantes de um determinado nível de ensino básico ou secundário.” (AIDA, 2018c: 80). Este programa, criado para combater situações de exploração do trabalho infantil, tem-se revelado importante para dar resposta às necessidades e ambições das crianças refugiadas que chegam a Portugal com níveis de ensino muito baixos.

Já a Alemanha evidencia respostas díspares na integração gradual no sistema de ensino tendo levado, inclusive, a um esclarecimento em 2018 por parte do tribunal administrativo da Baviera onde se reitera que as crianças acolhidas em centros de acolhimento inicial, que tenham um conhecimento da língua, têm o direito a integrar o sistema de ensino. Neste enquadramento, os centros de acolhimento inicial onde as crianças refugiadas são acolhidas providenciam apoio na aprendizagem do

alemão, e algumas ações de educação não formal, sendo depois necessária a realização de uma avaliação inicial para a efetiva integração no sistema de ensino, nomeadamente para identificar o nível de competências linguísticas. Ainda, como Crul e outros (2017: 66) complementam, “as crianças frequentam as chamadas aulas de preparação ou introdução durante um ou dois anos antes de serem transferidas para aulas regulares. Dependendo do estado, cidade, ou mesmo da escola, isto pode ser seguido de mais apoio com o alemão como segunda língua, se a sua proficiência em alemão ainda estiver atrasada”. Contudo, não existe a obrigatoriedade por parte das escolas de identificarem um profissional para prestar o apoio e acompanhamento das crianças na sua integração escolar, podendo existir ou não professores de alemão para o reforço da aprendizagem da língua (Crul e outros, 2017: 68 – 69).

Paralelamente, as crianças que já não são abrangidas pela escolaridade obrigatória podem aceder a cursos formais ou não formais de aprendizagem da língua (que em França não são gratuitos) que, tendo em conta a situação de especial vulnerabilidade, são pelo menos uma ferramenta – *facilitador* – que potencia a interação social e apoia o processo de integração (Ager e Strang, 2008: 181).

### **3.3.2. A escola enquanto espaço de socialização**

Também o espaço onde a educação formal ocorre influencia a interação das crianças refugiadas com a sociedade de acolhimento e determina as experiências de socialização com os pares e o sistema (Dryden-Peterson e outros, 2018: 41 – 42). Neste âmbito, se em Portugal a educação formal ocorre sempre na rede de escolas, pública ou privada, em França a integração escolar acontece maioritariamente na rede de escolas públicas, podendo contudo, ser providenciada em grandes centros de acolhimento. Já na Alemanha, como acima referido, as crianças refugiadas acolhidas em centros de acolhimento, nomeadamente na Baviera, passam muitas vezes períodos longos em que a única resposta de educação (não formal) existente é a providenciada nos centros. Isto tarda a experiência social e a interação, que tem igualmente entraves práticos para a aprendizagem da língua.

## **3.4. Avanços e desafios**

Não obstante o reconhecimento formal e institucional da importância da integração escolar no desenvolvimento da criança e na promoção da integração, ainda perduram desafios ao nível do acesso ao ensino formal. De forma transversal, subsiste uma ausência estrutural de recursos para integrar as crianças nas escolas, não só ao nível de infraestruturas (especialmente no caso da Alemanha e França),

como também uma evidente falta de recursos humanos qualificados, que possam responder às necessidades educativas das crianças refugiadas.

Esta constatação agrava-se, no caso de Portugal, quando falamos das crianças que integram o sistema de ensino após os 15 anos, considerando a falta de respostas educativas para crianças com pouca escolaridade que leva muitas a serem integradas em percursos educativos existentes, nomeadamente profissionais, que não estão necessariamente ajustados às expectativas das crianças (importando referir que o PIEF tem procurado responder a este desafio, enquanto resposta de ensino alternativa). Também o relatório AIDA referente a 2017 evidenciava que os recursos existentes para a aprendizagem da língua eram escassos, o que poderá ter sido, em parte, colmatado pelas alterações introduzidas em 2018 como já abordado. As normas de integração das crianças refugiadas no sistema de ensino português revistas em 2020, nomeadamente as não acompanhadas, procuraram não só reforçar a autonomia das escolas (recomendando a criação de equipas multidisciplinares nas escolas de acolhimento) e as necessidades educativas das crianças refugiadas, como também clarificar o direito das mesmas às “várias modalidades de assistência social disponíveis para os estudantes matriculados no setor do ensino público para efeitos de alimentação, alojamento, assistência financeira e material escolar” (AIDA, 2021b: 115). Foram ainda complementadas por “vários documentos de referência para apoiar escolas e professores” (AIDA, 2021b: 115), o que pode evidenciar a mudança de paradigma, num ano em que o número de crianças não acompanhadas acolhidas quase que duplicou (houve um aumento de 45%). Importa ainda referir que, conforme partilhado pela Direção-Geral de Educação no relatório AIDA referente a 2019 (AIDA, 2020c: 97), todas as crianças refugiadas acolhidas ao abrigo de programas de apoio estavam incluídas no sistema educativo nacional em 2019, um bom preditor para a integração escolar, pelo menos do ponto de vista da integração estrutural, no acesso ao sistema de ensino (Dryden-Peterson e outros, 2018: 43).

No caso de França, existem entraves práticos no acesso à escola, como seja a necessidade de apresentação de morada para a matrícula (o que nem sempre é possível para um refugiado) ou mesmo a falta de respostas de aprendizagem da língua em zonas rurais. Para colmatar esta situação, algumas entidades que gerem centros de acolhimento, como é o caso da *Maison du jeune réfugié* em Paris, providenciam acesso imediato a aulas de francês e matemática aquando do acolhimento de crianças não acompanhadas, procurando “iniciar imediatamente um processo de integração, com acesso ao ensino básico, enquanto preparam os seus projetos futuros” (AIDA, 2017a: 87). Contudo, e apesar da necessidade do setor social de apoiar a integração escolar das crianças refugiadas, segundo dados do ACNUR e outros (2019: 5), cerca de 90% das crianças imigrantes e refugiadas que não dominam a

língua francesa foram integradas em aulas preparatórias ou beneficiaram de apoio adicional na aprendizagem da língua<sup>7</sup>.

