

As crianças refugiadas na escola: Desafios na inclusão

Refugee Children at School: Challenges in inclusion

Vanessa Neves, Escola Superior de Educação de Viseu
vanessab.neves26@gmail.com

Luciana Cabral, Escola Superior de Educação de Viseu
pv28517@esev.ipv.pt

Leandra Cordeiro, Escola Superior de Educação de Viseu
lcordeiro@esev.ipv.pt

Esperança Ribeiro, Escola Superior de Educação - Politécnico de Viseu, CI&DEI
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

Resumo

A migração, especialmente a inclusão de crianças refugiadas, tem ganho relevância significativa globalmente e em Portugal. Recentemente, testemunhamos um aumento no número de crianças refugiadas que chegam às nossas fronteiras, provenientes de regiões assoladas por conflitos armados, perseguições e adversidades extremas. Essa realidade apresenta desafios legais e humanitários complexos, que exigem atenção imediata e ação por parte da sociedade portuguesa. A integração de crianças refugiadas nas escolas em Portugal emerge como uma questão humanitária crucial, destacando os desafios enfrentados por esses jovens, seus pais e educadores no processo de adaptação ao contexto educacional português. Pretendeu-se compreender e identificar desafios e necessidades das crianças refugiadas na escola portuguesa. Trata-se de um estudo de cariz exploratório, recorrendo-se à análise documental de uma amostra de notícias de jornais diários e semanários nacionais (n=24), assim como de relatórios de referência na área. Na revisão documental realizada, identificam-se em primeiro lugar, dificuldades relacionadas com o espaço físico (44%), na medida em que parece não haver capacidade de colocação das crianças, nomeadamente no primeiro ciclo de escolaridade, educação pré-escolar e creche. Verifica-se ainda pouco domínio da língua (33%) por parte dos educadores (in)formais o que dificulta quer a aprendizagem, quer a adaptação destes educandos antevendo-se o que o ensino a distância possa constituir uma ferramenta valiosa e obrigatória para colmatar as referidas dificuldades. Na nossa análise também se identificam problemas de integração e exclusão (23%). Portugal tem a obrigação ética e legal em acolher e proteger crianças refugiadas, em conformidade com acordos internacionais e tratados de direitos humanos, como a Convenção sobre os Direitos da Criança. Neste compromisso humanitário contínuo, é fundamental a discussão, avaliação e aprimoramento das políticas e práticas relacionadas com a integração de crianças refugiadas, bem como a melhoria contínua de profissionais e políticas públicas em Portugal.

Palavras-chave: Crianças Refugiadas, Inclusão, Desafios Educacionais, Portugal.

Abstract

Migration, particularly the inclusion of refugee children, has gained significant global relevance and in Portugal. In recent years, we have witnessed an increase in the number of refugee children arriving at our borders, coming from regions afflicted by armed conflicts, persecution, and extreme hardships. This reality presents complex legal and humanitarian challenges that demand immediate attention and action from Portuguese society. The integration of refugee children into schools in Portugal emerges as a crucial humanitarian issue, highlighting the challenges faced by these young people, their parents, and educators in the process of adapting to the Portuguese educational context. The aim is to understand and identify the challenges and needs of refugee children in Portuguese schools. This is an exploratory study, based on documentary analysis of a sample of news articles from national daily and weekly newspapers (n=24), as well as reference reports in the field. The documentary review identified, firstly, difficulties related to physical space (44%), as there seems to be insufficient capacity to accommodate children, particularly in preschool, daycare, and primary education. It was also found that there is limited language proficiency (33%) among (in)formal educators, which hinders both learning and adaptation of these students. In this regard, distance learning may be considered a valuable and necessary tool to address these difficulties. The analysis also revealed problems of integration and exclusion (23%). Portugal has an ethical and legal obligation to welcome and protect refugee children, in line with international agreements and human rights treaties, such as the Convention on the Rights of the Child. Within this ongoing humanitarian commitment, it is essential to foster discussion, evaluation, and improvement of policies and practices related to the integration of refugee children, as well as the continuous development of professionals and public policies in Portugal.

Keywords: Refugee Children, School Integration, Education Challenges, Inclusion, Portugal.

