



RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO - RESUMO

2019

# Migração, deslocamento e educação:

## CONSTRUIR PONTES, NÃO MUROS



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Objetivos de  
Desenvolvimento  
Sustentável



Relatório de  
Monitoramento  
Global da  
Educação

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO - RESUMO

2019

# Migração, deslocamento e educação:

CONSTRUIR PONTES, NÃO MUROS

A Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação especifica que o mandato do *Relatório de Monitoramento Global da Educação* é ser “o mecanismo para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS 4 e sobre educação nos outros ODS propostos”, com a responsabilidade de informar sobre a implementação de estratégias nacionais e internacionais para ajudar todos os parceiros relevantes a se responsabilizar por seus compromissos como parte do acompanhamento e da revisão geral dos ODS. Ele é elaborado por uma equipe independente autorizada pela UNESCO.

As designações utilizadas e o material apresentado nesta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou divisas.

A equipe do *Relatório de Monitoramento Global da Educação* é responsável pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro e pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. A responsabilidade geral pelas posições e opiniões expressas no Relatório é de seu diretor.

### **Equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação**

*Diretor: Manos Antoninis*

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina d'Addio, Glen Hertelendy, Sébastien Hine, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Rosa Vidarte e Lema Zekrya.

O *Relatório de Monitoramento Global da Educação* é uma publicação anual, independente, financiada por um grupo de governos, agências multilaterais e fundações privadas, além de ser facilitada e apoiada pela UNESCO.



MINISTRY FOR FOREIGN  
AFFAIRS OF FINLAND



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BYSA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Esta licença se aplica exclusivamente ao conteúdo textual da publicação. Para o uso de qualquer material que não seja claramente identificado como pertencente à UNESCO, é necessário pedir permissão para: [publication.copyright@unesco.org](mailto:publication.copyright@unesco.org) ou UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

Título original: *Global Education Monitoring Report Summary 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*

Esta publicação pode ser referenciada como: UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: migração, descolamento e educação; construir pontes, não muros, resumo*. Brasília, 2018.



**Para mais informações, favor contatar:**

Global Education Monitoring Report team  
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy  
75352 Paris 07 SP, France  
E-mail: [gemreport@unesco.org](mailto:gemreport@unesco.org)  
Tel.: +33 1 45 68 07 41  
[www.unesco.org/gemreport](http://www.unesco.org/gemreport)  
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Quaisquer erros ou omissões nesta publicação serão corrigidos na versão *online*, disponível em: [www.unesco.org/gemreport](http://www.unesco.org/gemreport)

© UNESCO, 2018

Todos os direitos reservados  
Primeira edição

Publicado em 2018 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, e pela Representação da UNESCO no Brasil.

**Créditos da versão original:**

Editoração: UNESCO  
Design gráfico: FHI 360  
Diagramação: UNESCO

**Créditos da versão em português:**

Coordenação técnica: Marlova Jovchelovitch Noieto, Diretora e Representante da UNESCO no Brasil e Maria Rebeca Otero Gomes, Coordenadora do Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Tradução: Marina Mendes

Revisão técnica: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Editoração e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

ED-2018/WS/51

Este relatório resumido e todos os materiais relevantes estão disponíveis para download em: <http://bit.ly/2019gemreport>

**Nova série do Relatório de Monitoramento Global da Educação**

- 2019 *Migração, descolamento e educação: construir pontes, não muros*
- 2017/8 *Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos*
- 2016 *Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos*

**Série Relatório de Monitoramento Global de EPT**

- 2015 *Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios*
- 2013/4 *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*
- 2012 *Juventude e habilidades: colocando a educação em ação*
- 2011 *A crise oculta: conflitos armados e educação*
- 2010 *Alcançar os marginalizados*
- 2009 *Superando a desigualdade: por que a governança é importante*
- 2008 *Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?*
- 2007 *Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância*
- 2006 *Alfabetização para a vida*
- 2005 *Educação para Todos: o imperativo da qualidade*
- 2003/4 *Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade*
- 2002 *Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?*

Foto da capa: Rushdi Sarraj/UNRWA

Legenda: *Estudantes refugiados palestinos em Gaza em seu primeiro dia no segundo semestre em escolas da UNRWA*

Infográficos elaborados por Housatonic Design Network

# Prefácio

As pessoas sempre se mudaram de um lugar para o outro, algumas em busca de oportunidades melhores, e outras, fugindo do perigo. Esses movimentos podem causar um grande impacto nos sistemas educacionais. A edição de 2019 do *Relatório de Monitoramento Global da Educação* é a primeira a explorar essas questões a fundo em todas as partes do mundo.

O Relatório é oportuno, uma vez que a comunidade internacional finaliza dois importantes pactos internacionais: o *Pacto Global por uma Migração Ordenada, Regular e Segura*, e o *Pacto Global sobre Refugiados*. Esses acordos sem precedentes – juntamente com os compromissos educacionais internacionais contidos no quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) das Nações Unidas – reforçam a necessidade de se abordar a educação para migrantes e refugiados. O Relatório GEM é uma referência essencial para os decisores políticos responsáveis por satisfazer as nossas ambições.

Atualmente, leis e políticas deixam de atender crianças refugiadas e migrantes, ao lhes negar seus direitos e ignorar suas necessidades. Migrantes, refugiados e deslocados internos estão entre as pessoas mais vulneráveis do mundo, e incluem moradores de favelas, migrantes sazonais que lutam por sua subsistência e crianças em centros de detenção. Ainda assim, com frequência, eles não conseguem ter acesso às escolas, as quais poderiam lhes oferecer um espaço seguro e a promessa de um futuro melhor.

Ignorar a educação de migrantes representa o desperdício de um enorme potencial humano. Muitas vezes, documentos simples, a falta de dados ou sistemas burocráticos e descoordenados fazem com que muitas pessoas caiam em abismos administrativos. No entanto, o investimento na educação de migrantes e refugiados altamente talentosos e motivados pode incentivar o desenvolvimento e o crescimento econômico, não apenas nos países de acolhimento, mas também nos países de origem.

A oferta educacional por si só não é suficiente. O ambiente escolar deve se adaptar e apoiar as necessidades específicas dos migrantes. Incluir imigrantes e refugiados nas mesmas escolas da população local é um ponto de partida importante para se construir a coesão social. No entanto, o formato das aulas e a língua na qual elas são ministradas, bem como a discriminação, são fatores que podem afugentá-los.

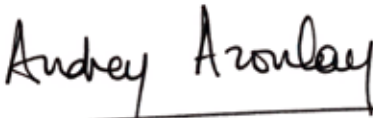
Docentes qualificados são essenciais para garantir a inclusão de estudantes imigrantes e refugiados, mas eles também precisam de apoio para administrar aulas multilíngues e multiculturais, que, muitas vezes, incluem estudantes com necessidades psicossociais.

Um currículo bem desenvolvido, que promova a diversidade e as habilidades fundamentais, e que desafie preconceitos, também é vital, e pode ter um efeito cascata positivo para além das paredes da sala de aula. Às vezes, os livros didáticos incluem representações ultrapassadas de migrações e prejudicam os esforços de inclusão. Do mesmo modo, muitos currículos não são flexíveis o suficiente para se adaptar aos estilos de vida daquelas pessoas que estão constantemente se mudando.

Ampliar a oferta e garantir a inclusão são ações que demandam investimento, o que muitos países de acolhimento não conseguem realizar sozinhos. Atualmente, a ajuda humanitária não consegue atender às necessidades das crianças, além de, muitas vezes, ser limitada e imprevisível. Nesse sentido, o novo fundo *A Educação não Pode Esperar* é um mecanismo importante para alcançar os mais vulneráveis.

A mensagem deste Relatório é clara: investir na educação de migrantes é a diferença entre abrir o caminho para a frustração e a instabilidade, e o caminho para a coesão e a paz.

Audrey Azoulay,  
diretora-geral da UNESCO



---

# Prefácio

O *Relatório de Monitoramento Global da Educação* de 2019 foi elaborado por uma equipe de migrantes internacionais. Quatro de seus membros são filhos de refugiados. Eles não negam que as pessoas veem a migração – e os migrantes – sob diferentes pontos de vista. Sua pesquisa demonstra até que ponto a educação pode ajudar a ampliar essas perspectivas, bem como a trazer maiores oportunidades para todos.

Para migrantes, refugiados e comunidades de acolhimento, existe o conhecido e o desconhecido. Tudo o que algumas pessoas conhecem, no entanto, é a miséria e a necessidade de escapar dela; elas não sabem se haverá oportunidades do outro lado. Nas comunidades de acolhimento, as pessoas podem não saber se e como seus novos vizinhos, com suas roupas, costumes e sotaques diferentes, mudarão suas vidas.

A migração é caracterizada tanto pela ordem como pela desordem. As sociedades se esforçam para administrar os movimentos populacionais, mas, ainda assim, podem enfrentar influxos imprevisíveis. Tais movimentos podem criar novas divisões, ao passo que outros comprovadamente beneficiam tanto o país de origem quanto o de destino.

Nos fluxos migratórios, nós vemos tanto vontade própria como coerção. Algumas pessoas se mudam de forma proativa para trabalhar ou estudar, ao passo que outras são forçadas a fugir de perseguições ou ameaças à sua subsistência. As comunidades de acolhimento e seus políticos podem ter debates sem fim sobre se os que chegam foram forçados ou se estão forçando, se são legais ou ilegais, se são uma dádiva ou uma ameaça, ou se são um trunfo ou um fardo.

Existe tanto hospitalidade como rejeição. Algumas pessoas se adaptam ao seu novo ambiente, enquanto outras não conseguem fazer isso. Há os que desejam ajudar e os que desejam excluir.

Assim, ao redor do mundo, vemos que as migrações e os deslocamentos despertam sentimentos fortes. No entanto, é preciso tomar decisões. A migração demanda respostas. Nós podemos levantar barreiras ou nos abrir para o outro lado – para construir confiança, incluir, reconfortar.

Em âmbito mundial, as Nações Unidas trabalham para unir os países em soluções sustentáveis para os desafios da migração e do deslocamento. Durante a Cúpula da ONU sobre Refugiados e Migrantes, realizada em 2016, eu clamei por investimentos em prevenção de conflitos, mediação, boa governança, aplicação da lei e crescimento econômico inclusivo. Eu também chamei atenção para a necessidade de se expandir o acesso a serviços básicos para migrantes, a fim de combater as desigualdades.

Este Relatório se aprofunda nesse último ponto, ao nos lembrar que oferecer educação não somente é uma obrigação moral daqueles que são encarregados dela, mas é também uma solução prática para muitas das consequências dos movimentos populacionais. A educação deve ser, e sempre deveria ter sido, uma parte fundamental da resposta às migrações e aos deslocamentos – uma ideia cujo momento chegou, como mostram os textos dos dois acordos globais para migrantes e refugiados.

Para aqueles a quem a educação é negada, a marginalização e a frustração podem ser o resultado. Quando realizada da forma errada, a educação pode distorcer a história e produzir mal-entendidos.

No entanto, como mostra o Relatório, na forma de tantos exemplos inspiradores em países como Canadá, Chade, Colômbia, Filipinas, Irlanda, Líbano, Turquia e Uganda, a educação também pode ser uma ponte. Ela pode despertar o melhor nas pessoas e fazer com que estereótipos, preconceitos e discriminação sejam substituídos por pensamento crítico, solidariedade e abertura. Ela pode oferecer ajuda aos que sofrem e um ponto de partida aos que precisam desesperadamente de uma oportunidade.

Este Relatório aponta diretamente para um desafio gigantesco: como os docentes podem ser apoiados a praticar a inclusão. Ele nos oferece percepções fascinantes sobre a humanidade e sobre o fenômeno milenar da migração. Eu convido os leitores a considerar suas recomendações e a colocá-las em prática.

Helen Clark,  
presidente do Conselho Deliberativo do Relatório GEM



# Migração, deslocamento e educação

Ao redor do mundo, acontecem histórias poderosas e comoventes sobre migração e deslocamento. Essas histórias de ambição, esperança, medo, expectativa, engenhosidade, realização, sacrifício, coragem, perseverança e angústia nos fazem lembrar que “a migração é uma expressão da ambição humana por dignidade, segurança e um futuro melhor. Ela faz parte do tecido social, da nossa própria constituição como família humana”. No entanto, as migrações e os deslocamentos são “também uma fonte de divisões dentro e entre os Estados e as sociedades... Nos últimos anos, grandes movimentos de pessoas desesperadas, tanto migrantes como refugiados, obscureceram os benefícios mais amplos da migração”.

Embora exista uma responsabilidade compartilhada pelo destino comum formalmente apoiada na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a migração e o deslocamento continuam a incitar certas respostas negativas nas sociedades modernas, que são exploradas por oportunistas que veem vantagens em construir muros, não pontes. É aí que o papel da educação de “promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações ou grupos raciais e religiosos”, um compromisso crucial da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), assume sua função principal.

Este Relatório vê as migrações e os deslocamentos pelos olhos dos docentes e dos gestores educacionais que enfrentam a realidade de diferentes salas de aula, ambientes escolares, comunidades, mercados de trabalho e sociedades. Os sistemas educacionais ao redor do mundo estão unidos pelo compromisso de “garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de educação ao longo da vida para todos” e de “não deixar ninguém para trás”. Para que todos os estudantes realizem seu potencial, os sistemas devem se adaptar às suas necessidades, independentemente de seus antecedentes. Eles também precisam responder à necessidade de as sociedades serem resilientes e se adaptarem à migração e ao deslocamento – um desafio que afeta países com populações grandes ou pequenas de migrantes e refugiados.

Todos os tipos de movimentos populacionais são contemplados. Em média, uma em cada oito pessoas é um migrante interno. Essa migração pode ter impactos sérios nas oportunidades educacionais dos indivíduos que se mudam e dos que ficam, principalmente em países de renda baixa e média cuja urbanização ainda acontece de forma rápida. Cerca de uma em cada 30 pessoas vive em um país diferente de onde ela nasceu. Quase dois terços dos migrantes internacionais se dirigem a países de renda alta. Embora a maioria se mude para trabalhar, alguns também o fazem para estudar e, com isso, a migração internacional afeta a educação de seus descendentes. Cerca de uma em cada 80 pessoas se desloca dentro ou entre fronteiras devido a conflitos ou desastres naturais. Nove em cada dez dessas pessoas vivem em países de renda baixa e média. É fundamental incluí-las nos sistemas nacionais de educação, mas isso pode depender dos contextos singulares do deslocamento.

As migrações e os deslocamentos interagem com a educação por meio de relacionamentos intrincados e de “mão dupla”, que afetam os que se mudam, os que ficam e os que acolhem migrantes e refugiados (**Tabela 1**). O momento do ciclo de vida em que as pessoas consideram ou realizam a migração é um determinante-chave do investimento, da interrupção, da experiência e dos resultados educacionais. Crianças que migram de áreas com

**TABELA 1:**  
**Exemplos selecionados do relacionamento entre educação e migração/deslocamento**

		Efeitos da migração / do deslocamento na educação	Efeitos da educação na migração / no deslocamento
Origem	Migrantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>A migração causa desafios na oferta em favelas.</li> <li>Os sistemas educacionais precisam se adaptar às necessidades das populações que se deslocam em movimentos sazonais ou circulares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os mais instruídos têm mais probabilidades de migrar.</li> </ul>
	Deixados para trás	<ul style="list-style-type: none"> <li>A migração despovoou áreas rurais e desafia a oferta educacional.</li> <li>Remessas afetam a educação nas comunidades de origem.</li> <li>A ausência dos pais afeta as crianças deixadas para trás.</li> <li>As perspectivas da emigração desestimulam o investimento educacional.</li> <li>Novos programas preparam migrantes em potencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A emigração dos mais instruídos traz consequências para o desenvolvimento das áreas afetadas, por exemplo, a “fuga de cérebros”.</li> </ul>
Destino	Imigrantes e refugiados	<ul style="list-style-type: none"> <li>As realizações e as conquistas educacionais de imigrantes e de seus filhos geralmente ficam aquém das dos nativos.</li> <li>Os refugiados precisam ser incluídos nos sistemas nacionais de educação.</li> <li>O direito à educação para os refugiados deve ser garantido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os migrantes tendem a ser mais qualificados, suas habilidades tendem a não ser totalmente reconhecidas ou utilizadas e seus meios de subsistência tendem a ser alterados.</li> <li>A internacionalização da educação terciária incentiva a mobilidade estudantil.</li> </ul>
	Nativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>A diversidade em sala de aula requer docentes mais bem preparados, programas de apoio aos que chegam, programas de prevenção da segregação e dados desagregados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A educação formal e a não formal podem construir sociedades resilientes e reduzir os preconceitos e a discriminação.</li> </ul>

níveis mais baixos de desenvolvimento educacional podem ter acesso a oportunidades que, de outra forma, não lhes estariam disponíveis. Ao mesmo tempo, as realizações e as conquistas dos estudantes migrantes, muitas vezes, ficam aquém das de seus colegas das comunidades que os acolhem.