Algumas experiências de incapacidade de acesso ao sistema formal de ensino na Alemanha afiguram-se particularmente preocupantes, considerando que para além dos percursos migratórios, as crianças encontram-se por períodos prolongados sem poderem integrar-se na escola. Este é um problema que levou inclusive a uma campanha de entidades da sociedade civil em 2016, intitulada *Schule für alle – Escola para todos*, que visava alertar para os longos períodos em que as crianças eram impedidas de entrar na escola. Para contrariar de alguma forma esta realidade, cuja responsabilidade recaí sobre os estados federais, em 2019 foi introduzida uma clarificação jurídica, fixando o prazo máximo para o acolhimento em centros de acolhimento iniciais de famílias com crianças ou crianças não acompanhadas em 6 meses, procurando desta forma a integração descentralizada das famílias e crianças, “o que, por sua vez, deverá resultar no acesso às escolas regulares no seu novo local de residência” (AIDA, 2020b: 96). Contudo, e ainda como Crul e outros (2017: 70) sinalizam, “o sistema escolar alemão fortemente estratificado com uma seleção precoce torna-o muito mais difícil para crianças de origem imigrante desfavorecida para prosseguir uma via académica que prepare para ensino superior” e para o mercado de trabalho.

### **3.4.1. O impacto da Covid-19**

Acresce que desde 2020 a crise pandémica “criou novos desafios para as autoridades e teve um impacto direto nas recolocações” (Centre Diotima e outros, 2021: 8), assim como na resposta de integração das crianças refugiadas, pautada por maior instabilidade e isolamento. Neste contexto, os últimos relatórios AIDA produzidos para França e Portugal evidenciam que em ambos os países existiram períodos de confinamento onde as escolas foram encerradas.

No caso de França, entre março e maio de 2020, as escolas foram encerradas, não tendo existido alternativas para as crianças refugiadas (até à data ainda nenhuma criança não acompanhada tinha sido recolocada da Grécia). Já em Portugal o período de encerramento das escolas foi mais prolongado – no caso do ensino primário e básico, as aulas só reiniciaram presencialmente em setembro – tendo sido assegurado durante este período atividades específicas pelas escolas e através da televisão nacional. Contudo, e sendo desde logo necessário o aprofundamento do conhecimento sobre os impactos da situação pandémica na integração escolar das crianças refugiadas, a literatura parece apontar para que a aprendizagem à distância e o encerramento das escolas possa ter impacto no

---

<sup>7</sup> Importa esclarecer que não existe recolha sistematizada de dados relativos à integração escolar das crianças refugiadas em França, sendo o dado apresentado referente às crianças, migrantes ou refugiadas, não fluentes na língua francesa (ACNUR e outros, 2019: 5).

aprofundamento das relações e interações com os pares e consequentemente o desenvolvimento de experiências positivas e a promoção da integração relacional/social.

### **3.4.2. Sistemas que (des)integram?**

Podemos assim identificar tendências-chave nos diferentes sistemas de integração escolar que despoletam evidências não só sobre a previsão legal e institucional da educação, como também sobre as suas vantagens e limites na promoção da integração das crianças refugiadas. Recuperando a proposta avançada por Dryden-Peterson e outros (2018: 17) de modelos de integração estrutural, podemos identificar que os três Estados providenciam a integração no *espaço partilhado*, onde crianças nacionais e refugiadas partilham os mesmos espaços e aprendizagens. Contudo, o período que intermedeia essa integração é diferenciado, com Portugal a prever essa integração num espaço de um mês, ainda que inicialmente em *espaços temporalmente separados*, nomeadamente pela integração gradual que prevê a recuperação de aprendizagens e reforço da língua; França igualmente num espaço curto após o acolhimento, também adotando um modelo temporário de integração em *espaços temporalmente separados* e a Alemanha, em função dos estados federais, a impedir o acesso à escola a crianças acolhidas em centros de acolhimento, o que pode prevalecer por períodos muito longos (mais de um ano), onde a vida destas crianças fica em suspenso – tendencialmente adotando o modelo de integração estrutural num *espaço geograficamente separado*, considerando a previsão de educação, ainda que não formal, dentro destas unidades de acolhimento.

Conseguimos igualmente evidenciar que se o acolhimento de crianças não acompanhadas da Grécia despoletou avanços legislativos e político-institucionais em Portugal, tal não se verificou (pelo menos ainda) na Alemanha e França, o que pode ser explicado pelos dados apresentados que evidenciam uma contra tendência no acolhimento de refugiados no ano de 2020, com Portugal a verificar uma variação de +111% nos acolhimentos, por comparação a uma diminuição de 17% e 14% nas chegadas à Alemanha e França, respetivamente. O avanço legislativo alemão de 2019 marca também uma tentativa de reverter as decisões dos estados federais e por balanço às necessidades educativas dos milhares de crianças refugiadas que chegaram à Alemanha, particularmente as não acompanhadas, desde 2014 com maior expressão. De facto, já em 2016 era evidente este constrangimento, nomeadamente pela campanha lançada nesse ano, tendo sido por isso um avanço, ainda que insuficiente para ir ao encontro do disposto na Diretiva 2013/33/UE.

Releva ainda considerar o impacto acrescido do acolhimento de crianças não acompanhadas num enquadramento de situação pandémica, onde a imprevisibilidade ditou a gestão não apenas dos sistemas de ensino, como também dos movimentos migratórios e da proteção internacional (Centre

Diotima e outros, 2021: 8). Por contraponto à experiência e realidade da integração escolar das crianças refugiadas na Grécia, onde se estima que apenas 62% das crianças migrantes não acompanhadas se encontram integradas no sistema de ensino grego (ACNUR e outros, 2019: 6), o acolhimento destas 792 crianças foi certamente um passo significativo para a sua vida, desenvolvimento e integração.

Contudo, considerando a impossibilidade de refletir sobre aspetos que se relacionem tanto com as experiências das crianças, assim como conhecer mais informação quantitativa sobre o real acesso ao sistema de ensino e o (in)sucesso escolar, não é possível operacionalizar integralmente o modelo de integração escolar avanço por Dryden-Peterson e outros (2018: 43), sendo o foco apenas nas políticas de integração estrutural, a ponte para a promoção da integração relacional e daquilo que Pires (2003: 54) define como integração social – sentir-se e ser-se parte.