INTRODUÇÃO

A intensificação dos fluxos migratórios, resultante de crises políticas, conflitos armados e instabilidade socioeconômica em diversas regiões do mundo, tem colocado a problemática dos refugiados no centro das agendas políticas e sociais. Neste sentido, entre os grupos mais vulneráveis neste processo encontram-se as crianças, cuja inserção nos contextos educativos dos países de acolhimento constitui um desafio complexo e multidimensional, o que exige a articulação de políticas e respostas. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, mas enfrenta dificuldades que vão desde a adaptação curricular e linguística até à superação de barreiras culturais, sociais e institucionais. Neste artigo, a partir de um pequeno estudo de carácter exploratório que recorreu à análise documental de uma amostra de notícias publicadas em jornais diários e semanários nacionais procurou-se compreender de que forma a realidade escolar das crianças refugiadas é retratada na narrativa jornalística, bem como identificar os principais desafios que emergem nesse processo de inclusão. Desta forma, podemos analisar e perceber melhor o papel dos meios de comunicação na construção de representações sociais sobre a inclusão de crianças refugiadas na escola, sugerindo pistas para a reflexão; ao mesmo tempo que se reveste da maior pertinência social e política, analisar a realidade, procurando denominadores comuns naquilo que são os principais desafios retratados, identificando obstáculos enfrentados pelas crianças refugiadas, mas também pelas comunidades educativas. Só percebendo necessidades é que se podem apontar caminhos para a promoção de práticas mais equitativas, capazes de responder à diversidade e de garantir o direito à educação em condições de igualdade para todos.

1. ENQUADRAMENTO

Escola Inclusiva

A inclusão é um processo abrangente que visa fortalecer a capacidade do sistema educativo para acolher e responder a todos os alunos, independentemente das suas origens, características ou dificuldades (UNESCO, 2015). A sua mensagem central é a que "todo estudante é importante e tem igual importância". A inclusão vai para além da simples integração; implica uma reestruturação e mudança na cultura e práticas das escolas para valorizar a diversidade e garantir que todos os alunos possam participar e ter sucesso (Rodrigues, 2001).

De acordo com a literatura, a criação de sistemas educacionais inclusivos e equitativos é sustentada por quatro dimensões interligadas e sobrepostas que orientam a revisão e a transformação das políticas e práticas educacionais (UNESCO, 2016). Estas dimensões formam uma estrutura que permite avaliar, planear e monitorizar o progresso em direção a uma educação de qualidade para todos. As quatro dimensões identificadas pela investigação internacional são (i) Conceitos – implicando um referencial teórico; (ii) Diretrizes Políticas; (iii) Estruturas e Sistemas; e (iv) Práticas. Estas dimensões pressupõem a necessidade de ter uma base filosófica e conceptual partilhada sobre inclusão e equidade, que deve permear todo o sistema educativo, a importância da legislação e da liderança em todos os níveis para impulsionar e sustentar a mudança em direção a um sistema mais inclusivo e equitativo; a organização dos recursos e à colaboração entre diferentes serviços e instituições para apoiar a inclusão de forma coordenada e por fim, o desenvolvimento de ações concretas que ocorrem nas escolas e salas de aula, bem como na preparação e desenvolvimento profissional dos educadores para responderem à diversidade.

O conceito de escola inclusiva é o de uma instituição que se reestrutura e adapta para acolher, valorizar e responder às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, diferenças ou origens, sejam elas físicas, intelectuais, sociais, culturais ou linguísticas (Thommessen & Todd, 2018). Uma escola inclusiva não se limita a garantir o acesso e a matrícula; ela transforma a sua cultura, políticas e práticas para que a diversidade seja vista como um recurso e uma oportunidade de enriquecimento para a aprendizagem de todos, e não como um problema a ser resolvido. Este processo contínuo visa superar as barreiras que limitam a presença, a participação e o sucesso de cada estudante (UNESCO, 2015). Neste âmbito, a escola inclusiva representa uma rutura com os modelos anteriores (Lima-Rodrigues, 2007). Por sua vez, a escola tradicional era seletiva e excludente, separando alunos "normais" de "especiais" (Rodrigues, 2001). No entanto, as necessidades continuam a ser múltiplas e como é assumido por Correia (2003) a escola integrativa, embora seja um passo em frente, continua a exigir que o aluno com necessidades especiais se adapte à estrutura existente, mantendo formas subtis de exclusão. Todos estes pressupostos, colocam de alguma forma, e independentemente da legislação, a responsabilidade da mudança na própria instituição (Rodrigues, 2006). É a escola que deve adaptar o seu currículo, organização, estratégias pedagógicas e recursos para responder à diversidade dos alunos.