A migração e o deslocamento demandam que os sistemas educacionais adequem as necessidades dos que se mudam e dos que ficam para trás. Os países devem reconhecer em suas leis o direito de migrantes e refugiados à educação e aplicar esse direito na prática. Eles precisam adaptar a educação aos indivíduos que se aglomeram em favelas, levam uma vida nômade ou aguardam o *status* de refugiados. Os sistemas educacionais devem ser inclusivos e cumprir seu compromisso em relação à equidade. Os docentes precisam ser preparados para lidar com a diversidade e com os traumas associados às migrações e, principalmente, aos deslocamentos. O reconhecimento de qualificações e estudos anteriores precisa ser modernizado para que as habilidades de migrantes e refugiados sejam aproveitadas ao máximo, o que contribui muito para a prosperidade de longo prazo.

A educação também afeta profundamente a migração e o deslocamento – tanto o seu volume migratório quanto a forma como eles são compreendidos. A educação é um elemento importante na decisão de migrar e incentiva a busca por uma vida melhor. Ela afeta as atitudes, as aspirações e as crenças dos migrantes, além da extensão até a qual eles desenvolvem um sentimento de pertencimento quanto a seu local de destino. O aumento da diversidade nas salas de

“

A migração e o deslocamento demandam que os sistemas educacionais adequem as necessidades dos que se mudam e dos que ficam para trás

”

aula traz desafios, inclusive para os nativos (principalmente os pobres e marginalizados), mas também oferece oportunidades para se aprender com outras culturas e experiências. Mais do que nunca, existe a necessidade de haver currículos sensíveis que combatam atitudes negativas.

Uma vez que a migração e o deslocamento têm se tornado assuntos políticos em voga na atualidade, a educação é fundamental para oferecer aos cidadãos uma

compreensão crítica sobre as questões envolvidas. Ela pode ajudar no processamento de informações e na promoção de sociedades coesas, o que é especialmente importante em um mundo globalizado. No entanto, a educação deveria ir muito além da tolerância, que pode ser uma máscara da indiferença; ela é uma ferramenta essencial para combater preconceitos, estereótipos e a discriminação. Se forem mal planejados, os sistemas educacionais podem promover representações negativas, parciais, excludentes ou depreciativas de imigrantes e refugiados.

O *Relatório de Monitoramento Global da Educação* de 2019 analisa dados mundiais sobre migração, deslocamento e educação; além disso, visa a responder às seguintes perguntas:

- Como os movimentos populacionais afetam o acesso à educação e a qualidade educacional? Quais são as implicações disso para migrantes e refugiados individuais?
- Como a educação pode fazer diferença nas vidas das pessoas que se mudam e nas comunidades que as recebem?

#### BOX 1:

### O mundo está se mobilizando para atender, entre outras, às necessidades educacionais das populações de migrantes, deslocados e nativos

Atender às necessidades educacionais, além de todas as outras, das populações de migrantes, deslocados e nativos, nos âmbitos local, nacional e internacional, exige a mobilização de recursos e a coordenação de ações. O mundo está se movendo nessa direção. Em setembro de 2016, 193 Estados-membros da ONU assinaram a Declaração de Nova York para Refugiados e Migrantes a fim de fortalecer e ajustar mecanismos de compartilhamento de responsabilidades, colocando em ação processos para dois pactos globais: um sobre migrantes e outro sobre refugiados.

O projeto do Pacto Global por uma Migração Ordenada, Regular e Segura inclui em sua pauta a maior parte das questões abordadas neste Relatório. Ele cobre o acesso a serviços básicos, inclusive a educação, tanto na escola como além dela. Embora seja dada maior ênfase ao reconhecimento de habilidades, ele transmite

uma mensagem em geral positiva sobre a educação, como oportunidade de se aproveitar ao máximo os fluxos migratórios. No entanto, o pacto não é obrigatório e deixa em aberto a forma como os países alcançam seus objetivos.

A oferta educacional aos deslocados requer apoio adicional para ajudar as pessoas a se adaptarem a novos ambientes e a lidarem com deslocamentos prolongados. Embora o direito à educação para os refugiados nos países de acolhimento seja garantido na Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, o Pacto Global sobre Refugiados visa a renovar esse compromisso. O esboço final dedica dois parágrafos à educação, com foco no financiamento e no seu uso para apoiar políticas específicas. Ele deixa clara a necessidade do desenvolvimento de políticas nacionais de inclusão.



# Migração interna

Estima-se que 763 milhões de pessoas vivem fora da região onde nasceram. Dentro de uma gama de movimentos possíveis, permanentes ou temporários, entre ou dentro de centros urbanos e áreas rurais, os fluxos migratórios (sazonais ou circulares) de ambientes rurais para urbanos são os que tendem a impor os maiores desafios aos sistemas educacionais.

“ Estima-se que 763 milhões de pessoas vivem fora da região onde nasceram ”

Embora o crescimento econômico que ocorreu do século XIX a meados do século XX tenha sido acompanhado por uma migração substancial rural-urbana em países de renda alta, os maiores movimentos populacionais da atualidade ocorrem em países de renda média, particularmente China e Índia. Na África Subsaariana, a migração rural-urbana também impôs desafios ao planejamento do desenvolvimento urbano.

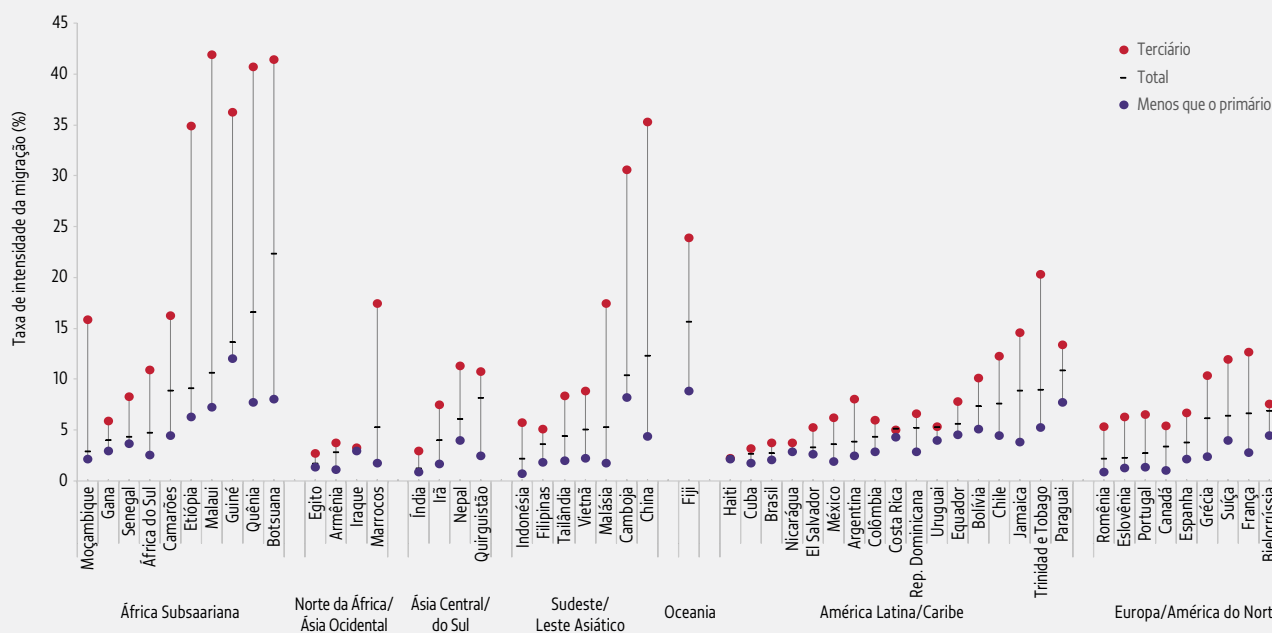
As taxas de migração variam por faixa etária, mas tendem a chegar ao máximo entre pessoas de 20 a 30 anos de idade. Sob uma perspectiva educacional, a migração interna afeta relativamente poucas crianças com idade escolar para cursar a educação primária<sup>1</sup>, e apenas um pouco mais de jovens com idade escolar para cursar a educação secundária. Porém, a educação de melhor qualidade em áreas urbanas é uma razão importante para a migração entre os mais jovens. Na Tailândia, 21% dos jovens afirmaram ter migrado para estudar.

<sup>1</sup> Nota de tradução: a nomenclatura adotada para níveis educacionais no Brasil difere da Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED, 2011). Ver essa correspondência nas páginas 66-67 do “Glossário de terminologia curricular” do UNESCO-IBE (UNESCO, 2016), disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>>.

**FIGURA 1:**

**Os mais instruídos têm mais probabilidades de migrar**

Intensidade da taxa de migração por nível de ensino, países selecionados, intervalos de cinco anos, 1999–2010



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig2\\_3](http://bit.ly/fig2_3)

Fonte: Bernard et al. (2018).



Os indivíduos com nível de instrução mais elevado têm mais probabilidades de se mudarem pela perspectiva de obter maiores retornos em razão de sua formação em outros lugares (**Figura 1**). Preferências e aspirações resultantes da educação também incentivam as pessoas a deixar as áreas rurais independentemente do potencial salarial. Em 53 países, a probabilidade de migração dobrava entre aqueles com educação primária, triplicava entre aqueles com a secundária e quadruplicava entre aqueles com a terciária, comparado com os que não possuem instrução.

## A migração melhora os resultados educacionais de alguns, mas não de todos

A migração rural-urbana pode aumentar os resultados educacionais em países onde é baixo o acesso à educação em áreas rurais. Na Indonésia, em um grupo de pessoas nascidas em distritos rurais selecionados, as que migraram para uma cidade quando eram crianças alcançaram três anos a mais de escolarização do que as que não o fizeram.

No entanto, as crianças migrantes podem não desfrutar dos mesmos resultados educacionais de seus colegas. No Brasil, entre adolescentes nascidos em 2000 e 2001 na Região Nordeste, os que migraram durante a escola secundária obtiveram taxas de progressão piores do que os que ficaram. As oportunidades educacionais de crianças afetadas pela migração interna podem ser comprometidas por uma série de motivos, do status legal precário à pobreza, passando pela atenção governamental inadequada ou por preconceitos e estereótipos.

### MECANISMOS DE CONTROLE DA MIGRAÇÃO INTERNA AFETAM O ACESSO EDUCACIONAL

Em muitos países, o receio de uma urbanização insustentável e de desequilíbrios rural-urbanos suscitou políticas para conter a migração, as quais podem afetar o acesso de migrantes ao sistema formal de educação em alguns casos. No Vietnã, sistema *ho-khau*, restringia o acesso de migrantes à educação pública, além disso, migrantes rural-urbanos pobres se mudaram para áreas cuja oferta de escolas públicas era insuficiente. Reformas recentes visam a abolir tais restrições, mas o legado das políticas passadas ainda desfavorece os migrantes com status temporário.

O sistema chinês de registro *hukou*, que relacionava o acesso a serviços ao local de nascimento registrado das pessoas, excluía das escolas públicas os filhos dos migrantes rurais. Nos últimos anos foram realizadas revisões significativas nesse sistema. Em 2006, o governo demandou que as autoridades locais oferecessem educação

aos filhos de migrantes. Em 2008, foram abolidas as taxas em escolas públicas para crianças migrantes das áreas rurais e, em 2014, iniciou-se a dissociação do registro de residência ao acesso aos serviços públicos. Desde 2016, todas as cidades, exceto as maiores, estão reduzindo ainda mais essas restrições.

No entanto, ainda persistem barreiras à educação de migrantes. A burocracia e outros requisitos de matrícula também podem limitar o acesso. Em Beijing, os migrantes precisam de cinco certificados para se matricular em uma escola pública; é possível que os docentes tenham uma visão discriminatória dos jovens migrantes, e profissionais que trabalham em escolas que não autorizam migrantes sejam mal pagos e não tenham segurança de trabalho; além disso, os pais sempre reclamam da qualidade dos docentes nessas escolas.

## **CRIANÇAS DEIXADAS PARA TRÁS ENFRENTAM DESAFIOS EDUCACIONAIS PARTICULARES**

A migração também afeta a educação de milhões de crianças deixadas para trás com um dos pais ou com outros membros da família. No Camboja, as crianças deixadas para trás, principalmente as meninas, tinham mais chances de abandonar os estudos.

O “Relatório de desenvolvimento familiar da China” de 2015 estimou que a quantidade de crianças rurais deixadas para trás era de 35%. São variados os dados sobre o efeito da migração na educação e no bem-estar das crianças deixadas para trás. Alguns estudos mostram um impacto positivo no desempenho delas, mas outros mostram que as crianças que ficaram para trás têm notas mais baixas e mais problemas de saúde do que seus colegas.

Desde 2016, na China, foram implementadas políticas que visam a melhorar o cuidado das crianças deixadas para trás, o que inclui a convocação dos governos locais para pedir aos pais que apontem um guardião para essas crianças. Os internatos são uma estratégia importante, mas, muitas vezes, faltam-lhes profissionais e equipamentos. Para melhorar o bem-estar infantil, é preciso melhor treinamento em gestão para o quadro administrativo.

Faltam estatísticas sobre internatos e estudantes, embora tais escolas prevaleçam em alguns países. Em Uganda, cerca de 15% dos estudantes estudam em internatos até os 13 anos, quantidade que chega a 40% nos últimos anos do segundo nível da educação secundária.

## **A MIGRAÇÃO SAZONAL POR TRABALHO AFETA AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS**

A migração sazonal, que é uma estratégia de sobrevivência para os pobres, pode interromper o processo educacional e expor as crianças ao trabalho infantil e a acidentes de trabalho. Na Índia, um estudo mostrou que cerca de 80% das crianças de migrantes temporários em sete cidades não tinham acesso à educação perto dos locais de trabalho, e 40% delas trabalhavam e vivenciavam situações de abuso e exploração. Medidas recentes tomadas pelo governo nacional da Índia visam a garantir a frequência escolar de crianças migrantes ao incentivar a matrícula flexível, oferecer educação móvel e melhorar a coordenação entre os estados de origem e destino, mas foram muitos os desafios de sua implementação. Um programa-piloto no estado do Rajastão, realizado em 2010–2011 em locais onde operam fábricas de tijolos, percebeu um absenteísmo gritante, tanto de estudantes como de docentes, devido às baixas condições de ensino e aprendizagem e à necessidade de os estudantes trabalharem.

## **CRIANÇAS TRABALHADORAS DOMÉSTICAS SÃO VULNERÁVEIS À EXCLUSÃO EDUCACIONAL**

Em 2012, cerca de 17,2 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos desempenhavam algum trabalho doméstico, pago ou não, na residência de um empregador. Dois terços deles eram meninas. Por exemplo, em Lima, no Peru, as

“

Em 2012, cerca de 17,2 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos desempenhavam algum trabalho doméstico, pago ou não, na residência de um empregador

”

meninas jovens consideram o trabalho doméstico como uma forma de deixar as zonas rurais e continuar sua instrução, mas sua carga de trabalho, muitas vezes, as impossibilita de frequentar a escola.

O *apadrinhamento* é uma estratégia comum em muitos países africanos. Quase 10% das crianças senegalesas são apadrinhadas. Os meninos têm mais chances de serem enviados a famílias que dão maior ênfase à educação, e acabam tendo um nível educacional superior ao de seus irmãos; por

outro lado, as meninas têm quase quatro vezes mais chances de ajudar nas tarefas da família hospedeira e, assim, menos chances de serem adotadas por motivos educacionais.

## AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DE NÔMADES E PASTORES NÃO SÃO ATENDIDAS

A mobilidade é uma parte intrínseca da vida de pessoas nômades e pastores, e as intervenções precisam reconhecer suas necessidades. Sua participação tende a ser baixa, com flutuações sazonais consideráveis, e os estudantes lutam para desenvolver habilidades de letramento e numeramento no mesmo ritmo de seus pares. Na Mongólia, a falta de financiamento enfraqueceu as escolas *soum* que atendiam a população nômade, o que resultou em disparidades de aprendizagem entre as crianças nômades e as não nômades.