## CAPÍTULO 5

# Conclusões

Este trabalho visou compreender, através da análise de documentos, como contribuem os sistemas de ensino para a integração das crianças refugiadas na Alemanha, França e Portugal, considerando que, como Veck e outros (2021: 111) referem, “as respostas a desvendar para a educação de crianças refugiadas são igualmente respostas de uma educação mais inclusiva”, passo chave para a promoção da igualdade de oportunidades e desenvolvimento das sociedades. Retomando os objetivos de pesquisa, podemos resumir as evidências mais relevantes.

*Nas relações entre os sistemas de ensino e os modelos de integração escolar, assim como a sua importância para a integração das crianças refugiadas, podemos primeiramente salientar a relevância da educação no processo de integração, enquanto instrumento crucial para a participação ativa na sociedade e promoção da coesão social. Os sistemas de ensino – a escola – é um espaço de referência para o desenvolvimento pessoal e da relação com os pares e com o sistema, despoletando a integração social e o restabelecimento da estabilidade e aspirações às crianças, para que possam ultrapassar as sequências dos seus trajetos de asilo e desenvolver os seus projetos de vida nas sociedades de acolhimento. Contudo, não apostar em políticas de integração escolar pode ser um forte preditor na proliferação de escolas enquanto fábricas da desigualdade. De facto, os esforços para integrar as crianças refugiadas nos sistemas de ensino despoleta não apenas a integração estrutural como potencia igualmente a integração relacional – o reconhecimento da relevância de interligar estas duas dimensões de integração nas políticas é uma “oportunidade única de melhorar o bem-estar tanto dos nacionais como dos refugiados e de construir para reforçar as instituições nacionais que refletem os objectivos da coesão social e das comunidades inclusivas” (Dryden-Peterson, 2018: 42).*

*Sobre as tendências, convergências e divergências nas respostas nacionais de integração escolar de crianças refugiadas na Alemanha, França e Portugal, podemos evidenciar que todos caminham para a promoção de modelos de integração escolar mais inclusivos. Partindo do mesmo ponto de partida, todos reconhecem a previsão legal do acesso à educação para as crianças refugiadas, assim como a importância de um diagnóstico inicial que permita identificar as potencialidades e desafios da integração escolar de cada criança, assim como apostar na aprendizagem da língua. Contudo, o caminho a percorrer até à plena integração na escola difere. Se em Portugal e França existe uma integração mais célere, e que prevê uma aproximação gradual ao sistema de ensino formal, procurando colmatar aprendizagens, nomeadamente ao nível da língua, na Alemanha ainda subsistem entraves à integração das crianças refugiadas na escola. Muitos estados federais optam por travar o acesso até à integração das crianças em respostas descentralizadas – o que pode levar anos, ou nunca*

acontecer. Neste período que intermedeia, as crianças podem aceder à aprendizagem da língua, assim como a algumas respostas de educação, ainda que não formal. Neste enquadramento em que muitas vezes se depara com a ausência de resposta do sistema, as experiências de educação não formal, normalmente mobiliadas por entidades do terceiro setor, desempenham igualmente um papel importante na promoção da integração das crianças refugiadas.

Mais acresce que a escola ainda não é para todos e não dá resposta a todos. Em França e em alguns estados federais da Alemanha, a escolaridade obrigatória termina aos 16 anos, deixando muitas crianças perto de atingir a maioridade sem a possibilidade de recuperar as aprendizagens suspensas durante o período de travessia, existindo apenas algumas (difíceis de obter) respostas de educação e formação de adultos, o que adensa as desigualdades e resulta como um entrave à integração na sociedade, nomeadamente no acesso ao mercado de trabalho. Mesmo no caso de Portugal, em que a escolaridade obrigatória se estende até aos 18 anos, existe uma maior dificuldade na integração das crianças a partir dos 15 anos quando a sua escolaridade é mais baixa, sendo necessário reforçar os recursos das escolas para providenciar respostas específicas para realidades concretas. Porém, importa referir que têm sido trabalhadas adaptações educativas nos últimos 5 anos que convergem para a promoção da integração escolar e da igualdade de oportunidades.

No que se relaciona com as *mudanças nos sistemas de ensino decorrentes do acolhimento de crianças não acompanhadas ao abrigo do programa de recolocação voluntária*, podemos evidenciar realidades díspares, que tendencialmente se cruzam com o impacto do programa de recolocação nos sistemas de acolhimento e integração dos países em análise. Na medida em que o programa de recolocação representou 82% das crianças não acompanhadas acolhidas em Portugal em 2020 por comparação à Alemanha e França, onde representou 9% e 20% respetivamente, numa lógica de contra tendência – onde Portugal acolheu +111% de crianças não acompanhadas e a Alemanha e França -17% e -14% respetivamente, o acolhimento destas crianças representou uma pressão muito distinta.

É neste enquadramento que podemos verificar avanços legislativos na integração das crianças refugiadas em Portugal, que não se repercutiram necessariamente em mudanças no sistema, mas sim um revisitar dos princípios de integração já consagrados anteriormente, nomeadamente ao nível da integração gradual e do reforço da aprendizagem da língua. Já no caso da Alemanha, podemos evidenciar clarificações jurídicas introduzidas em 2019 que visaram reduzir o tempo que intermedia a chegada de uma criança e a sua integração numa resposta descentralizada e, conseqüentemente, na escola. Contudo, é relevante identificar que o relatório AIDA referente a 2020 para a Alemanha ainda não foi publicado, podendo surgir novas pistas com impacto nas mudanças do sistema educativo.

Ainda, a situação pandémica trouxe invariavelmente constrangimentos adicionais, com movimentos de migração forçada suspensos, vidas no limbo e percursos de integração escolar pendentes.

Por fim, e como supramencionado, a falta de informação e recolha sistemática de dados não só sobre a integração das crianças refugiadas nos sistemas de ensino, especialmente as não acompanhadas, assim como o programa de recolocação voluntária e o impacto da situação pandémica para a integração escolar das crianças refugiadas, não permitiram uma análise mais aprofundada.