Escola e Migração: Principais Desafios

Parece ser contundente que a migração de alunos para novos países — apresenta um conjunto complexo e multifacetado de desafios para as escolas e sistemas educativos. Estes desafios vão desde barreiras administrativas e estruturais até questões pedagógicas, sociais e emocionais que afetam tanto os alunos recém-chegados como as comunidades escolares que os acolhem. As escolas enfrentam uma pressão significativa nos seus recursos e infraestruturas, especialmente perante um aumento súbito e massivo de alunos migrantes (Blyde et al. 2020). A chegada de um grande número de alunos migrantes exerce uma pressão adicional sobre as escolas, sobretudo as públicas, que já podem ter carências prévias de financiamento, infraestrutura e pessoal. Muitas vezes, simplesmente não há vagas suficientes nas escolas para acolher todos os alunos migrantes. A escassez de recursos é um problema recorrente, desde a falta de materiais didáticos adaptados até à insuficiência de professores especializados para responder à diversidade. Em Portugal, a possibilidade de as escolas introduzirem ajustes locais num sistema educativo ainda fortemente padronizado do ponto de vista cultural configura uma situação recorrente, conforme evidenciado em Lima (2020). Para além disso, a ausência de documentos de identidade ou registos académicos do país de origem é uma das principais barreiras para a matrícula e o acesso pleno aos serviços educativos (UNESCO, 2018). Estes processos de legalização e reconhecimento de habilitações (homologação) são tão complexos e demorados que dificultam muito o percurso escolar dos alunos, impedindo, por exemplo, o acesso pleno ao ensino, independentemente do grau (Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, 2020).

Efetivamente, depois, a Língua aparece como uma das primeiras dificuldades inicialmente encontradas, constituindo-se como o obstáculo mais imediato e significativo, afetando a aprendizagem, a socialização e a comunicação em geral. Para as crianças e os adolescentes cujas línguas maternas se distanciam da língua portuguesa, a barreira da linguagem torna-se o primeiro grande desafio vivenciado no percurso escolar (Oliveira, 2020). Uma barreira que afeta a relação da criança migrante com a escola, da criança com o conteúdo curricular, da criança com colegas, da escola com os pais do aluno migrante e do professor com sua prática docente. Portanto, o trabalho realizado pelas escolas, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem da criança

migrante, encontra-se permeado de desafios (Azevedo & Barreto, 2020). Para os mesmos autores, parece falhar uma falta de planeamento prévio, na invisibilidade do multilinguismo pela escola regular. Alunos que não dominam a língua do país de acolhimento enfrentam enormes dificuldades para acompanhar as aulas, comunicar com professores e colegas e integrar-se socialmente (ACNUR, 2021), o que representa outro tipo de condicionalismos se pensarmos que esta barreira pode levar ao isolamento, silêncio, desinteresse e até a "diagnósticos" precipitados de necessidades educativas especiais (Assumpção & Aguiar, 2019). Não nos podemos esquecer que a experiência migratória, especialmente quando forçada, é um evento stressante que acarreta profundos desafios socioemocionais para crianças e adolescentes o que acaba por se constituir como fator cumulativo e cruzar-se com as próprias competências de aprendizagem.