Muitos países com populações nômades e pastoris significativas têm departamentos governamentais, comissões ou conselhos dedicados a esse tema, como o Departamento de Educação para Nômades no Sudão. Os esforços têm como foco o ajuste do ensino à sazonalidade e à mobilidade, como, por exemplo, com escolas móveis e residenciais.

No norte da Nigéria, muitos *almajiri* (estudantes migrantes de conhecimento islâmico) são pastores nômades. No estado de Kano, uma intervenção com foco em 700 docentes tradicionais voltou-se para engajar a comunidade e colaborar com a seleção de profissionais para matérias não religiosas.

Uma rede de escolas nas quais os estudantes possam entrar e sair a qualquer momento seria uma solução viável, mas exigiria sistemas de acompanhamento eficientes e eficazes. Alguns países, incluindo o Quênia e a Somália, permitiram uma maior mobilidade aos docentes que viajam com os nômades para lhes oferecer instrução.

A educação para populações nômades deveria reconhecer e valorizar sua forma de vida. A educação profissional para um estilo de vida nômade pode ser particularmente relevante para os pastores. A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) trabalha desde 2012 com comunidades nômades em escolas pastoris rurais em Djibuti, Etiópia, Quênia, Sudão do Sul e Uganda, com cursos que têm foco na gestão eficiente de rebanhos e na mitigação dos efeitos da mudança climática.

## GRUPOS INDÍGENAS LUTAM PARA PRESERVAR SUA IDENTIDADE NAS CIDADES

Em muitos lugares, a educação para populações indígenas envolveu a assimilação forçada por meio da escolarização. Esse legado é agravado pela pobreza e pela migração para centros urbanos, o que, muitas vezes, implica ainda mais o desgaste cultural, a perda de línguas e a discriminação. A perda de línguas é uma questão séria para populações indígenas urbanas. As gerações mais novas, em cidades do México, do Equador e do Peru, têm consideravelmente menos chances de falar línguas indígenas do que suas contrapartes rurais.

Marcos regulatórios destinados aos direitos dos indígenas fazem poucas referências a indígenas que moram nas cidades. Mais de 50% da população indígena do Canadá vive em cidades. As análises sobre populações autóctones urbanas mostram a importância da educação para melhorar sua qualidade de vida, e também que a incorporação de currículos e práticas culturalmente adequados melhora os resultados da educação na primeira infância.

---

# A migração desafia o planejamento educacional em comunidades e cidades

O êxodo rural implica o fato de que o planejamento educacional, principalmente em países de renda alta, deve equilibrar de forma eficiente a alocação de recursos para o bem-estar das comunidades afetadas. Entre 1990 e 2015, a Finlândia fechou ou fundiu quase 80% das escolas com menos de 50 estudantes – mais de 1,6 mil no total. A urbanização e a redução da fertilidade apresentam desafios semelhantes em muitos países de renda

média. O número de escolas rurais na Rússia caiu de 45 mil para menos de 26 mil entre 2000 e 2015. Na China, entre 2000 e 2010, a quantidade de escolas primárias rurais diminuiu em 52%.

Ao considerar a fusão de escolas para melhorar sua eficiência, os governos precisam reconhecer o importante papel social que as escolas desempenham nas comunidades, bem como outros benefícios. Análises de dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2015 mostraram que os estudantes de escolas menores apresentavam menos problemas de disciplina, atraso ou absenteísmo.

Uma fusão bem-sucedida requer uma consulta a todas as partes afetadas e a consideração dos custos. O governo da Lituânia desenvolveu medidas prioritárias para preservar escolas primárias rurais de pequeno porte e disponibilizou transporte seguro, com centenas de ônibus novos.

Alguns países incentivam as escolas rurais a compartilharem recursos e aprendizados para dar continuidade a suas dinâmicas. No Chile, existem 374 microcentros para docentes de áreas rurais se encontrarem e discutirem desafios comuns. Desde 2011, o governo chinês realizou uma grande reforma que melhorou a infraestrutura de escolas rurais pequenas, enquanto organizações não governamentais (ONGs), comunidades locais e escolas criaram redes de compartilhamento de recursos.

## **MIGRANTES EM FAVELAS TÊM MENOS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS**

Em todo o mundo, pelo menos 800 milhões de pessoas vivem em favelas. Porém, as definições nacionais e as metodologias das estimativas podem subestimar esse número. Muitos moradores de favelas são migrantes rural-urbanos e não têm acesso a serviços básicos, incluindo a educação pública. O despejo e o reassentamento de moradores de favelas aumentam as taxas de abandono e reduzem a frequência escolar. Em Bangladesh, em 2016, a taxa de adolescentes com idade escolar para frequentar a escola secundária, mas que estavam fora dela, era duas vezes maior nas favelas do que em outras áreas urbanas.

A educação nas favelas não é uma prioridade da coleta de dados, uma vez que os debates urbanísticos enfocam desafios de moradia, água e saneamento. A rede *Shack/Slum Dwellers International* (SDI) coleta informações em mais de 30 países, mas seus dados sobre educação são limitados. A atividade educacional nas favelas pode ser subestimada por causa das escolas privadas não registradas, que compensam a falta de escolas públicas. Em Kibera, no Quênia, um projeto aberto de mapeamento descobriu 330 escolas, ao passo que as estimativas oficiais eram de apenas 100. As escolas privadas, que, muitas vezes, são a única opção nas favelas, tendem a ser mal regulamentadas e empregam educadores desqualificados. Uma iniciativa para aumentar a qualidade docente em favelas de Nairóbi melhorou os resultados estudantis de letramento e numeramento.

A educação deve ser uma prioridade nos debates urbanísticos sobre as favelas. Garantir a permanência dos moradores e estabelecer direitos são etapas fundamentais para a oferta educacional, pois, muitas vezes, os governos relutam em investir em infraestrutura educacional para pessoas que se estabelecem em terras das quais não são proprietárias. Na Argentina, o acesso a títulos de propriedade foi associado a uma melhora de longo prazo na educação.

A rígida exigência de registro e documentação muitas vezes dificulta a participação de migrantes em programas de proteção social que poderiam beneficiar sua instrução. Nas favelas do Quênia, o programa de proteção social urbana exigia identificação nacional, o que inviabilizava os 5% de beneficiários pré-selecionados que eram refugiados, incapazes de provar a nacionalidade queniana ou provenientes de domicílios compostos por crianças.

## Migração internacional

Quando as pessoas migram por melhores oportunidades de vida e trabalho, elas têm de se adaptar a novos sistemas, lidar com desafios legais e administrativos, e combater barreiras linguísticas e possível discriminação. Nos países de acolhimento, os sistemas educacionais enfrentam custos de adaptação para acomodar os novos entrantes.

Em 2017, havia 258 milhões de migrantes internacionais, o que corresponde a 3,4% da população mundial. Cerca de 64% deles residiam em países de renda alta, nos quais a porcentagem de imigrantes como parcela da população aumentou de 10%, em 2000, para 14%, em 2017. Em muitos países do Golfo Pérsico, como Catar, Emirados Árabes Unidos (EAU) e Kuwait, os imigrantes são o grupo majoritário.

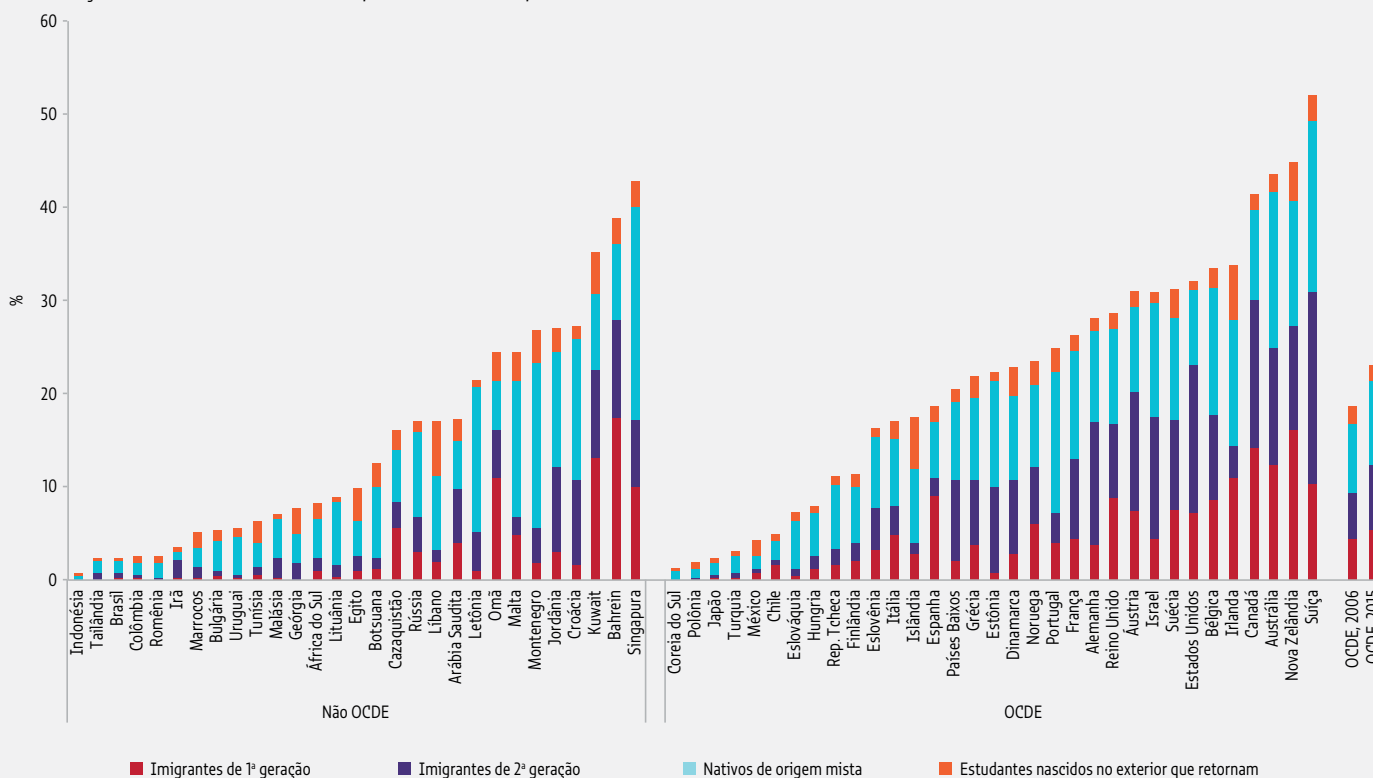
As taxas de imigração correspondem de duas a três vezes a média mundial em um grupo diverso de países de renda média, como África do Sul, Costa Rica, Costa do Marfim e Malásia. Em contrapartida, países com taxas de emigração acima de 5% da população incluem Albânia, Geórgia, Jamaica, Nicarágua e Quirguistão. O maior corredor migratório é do México para os Estados Unidos, outros existentes são da Europa Oriental para a Ocidental, do Norte da África para o Sul da Europa, e do Sul da Ásia para os países do Golfo Pérsico.

Na maioria dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2015, pelo menos um quinto dos estudantes de 15 anos de idade eram imigrantes ou tinham antecedentes imigrantes (**Figura 2**). Uma estimativa deste Relatório mostra que, em 80% das escolas secundárias nos países de renda alta, pelo menos 5% dos estudantes têm antecedentes imigrantes e, em 52%, pelo menos 15% os têm.

**FIGURA 2:**

**Na maioria dos países da OCDE, pelo menos um em cada cinco estudantes de 15 anos eram imigrantes de primeira ou segunda geração**

*Distribuição dos estudantes de 15 anos por antecedentes, países selecionados, 2015*



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig3\\_4](http://bit.ly/fig3_4)

Nota: a figura exclui cinco países e territórios com dados e taxas ainda mais altas de estudantes com antecedentes imigrantes: Catar, Hong Kong (China), Emirados Árabes Unidos, Luxemburgo e Macao (China).

Fonte: análises da equipe do Relatório GEM com base no PISA de 2006 e 2015 e no TIMSS de 2015.

## A migração influencia a educação e é influenciada por ela

Os migrantes não são uma população arbitrária. Entre outras diferenças em relação aos não migrantes, eles são mais instruídos, o que os ajuda a coletar melhores informações, a responder a oportunidades econômicas, a utilizar habilidades transferíveis e a financiar a migração. Em 2000, as taxas mundiais de emigração eram de 5,4%

“

Em 2000, as taxas mundiais de emigração eram de 5,4% para os que tinham educação terciária, 1,8% para a educação secundária e 1,1% para a primária

”

para os que tinham educação terciária, 1,8% para a educação secundária e 1,1% para a primária.

Os resultados educacionais na emigração também dependem das condições sob as quais os migrantes atravessaram a fronteira: imigrantes nos EUA vindos de El Salvador, Haiti, México e Nicarágua sem a documentação adequada tinham, em média, um nível educacional mais alto do que aqueles com contratos temporários, porém mais baixo do que os que se tornaram residentes legais.

Entender os impactos da migração nas realizações e nas conquistas educacionais envolve duas comparações importantes. A primeira se dá entre os que migram e os que não migram, apesar de esses grupos diferirem em mais aspectos do que apenas a decisão de migrar (por exemplo, os migrantes poderiam ter um nível de instrução mais alto mesmo se tivessem permanecido). A segunda ocorre entre imigrantes e nativos, que também diferem em mais aspectos além do *status* migratório. Em alguns casos, as políticas seletivas de imigração podem significar que os imigrantes têm um nível educacional mais alto do que os nativos; em outros casos, os imigrantes podem viver em áreas mais pobres, atendidas por escolas de pior qualidade, um fator que pode fazer com que seus filhos tenham realizações e conquistas educacionais limitadas.

### A MIGRAÇÃO AFETA A EDUCAÇÃO DOS QUE FICAM PARA TRÁS

Muitas vezes, os migrantes deixam seus filhos para trás. Nas Filipinas, estima-se que de 1,5 a 3 milhões de crianças têm pelo menos um dos pais como migrante internacional. O efeito das remessas de dinheiro para a educação pode ser crítico.

Mundialmente, em 2017, as famílias recebiam US\$ 613 bilhões em remessas internacionais, US\$ 466 bilhões dos quais iam para domicílios em países de renda baixa e média – três vezes o volume da assistência oficial ao desenvolvimento (AOD). A Índia e a China receberam os maiores valores em termos absolutos, mas o Quirguistão e Tonga lideraram as porcentagens do Produto Interno Bruto (PIB).

Teoricamente, essas remessas podem ter um impacto positivo ou negativo sobre a educação. A diversificação das fontes de renda produz um efeito de segurança: é possível que as famílias tenham menor probabilidade de cortar gastos com educação. No entanto, embora a renda extra aumente o gasto domiciliar, a educação compete com outros gastos, as crianças podem ter de substituir o trabalho dos migrantes, e a ausência dos pais pode prejudicar a educação. Também é possível que as remessas criem uma “cultura da migração”, na qual os altos retornos provenientes de trabalhos que exigem habilidades baixas ou médias no exterior possam desencorajar a continuidade educacional.

Na prática, a incidência de remessas internacionais aumentou os gastos domésticos com educação em 35%, em média, segundo uma série de estudos em 18 países da África Subsaariana, da Ásia Central, do Sul da Ásia e do Sudeste Asiático. O efeito foi ainda maior na América Latina (53%).

A Meta 10.c do ODS demanda a redução dos custos de envio de remessas para menos de 3%, em média. A média atual é de 7,1%. Os bancos tradicionais são o canal mais caro, com taxa de 11%, e alguns intermediários na África cobram mais de 20%. Partindo do princípio de que a parcela do gasto familiar total com educação é de 4%, a redução dos custos de envio de remessas para 3% poderia permitir que as famílias investissem US\$ 1 bilhão a mais, por ano, em educação.

Diversos estudos sugerem ser positivo o efeito geral das remessas sobre os resultados educacionais. Nas Filipinas, a elevação em 10% nas remessas internacionais causou um aumento na frequência escolar em mais de 10% e

## Diminuir o custo para migrantes enviarem dinheiro para casa



reduzir o trabalho infantil em mais de três horas por semana. Os efeitos podem diferir por gênero. Na Jordânia, as remessas tiveram um impacto positivo na participação da educação pós-obrigatória apenas entre os homens.