Este estudo, à semelhança dos trabalhos conduzidos por Dryden- Peterson e outros em 2018, por Crul e outros em 2017 e em 2019, reconhece as limitações de acesso à informação sobre a educação das crianças refugiadas na produção de conhecimento. Contudo, este reconhecimento é igualmente uma pista para a relevância do aprofundamento do conhecimento sobre a integração escolar de crianças refugiadas, tendo em vista apoiar a construção de novas correntes de análise, contribuindo para a consolidação de estratégias e modelos que possam informar a política pública e melhorar a integração das crianças refugiadas. Para tal, é importante dar continuidade a este trabalho, não só através da recolha de dados sobre a realidade das crianças refugiadas como também, e mais do que tudo, ouvir as crianças, recolher os seus testemunhos e desvendar melhores respostas de integração escolar e de integração nas sociedades de acolhimento, tendo em vista o desenvolvimento e integração da criança – a reconstituição da sua dignidade humana.



## Fontes

- ACNUR, UNICEF e OIM (2019). *Access to Education for Refugee and Migrant Children in Europe*. Setembro.
- ACNUR (2021). *Global Trends in Forced Displacement in 2020*. Copenhaga.
- AIDA. (2017a), Country Report: France. 2016 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2017/03/report-download\\_aida\\_fr\\_2016update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2017/03/report-download_aida_fr_2016update.pdf)
- AIDA. (2017b), Country Report: Germany. 2016 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2017/03/report-download\\_aida\\_de\\_2016update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2017/03/report-download_aida_de_2016update.pdf)
- AIDA. (2018a), Country Report: France. 2017 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2018/02/report-download\\_aida\\_fr\\_2017update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2018/02/report-download_aida_fr_2017update.pdf)
- AIDA. (2018b), Country Report: Germany. 2017 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2018/03/report-download\\_aida\\_de\\_2017update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2018/03/report-download_aida_de_2017update.pdf)
- AIDA. (2018c), Country Report: Portugal. 2017 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2018/04/report-download\\_aida\\_pt\\_2017update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2018/04/report-download_aida_pt_2017update.pdf)
- AIDA. (2019a), Country Report: France. 2018 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2019/03/report-download\\_aida\\_fr\\_2018update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2019/03/report-download_aida_fr_2018update.pdf)
- AIDA. (2019b), Country Report: Germany. 2018 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2019/04/report-download\\_aida\\_de\\_2018update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2019/04/report-download_aida_de_2018update.pdf)
- AIDA. (2019c), Country Report: Portugal. 2018 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2019/04/report-download\\_aida\\_pt\\_2018update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2019/04/report-download_aida_pt_2018update.pdf)
- AIDA. (2020a), Country Report: France. 2019 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2020/04/report-download\\_aida\\_fr\\_2019update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2020/04/report-download_aida_fr_2019update.pdf)
- AIDA. (2020b), Country Report: Germany. 2019 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2020/07/report-download\\_aida\\_de\\_2019update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2020/07/report-download_aida_de_2019update.pdf).
- AIDA. (2020c), Country Report: Portugal. 2019 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2020/06/report-download\\_aida\\_pt\\_2019update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2020/06/report-download_aida_pt_2019update.pdf)
- AIDA. (2021a), Country Report: France. 2020 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2021/03/AIDA-FR\\_2020update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2021/03/AIDA-FR_2020update.pdf).
- AIDA. (2021b), Country Report: Portugal. 2020 Update. Acessível em: [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2021/05/AIDA-PT\\_2020update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2021/05/AIDA-PT_2020update.pdf).
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1951). *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Nova Iorque.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1951). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Nova Iorque.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (2018). *The Global Compact on Refugees*. Nova Iorque.
- Centre Diotima, Changemakers Lab, ... Terre des hommes Hellas (2021). *Relocation from Greece: Lessons learned and looking ahead*. Joint BGO Briefing Paper.

Comissão Europeia, EACEA e Eurydice (2019). “A Estrutura dos Sistemas Educativos Europeus 2019/20: Diagramas Esquemáticos”. *Eurydice Factos e Números*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

OIM (2021). *Voluntary Scheme for the Relocation from Greece to Other European Countries*. Novembro. Acessível em: <https://greece.iom.int/sites/greece/files/211111.pdf>.

Oliveira, Catarina Reis (2021), *Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional em Portugal*, Relatório Estatístico do Asilo 2021. Coleção Imigração em Números do Observatório das Migrações. Lisboa: ACM.

Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia (2013). Diretiva 2013/33/UE do, de 26 de junho.

Acessível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=EN>.

## Referências Bibliográficas

- ACNUR (1994). *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care*. Genebra.
- Ager, Alastair e Alison Strang (2008). "Understanding Integration: A Conceptual Framework". *Journal of Refugee Studies*, junho 21 (2), 166–191,
- Altheide, David, Michael Coyle, Katie DeVriese e Christopher Schneider (2008). "Emergent qualitative document analysis" em Sharlene Nagy Hesse-Biber e Patricia Leavy (Eds.), *Handbook of Emergent Methods*. Nova Iorque: Guildford Press.
- Archer, Margaret (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Londres, Sage.
- Argent, Hedi (1996). Children in Need: Unaccompanied Refugees. *Adoption & Fostering*, 20 (1), 24–29.
- Arnove, Robert F. (2012). "Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização" em Cowen, Robert, Andreas M. Kasamias e Elaine Ulterhalter (Org.) (2012), *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Volume 2. Brasília: UNESCO/CAPES, 131-152.
- Bowen, Glenn (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Bryman, Alan (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Carlson, Bonnie E., Joanne Cacciatore e Barbara Klimek (2012). A Risk and Resilience Perspective on Unaccompanied Refugee Minors. *Social Work*, 57 (3), 259–269.
- Castles, Stephen (2006). Global Perspectives on Forced Migration. *Asian and Pacific Migration Journal*, 15 (1), 7–28.
- Castles, Stephen, Hein de Haas e Mark J. Miller (2013). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. 5.ª edição, Basingstoke (Hampshire), Palgrave-Macmillan.
- Cerna, Lucie (2019). "Refugee education: Integration models and practices in OECD countries". *OECD Education Working Papers n.º 203*. Paris, OECD Publishing.
- CICV (2004). *Inter-agency Guiding Principles on Unaccompanied and Separated Children*. Genebra.
- Chase, Elaine (2010). "Agency and Silence: Young People Seeking Asylum alone in the UK." *British Journal of Social Work*, 40 (7): 2050–2068.
- Crul, Maurice, Elif Keskiner, Jens Scheider, Frans Leilie e Safoura Ghaemina (2017). "No lost generation? Education for refugee children: a comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey" em Rainer Bauböck e Milena Tripkovic (Eds.) (2017), *The Integration of Migrants and Refugees. An EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography*. European University Institute, 62-80.
- Crul, Maurice, Frans Lelie, Özge Biner, Nihad Bunar, Elif Keskiner, Ifigenia Kokkali, Jens Schneider e Maha Shuayb (2019). "How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey". *Comparative Migration Studies*, 7 (10), 1–20.
- Durkheim, Émile (2011). *Educação e Sociologia*. Brasil: Coleção Textos Fundantes de Educação. Editora Vozes.
- Dryden-Peterson, Sarah, Elizabeth Adelman, Sagra Alvaradoa, Katelin Andersona, Michelle J. Bellinob, Ranya Brooksa, Sayeda Unsa Shah Bukharia, Elizabeth Caoa, Vidur Chopraa, Zuhra Faizia, Ben Gullaa, Dahlia