Caqueo-Urizar e colaboradores (2019) lembram-nos que muitas crianças, especialmente as refugiadas, vivenciaram situações traumáticas nos seus países de origem ou durante a viagem (guerra, violência, perda de familiares). Estas experiências têm consequências devastadoras no seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional, afetando a sua capacidade de aprendizagem e comportamento na escola (Osher et al., 2021). Neste âmbito, recordam os autores citados que parece ser crucial que as escolas se tornem "sensíveis ao trauma" para criar ambientes seguros e acolhedores, surgindo mesmo a nomenclatura "escolas sensíveis ao trauma" referindo-se a um modelo de intervenção holístico que se centra, essencialmente, em satisfazer as necessidades de todas as crianças.

Por outro lado, os currículos são frequentemente rígidos e monoculturais, não valorizando os conhecimentos, as línguas e as culturas que os alunos migrantes trazem consigo, o que pode perturbar questões ligadas à sua própria identidade. Neste âmbito, embora justificadas por pressupostos liberais de inclusão e igualdade parecem definir-se políticas meramente assimilacionistas (Anúnciação, 2018). Esse mecanismo atinge adultos, crianças e adolescentes. A escola, que se apresenta como espaço de socialização e inclusão da criança migrante e na condição particular de refugiada – fazendo-as se sentirem aceitas no novo território (Azevedo & Barreto, 2020), por vezes, incide no erro de focalizar o ensino e os diálogos em português, não priorizando a língua materna do aluno migrante. Ou seja, "nas práticas pedagógicas encontramos uma proposta que visa a assimilação da língua portuguesa como passaporte para a aprendizagem" (Peroza & Santos, 2021, p. 735).

2. METODOLOGIA

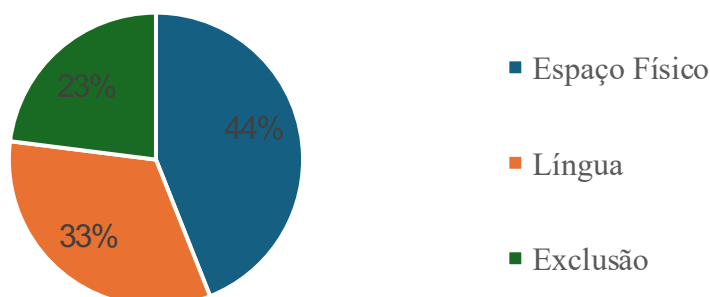
O estudo teve como objetivo compreender e identificar desafios e necessidades das crianças refugiadas na escola portuguesa. Trata-se de um estudo qualitativo de carácter exploratório, recorrendo-se à análise documental de uma amostra de notícias de jornais diários e semanários nacionais (n=24), assim como de relatórios de referência na área (UNICEF, ACNUR), entre janeiro de 2023 e maio de 2024.

2. RESULTADOS

O levantamento de 24 notícias sobre inclusão de crianças refugiadas em escolas identificou três eixos na identificação dos principais desafios encontrados: espaço físico (44%), língua (33%) e exclusão (23%), como está representado na Figura 1.

Figura 1

Principais desafios da escola no acolhimento



Pese embora a não generalização dos resultados, a verdade é que a literatura internacional também aponta como principais necessidades a capacidade institucional, a mediação linguística e as questões ligadas à interação e pertença como condicionantes centrais da participação educacional das crianças refugiadas (Dryden-Peterson, 2016; Mendenhall et al., 2017a; UNHCR, 2023).

Estes indicadores sugerem que a inclusão de estudantes refugiados não é apenas um problema pedagógico nem se circunscreve às questões ligadas à aprendizagem. A capacidade física das instituições e a sua capacidade aparece como o primeiro desafio mediatizado, o que remete logo para a tutela a responsabilidade de encontrar soluções. Nas escolas com capacidade restrita ou lotada, muitas delas nos centros urbanos, acabam por definir-se programas de acolhimento frequentemente deslocados para a periferia, constituindo-se aquilo que foi designado por Dryden-Peterson (2016) de “improvisação crônica”: respostas pontuais que não se consolidam como política. Neste âmbito, os dados encontrados neste pequeno estudo são coerentes com estudos que defendem o planeamento do acolhimento, como pré-condição para a inclusão substantiva (Cerna, 2019; UNESCO, 2018).