Os resultados positivos podem refletir corredores migratórios particularmente seletivos, ou contextos com baixa participação já de início. Em alguns corredores migratórios de baixas qualificações, existem dados de efeitos negativos sobre os resultados. As remessas internacionais também foram associadas a uma grande queda na probabilidade de participação educacional na Guatemala, embora os estudantes que estavam matriculados tenham se saído melhor por causa das remessas. Na zona rural do México, estudantes deixados para trás tinham resultados educacionais piores devido às remessas.

### OS MIGRANTES PAGAM UM PREÇO PELA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DE DESTINO

Nos países de destino, com frequência, os imigrantes abandonam precocemente a educação. Na União Europeia (UE), em 2017, 10% dos nativos e 19% das pessoas entre 18 e 24 anos de idade nascidas em um país estrangeiro abandonaram a escola precocemente. O abandono escolar pode depender da idade de chegada; os resultados variam consideravelmente, dependendo se os estudantes entraram nos sistemas escolares dos países de acolhimento no início, no meio ou no final da educação obrigatória. Nos EUA, 40% dos imigrantes mexicanos que lá chegaram aos 7 anos de idade não completaram a educação secundária, comparado com 70% dos que lá chegaram aos 14 anos.

No entanto, o *status* educacional dos migrantes melhora mais rapidamente do que o dos nativos ou dos que ficaram para trás. Na Alemanha, os nativos cujos pais têm um nível educacional abaixo da média progrediram de forma mais lenta do que seus colegas imigrantes. Em 8 de 10 países da América Latina e Caribe, os filhos dos imigrantes tinham, em média, 1,4 ano de escolarização a mais do que os filhos de pais que não migraram.

As lacunas relativas à realização educacional estendem-se por gerações. No PISA de 2015, 49% dos imigrantes de 15 anos de idade e de primeira geração, e 61% dos de segunda, alcançaram pelo menos o nível 2 de proficiência em leitura, matemática e ciências, comparado com 72% dos nativos. No Canadá, na Alemanha e na Itália, os nativos continuam a desfrutar de uma vantagem sobre os imigrantes de segunda geração, principalmente na educação terciária.

Uma comparação realizada em seis países entre os imigrantes turcos de segunda geração mostrou que somente 5% deles na Alemanha, mas 37% deles na França, tiveram acesso à educação terciária. Na França, fatores institucionais ajudam a explicar essa lacuna, como o acesso precoce à educação pré-primária, o rastreamento tardio por nível de habilidades na educação secundária e o acesso à educação superior, mesmo por meio de fluxos de habilidades mais baixas.

O *status* socioeconômico mais baixo explica cerca de 20% da lacuna de aprendizagem entre imigrantes na OCDE; em alguns países, incluindo França e Grécia, esse valor chega a 50%. Estudantes imigrantes nos países da OCDE têm uma probabilidade quase duas vezes maior de repetirem um ano escolar que os nativos.



## Políticas de imigração e cidadania prejudicam o acesso à escola

O direito à educação e o princípio da não discriminação estão consagrados no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e na Convenção sobre os Direitos da Criança. Um tratado internacional especificamente sobre migração afirma que os migrantes e os refugiados devem ser tratados como nativos na educação, embora apenas 1 em cada 4 países, a grande maioria dos quais são países de origem de emigrantes, o ratificaram até agora. Na prática, políticas restritivas de imigração, leis inconsistentes e exigências rigorosas de documentação nos países de acolhimento podem impedir a realização desse direito.

Algumas leis nacionais podem comprometer o direito constitucional à educação. No Chipre e na Eslováquia, as escolas são obrigadas a reportar às autoridades imigratórias as famílias sem documentação válida. Na África do Sul, a Lei de Imigração de 2002 impede que migrantes sem documentos se matriculem na escola.

Leis que consagram os direitos educacionais de populações estrangeiras aumentam a probabilidade de que o direito à educação seja cumprido. Na Argentina, a Lei Nacional de Educação de 2006 afirma o direito à educação para todos os habitantes. A Lei para a Escola Elementar da Eslovênia estende de forma explícita o direito à educação para todas as pessoas apátridas.

Um ordenamento jurídico inclusivo não necessariamente impede práticas discriminatórias regionais ou locais. Para realizar as matrículas, as escolas podem exigir certidões de nascimento, comprovações de histórico escolar anterior, documentos de identificação nacional ou comprovantes de residência. No Chile, onde o número de migrantes haitianos aumentou de menos de 5 mil, em 2010, para 105 mil, em 2017, as políticas determinam que a educação pública deve ser ofertada a todas as crianças; na prática, a oferta educacional depende de funcionários do governo local. Muitas vezes, para realizar as matrículas, os funcionários escolares do Uzbequistão exigem comprovante de residência e algum documento de identidade na língua nacional.

Um esclarecimento oficial poderia tranquilizar os guardiões de que a lei não exige a documentação completa, e um ordenamento jurídico nacional forte poderia oferecer formas de os indivíduos expressarem suas reclamações. Em 2014, a Itália e a Turquia esclareceram que a documentação não era obrigatória para a matrícula. Na França, os pais podem apelar a um defensor público ou a um tribunal para recorrer de decisões discriminatórias sobre matrículas.

Ainda assim, migrantes sem documentação continuam a enfrentar obstáculos no acesso à educação. Nos Estados Unidos, onde havia 11 milhões de imigrantes não autorizados em 2014, a ameaça de deportação pode impedir as crianças de frequentarem a escola: por exemplo, em fevereiro de 2017, o absenteísmo no distrito escolar de Las Cruces, no estado do Novo México, aumentou em 60% após uma fiscalização de imigração. O programa Ação Adiada para a Chegada de Crianças (DACA), de 2012, voltou-se para 1,3 milhão de jovens sem documentação que chegaram quando eram crianças, oferecendo-lhes proteção contra deportação e elegibilidade para vistos de trabalho. O programa aumentou as taxas de conclusão da educação secundária em cerca de 15%, na medida em que os imigrantes buscavam atender a suas condições.

As necessidades educacionais de migrantes menores de idade não acompanhados, que são particularmente vulneráveis à exploração, com frequência não são atendidas. Seu número aumentou, em todo o mundo, de 66 mil, em 2010–2011, para 300 mil, em 2015–2016. Em muitos países, incluindo Austrália, Grécia, Indonésia, Malásia, México, Nauru e Tailândia, crianças e jovens que estão em centros de detenção de imigrantes têm pouco ou nenhum acesso à educação. Cerca de 73% dos 86 mil menores que chegaram na Itália entre 2011 e 2016 estavam desacompanhados. Apesar de existirem as leis de 2015 e 2017 para protegê-los, apenas uma minoria frequenta a escola regularmente.

A falta de documentação pode criar barreiras para os 10 milhões de apátridas em todo o mundo, alguns dos quais são descendentes de migrantes. Na Costa do Marfim, país com 700 mil apátridas, o acesso à educação exige a comprovação de nacionalidade. Na República Dominicana, onde foi emitida a nacionalidade de milhares de imigrantes haitianos, em 2012, a taxa de frequência líquida na escola primária por crianças de 6 a 13 anos era de 52% entre os nascidos no Haiti, mas de 82% para os imigrantes nascidos em outros países.

## As políticas educacionais podem apoiar o acesso de migrantes à escola

Programas para a primeira infância, programas de apoio linguístico e políticas relativas à transmissão, à seleção ou à segregação são importantes para melhorar o acesso educacional.

A participação de imigrantes em programas para a primeira infância é uma base fundamental. Em média, as notas em leitura de imigrantes de 15 anos de idade que participaram da educação pré-primária eram maiores, em uma proporção que correspondia a mais de um ano de escola. Pode ser difícil para os imigrantes não documentados terem acesso a programas para a primeira infância: nos Estados Unidos, a participação na pré-escola de crianças de 3 e 4 anos sem documentos era menor, tanto dos imigrantes documentados como dos nativos.

A falta de proficiência linguística é uma desvantagem educacional, pois inibe a socialização, a construção de relacionamentos e o sentimento de pertencimento, além de aumentar o risco de discriminação. Em 2012, em 23 países de renda alta, 53% dos estudantes imigrantes de primeira geração com baixas capacidades de letramento frequentavam aulas extras de alfabetização.

A duração das aulas preparatórias varia de um ano (na Bélgica, na França e na Lituânia) a quatro anos (na Grécia). As “aulas de boas-vidas” da Alemanha oferecem um curso intensivo da língua exclusivo para estudantes com antecedentes migratórios. Na Espanha, as regiões tendem a seguir um desses três modelos: aulas temporárias, que os estudantes frequentam parte do dia, aulas de imersão e aulas interculturais, que expandem o foco do apoio linguístico para a construção de elos entre famílias e escolas. Os governos devem evitar separar a escolarização por períodos longos, pois isso pode acentuar os *deficits* e as desvantagens.

Seleções precoces com base em competências tendem a desfavorecer estudantes imigrantes, o que compromete as oportunidades e produz desigualdades e uma associação mais forte entre o contexto social e os resultados educacionais. Na Itália, 59% dos imigrantes que se formaram na educação secundária geral foram para a universidade, comparado com 33% dos que se graduaram nas escolas profissionais e 13% dos graduados em escolas técnicas.

Os estudantes imigrantes tendem a se concentrar em áreas suburbanas e em escolas com padrões acadêmicos e níveis de desempenho mais baixos. A segregação é exacerbada quando estudantes nativos se mudam para bairros mais ricos. No Reino Unido, falantes não nativos tinham mais chances de frequentar a escola com falantes nativos desfavorecidos. A parcela de imigrantes também pode dificultar os resultados educacionais dos nativos desfavorecidos. Na Noruega, um aumento de 10% na parcela de imigrantes em uma escola foi associado a um aumento de 3% no abandono escolar dos nativos.

Os países utilizam diversas ferramentas para combater a segregação. Na Itália, uma circular de 2010 estabeleceu um máximo de 30% de imigrantes de primeira geração. Na prática, 17% das salas de aula da educação primária excediam esse limite. Apesar das políticas e reformas para limitar a segregação nas escolas da França e da Alemanha, os pais “driblam” as escolas designadas, e as escolas encontram formas de oferecer aulas separadas com base nas escolhas dos pais, relativas a religião ou instrução em língua estrangeira. Uma análise de 108 áreas de captação de escolas primárias em quatro bairros de Berlim mostrou que, em uma de cada 5 escolas, o número de estudantes com antecedentes migratórios matriculados era duas vezes maior do que o número dos que viviam na região.

### ALGUNS GOVERNOS ENFOCAM O APOIO ÀS ESCOLAS COM GRANDES PARCELAS DE ESTUDANTES IMIGRANTES

Escolas com grandes quantidades de estudantes imigrantes ou refugiados têm mais probabilidades de ter maiores necessidades de financiamento. O financiamento com base em parâmetros visa a aumentar a igualdade, ao alocar recursos extras às escolas caracterizadas por fatores associados a desvantagens. Alguns programas incorporam migrantes como um fator explícito para o financiamento escolar. Na Lituânia, o orçamento escolar confere um adicional de 20% para estudantes pertencentes a uma minoria nacional e 30% para estudantes imigrantes em seu primeiro ano de escola no país.

Tais práticas são exceções, mas, mesmo assim, estudantes migrantes e refugiados podem angariar financiamento extra de forma indireta. O financiamento pode vir acompanhado da baixa proficiência na língua de instrução ou de privações socioeconômicas no âmbito da vizinhança, ambos fatores comuns entre imigrantes. Os novos Parâmetros Nacionais de Financiamento, na Inglaterra (Reino Unido), aboliram financiamentos específicos para migrantes, mas alocam fundos para compensar desvantagens como “privação”, “resultado anterior baixo” e “inglês como língua adicional”.

Muitas vezes, recursos adicionais para apoiar estudantes migrantes e refugiados são disponibilizados às escolas além dos parâmetros básicos de financiamento. O governo da Dinamarca destinou quase US\$ 3 milhões, no período 2008–2011, para atividades e recursos, como conselheiros escolares e familiares, para fortalecer a cooperação entre famílias imigrantes e as escolas.

Alguns países têm como foco o apoio em programas de língua, à parte dos parâmetros básicos. A cada ano, o Programa de Aquisição Linguística dos EUA destina cerca de US\$ 740 milhões, a cada ano, em subsídios estatais com base na parcela de estudantes que estão aprendendo inglês. As escolas tiram proveito desse financiamento para implementar aulas da língua. O apoio adicional também pode ser voltado para os docentes, que podem encontrar dificuldades em se conectar com os estudantes imigrantes e com suas famílias.

O apoio direcionado relacionado aos estudantes migrantes e refugiados pode mascarar desafios escolares e administrativos. Imigrantes e refugiados com nível de escolarização mais baixo tendem a se agrupar em bairros já negligenciados pelas autoridades educacionais. Oferecer incentivos para atrair docentes para as escolas carentes é algo difícil de se conseguir fora do orçamento regular da escola. Ademais, decisões políticas podem afetar de forma significativa o financiamento *ad hoc* ou programas de apoio extraorçamentários, como ocorre nos Estados Unidos.

## **PROGRAMAS DE LÍNGUA E ALFABETIZAÇÃO SÃO UM PILAR DA INCLUSÃO PARA OS IMIGRANTES E REFUGIADOS ADULTOS**

As habilidades de alfabetização variam enormemente entre os imigrantes e os refugiados. Uma pesquisa com requerentes de asilo na Alemanha, realizada em 2016, mostrou que 15% deles eram analfabetos, 34% eram alfabetizados em línguas do alfabeto latino, e 51% eram alfabetizados em outro alfabeto. A alfabetização de adultos pode aumentar o sentimento de pertencimento de imigrantes e refugiados, a sensação de acolhimento, além das suas capacidades de se comunicar e de atender às necessidades cotidianas. Uma maior proficiência na língua do local de acolhimento está associada com melhores oportunidades de emprego, salários mais altos e saúde melhor. Entretanto, programas de alfabetização de grande escala voltados para adultos imigrantes e refugiados continuam sendo raros.

Ao reconhecer a diversidade dos imigrantes e refugiados, os programas precisam ser flexíveis, e sua intensidade, seu conteúdo e sua duração devem variar. Estudantes analfabetos em sua língua materna enfrentam desafios adicionais. Uma estimativa sugere que os que têm pouca ou nenhuma instrução formal podem levar até oito vezes mais tempo para alcançar o nível básico em leitura em uma segunda língua. Na Finlândia, o ritmo lento de aprendizagem significa que a formação oferecida pode ter sido muito curta para adultos analfabetos.

Para ajudar esses estudantes, os docentes precisam de habilidades para utilizar materiais que abordem os desafios que os imigrantes encontram em sua vida diária. No programa *AlfaZentrum für MigrantInnen*, em Viena, os estudantes trazem materiais de seu trabalho ou de casa que eles gostariam de entender.

Ensinar e aprender na língua materna dos imigrantes adultos podem ser formas eficientes de apoiar a aquisição inicial da alfabetização. Na Noruega, centros de aprendizagem de adultos começaram a trabalhar com os estudantes imigrantes com maior nível educacional como assistentes em aulas iniciantes de alfabetização, para superar as dificuldades de compreensão entre docentes e estudantes.

A falta de financiamento pode limitar o alcance dos programas, principalmente onde o apoio e os recursos governamentais não se alinham com as políticas, como no Reino Unido. A pobreza, as preocupações com a segurança e a falta de oferta de programas culturalmente adequados podem dissuadir os indivíduos a frequentar as aulas, principalmente as mulheres. A concentração de pessoas que chegam em enclaves etnolinguísticos pode reduzir o aprendizado da língua, por limitar sua exposição. Além disso, a natureza temporária de algumas migrações pode reduzir a motivação para se aprender uma língua nova.

Os programas de língua devem ser adaptáveis, culturalmente sensíveis e bem financiados. Incluir os migrantes e os refugiados no planejamento e na instrução pode ajudar. No desenvolvimento do programa da Nova Zelândia, o governo consultou refugiados e ex-refugiados sobre as características desejáveis para os cursos e sobre as barreiras ao acesso.

Uma vez que o emprego é uma prioridade para os imigrantes e os refugiados no momento da chegada, a integração e a aquisição da língua podem ser vinculadas à participação na força de trabalho. Em Cabo Verde, o programa Promoção da Alfabetização e Formação de Imigrantes das Comunidades Africanas que Vivem em Cabo Verde abrange alfabetização, língua portuguesa e formação profissional, bem como informática e carpintaria. O curso de integração do governo alemão inclui 600 horas de instrução de língua alemã, e os refugiados que alcançam a proficiência no nível B1 são elegíveis para o estudo da língua voltado para o trabalho.