- Maaroufa, Celia Reddicka, Ben Scherrera, Elizabeth Smoakea e Elli Suzuk (2018). *Inclusion of refugees in national education systems*. Background paper prepared for the 2019 Global education monitoring report: Migration, displacement and education: building bridges, not walls. UNESCO.
- Ensor, Marisa O. e Elżbieta M. Goździak (2016). "Introduction: Durable Solutions During Transient Years", em Marisa O. Ensor e Elżbieta M. Goździak (Eds.) (2016), *Children and Forced Migration: Durable Solutions During Transient Years*. Suíça (Cham), Palgrave-Macmillan.
- Ferreira, Susana (2016). "Orgulho e preconceito: A resposta europeia à crise de refugiados". *Relações Internacionais*, 50, 87-107.
- Fiddian-Qasmiyeh, Elena, Gil Loescher, Katy Long e Nando Sigona (2014). "Introduction: Refugee and Forced Migration Studies in Transition", em Elena Fiddian-Qasmiyeh, Gil Loescher, Katy Long e Nando Sigona (Eds.) (2014), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford University Press.
- Guo, Yan, Srabani Maitra e Shibao Guo (2021). "Exploring initial school integration among Syrian refugee children". *International Migration*, 1-14.
- Hart, Jason (2014). "Children and Forced Migration", em Elena Fiddian-Qasmiyeh, Gil Loescher, Katy Long e Nando Sigona (Eds.) (2014), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford University Press.
- Heisler, Barbara Schmitter (2008). "The sociology of immigration", em Caroline B. Brettell e James F. Hollifield (orgs.) (2008), *Migration Theory. Talking Across Disciplines*. 2.<sup>a</sup> ed., Nova Iorque, Routledge, 83-112.
- Hopkins, Peter e Malcolm Hill (2010). "The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland". *Child and Family Social Work*, 15 (4), 399-408.
- Hovil, Lucy (2014). "Local Integration", em Elena Fiddian-Qasmiyeh, Gil Loescher, Katy Long e Nando Sigona (Eds.) (2014), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford University Press.
- King, Russel, Richard Black, Michael Collyer, Anthony J Fielding, Ronald Skeldon (2010). *The Atlas of Human Migration: Global Patterns of People on the Move*. Londres, Earthscan.
- Kohli, Ravi K. S. e Fiona Mitchell (Eds.) (2007). *Working with Unaccompanied Asylum Seeking Children. Issues for Policy and Practice*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, xii-xviii.
- Long, Katy (2014). "Rethinking 'Durable' Solutions", em Elena Fiddian-Qasmiyeh, Gil Loescher, Katy Long e Nando Sigona (Eds.) (2014), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford University Press.
- Lustig, Stuart, Maryam Kia-Keating, Wanda Grant Knight, Paul Geltman, Heidi Ellis, J. David Kinzie, Terence Keane e Glenn N. Saxe (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43 (1), 24-36.
- Mcintyre, Joanna e Fran Abrams (2021). *Refugee Education: Theorising Practice in Schools*. Nova Iorque: Routledge.
- Menéndez, Agustín José (2016). "The Refugee Crisis: Between Human Tragedy and Symptom of the Structural Crisis of European Integration". *European Law Journal*, 22 (4), 388-416. Oxford.
- OIM (2017). "Integration and Social Cohesion: Key Elements For Reaping The Benefits Of Migration". *Global Compact Thematic Paper*.

- Pires, Rui Pena (2003). *Migrações e Integração. Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*. Oeiras, Celta.
- Roberto, Sandra e Carla Moleiro (2021). De Menor a Maior: Acolhimento e Autonomia de Vida em Menores Não Acompanhados. 1.<sup>a</sup> edição, Observatório das migrações, estudos OM 69.
- Strang, Alison e Alastair Ager (2010). Refugee Integration: Emerging Trends and Remaining Agendas. *Journal of Refugee Studies*, 23 (4), dezembro, 589–607.
- Thomas, S., B. Nafees e D. Bhugra (2004). “‘I Was Running Away From Death’- The Pre-Flight Experiences of Unaccompanied Asylum-Seeking Children in the UK.” *Child Care Health and Development*, 30 (2): 113–122.
- Veck, Wayne e Julie Wharton (2019). “Refugee children, trust and inclusive school cultures”. *International Journal of Inclusive Education*.