As barreiras linguísticas emergem em cerca de um terço das notícias, apontando para a necessidade de políticas explícitas de Português como Língua Adicional (PLA). A literatura distingue Fluência Comunicacional e Proficiência Académica, constituindo-se a última como a capacidade de usar a língua para aprender conteúdos escolares: compreender textos densos, formular argumentos, escrever géneros escolares (relatório, ensaio, justificação), interpretar gráficos/tabelas e participar em discussões disciplinares (Cummins, 2000) o que faz com que estratégias centradas apenas na “comunicação” tendem a produzir ganhos rápidos no quotidiano, mas insuficientes para a aprendizagem e o sucesso escolar (MacSwan, 2020). Neste sentido, intervenções efetivas combinam apoio linguístico estruturado (tempo curricular, materiais bilíngues, avaliação formativa multimodal) com pedagogias translíngues que legitimam o repertório dos estudantes e o mobilizam como recurso para aprender (Flores, 2020; García & Wei, 2014). Em paralelo, a literatura sobre ponte escola-família mostra que a tradução de comunicados, o uso de mediadores culturais e os pares-tutores ampliam a participação de responsáveis e reduzem mal-entendidos burocráticos (Mendenhall et al., 2017a; Pastoor, 2016). Neste indicador, parece ainda haver muita coisa por fazer.

Por fim, os resultados que apontam a exclusão, podendo reunir pequenas discriminações, isolamento, menor sentimento de pertença. Estes resultados, embora menos frequentes e/ou expressivos nas notícias comparativamente com outros temas mais abrangentes e estruturais, têm efeitos profundos na adaptação e aprendizagem (Slee, 2011). Como já tinha sido reforçado anteriormente, do ponto de vista sociopsicológico, ambientes que fomentam contacto intergrupalo cooperativo sob normas explícitas de respeito tendem a reduzir estigma e melhorar o clima (Allport, 1954,1979). Na sala de aula, pedagogias culturalmente responsivas e a valorização dos fundos de conhecimento das famílias funcionam como excelentes indicadores de sucesso (Gay, 2018; Moll et al., 1992). Talvez, se devam utilizar metodologias cooperativas e interculturais para uma aprendizagem e vantagem mútua para todas as crianças. Quando a escola desvaloriza línguas e conhecimentos de origem, reforça lógicas assimilacionistas e fragiliza pertença e identidade (Anuniação, 2018), enquanto experiências de discriminação e preconceito corroem o clima escolar e a participação (Caqueo-Urizar et al., 2019; Slee, 2011). A literatura aponta para a importância de pedagogias translíngues e culturalmente responsivas, ancoradas nos “fundos de conhecimento” das famílias, ao promoverem aprendizagem e pertença (García & Wei, 2014; Gay, 2018; Moll et al., 1992). Em termos de política institucional, recomenda-se articular medidas de inclusão e equidade com apoio às famílias migrantes para melhorar comunicação e envolvimento (Mendenhall et al., 2017b; Pastoor, 2016; UNESCO, 2017).

CONCLUSÕES

Portugal tem a obrigação ética e legal em acolher e proteger crianças refugiadas, em conformidade com acordos internacionais e tratados de direitos humanos, como a Convenção sobre os Direitos da Criança. Neste compromisso humanitário contínuo, é fundamental a discussão, avaliação e aprimoramento das políticas e práticas relacionadas à integração de crianças refugiadas, bem como a melhoria contínua de profissionais e políticas públicas em Portugal.

A inclusão não é apenas matricular o aluno (inclusão estrutural), mas também garantir que ele se sinta parte da comunidade escolar (inclusão relacional). A falta de laços sociais, o isolamento e as atitudes negativas por parte de colegas e, por vezes, a falta de recursos dos professores e das escolas, dificultam o desenvolvimento de um sentimento de pertença, essencial para o bem-estar e sucesso escolar.

Em síntese, a chegada de alunos migrantes desafia a escola a repensar as suas estruturas, práticas e cultura, exigindo uma transição de um modelo assimilacionista e monocultural para um modelo verdadeiramente inclusivo, intercultural e equitativo, que valorize a diversidade como uma oportunidade de enriquecimento para toda a comunidade educativa.