## **OS MIGRANTES PRECISAM DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

A alfabetização financeira é pouco ofertada em muitos países que tradicionalmente enviam migrantes, bem como em comunidades de migrantes com menor nível de habilidades, o que torna os imigrantes e os refugiados vulneráveis a fraudes ou à exploração financeira. Particularmente, os sistemas financeiros e de bem-estar dos países de acolhimento, bem como os canais de remessas, de início, podem parecer obscuros para eles.

Iniciativas mundiais como a Rede Internacional de Educação Financeira, da OCDE, incluem um foco em migrantes como parte de agendas mais amplas de promoção da educação financeira. Frequentemente, os programas de educação financeira para migrantes envolvem uma combinação de partes interessadas internacionais, governamentais, não governamentais e do setor privado.

Em 2013, a Indonésia adotou uma estratégia nacional de alfabetização financeira. Ela teve como base dados de um programa conjunto com o Banco Mundial cujo treinamento enfocava os momentos em que os futuros migrantes enfrentam decisões financeiras importantes. A Fundação Marroquina para a Educação Financeira, em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), desenvolveu programas de educação financeira para imigrantes no Marrocos. Na Romênia, a Organização Internacional para as Migrações (OIM) lançou uma iniciativa conjunta com a Fundação MasterCard para apoiar a integração de imigrantes e refugiados, priorizando grupos vulneráveis, inclusive crianças, mulheres e pessoas com necessidades especiais.

Mesmo com uma boa alfabetização nessa área, os migrantes podem não estar familiarizados com os termos financeiros e com os atributos de produtos financeiros. Eles podem não confiar nas instituições financeiras, tanto na comunidade de origem como na de destino. Com frequência, migrantes não documentados e refugiados que acabaram de chegar temem que as informações necessárias para acessar serviços financeiros serão usadas para identificá-los e até deportá-los. Na indústria financeira, faltam produtos relevantes e culturalmente sensíveis para migrantes e suas famílias nos países de origem.

Os dados sobre o impacto da educação financeira no bem-estar econômico dos migrantes são variados. Um estudo com migrantes indianos no Catar mostrou que a educação financeira teve um impacto, embora pequeno, sobre as decisões financeiras. Estudos na Austrália, em Fiji e na Nova Zelândia mostraram que programas de alfabetização financeira não afetaram de forma significativa o uso do sistema bancário formal.

# Deslocamento

Atualmente, o número de pessoas deslocadas é o mais alto desde o fim da Segunda Guerra Mundial. As pessoas deslocadas tendem a vir de algumas das partes mais pobres e carentes do mundo, e sua vulnerabilidade é agravada quando o deslocamento as priva de ter uma educação.

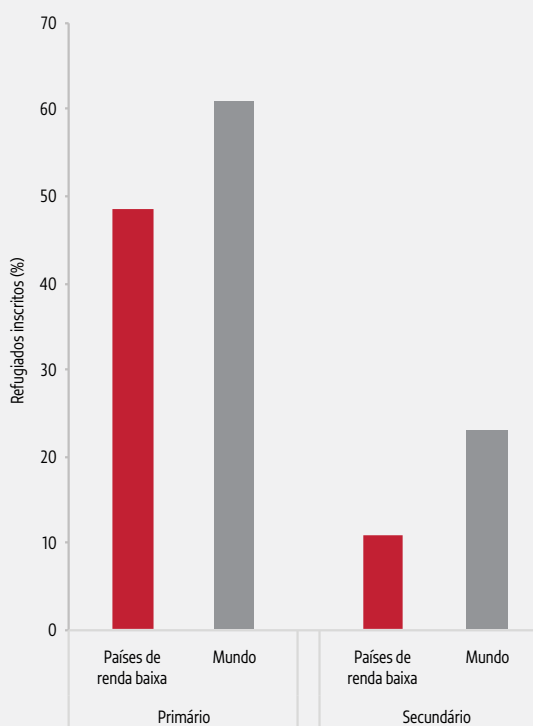
Atualmente, 19,9 milhões de refugiados estão sob a proteção do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), dos quais cerca de 52% são menores de idade. Ademais, 5,4 milhões de palestinos estão sob a proteção da Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Oriente Próximo (UNRWA). Cerca de 39% dos refugiados vivem em acampamentos oficiais, auto-organizados ou de transição, ou em centros coletivos, a maioria na África Subsaariana. A maioria do restante deles vive em acomodações individuais em áreas urbanas.

Além disso, os conflitos deixaram 40 milhões de pessoas deslocadas internamente (PDI), a maioria das quais vive na Síria, ao passo que outras 19 milhões foram deslocadas em função de desastres naturais, sendo que a China hospeda a maior população delas.

“ A vulnerabilidade de pessoas forçadas a se deslocar é agravada quando elas são privadas de uma educação ”

**FIGURA 3:**

**Apenas 11% dos adolescentes refugiados em países de renda baixa estavam matriculados na escola secundária**  
Porcentagem de refugiados de 5 a 17 anos matriculados, por nível de ensino, 2017



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig4\\_2](http://bit.ly/fig4_2)  
Fonte: ACNUR (2018).

## A educação para os deslocados é insuficiente em acesso e qualidade

Determinar o status educacional dos deslocados é um desafio, mas o ACNUR estimou que as taxas de matrícula dos refugiados eram de 61% na escola primária, e 23% na secundária. Em países de renda baixa, as taxas ficavam abaixo de 50% na educação primária, e 11% na secundária (**Figura 3**). Mundialmente, cerca de 4 milhões de refugiados de 5 a 17 anos estavam fora da escola, em 2017.

As taxas de matrícula dos refugiados podem variar consideravelmente dentro dos países. Em 2016, a taxa bruta de matrícula na educação secundária entre refugiados na Etiópia variou por distrito: de 1% em Samara a 47% em Jijiga. Em 2011, no Paquistão, a taxa líquida de participação na escola primária de refugiados afegãos (29%) era menor do que a metade da média nacional (71%), ao passo que a taxa de meninas afegãs refugiadas (18%) não apenas não chegava à metade da dos meninos (39%), como também era menor do que a metade da taxa

de participação na escola primária das meninas no Afeganistão. Frequentemente, os refugiados chegam em áreas carentes dos países de acolhimento. Os refugiados do Sudão do Sul em Uganda se estabelecem na região pobre do Nilo Ocidental, onde, em 2016, a taxa líquida de frequência na educação secundária era a metade da taxa nacional.

Não há muitas informações sobre a qualidade da educação dos refugiados, mas onde há dados disponíveis, o quadro é sombrio. No campo de refugiados de Dadaab, no Quênia, 8% dos docentes da escola primária eram nacionalmente certificados, e 6 de cada 10 docentes refugiados não tinham formação.

## É DIFÍCIL ACOMPANHAR AS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DOS DESLOCADOS INTERNAMENTE

Em muitos países afetados por conflitos, os deslocamentos internos sobrecarregaram sistemas educacionais que já eram precários anteriormente. No nordeste da Nigéria, a última avaliação das necessidades educacionais mostrou que, de 260 escolas, 28% haviam sido danificadas por balas, bombas ou estilhaços, 20% haviam sido incendiadas intencionalmente, 32% haviam sido pilhadas e 29% se encontravam muito próximas de grupos armados ou militares.

O ACNUR reportou que 1,8 milhão de pessoas estavam deslocadas internamente na Ucrânia, em janeiro de 2018. Em Dnipro, Kharkiv, Kiev e Zaporizhzhia, que abrigam a maior parte das PDI, as instituições educacionais enfrentam a escassez de salas de aula e recursos. Em resposta, o governo criou espaços escolares novos, transferiu universidades de zonas de conflito, simplificou os procedimentos de admissão, cobriu mensalidades e ofereceu incentivos às PDI, como empréstimos e materiais didáticos.

Desastres naturais também prejudicam a educação, principalmente na Ásia e no Pacífico. As Filipinas têm uma média de 20 furacões por ano, além do risco de erupções vulcânicas, terremotos e deslizamentos de terra. O país tomou medidas para a redução do risco de desastres, e a disponibilização de escolas resistentes a furacões equipadas com recursos didáticos gerou um aumento médio de 0,3 ano de escolarização.

---

## Os refugiados precisam ser incluídos nos sistemas nacionais de educação

Ao serem confrontados com crises, a resposta da maioria dos governos consiste em oferecer educação às populações deslocadas por meio de um sistema paralelo. No entanto, chegou-se a um consenso de que

“

O grau de inclusão dos refugiados varia entre contextos de deslocamento, que são afetados por fatores como geografia, história, disponibilidade de recursos e capacidade do sistema

”

essa solução não é sustentável. Com frequência, os deslocamentos são demorados; além disso, normalmente, os sistemas paralelos não têm docentes qualificados, suas avaliações não são certificáveis, e suas fontes de financiamento correm o risco de serem cortadas de forma súbita.

A estratégia global de educação do ACNUR, de 2012–2016, pela primeira vez solicitou aos países para que eles ofereçam às crianças

refugiadas acesso a oportunidades de aprendizagem acreditadas e certificadas, para que elas possam ter continuidade em sua educação. O objetivo consiste em incluir totalmente os refugiados nos sistemas nacionais de educação, de maneira que eles estudem nas mesmas salas de aula que as crianças nativas após um curto período de aulas de atualização, quando necessário, para prepará-las para o ingresso nas séries adequadas à sua idade. No entanto, o grau de inclusão dos refugiados varia entre contextos de deslocamento. Fatores como geografia, história, disponibilidade de recursos e capacidade do sistema afetam a natureza evolutiva/progressiva da inclusão.

Em alguns casos, tem ocorrido uma mudança gradual no sentido da inclusão. A Turquia, que acolhe 3,5 milhões de refugiados, a princípio, considerou as escolas não públicas como centros educacionais temporários e, depois, classificou-as como escolas de transição para, por fim, incluir todas as crianças sírias nas escolas públicas até 2020. Em outros casos, o compromisso do governo tem sido intermitente. No Irã, uma política de inclusão de refugiados afegãos sofreu atrasos pontuais ao longo das últimas quatro décadas.

Em diversos casos, a inclusão não é totalmente alcançada, apesar de haver um compromisso para com ela. Os refugiados podem compartilhar do currículo, da avaliação e da língua de instrução do país de acolhimento, mas, por outro lado, podem estar apenas parcialmente incluídos devido à separação geográfica, como ocorre em campos no Quênia, ou devido a limitações de capacidade, como nas escolas de turno duplo no Líbano e na Jordânia. Mesmo países com mais recursos, como a Grécia, enfrentaram desafios quanto à oferta educacional para refugiados por meio do sistema nacional.

Em diversos contextos, a educação de refugiados ainda é oferecida de forma separada. O sistema educacional palestino é um caso único. Refugiados do Burundi na Tanzânia e refugiados do grupo carene de Myanmar na Tailândia frequentam escolas comunitárias ou particulares separadas e não formais.

## DIVERSOS OBSTÁCULOS À INCLUSÃO PRECISAM SER SUPERADOS

As dificuldades relativas à inclusão de refugiados nos sistemas nacionais de educação são sentidas com mais força em contextos nos quais os recursos são poucos, e a necessidade de coordenação e planejamento é alta. Os planos devem reconhecer questões que vão desde a falta de documentação até a proficiência linguística limitada, e da interrupção da trajetória educacional até a pobreza.

“

A falta dos documentos necessários, barreiras linguísticas, educação perdida e custos ocultos podem impedir a inclusão total

”

O Instituto Internacional de Planejamento Educacional (UNESCO-IIPE) desenvolveu orientações para planos educacionais de transição que enfocam as necessidades imediatas e incorporam refugiados e PDI. O Chade foi o primeiro país a desenvolver um plano assim, em 2013. Em 2018, o governo converteu 108 escolas, localizadas em 19 campos e sítios para refugiados, em escolas públicas regulares.

Muitas vezes, os refugiados não têm documentação, o que torna difícil o acesso ao sistema nacional de educação. Na Jordânia, os refugiados precisavam de um “cartão de serviço” para frequentar a escola, e para conseguir um desses cartões é necessário ter a certidão de nascimento. No entanto, no final de 2016, o governo jordaniano começou a permitir que as escolas públicas matriculassem crianças sem os cartões.

A falta de conhecimento da língua local é outra barreira. Os refugiados do Burundi em Ruanda realizam um curso intensivo de orientação que dura até seis meses, e ingressam nas escolas públicas quando alcançam o nível adequado de proficiência em inglês. Aulas preparatórias, como as oferecidas na Alemanha, podem ajudar, mas sua duração prolongada pode acabar excluindo os refugiados do sistema educacional. As necessidades linguísticas dos refugiados dizem respeito não apenas à comunicação verbal, mas também a práticas não verbais que eles só podem aprender se interagirem com as comunidades de acolhimento.

Diferentes tipos de programas – de educação transitória, corretiva, de recuperação e de aceleração – são necessários para ajudar as crianças deslocadas a acessarem ou regressarem ao sistema educacional. O programa de aprendizagem acelerada do Conselho Norueguês para Refugiados, em Dadaab, no Quênia, resume o currículo de oito anos do Quênia em quatro anos, com diversos pontos de entrada e saída. Ele aumentou o acesso de meninos, mas menos o de meninas. Idealmente, tais programas deveriam ser oferecidos pelos governos e incorporados nos planos setoriais de educação.

Mesmo nos locais onde a educação é gratuita, os custos com livros didáticos e transporte podem ser altos. Um projeto-piloto no Líbano, que oferecia dinheiro para cobrir o transporte e compensar a renda perdida quando as crianças frequentavam a escola em vez de trabalhar, aumentou a frequência de 0,5 a 0,7 dia por semana, ou cerca de 20%. O governo da Turquia estendeu transferências condicionais de renda para refugiados e alcançou 368 mil crianças sírias até 2018.

Para cobrir a falta de docentes causada pelo influxo de refugiados em larga escala:



## OS DOCENTES SÃO A CHAVE PARA UMA EDUCAÇÃO BEM-SUCEDIDA

A falta de educadores, principalmente de docentes qualificados, é uma realidade em todos os ambientes de deslocamento. A matrícula de todas as crianças sírias na Turquia demandaria cerca de 80 mil novos docentes. Na

“  
Docentes em contextos de deslocamento precisam de formação para lidar com salas de aula superlotadas, multilíngues e com estudantes de idades variadas, mas é comum que eles apenas recebam apoio esporádico”

Alemanha, são necessários 18 mil educadores e 24 mil docentes a mais. Uganda precisa de 7 mil docentes primários extras para a educação de refugiados.

Salários justos e previsíveis para os docentes são a base de apoio para a oferta, a contratação, a retenção e a motivação deles. Ainda assim, governos e parceiros humanitários, com orçamentos limitados e ciclos de financiamento de curto prazo, podem ter dificuldades em cobrir os custos salariais. É comum encontrar docentes voluntários ou pagos por meio de bolsas, frequentemente, também são refugiados, mas as disparidades quanto aos salários dos docentes podem ocasionar tensões.

Docentes em contextos de deslocamento precisam de formação para lidar com salas de aula superlotadas, multilíngues e com estudantes de idades variadas, mas é comum que eles recebam apenas apoio esporádico. No Líbano, 55% dos docentes e funcionários participaram de algum treinamento profissional nos dois anos anteriores, apesar de a presença de crianças refugiadas ter afetado o exercício diário de sua função. Abordagens de apoio aos docentes utilizadas no campo de Kakuma, no Quênia, vão desde programas formais de certificação e qualificação oferecidos por uma universidade nacional até um curso não formal (que até o momento não é credenciado) para docentes primários em situações de crise desenvolvido pela Rede Interagencial para a Educação em Situações de Emergência.

Frequentemente os docentes refugiados são excluídos de programas nacionais de formação devido a leis trabalhistas sobre a permissão para trabalhar. Alguns países apoiam os docentes refugiados para que voltem a trabalhar. O Chade formou e certificou docentes sudaneses para trabalhar em suas escolas. Na Alemanha, o Programa para Professores Refugiados da Universidade de Potsdam visa a possibilitar que docentes refugiados sírios ou de outras nacionalidades possam voltar para as salas de aula.

As taxas de prevalência de transtornos de estresse pós-traumático entre os estudantes variam de 10% a 25% em países de renda alta, e chegam a 75% em países de renda baixa e média. Quando não há acesso a serviços de saúde mental para crianças, a escola pode ser o único lugar onde esse tipo de ajuda está disponível. No entanto, intervenções na escola exigem terapeutas especificamente qualificados e vão além das habilidades dos docentes. Estes, por sua vez, podem oferecer apoio psicossocial, criando um ambiente seguro e apaziguador por meio de suas interações com os estudantes e de atividades psicossociais estruturadas. Eles precisam de treinamento profissional em gestão de sala de aula e mecanismos de encaminhamento.