## Anexos

### ANEXO A. Categorização avançada sobre o tema da integração escolar de crianças refugiadas na literatura

	<b>Obra</b>	<b>Indicadores em análise</b>
I	Crul e outros (2017)	<i>Entrance into compulsory education</i>
		<i>Welcome, submersion, preparation, international or introduction classes</i>
		<i>Pre-school arrangements</i>
		<i>Second language instruction</i>
		<i>Additional support</i>
		<i>Tracking</i>
		<i>Education after compulsory school</i>
I I	Crul e outros (2019)	<i>Entrance into compulsory education</i>
		<i>Welcome, submersion, preparation, international or introduction classes</i>
		<i>Second language instruction</i>
		<i>Tracking</i>
		<i>Education at the end or after compulsory school</i>
I V	Cerna (2019)	<i>Access to education</i>
		<i>Access to pre-primary education</i>
		<i>Access to post-compulsory education</i>
		<i>Early assessment and individualised study plan</i>
		<i>Introductory/welcome classes and transition to mainstream classes</i>
		<i>Language training and support</i>
		<i>Mother tongue tuition</i>
		<i>Learning environment</i>
		<i>Support from teachers and other school professionals</i>
		<i>Other professionals</i>
		<i>Whole-school and whole-community approaches</i>
		<i>Identity construction</i>
		<i>Friendship-building</i>
		<i>Extra-curricular activities</i>
<i>Parental and family engagement</i>		
<i>Well-being and mental health support</i>		

**ANEXO B.** Categorização adotada e passagens ilustrativas dos documentos analisados

<b>Categoria</b>	<b>País</b>	<b>Texto Ilustrativo</b>
Previsão legal	Alemanha	<i>“As a matter of principle, the right and the obligation to attend school applies to all children in Germany, regardless of their status. However, since the education system falls within the responsibility of the Federal States, there are some important distinctions in laws and practices” (AIDA, 2020: 95)</i>
	França	<i>“While no provision of the Education Code covers the particular case of children of asylum seekers, the law provides that they are subject to compulsory education as long as they are between 6 and 16 years, on the same conditions as any child” (AIDA, 2021a: 110)</i>
	Portugal	<i>“The Asylum Act provides for the right of asylum-seeking children to public education under the same conditions as nationals and third-country nationals whose mother tongue is not Portuguese” (AIDA, 2021b: 114)</i>
Escolaridade Obrigatória	Alemanha	<i>“compulsory education ends at the age of 16 in several Federal States, therefore children in those states do not have the right to enter schools when they are 16 or 17 years old” (AIDA, 2020b: 95)</i> <i>“access to education services was severely limited for asylum seekers above the age of 16, many of whom have not finished school in their countries of origin and therefore need access to the school system in order to gain a degree” (AIDA, 2020b: 96)</i>
	França	<i>“The law provides that they are subject to compulsory education as long as they are between 6 and 16 years old” (AIDA, 2021a: 110)</i> <i>“access to education for children aged 16 to 18 is much more complicated as public schools do not have any obligation to accept them” (AIDA, 2021a: 110)</i> <i>“In a recent study, the Council of Europe and UNHCR indicated that unaccompanied and separated children arriving after the age of 16 are only given access to education if places are available. Some of them arrive without ever having been to school, so they often cannot read or write. In this case it is extremely difficult to integrate them into the mainstream education system.” (AIDA, 2017a: 87)</i>
	Portugal	<i>“This right cannot be curtailed if the asylum seeker reaches adulthood while already attending school to complete secondary education” (AIDA, 2021b: 114)</i>
Respostas alternativas	Alemanha	<i>“Asylum seekers generally have access to vocational training. In order to start vocational training, they need an employment permit, but in contrast to other jobs a “priority review” does not have to be carried out. However, the fact that asylum seeker’s residence permits are issued for a 6-month-period frequently renders it impossible to enter vocational training. Training contracts usually have to be concluded for a duration of two or three years. Hence potential employers are often hesitant to offer vocational training to asylum seekers since there is a considerable risk that the training cannot be completed if the asylum application is rejected” (AIDA, 2020b: 97)</i>
	França	<i>“They may be eligible for French courses offered by charities but the situation varies depending on the municipality. Access to apprenticeship is not possible as it would imply an access to a work permit that is usually not granted to asylum seekers. As a general rule, there is no training foreseen for adults. French language courses are organised in some reception centres depending on the availability of volunteers. Young adults and adults are often forced to put aside their career or training, pending the decision on their asylum application” (AIDA, 2021a: 110)</i>
	Portugal	<i>“The Asylum Act limits vocational training to asylum seekers who are entitled to access the labour market, i.e., admitted to the regular procedure and in possession of a provisional residence permit” (AIDA, 2021b: 116)</i>
Imersão no sistema de ensino	Alemanha	<i>“Half of all federal states exempt asylum-seeking children from compulsory education until they have been assigned to a municipality” (AIDA, 2020b: 96)</i> <i>“If an asylum seeker wishes to access regular schools, a test assessing his or her capacity to attend classes in regular schools is conducted, namely to assess German language level. This was done following successful litigation in March 2018, when Manching/Ingolstadt was a “transit centre”, which led authorities to grant access to regular schools for six children from Kosovo, after an Administrative Court had decided that children from these centres with sufficient German language skills had the right to attend the regular school system” (AIDA, 2019b: 84)</i>
	França	<i>“If the children seem to have a sufficient command of the French language, the evaluation process will be supervised by a Counselling and Information Centre (Centres d’information et d’orientation, CIO). This State structure is dedicated to the educational guidance of all students. When the children are not French-speaking or do not have a sufficient command of writing the language, their evaluations fall under the competency of the Academic Centre for Education of Newcomers and Travellers Children (CASNAV)” (AIDA, 2021a: 110)</i>