Não podemos deixar de considerar que no estudo realizado, podemos encontrar por um lado, o número pequeno da amostra como limitação e também assumir, poder identificar-se um viés na medida em que as notícias tendem a privilegiar casos problematizados, o que pode superestimar desafios estruturais e subestimar práticas que funcionam.

REFERÊNCIAS

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
Allport, G. (1979). *The nature of prejudice* (25th anniversary ed.). Addison-Wesley.
Anuniação, R. (2018). A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*, 13(1), 35–56. <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60341>

- Associação Portuguesa de Psicomotricidade. (2017). *Psicomotricidade: Práticas profissionais*. <https://tinyurl.com/48hjsdn3>
- Assumpção, A. M., & Aguiar, G. de A. (2019). “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 167–188. <https://doi.org/10.35362/rie8113541>.
- Azevedo, A. & Barreto, K. (2020). A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. *Trajectorias Humanas Transcontinentales*, 6, 86-102.
- Bairrão, J., & Almeida, I. (2003). Questões atuais em intervenção precoce. *Psicologia*, 17(1), 15–29. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.436>
- Ballouard, C. (2006). *Le travail du psychomotricien* (2nd ed.). Dunod.
- Blyde, J. S., Busso, M., & Ibáñez, A. M. (2020). *The impact of migration in Latin America and the Caribbean: A review of recent evidence*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002866>
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrarázaval, M., Loo, N., Páez, J., & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 37(2), 97–103. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Correia, L. de M. (2003). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>.
- Flores, N. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory Into Practice*, 59(1), 22–31. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665411>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas fazem de conta que decidem. *Investigar em Educação*, 8, 7–30.
- Lima-Rodrigues, L. (Coord.). (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana / Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- López, E. (2017). *Análisis empírico de las características formales de los símbolos pictográficos Arasaac* [Tese de Doutoramento, Universidad de Murcia]. Repositório Institucional de la Universidad de Murcia.
- MacSwan, J. (2020). Academic English as standard language ideology: A renewed research agenda for asset-based language education. *Language Teaching Research*, 24(1), 28–36. <https://doi.org/10.1177/1362168818777540>
- Mendenhall, M., Russell, S. G., & Buckner, E. (2017a). *Urban refugee education: Guidelines and practical strategies for strengthening support to improve educational quality for all* (Programmatic guidance report). Teachers College, Columbia University.
- Mendenhall, M., Russell, S. G., & Buckner, E. (2017b). *Urban refugee education: Strengthening policies and practices for access, quality and inclusion* (Policy report). Teachers College, Columbia University.

- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Oliveira, C. R. (Coord.). (2020). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2020*. Observatório das Migrações/ACM, I. P.
- Osher, D., Guarino, K., Jones, W., & Schanfield, M. (2021). *Trauma-sensitive schools and social and emotional learning: An integration*. University Park, PA: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University.
- Pastoor, L. de W. (2016). Rethinking refugee education: Principles, policies and practice from a European perspective. In A. W. Wiseman (Ed.), *Annual review of comparative and international education 2016* (pp. 107–116). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030009>
- Peroza, M., & Santos, N. (2021). A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR. *Inter-Ação*, 46(2), 728–745. <https://doi.org/10.5216/ia.v46i2.68036>
- Rodriguez, M. (2019). Médiations thérapeutiques et techniques spécifiques en psychomotricité. In A. Vachez-Gatecel & A. Valentin-Lefranc (Eds.), *Le grand livre des pratiques psychomotrices* (1st ed., pp. 27–38). Dunod.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma escola inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editorial.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Thommessen, S. A., & Todd, B. K. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review*, 85, 228–238. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.025>
- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration: Education 2030—Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4—Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. UNESCO.
- UNESCO International Bureau of Education. (2016). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. UNESCO-IBE.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education—Building bridges, not walls*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>. ISBN 978-92-3-100283-0.
- Unidad Administrativa Especial Migración Colombia. (2020). *Venezolanos en Colombia: Corte a 31 de marzo de 2020*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/venezolanos-en-colombia-corte-a-31-de-marzo-de-2020>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2019). *Refugee education 2030: A strategy for refugee inclusion*. UNHCR.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2024). *Global trends: Forced displacement in 2023*. UNHCR.