## OS REFUGIADOS PRECISAM DE EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Intervenções adequadas, que incluem educação e cuidados na primeira infância (*early childhood care and education* – ECCE), são fundamentais para crianças pequenas em contextos violentos; de outra forma, elas não teriam acesso a ambientes estáveis, acolhedores e enriquecedores. Em muitos contextos de deslocamento, no entanto, as primeiras necessidades educacionais continuam não sendo atendidas.

Um estudo realizado em oito países de renda alta ou média-alta sugere que as respostas às necessidades dos refugiados e requerentes de asilo mais jovens têm sido “extraordinariamente fracas”, o que reflete a falta de priorização no planejamento nacional de políticas e responsabilidade difusa pelo planejamento e pela realização. Uma revisão de 26 planos de resposta humanitária e para refugiados mostra que quase a metade não faz menção alguma à educação ou aprendizado para crianças menores de 5 anos, e menos de um terço menciona especificamente a educação pré-primária.

As ONGs frequentemente preenchem essa lacuna. O Comitê Internacional de Resgate (IRC) lançou o programa de formação de docentes da pré-escola *Healing Classrooms* para crianças congolesas em campos no Burundi e na Tanzânia. O programa foi adaptado para o Líbano em 2014, onde, agora, atende a 3,2 mil crianças da pré-escola e já formou 128 docentes. Após o projeto-piloto de quatro meses, os participantes de 3 anos de idade apresentaram melhoras nas habilidades motoras, socioemocionais, nas funções executivas e no letramento e numeramento iniciais.

Alguns países firmaram parcerias com múltiplos atores e ONGs locais. O governo da Etiópia apoia 3 de cada 5 crianças refugiadas, de 3 a 6 anos, em 80 centros de ECCE em acampamentos e 150 escolas públicas e privadas de educação infantil em Adis Abeba. O governo alemão adotou um plano abrangente para a educação de refugiados e requerentes de asilo, em parceria com atores subnacionais, e pretende investir quase € 400 milhões no período 2017–2020 para expandir seus programas e funcionários de educação pré-primária.

## A EDUCAÇÃO DE REFUGIADOS COM DEFICIÊNCIA ESTÁ PARTICULARMENTE EM RISCO

Instrumentos jurídicos internacionais garantem os direitos à educação de crianças refugiadas com deficiência, mas uma oferta adequada desse tipo de educação raramente está disponível. As deficiências costumavam ser avaliadas por meio de identificação visual, avaliação médica ou informações fornecidas voluntariamente, o que levou a uma enorme subestimação de sua natureza e ocorrência entre as populações deslocadas. Mecanismos mais recentes utilizam questionários sistemáticos e com base em funcionalidade, como os desenvolvidos pelo *Washington Group*.

A experiência relacionada à deficiência pode variar muito conforme sua natureza e as acomodações disponíveis. Um estudo realizado com afegãos no Paquistão mostrou que pessoas com dificuldades visuais tinham mais chances de frequentar a escola (52%); por outro lado, os com dificuldades de cuidado próprio tinham menos chances (7,5%).

“

Quando existe alguma, há poucas escolas especializadas em locais para deslocados, elas normalmente cobram taxas

”

A baixa acessibilidade física – tanto em termos de distância como de instalações – e a falta de docentes qualificados são barreiras cruciais para crianças refugiadas com deficiência, conforme visto na Indonésia e na Malásia. Quando existe alguma, há poucas escolas especializadas em locais para deslocados, e elas normalmente cobram taxas. As deficiências

também podem estar ocultas ou podem ser pouco reportadas por medo de estigma social ou de rejeição pelas autoridades governamentais e migratórias, no entanto, tais desafios podem ser combatidos. Os novos acampamentos de refugiados incluem cada vez mais infraestrutura de acessibilidade, como na Jordânia.

É essencial identificar e interagir com os pontos fortes, tanto das comunidades de acolhimento como das de refugiados. Um projeto da organização guarda-chuva União Nacional dos Portadores de Necessidades Especiais de Uganda visa a incluir os refugiados portadores de deficiência em atividades de desenvolvimento. A Associação Nacional de Uganda para os Surdos administra escolas para crianças com deficiências auditivas perto de dois assentamentos de refugiados.

## A TECNOLOGIA PODE APOIAR A EDUCAÇÃO DE PESSOAS DESLOCADAS

Os deslocamentos forçados, com frequência, sobrecarregam os sistemas educacionais. Soluções tecnológicas, com sua flexibilidade, resiliência, velocidade, mobilidade e portabilidade, podem ser adequadas para ajudar a

compensar a falta de recursos educacionais padrão. O programa *Instant Network Schools*, uma iniciativa conjunta do ACNUR e da Vodafone, alcança mais de 40 mil estudantes e 600 docentes em 20 escolas primárias e secundárias na República Democrática do Congo, no Quênia, no Sudão do Sul e na Tanzânia, oferecendo internet, eletricidade e conteúdos digitais.

Um desafio das intervenções desse tipo é que os recursos oferecidos nem sempre estão alinhados com os currículos nacionais. Há exceções, como a *Tabshoura*, no Líbano, que oferece recursos *online* para pré-escolas de acordo com o currículo de 2015. Disponível em árabe, inglês e francês, ela foi desenvolvida no Moodle, um sistema de gestão de aprendizagem.

A tecnologia também pode oferecer apoio psicossocial. A Caixa de Ideias, um pacote desenvolvido pela ONG Bibliotecas sem Fronteiras e o ACNUR, inclui recursos culturais e de informação, além de conteúdos educacionais. Uma avaliação qualitativa em dois campos do Burundi para refugiados congolese mostrou um impacto positivo na resiliência.

A maioria dos programas apoia o desenvolvimento profissional de docentes. Na Nigéria, um projeto de educação da UNESCO, em parceria com a Nokia, ajudou os docentes primários a planejar as aulas, fazer perguntas instigantes, incitar respostas com reflexão e avaliar os estudantes nas aulas de língua inglesa e alfabetização.

As iniciativas tecnológicas têm seus desafios. Elas normalmente precisam de um alto investimento inicial, e nem todos têm acesso adequado à eletricidade e à conectividade. É importante perceber que a tecnologia não pode substituir a participação na escolarização formal. As organizações internacionais devem garantir que as iniciativas sejam mais bem coordenadas e que atendam ao objetivo último de incluir os refugiados nos sistemas nacionais de educação.

## INICIATIVAS DIVERSAS DE EDUCAÇÃO TERCIÁRIA ATENDEM OS REFUGIADOS

As oportunidades de educação terciária aumentam as perspectivas de emprego para os refugiados e contribuem para a participação e a retenção na educação primária e secundária. No entanto, a participação de refugiados na educação terciária é estimada em apenas 1%. O acesso é frequentemente negligenciado em situações de emergência e recebe atenção coordenada somente em casos de deslocamentos prolongados. Os direitos dos refugiados à educação terciária, muitas vezes, são interpretados como, no máximo, a extensão da não discriminação.

“

Apenas 1% dos refugiados frequenta a educação terciária

”

Iniciativas com base na tecnologia podem alcançar populações deslocadas. A iniciativa *Connected Learning in Crisis Consortium*, lançada pelo ACNUR e pela Universidade de Genebra, combina aprendizagem presencial e *online* e já alcançou 6,5 mil estudantes desde 2010.

Programas internacionais de bolsas para refugiados incluem o Fundo Albert Einstein da Iniciativa Acadêmica Alemã para Refugiados (DAFI), que desde 1992 vem oferecendo apoio a refugiados por meio do ACNUR. A cobertura geográfica é ajustada com base nos movimentos dos refugiados e em suas necessidades educacionais. Atualmente, os maiores programas são os dos seguintes países: Etiópia, Irã e Líbano e Turquia.

Outros programas de bolsas oferecem oportunidades de estudo em países de renda alta. O Programa para Alunos Refugiados do Serviço Universitário Mundial do Canadá apoia comitês universitários que desejam apadrinhar um refugiado para fornecer alojamento e estudo em sua instituição. Desde 1978, 1,8 mil refugiados de 39 países foram levados para mais de 80 universidades canadenses.

Os acadêmicos também podem precisar de apoio. A rede *Scholars at Risk* providencia vagas temporárias de pesquisa e docência para acadêmicos que necessitam de proteção. O Conselho para Acadêmicos sob Risco (CARA), no Reino Unido, oferece apoio emergencial, principalmente para acadêmicos que permaneceram em seus países.

Os benefícios do apoio devem se estender para as comunidades como um todo. As bolsas do DAFI reconhecem as comunidades de origem como os reais beneficiários, não apenas o bolsista, e muitos, senão a maioria dos bolsistas da instituição, voltam para seu país de origem. As redes de proteção de refugiados acadêmicos também podem promover o desenvolvimento de capacidades. O CARA lançou programas para reconstruir as capacidades de pesquisa e educação no Iraque, na Síria e no Zimbábue.

## PDI tendem a enfrentar desafios educacionais parecidos com os dos refugiados

Embora os Princípios Orientadores Relativos ao Deslocamento Interno da ONU afirmem que todos têm direito à educação, recursos e políticas dificultam tanto o reconhecimento do problema quanto a coordenação das soluções. Assim, as respostas legais, educacionais e administrativas ao drama educacional dos deslocados internamente são parecidas com as descritas no caso dos refugiados.

O governo da Colômbia, país onde viviam 6,5 milhões de PDI em 2017, debruçou-se sobre o marco legal de proteção. Em 2002, o Tribunal Constitucional instruiu as autoridades municipais de educação a tratar as crianças deslocadas preferencialmente em termos de acesso à educação. Em 2004, o Tribunal declarou que os direitos fundamentais das PDI, incluindo o direito à educação, estavam sendo violados.

“  
Docentes deslocados internamente muitas vezes enfrentam riscos e desafios administrativos que tornam praticamente impossível o recebimento do salário

Os deslocamentos implicam que a trajetória educacional de muitas crianças e adolescentes é interrompida e que eles precisam de apoio para regressar ao sistema educacional. No Afeganistão, a ONG *Children in Crisis* realiza um programa comunitário de aceleração para ajudar estudantes deslocados internamente que estão fora da escola e vivem em assentamentos informais em e ao redor de Cabul, a concluir o 6º ano e realizar a transição para o ensino formal.

”  
praticamente impossível o recebimento de seu salário, como ocorre na Síria. No Iraque, 44 parceiros ofereceram serviços em 15 distritos e apoiam cerca de 5,2 mil docentes com bolsas ou incentivos, embora a má coordenação tenha ocasionado lacunas, disparidades salariais entre categorias de docentes e tensões entre parceiros.

## Os desastres naturais e a mudança climática exigem que os sistemas educacionais estejam preparados e sejam responsivos

Os planos do setor educacional devem levar em consideração os riscos da perda de vidas, de danos à infraestrutura e de deslocamentos devido a desastres naturais, e garantir que os serviços educacionais sejam interrompidos o mínimo possível, desde as respostas emergenciais até a recuperação. Em 2017, o Escritório das Nações Unidas para a Redução de Riscos e a Aliança Global para a Redução do Risco de Desastres e Resiliência no Setor Educacional lançaram seu marco atualizado *Segurança Escolar Completa*. Seus três pilares são instalações de aprendizagem seguras, gestão de desastres na escola, e educação para a redução de riscos e resiliência.

Muitas nações insulares do Pacífico levam os riscos da mudança climática em consideração em seus planos educacionais. Em 2011, a Declaração de Políticas das Ilhas Salomão e as Diretrizes para Preparação para Desastres e Educação em Situações de Emergência visava a garantir que os estudantes continuassem a ter acesso a ambientes de aprendizagem seguros, antes, durante e após uma emergência, e que todas as escolas deveriam identificar espaços temporários de ensino e aprendizagem.

Em poucas décadas, o clima pode ser uma das principais razões para os deslocamentos. O Banco Mundial estima que 140 milhões de pessoas terão de se deslocar devido à mudança climática até 2050. A fim de reduzir a vulnerabilidade, alguns países já estão considerando respostas políticas. A política do governo de Kiribati, Migração com Dignidade, parte de uma estratégia nacional de realocação de longo prazo, e visa a melhorar as qualificações das pessoas, dando-lhes ferramentas para a obtenção de oportunidades decentes de emprego no exterior, em profissões como a enfermagem.

## Diversidade

Uma educação que valoriza a diversidade é importante para todos os países, ao lhes possibilitar construir sociedades inclusivas nas quais as diferenças são celebradas e respeitadas, e onde é oferecida a todos uma educação de boa qualidade.

Às vezes, os migrantes e os refugiados são julgados com base em percepções sobre seu grupo identitário, e não em suas qualidades pessoais. Sobretudo quando eles são visivelmente diferentes das populações das comunidades de acolhimento, eles podem ser vistos como o “outro”; com isso, estereótipos e preconceitos podem levar à discriminação, o que inclui a exclusão de uma educação de boa qualidade.

O preconceito e a discriminação estão presentes em muitos sistemas educacionais, apesar de existirem políticas para combatê-los. A discriminação estrutural contra estudantes de famílias imigrantes nos Estados Unidos inclui a falta de programas bilíngues para crianças pequenas e testes de alfabetização que não são ministrados nas línguas nativas.

As atitudes públicas determinam a autopercepção e o bem-estar dos imigrantes. A discriminação percebida pode ser associada à depressão, à ansiedade e à baixa autoestima. Os imigrantes têm menos probabilidades do que os nativos de se verem como pertencentes ao país de acolhimento, segundo a Pesquisa Mundial de Valores de 2014.

---

## A educação influencia as atitudes em relação aos imigrantes e aos refugiados

O nível educacional está associado às atitudes em relação aos estrangeiros. Pessoas com nível educacional mais alto são menos etnocêntricas, valorizam mais a diversidade cultural e veem os impactos econômicos da

“ A educação pode mediar representações negativas da mídia, ao oferecer conhecimentos políticos e competências de pensamento crítico para separar os fatos da ficção ”

migração de forma mais positiva. Pesquisas mostram que os que possuem educação terciária eram 2% mais tolerantes do que os com educação secundária, os quais, por sua vez, eram 2% mais tolerantes do que os que tinham apenas educação primária. Pessoas mais jovens, principalmente os mais escolarizados, também tendem a ter atitudes mais positivas em relação à imigração.

Representações negativas na mídia sobre imigrantes e refugiados podem reforçar o preconceito. A cobertura da mídia de questões das migrações e dos deslocamentos são cada vez mais negativas e polarizadas, como visto, por exemplo, no Canadá, na Noruega, no Reino Unido e na República Tcheca, onde a mídia frequentemente representa imigrantes e refugiados como uma ameaça à cultura, à segurança e ao sistema de bem-estar. As histórias relativas à migração mostradas pela

mídia são muitas vezes estereotipadas, além de omitirem as vozes dos migrantes e refugiados e usarem terminologia imprecisa. A educação pode mediar representações negativas da mídia, ao oferecer conhecimentos políticos e competências de pensamento crítico para separar os fatos da ficção.

## A inclusão deve estar no centro dos sistemas e das políticas educacionais

Os países utilizam diferentes abordagens para tratar da diversidade nos sistemas educacionais: assimilação, multiculturalismo/integração e interculturalismo/inclusão. A assimilação pode ser prejudicial para a identidade migrante. O interculturalismo, por outro lado, ajuda os estudantes a aprender não apenas sobre suas culturas, mas sobre as barreiras estruturais nos países de acolhimento que perpetuam as desigualdades.

Alguns países apresentam políticas específicas para uma educação multicultural ou intercultural. A Irlanda, onde, em 2015, as crianças imigrantes representavam 15% da população com menos de 15 anos, desenvolveu a Estratégia Educacional Intercultural 2010–2015, visando a desenvolver a capacidade dos fornecedores, apoiar a proficiência linguística, incentivar parcerias com a sociedade civil e melhorar o monitoramento. Outras leis removeram barreiras, abolindo taxas e exigindo que as escolas publiquem suas políticas de admissão. Um estudo do Parlamento Europeu descobriu que a Irlanda e a Suécia tinham os quadros de monitoramento e avaliação mais desenvolvidos da Europa, no que diz respeito à educação de imigrantes.