		<p><i>“The test results will enable teachers to integrate the child within the dedicated schemes e.g. training in Franch adapted to non-native speakers (français langue étrangère, FLE) or initiation classes” (AIDA, 2021a: 110)</i></p>
	Portugal	<p><i>“Enrolment in schools at primary, lower and upper secondary education levels requires a procedure for the recognition of foreign academic qualifications” (AIDA, 2021b: 114)</i></p> <p><i>“children must be granted immediate access to schools and classes while that procedure is pending” (AIDA, 2021b: 114)</i></p> <p><i>“Given that asylum seekers are rarely in possession of duly legalised diplomas and other supporting documents, the procedure generally entailed a placement test conducted by the school that takes into consideration the age and school year of the applicant” (AIDA, 2021b: 114)</i></p> <p><i>“School attendance must be ensured during the first month following enrolment and may be progressive” (AIDA, 2021b: 115)</i></p> <p><i>“In accordance with the law, schools should offer children in these conditions appropriate pedagogical support to overcome their difficulties on the basis of an individual diagnosis, notably regarding their Portuguese language skills.” (AIDA, 2021b: 114)</i></p> <p><i>“enrolment in local public schools is generally guaranteed within a reasonable period (on average, two weeks)” (AIDA, 2021b: 116)</i></p> <p><i>“In 2017 some unaccompanied asylum-seeking children were referred to Education and Professional Training Integrated Programmes (Programas Integrados de Educação e Formação, PIEF) regardless of their residence status. The PIEFs consist of alternative education / training programmes available to children e.g. who have not completed 4 years of education at the age of 15 or who are 3 years older than the appropriate age of students in any given level at basic or secondary education. Such programmes, initially created to combat the exploitation of child labour, have proved useful in dealing with particularly complex cases of unaccompanied asylum-seeking children with very poor education levels at arrival.” (AIDA, 2018c: 80)</i></p> <p><i>“In 2018, the national curriculum in public and private schools regarding basic and secondary education further enshrined the principle of access to Portuguese language training for non-native speakers both in the framework of academic and vocational curricula” (AIDA2019c: 83)</i></p> <p><i>“Such adaptations include a progressive convergence with the regular curriculum by temporarily exempting students from certain subjects and providing additional Portuguese language classes” (AIDA, 2021b: 115)</i></p>
Escola enquanto espaço físico	Alemanha	<p><i>“The general policy foresees the provision inside the AnKER centres of both schooling for children aged 6-16 and professional school (Berufsschule) for persons aged 16-21. The AnKER centre in Regensburg is one of the only facilities allowing children up to the age of 16 to go to regular schools. This was originally onle made possible because the authorities did not manage to build the necessary facilities on time, but has stayed that way. However, persons aged 16-21 are provided education in containers in the centre, not at school. The AnKER centre in Manching/Ingolstadt does not allow access to regular schools and classes are therefore provided within the facility. The classes mainly focus on German language, but also cover maths and other subjects. A certificate is provided upon completion of the course. However, asylum seekers do not undergo examinations at the end of the year since people stay for shorter periods. If an asylum seeker wishes to access regular schools, a test assessing his or her capacity to attend classes in regular schools is conducted, namely to assess German language level. This was done following successful litigation in March 2018, when Manching/Ingolstadt was a “transit centre”, which led authorities to grant access to regular schools for six children from Kosovo, after an Administrative Court had decided that children from these centres with sufficient German language skills had the right to attend the regular school system” (AIDA, 2020b: 96)</i></p>
	França	<p><i>“Education for asylum seeking children is usually provided in regular schools but could also be provided directly in reception centres (large emergency reception facilities for instance)” (AIDA, 2021a: 110)</i></p>
	Portugal	<p><i>“all children and young people under the scope of European Agenda on Migration are included in the national education system.” (AIDA, 2020c: 97)</i></p>
Entraves práticos	Alemanha	<p><i>“parts of the education system are insufficiently prepared to address the specific needs of newly arrived children” (AIDA, 2020b: 96)</i></p> <p><i>“obstacles remain in other places, such as lack of access to language and literacy courses or to regular schools” (AIDA, 2020b: 96)</i></p> <p><i>“children in many initial reception centres have only had very basic schooling and no access to the regular school system for the duration of their stay in these facilities” (AIDA, 2020b: 96)</i></p> <p><i>“In 2016, an association of various NGOs (regional refugee councils, Federal Association for Unaccompanied Refugee Minors, Youth without Borders) started a campaign called “School for all” (Schule für alle) to draw attention to the fact that children in many (initial) reception facilities have only had very basic schooling and no access to the regular school system for the duration of their stay in these facilities. This is 3 to 6 months in theory, but for the whole of the procedure for nationals</i></p>