Influências políticas podem comprometer as políticas de educação intercultural. Nos Países Baixos, atitudes deterioradas em relação aos imigrantes promoveram uma política de integração com foco na lealdade à sociedade holandesa, e a educação intercultural foi substituída por uma educação em cidadania.

Outra dimensão do desenvolvimento da sensação de pertencimento dos estudantes imigrantes são as escolas da diáspora que mantêm relação com o país de origem. Isso vai de escolas gerenciadas e coordenadas pelo governo do país de origem, como no caso da Polônia, a escolas privadas criadas pelas comunidades de imigrantes, como no caso dos filipinos na Arábia Saudita ou dos brasileiros no Japão, e ainda escolas não formais que transmitem o legado linguístico e cultural do país de origem.

### OS CURRÍCULOS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS ESTÃO SE TORNANDO MAIS INCLUSIVOS

Os currículos e os livros didáticos podem ajudar a reduzir o preconceito e a desenvolver o sentimento de pertencimento entre os migrantes. A aprendizagem sobre a história de outros países foi associada a atitudes positivas para a defesa de direitos de grupos étnicos em 12 dos 22 países que participaram da Pesquisa Internacional de Educação Cívica e Cidadania de 2016.

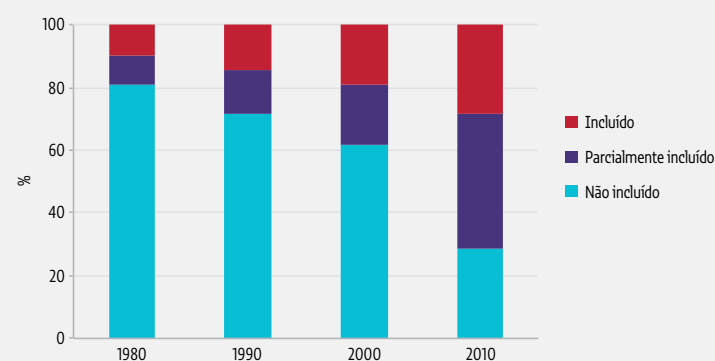
Mais países estão reformando seus currículos para refletir a crescente diversidade cultural. Dos 21 países de alta renda analisados para um índice de políticas sobre multiculturalismo, em 1980, somente a Austrália e o Canadá incluíam o multiculturalismo em seus currículos. Já em 2010, o multiculturalismo estava, de uma forma ou de outra, na agenda de mais de dois terços dos países, além de estar completamente integrado em mais quatro países: Finlândia, Irlanda, Nova Zelândia e Suécia (**Figura 4**).

Em 2015, 27 de 38 países predominantemente de renda alta ou ofertaram educação intercultural como uma matéria em si, ou a integraram ao currículo, ou ambos. Valores multiculturais e interculturais podem ser incorporados a matérias específicas. Os currículos de história muitas vezes são

**FIGURA 4:**

#### Cada vez mais países incluem o multiculturalismo nos currículos

Inclusão do multiculturalismo nos currículos em 21 países de renda alta, 1980–2010



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig5\\_2](http://bit.ly/fig5_2)

Nota: A definição de multiculturalismo utilizada nesta figura está mais ligada à definição de interculturalismo da Tabela 5.1 do relatório completo.

Fonte: Westlake (2011).

etnocêntricos, mas outras matérias variam, como geografia na Alemanha ou cidadania na Inglaterra (Reino Unido). Alguns livros didáticos modernos continuam a omitir questões controversas relativas à migração. No México, os livros didáticos não discutem os migrantes não documentados, nem o relacionamento com os Estados Unidos. No entanto, os livros da Costa do Marfim discutem sobre refugiados e deslocamento, eventos predominantes desde a crise política de 2002.

Os currículos podem ser adaptados localmente, como na província de Alberta, no Canadá, onde os recursos docentes apoiam o ensino e a aprendizagem de imigrantes e refugiados, com foco em comunidades específicas, como os carenes, os somalis e os sudaneses do sul. Uma liderança escolar forte também pode ajudar. Nos Estados Unidos, onde os diretores escolares valorizam a diversidade, é mais provável que os estudantes se envolvam em interações interculturais.

O ensino precisa incorporar atividades que promovam a abertura a múltiplas perspectivas, para ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades de pensamento crítico. A aprendizagem experimental e cooperativa pode ajudar a melhorar as relações interculturais, aumentar a aceitação das diferenças e reduzir o preconceito.

### **NA MAIORIA DOS PAÍSES, NÃO É OBRIGATÓRIA A FORMAÇÃO QUE PREPARE DOCENTES PARA SALAS DE AULA DIVERSIFICADAS**

Os docentes necessitam de apoio para ensinar em salas de aula diversificadas, mas 52% dos profissionais entrevistados na França, na Irlanda, na Itália, na Letônia, na Espanha e no Reino Unido não se sentem adequadamente apoiados pela diretoria para lidar com a diversidade. A extensão até a qual a educação de docentes inclui a diversidade varia de país para país. Nos Países Baixos, na Nova Zelândia e na Noruega, os candidatos a docente realizam cursos obrigatórios de apoio a estudantes de contextos diversos. A conclusão desses cursos geralmente é opcional na Europa.

Os programas de formação de docentes tendem a enfatizar o conhecimento geral sobre a pedagogia prática. Uma pesquisa de 105 programas em 49 países mostrou que somente um quinto deles preparava os docentes para antecipar e resolver conflitos interculturais ou para entender sobre tratamentos psicológicos e opções de encaminhamento disponíveis para os estudantes necessitados. Os docentes em exercício precisam de um desenvolvimento profissional contínuo nesse aspecto. A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizado da OCDE, realizada em 2013, mostrou que apenas 16% dos docentes do primeiro nível da educação secundária, em 34 sistemas educacionais, haviam recebido formação em educação multicultural ou multilíngue no ano anterior.

Existem poucos estudos sobre o impacto de docentes com antecedentes imigrantes, e os que existem nem sempre distinguem entre primeira geração e as gerações subsequentes de imigrantes, ou entre docentes imigrantes ou que pertencem a outras minorias. Alguns dados apontam para o fato de que a diversidade entre docentes está associada às conquistas dos estudantes imigrantes, à sua autoestima e à sensação de segurança. No entanto, na Europa, os docentes com antecedentes imigrantes são sub-representados em relação à composição do corpo docente. Políticas discriminatórias no ingresso à profissão e preconceitos na contratação alimentam, em parte, essa lacuna.

### **A EDUCAÇÃO TEM UM PAPEL NA PREVENÇÃO DO EXTREMISMO VIOLENTO**

Embora o extremismo violento, os ataques terroristas e a perseguição, pelo Estado ou por civis, sem dúvida causem diretamente migração e deslocamento, a opinião pública de países de renda alta veio a atribuir demasiada ênfase ao contrário, associando migração com terrorismo. No entanto, qualquer relação do tipo é delicada, pois os ataques cometidos por estrangeiros representam uma fração dos cometidos por nativos, e os caminhos da radicalização podem ter diversas formas.

Evitar o surgimento do extremismo é uma linha estratégica de defesa contra o terrorismo. Os extremistas tendem a instrumentalizar os desafios do desenvolvimento ou a exagerá-los, para criar e explorar um círculo vicioso de marginalização que afeta principalmente os mais pobres e mais vulneráveis.

“ Ao promover o respeito pela diversidade, pela paz e pelo desenvolvimento econômico, a educação pode servir de “amortecedor” contra a radicalização

No sentido inverso, a exclusão da educação pode aumentar a vulnerabilidade à radicalização. A exclusão dos benefícios da educação é igualmente nociva. Em oito países árabes, o desemprego aumentou a probabilidade de radicalização entre pessoas com maior escolaridade cujas expectativas de desenvolvimento econômico não foram concretizadas.

Muitos países incluem esforços para evitar o extremismo violento em seus currículos, mas os materiais pedagógicos nem sempre acompanham esse processo. Em âmbito mundial, um em cada dez livros didáticos relevantes tratam da prevenção de conflitos armados ou discutem mecanismos de resolução de conflitos e reconciliação – um aumento pequeno desde os anos 1950.

Os docentes podem estimular atitudes tolerantes, mas, para isso, eles precisam de formação adequada. Métodos pedagógicos, como a aprendizagem entre pares, a aprendizagem experimental, o trabalho em equipe, as dinâmicas de grupo e outras abordagens que estimulam o pensamento crítico e a discussão aberta, são os mais eficientes. Ao mesmo tempo, os docentes não deveriam ter que policiar seus estudantes ou limitar as liberdades individuais na busca por segurança.

As escolas podem ser espaços convenientes para iniciativas de prevenção do extremismo violento, ao envolverem outros atores externos à educação. Alguns programas, como na Indonésia, utilizam as vozes de vítimas para tornar as questões mais relevantes e destacadas para os estudantes. A educação contra o extremismo violento também deve ser sensível ao gênero e incluir mulheres e meninas. Às vezes, as mulheres lideram tais iniciativas educacionais. Por exemplo, na província de Khyber Pakhtunkhwa, no Paquistão, uma organização de mulheres ensinou habilidades de mediação e transformação de conflitos para 35 mil mulheres e 2 mil jovens.

---

## A educação não formal desempenha um papel importante, mas negligenciado, na construção de sociedades resilientes

A educação e a conscientização sobre questões relacionadas às migrações e aos deslocamentos também acontecem fora dos muros da escola. A educação não formal tem muitas formas e propósitos. Infelizmente, porém, como os governos raramente são os fornecedores, há pouca informação sistemática sobre sua disponibilidade.

Os centros comunitários desempenham um papel fundamental na educação não formal de migrantes. Na Turquia, a ONG Associação Yuva oferece cursos de língua e *workshops* de habilidades em centros comunitários. Mediadores culturais podem oferecer serviços de tradução e ajudar a decifrar o sistema educacional. O município de Linköping, na Suécia, treinou tutores com conhecimento de somali ou árabe para agir como “pessoas conectoras” em seu programa Aprendendo Juntos. As cidades podem liderar esforços educacionais contra a xenofobia, como em São Paulo, no Brasil, mas, para terem sucesso, é preciso envolver as comunidades imigrantes.

As artes e os esportes compõem uma plataforma poderosa para a educação não formal. Festivais comunitários, na Noruega e na Espanha, oferecem espaço para intercâmbios interculturais. O time de futebol Kaizer Chiefs, da África do Sul, fez uma campanha nas mídias sociais destacando a contribuição positiva dos estrangeiros para o país.

## Mobilidade de estudantes e profissionais

Em um mundo cada vez mais globalizado, jovens estudam no exterior, e profissionais qualificados buscam oportunidades de emprego além das fronteiras, a fim de exercer seus talentos. A mobilidade qualificada traz benefícios, custos e riscos significativos para indivíduos, instituições e países.

### A internacionalização da educação terciária ocorre de muitas formas

A internacionalização da educação terciária inclui “políticas e práticas empreendidas por instituições e sistemas acadêmicos – ou mesmo indivíduos – para lidar com o ambiente acadêmico mundial”. Ela engloba o movimento de estudantes e docentes, bem como cursos, programas e instituições que afetam a educação, tanto nos países de origem como no exterior.

A metade dos estudantes internacionais se muda para cinco países de língua inglesa: Austrália, Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia e Reino Unido. A parcela de estudantes internacionais na França e na Alemanha aumentou para 8% e 6%, respectivamente, em parte devido ao aumento de programas de pós-graduação oferecidos em inglês. Em 2016, China, Índia e Coreia do Sul responderam por 25% da mobilidade de saída. A Europa é a segunda maior região de saída de estudantes, respondendo por 23% do total em 2016, embora 76% dos 900 mil estudantes europeus que se mudaram tenham permanecido na região.

“  
A metade dos estudantes internacionais se mudam para cinco países de língua inglesa: Austrália, Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia e Reino Unido  
”

Os estudantes decidem onde buscar a educação terciária com base na disponibilidade de vagas nas melhores universidades locais, na capacidade de custeio e na qualidade relativa da educação local e no exterior. As políticas que determinam a possibilidade de os estudantes trabalharem também podem ser um motivador. No período 2011–2014, a quantidade de estudantes indianos no Reino Unido caiu quase 50%, após mudanças políticas que limitaram os vistos de trabalho de pós-graduação; ao mesmo tempo, seu número aumentou em 70% na Austrália, e 37% nos Estados Unidos. Alguns países, incluindo China e Alemanha, tentam manter os estudantes em seus mercados de trabalho, para compensar as lacunas locais de qualificação.

Para as universidades, o aumento das receitas é o principal motivador para a admissão de estudantes internacionais. Em 2016, os estudantes internacionais trouxeram cerca de US\$ 39,4 bilhões à economia dos EUA. Em diversos países asiáticos com taxas de natalidade em declínio e populações em processo de envelhecimento, como o Japão, o setor da educação terciária está se abrindo para estudantes internacionais, para manter o funcionamento das instituições.

O México e os EUA estão entre os países que utilizam programas de mobilidade como diplomacia cultural e ajuda ao desenvolvimento. Alguns países emissores, como o Brasil e a Arábia Saudita, subsidiam os estudos no exterior como estratégia de desenvolvimento.

Os docentes que se movem internacionalmente podem ser acadêmicos visados por universidades de elite, acadêmicos contratados para compensar lacunas locais ou “acadêmicos temporários”, que continuam sua carreira nos países onde obtiveram seu doutoramento. A mobilidade institucional pode ocasionar a redução da mobilidade tradicional de estudantes, mas atende a mais estudantes com necessidades educacionais diversas. Cursos *online* abertos e de massa (MOOCs) aumentam o acesso à educação, principalmente no mundo em desenvolvimento. Programas internacionais, transnacionais e sem fronteiras, incluindo sucursais universitárias e polos educacionais regionais, possibilitam a educação internacional nos países de origem.



## A harmonização de padrões e o reconhecimento de qualificações facilita a internacionalização da educação terciária

Para facilitar a mobilidade estudantil, as instituições podem se envolver em acordos e relacionamentos complexos, como, por exemplo, programas conjuntos e de dupla graduação, transferência de créditos, parcerias e consórcios estratégicos. Cada vez mais os países tentam harmonizar padrões e mecanismos de controle de qualidade nos âmbitos bilateral, regional ou mundial.

A introdução de padrões curriculares comuns, a garantia da qualidade, os mecanismos de reconhecimento de qualificações e os programas de intercâmbio acadêmico permitiram que, em 2010, a Europa e países parceiros estabelecessem um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Essa foi a culminação do Processo de Bolonha, lançado em 1999, que envolveu a Comissão Europeia, o Conselho da Europa e representantes de instituições da educação terciária, agências de controle da qualidade, estudantes e funcionários de, atualmente, 48 países. A Convenção de Reconhecimento de Lisboa, que foi ratificada por 53 países, gerencia o reconhecimento de qualificações entre os países do EEES.

Outras regiões estão trabalhando para imitar essas iniciativas, incluindo a Associação de Nações do Sudeste Asiático (ANSA) e a Comunidade da África Oriental. Na terceira Conferência Regional de Educação Superior, países da América Latina e Caribe concordaram em fortalecer a integração regional na área da educação terciária. Para construir tais iniciativas, a UNESCO elaborou uma Convenção Global sobre o Reconhecimento de Qualificações da Educação Superior, a ser ratificada em 2019.

### OS PROGRAMAS DE INTERCÂMBIO DE ESTUDANTES NA EUROPA OFERECEM LIÇÕES PARA O SUDESTE ASIÁTICO

Institucionalizar programas de intercâmbio de estudantes em âmbito regional aumenta muito as possibilidades para a mobilidade estudantil de curto prazo. Sob a égide do programa Erasmus, estabelecido em 1987 e ampliado para o Erasmus+ em 2014, os estudantes participantes estudam de 3 a 12 meses em outro país europeu, e as instituições locais aproveitam esse tempo ao longo do curso. O programa visa a aumentar a conscientização intercultural, as habilidades e a empregabilidade de seus participantes, além de promover a coesão social na Europa.

Cerca de nove em cada dez participantes relataram um aumento em sua resiliência, tolerância e abertura mental. Dados indicam que a mobilidade estudantil europeia aumenta a empregabilidade. Avaliações que utilizam dados longitudinais, que controlam determinantes da mobilidade estudantil, oferecem uma visão mais detalhada no que diz respeito à equidade. Cerca de 4,4% dos estudantes do Reino Unido com pais profissionais participaram do Erasmus+ no período 2015–2016, comparado com 2,8% dos estudantes cujos pais têm habilidades mais baixas. Essa lacuna aumentou com o tempo.