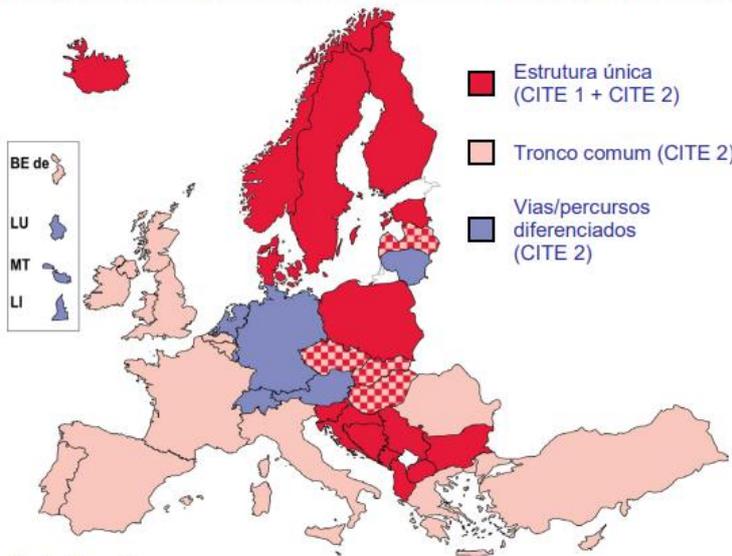
		<p>of “safe countries of origin”. Furthermore, the NGOs have criticised the fact that access to education services was severely limited for asylum seekers above the age of 16, many of whom have not finished school in their countries of origin and therefore need access to the school system in order to gain a degree.” (AIDA, 2020b: 96)</p> <p>“Problems with access to the education system have particularly been reported with regard to the newly established “transit centres” in Bavaria. According to media reports, the regional government tries to generally limit education for children in the transit centres to language courses in classrooms within the centre, but denies them access to the regular school system. In March 2018, authorities granted access to regular schools for six children from Kosovo, after an Administrative Court had decided that children from these centres with sufficient German language skills had the right to attend the regular school system. According to one report, Hubert Heinhold, lawyer, estimates that the judgment applies to a least a quarter of children living in the transit centres, who were currently denied access to the regular school system.” (AIDA, 2018b: 74)</p>
	França	<p>“Beyond the issue of the level of language, there are also a limited number of specialised language training or initiation classes and limited resources dedicated to these schemes. This is an even more acute difficulty for reception centres in rural areas which simply do not provide such classes. Moreover, some schools require an address before enrolling children and this can be an issue for asylum seekers who do not have a personal address” (AIDA, 2021a: 110)</p> <p>“asylum seeking children with special needs are faced with the same difficulties as children with special needs in general” (AIDA, 2021a: 110)</p> <p>“According to a March 2014 report from the CNCDH, access to education remains a concern for unaccompanied children, in particular those who are not taken charge by the competent public service and have to care for themselves” (AIDA, 2017a: 87)</p>
	Portugal	<p>“highlighted the need to consider other frequent challenges, such as the lack of adequate solutions to children over 15 years old with little or very low education. In the absence of dedicated solutions, these children are included in existing pathways (such as adult training) that are not necessarily adjusted to their needs” (AIDA, 2021b: 116)</p> <p>“persisting differences in the outcomes of students from under-privileged backgrounds, including immigrant students, with immigrant, language and ethnic backgrounds remaining highly predictive of their performance in school” (AIDA, 2021b: 116)</p> <p>“the placement of students in secondary education (i.e. over the age of 15) can prove problematic due to more demanding bureaucratic procedures and placement tests. Additionally, the resources available in public schools for the provision of complementary support to foreign students, notably regarding Portuguese language training, is at times limited.” (AIDA, 2018c: 80)</p>
Impacto da Covid-19	Alemanha	-
	França	“During the first lockdown in the context of COVID-19 from March to May 2020, schools were closed and no alternatives were available for asylum seekers” (AIDA, 2021a: 111)
	Portugal	<p>“Within the context of the coronavirus pandemic, Decree-Law 10-A/2020 of 13 March suspended inperson school activities. The suspension entered into force on 16 March 2020. Detailed legislative provisions concerning education were introduced by Decree-Law 14-G/2020 of 13 April 2020. While certain in-person classes in the upper secondary education level were resumed in May, primary and lower secondary levels only resumed in-person classes in September. Remote learning during the third school term was ensured through specific activities organised by schools and complemented by the television broadcast of classes for all years of primary and lower secondary education levels” (AIDA, 2021b: 117)</p> <p>“remote learning posed several challenges to child applicants for and beneficiaries of international protection that were both general and specific in nature” (AIDA, 2021b: 117)</p>
Boas práticas e avanços legislativos	Alemanha	“The problem of a lack of access to the education system in initial reception centres may have been mitigated to a certain extent by the legal clarification, introduced in 2019, according to which the general maximum time-limit for a stay in initial reception centres has been placed at six months for families with minor children. Because of this amendment, children should be allocated to decentralised accommodation after a few months (possibly earlier than the maximum six-months time-limit allows), which should in turn result in them having access to regular schools at their new place of residence” (AIDA, 2020b: 96)
	França	“In the “Maison du jeune réfugié” in Paris, managed by the NGO France terre d’asile, all unaccompanied children arriving have classes to learn French and maths, as a minimum. Depending on their level of French and literacy, they are placed into one of four different groups. In that way, they immediately start an integration process, with access to basic education, while preparing their future projects” (AIDA, 2017a: 87)

	<p>Portugal</p>	<p><i>“If documents proving the academic/professional qualifications are available, in order to obtain an equivalence, the relevant norms apply but applicants are exempt from translating and legalising the certificates/diplomas” (AIDA, 2021b: 115)</i></p> <p><i>“In the course of 2020, several reference documents were created to support schools and teachers” (AIDA, 2021b: 115)</i></p> <p><i>“According to the information provided by DGE in 2019 regarding the implementation of its 2016 circular letter aiming at adapting pedagogical activities to the specific needs of asylum seekers and beneficiaries of international protection, all children and young people under the scope of European Agenda on Migration are included in the national education system. DGE further reported that adapted responses for migrant and refugee children are being implemented in all schools and that, in addition to the measures included in the circular letter, specific requests made by schools are addressed. DGE also reported that, while there are difficulties inherent to these situations, exceptional activities beyond those prescribed by law are also developed in order to address the challenges.” (AIDA, 2020c: 97)</i></p> <p><i>“In line with similar measures adopted in 2016, in 2020, the Directorate-General for Education (DGE) and the National Agency for Qualification and Vocational Education (ANQEP) issued a circular letter regarding extraordinary educational measures applicable to children and young person applicants for/beneficiaries of international protection. Such measures focus on the recognition of academic qualifications/school placement, the progressive integration in the Portuguese education system, the reinforcement of Portuguese language training, and school social support” (AIDA, 2021b: 114)</i></p> <p><i>“The 2020 circular letter further reaffirmed the increased autonomy of schools in adjusting pedagogical activities to the specific needs of asylum seekers and beneficiaries of international protection. Such adaptations include a progressive convergence with the regular curriculum by temporarily exempting students from certain subjects and providing additional Portuguese language classes. The guidelines also clarify the entitlement of asylum seekers and beneficiaries of international protection to the various modalities of social assistance available to students enrolled in the public education sector for the purposes of food, accommodation, financial assistance and school supplies. Furthermore, the circular letter recommends the creation of multidisciplinary teams in hosting schools to support response to specific needs. Such teams must be created with existing resources” (AIDA, 2021b: 115)</i></p>
--	-----------------	---

Nota: nos casos em que a mesma ideia é veiculada em mais do que um relatório optou-se pela transcrição do relatório mais recente.

**ANEXO C.** Principais modelos de ensino primário e de ensino secundário inferior na Europa no ano letivo 2019/2020 (Comissão Europeia e outros, 2019: 7).

**Principais modelos de ensino primário e de ensino secundário inferior (CITE 1-2) na Europa, 2019/20**



Fonte: Eurydice.

Nota: Na República Checa, Letónia, Hungria e Eslováquia, o ensino obrigatório é organizado numa estrutura única até aos 14, 15 e 16 anos, dependendo do país. No entanto, a partir dos 10, 11 e 13 anos (dependendo do país), os alunos podem matricular-se em estabelecimentos de ensino distintos que ministram, quer o ensino secundário inferior, quer o secundário superior.