Em 2015, a ANSA e a União Europeia (UE) lançaram o programa de Apoio da UE à Educação Superior na Região da ANSA (Share, na sigla em inglês) para apoiar a harmonização dos sistemas terciários regionais. O Share identificou obstáculos para o aumento da mobilidade, resultantes da falta de vontade política e de recursos. Ao contrário da Europa, os sistemas de transferência de crédito variam muito entre os países da ANSA.

## O reconhecimento de qualificações profissionais maximiza os benefícios da mobilidade profissional internacional

O reconhecimento de qualificações profissionais facilita e maximiza os benefícios da migração de trabalhadores qualificados. Nos países da OCDE, mais de um terço dos imigrantes com educação terciária são excessivamente qualificados para seus empregos, comparado com um quarto dos nativos. Nos Estados Unidos, a renda perdida por imigrantes recém-formados subempregados poderia representar uma perda anual de US\$ 10,2 bilhões em receitas tributárias.

Os sistemas de reconhecimento, entretanto, frequentemente são subdesenvolvidos ou fragmentados demais para atender às necessidades dos imigrantes. Os processos são complexos, caros e morosos, o que faz com que apenas uma minoria deles se candidate. Para melhorar a eficiência, as agências de avaliação, os órgãos de licenciamento e as instituições acadêmicas podem harmonizar os pré-requisitos e procedimentos. Os governos podem garantir que as agências sigam procedimentos justos e transparentes, bem como adotem as melhores práticas. O estabelecimento em lei de direitos para o reconhecimento também pode melhorar a implementação e a eficiência, como ocorre na Dinamarca. Na Alemanha, uma lei de 2012 permite que estrangeiros realizem o reconhecimento independentemente de seu *status* de residência ou cidadania.

Quando suas qualificações não são reconhecidas, os migrantes não podem praticar legalmente as profissões regulamentadas, como docência e enfermagem, apesar de haver vagas na maioria dos países de destino. O reconhecimento parcial pode ajudar aqui. Os candidatos podem ter que passar em um exame, trabalhar sob supervisão por um período ou deixar de realizar certas funções. A Diretiva de Qualificações Profissionais da UE permite que certos grupos profissionais com qualificações aprovadas pratiquem sua profissão na UE. Para estabelecer e manter esse reconhecimento automático, é preciso que haja um compromisso político e recursos substanciais, o que faz com que existam poucos acordos similares.

### **A MIGRAÇÃO DE DOCENTES TRAZ BENEFÍCIOS E RISCOS**

Os docentes podem ser motivados a migrar devido a baixos salários, desemprego, instabilidade política, más condições de trabalho e falta de infraestrutura. No entanto, normalmente, a docência é uma profissão regulamentada, sujeita a exigências de qualificação nacional que desafiam os migrantes.

Uma vez que a regulamentação das qualificações de docentes muitas vezes diz respeito às habilidades com a língua, muitos dos maiores fluxos ocorrem entre países com convergências culturais e linguísticas. Os docentes do Egito e de outros países árabes, atraídos por salários mais altos, ajudaram a melhorar os sistemas educacionais nos países do Conselho de Cooperação do Golfo. Agora, os países estão substituindo o árabe pelo inglês como língua de instrução, e candidatos anglófonos estão substituindo os docentes egípcios e jordanianos.

A migração de docentes pode criar um “efeito dominó” devido a falta desses profissionais nos países de origem. Por exemplo, o Reino Unido contrata docentes de países como Jamaica e África do Sul. A África do Sul, por sua vez, em face de sua lacuna interna, contrata docentes do exterior, principalmente do Zimbábue. Os países caribenhos também vivenciaram uma alta emigração de docentes nas últimas décadas, em parte devido aos esforços ativos de contratação por parte dos EUA e do Reino Unido.

Para os países de origem, as perdas podem ser consideráveis, tanto em termos de investimento na formação de docentes quanto para o sistema educacional como um todo. Essa preocupação motivou iniciativas internacionais que reconhecem os interesses dos países de origem, como o Protocolo de Contratação de Professores da Commonwealth. No entanto, por ser um código de conduta facultativo, esse protocolo não afeta docentes individuais que queiram migrar.

A contratação internacional de docentes é um negócio lucrativo que atrai agências comerciais. Estas raramente são regulamentadas e, por isso, podem cobrar taxas altas ou oferecer informações inadequadas, o que torna ainda mais importante o registro das agências que recrutam, tanto nos países de origem como nos de destino.

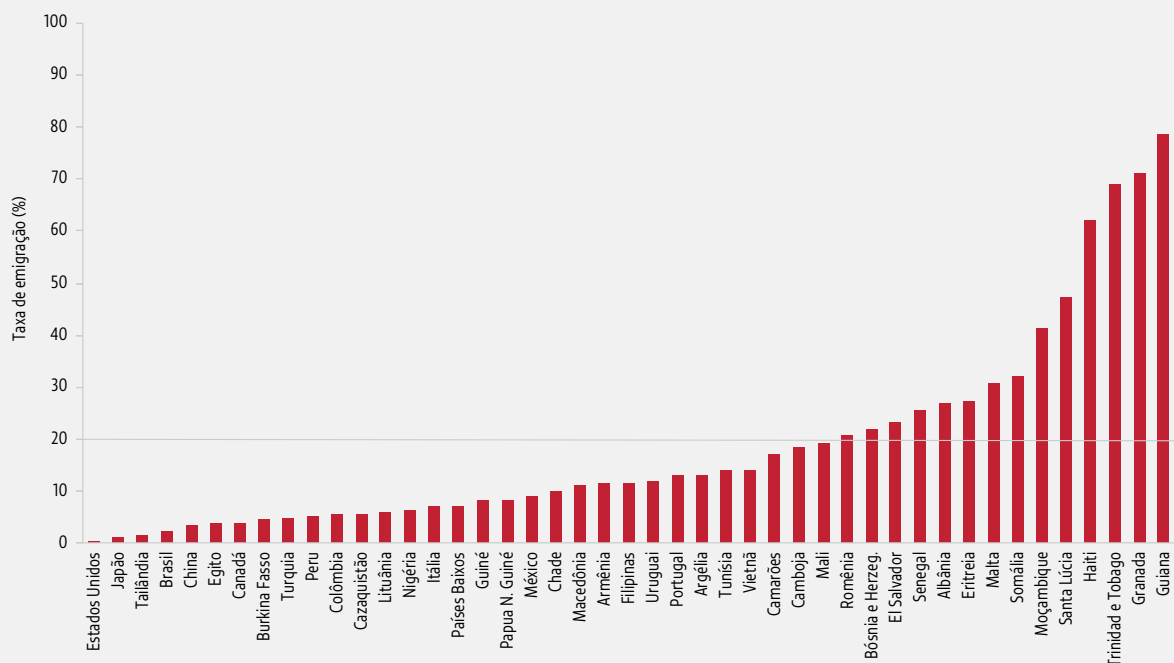
### **A PERDA DE TALENTOS PODE SER PREJUDICIAL PARA OS PAÍSES MAIS POBRES**

As taxas de emigração dos profissionais mais qualificados ficaram acima de 20% em mais de um quarto de 174 países e territórios, incluindo Granada e Guiana, na América Latina e Caribe, Albânia e Malta, na Europa, e Eritreia e Somália, na África Subsaariana (**Figura 5**).

Os países mais ricos competem ativamente por trabalhadores qualificados, o que gera questionamentos sobre se a emigração poderia impedir o desenvolvimento dos países emissores, devido à perda de capacitações. No entanto, fora o efeito das remessas de dinheiro, a própria possibilidade da emigração qualificada também pode incentivar os investimentos na educação nos países emissores. Análises para este Relatório mostram que uma taxa de migração de profissionais qualificados de 14% produz os efeitos mais positivos sobre a acumulação de capital humano. Após considerar as características dos países de origem e de destino, a perspectiva da emigração causa um ganho líquido de talentos em 90 entre 114 países.

**FIGURA 5:****Em diversos países, mais de uma em cada cinco pessoas altamente qualificadas emigram**

Taxa de migração entre os mais qualificados, países selecionados, 2010

Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig6\\_1](http://bit.ly/fig6_1)

Fonte: Deuster; Docquier (2018).

Alguns países, principalmente na Ásia, estão testemunhando mais pessoas qualificadas que retornam. As Filipinas instituíram políticas para os que retornam, relacionando-as com a perspectiva de emprego e o reconhecimento das atividades.

## A EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL É UMA FERRAMENTA PARA MIGRANTES E REFUGIADOS

Duas questões afetam os programas de *educação e formação técnica e profissional* (EFTP) para migrantes e refugiados.

Primeiramente, muitas barreiras diminuem a demanda de migrantes e refugiados pelo desenvolvimento de habilidades por meio da EFTP. O desemprego inicial e empregos precários em áreas não correspondentes reduzem o retorno dos migrantes sobre o investimento em suas habilidades. Migrantes e requerentes de asilo não documentados podem não ter o direito legal de trabalhar, como na Irlanda e na Lituânia, o que desmotiva a participação na formação profissional. A multiplicidade de fornecedores e de pontos de entrada pode tornar difícil a circulação em sistemas de EFTP. No entanto, os fornecedores de EFTP e os serviços públicos de emprego podem conectar os migrantes com empregadores relevantes, para ajudá-los a ganhar experiência profissional. Na Alemanha, os “mentores de boas-vindas” apoiam empresas de pequeno e médio porte para contratar trabalhadores qualificados entre os recém-chegados; em 2016, 3.441 refugiados receberam treinamentos.

Em segundo lugar, o não reconhecimento das formações anteriores compromete a capacidade de os refugiados conseguirem empregos decentes ou continuarem sua educação e treinamento. É pouco provável que migrantes e refugiados levem seus certificados consigo, e os diplomas de EFTP podem ser menos reconhecidos do que os diplomas acadêmicos, devido à maior variação entre os sistemas de educação profissional. Em 2013, a Noruega introduziu o Procedimento de Reconhecimento para Pessoas sem Documentação Verificável. No mesmo ano, mais da metade dos refugiados cujas habilidades foram reconhecidas ou conseguiram um emprego na área, ou continuaram sua formação. Reconhecimento, validação e acreditação também podem ser facilitados pela cooperação intergovernamental. Existem acordos nacionais de reconhecimento entre a Síria e o Egito, o Iraque, a Jordânia e o Líbano.

Mina (11 anos de idade), 5º ano, na ilha de Boeung  
Kachang, província de Koh Kong, no Camboja.

CRÉDITO: Shallendra Yashwant/Save the Children



## Monitoramento do progresso do ODS 4

O quadro de monitoramento que apoia o ODS 4 é ambicioso, mesmo se forem desconsideradas algumas das questões mais difíceis relativas ao desenvolvimento educacional. Ele tem um papel formativo importante, servindo para apontar as questões que merecem atenção e para as quais os países deveriam investir em

“

A partir de 2018, quatro novos indicadores serão reportados pela primeira vez, elevando o número total de indicadores do ODS 4 sendo avaliados de 33 para 43

”

monitoramento. Ao mesmo tempo, estão sendo realizados esforços consideráveis para desenvolver indicadores, padrões e ferramentas que fortaleçam a comparabilidade dos dados entre países, um processo que requer uma colaboração próxima entre agências internacionais, países, investidores e especialistas.

Existem 11 indicadores globais para o ODS 4. O Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) é a única agência responsável por oito indicadores, além de colaborar com a União Internacional de Telecomunicações (UIT) para o indicador sobre tecnologias da informação e comunicação (TIC). A agência responsável pelo indicador sobre o desenvolvimento na primeira infância é o Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF), e a OCDE é responsável pelo indicador relativo à ajuda a bolsas de estudo. Com um adicional de 32 indicadores temáticos, o quadro de monitoramento do ODS 4 tem, no total, 43 indicadores.

O UIS coordena o desenvolvimento dos indicadores globais e temáticos junto com Estados-membros e as agências, por meio do Grupo de Cooperação Técnica para os Indicadores do ODS 4 – Educação 2030 (GCT), em parceria com a UNESCO. A partir de 2018, quatro indicadores serão reportados pela primeira vez (*participação em programas de alfabetização de adultos, educação integral em sexualidade, violência escolar e ataques em escolas*), elevando o total de 33 para 43 indicadores. O trabalho continua ou está prestes a começar no que diz respeito a língua de instrução, distribuição de recursos e desenvolvimento profissional docente.

A Aliança Global para Monitorar a Aprendizagem, também em parceria com o UIS, coordena o trabalho sobre os indicadores de aprendizagem mais sofisticados, com destaque para *proficiência mínima em leitura e matemática, alfabetização de adultos e alfabetização digital*. O UIS está buscando três estratégias alternativas para relacionar e comparar a proficiência em leitura e matemática. Em primeiro lugar, o Instituto apoia uma iniciativa na qual estudantes de países selecionados da América Latina e da África Ocidental realizarão tanto uma avaliação regional como uma internacional, para possibilitar comparações mais consistentes entre as pesquisas. Em segundo lugar, o UIS realizou um mapeamento do conteúdo de diversas avaliações, para as quais os especialistas atribuirão um grau de dificuldade a itens das pesquisas, que poderão ser reportadas em uma escala determinada. Em terceiro lugar, o Instituto continua seus esforços para relacionar escalas de proficiência utilizando técnicas estatísticas.

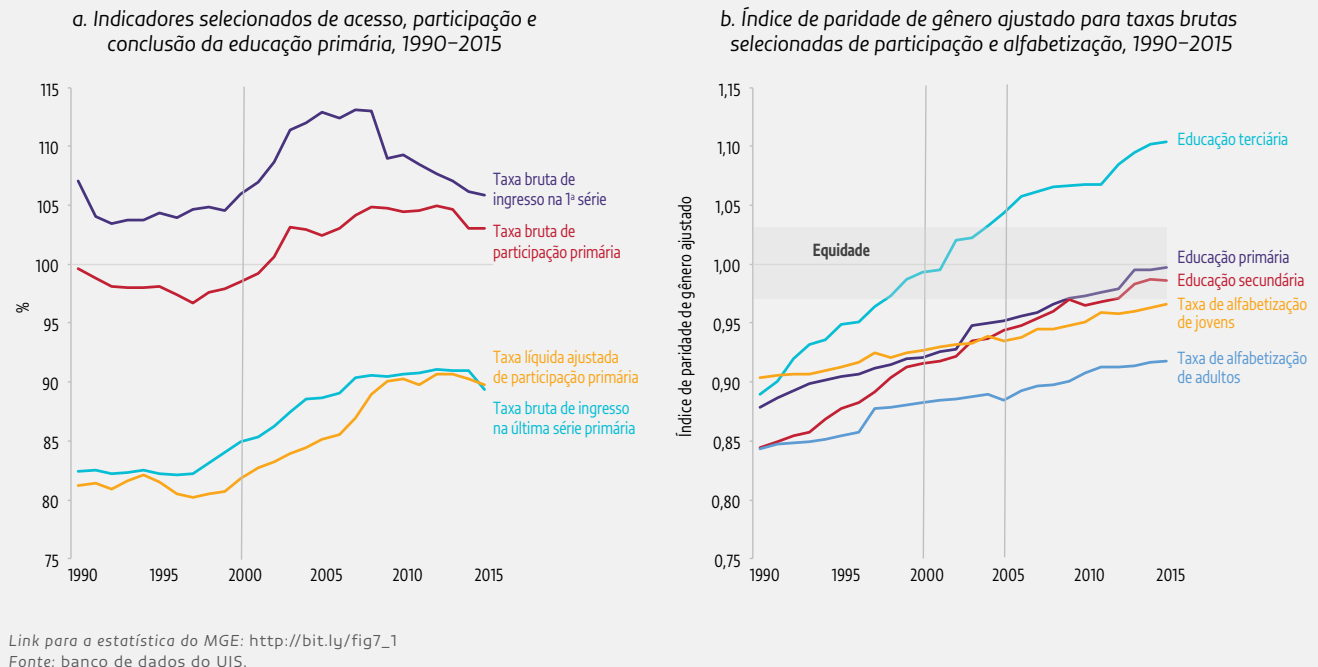
## O balanço da era da Educação para Todos, 2000–2015

O Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (RMG EPT) de 2015 analisou os arquivos da EPT, mas se baseou essencialmente em dados de 2012. Uma avaliação atualizada foi realizada com base em dados de 2015. A conclusão continua inalterada – o progresso durante a era da EPT, embora significativo, não foi suficiente para alcançar as metas –, mas a realização desse balanço é um exercício importante, tendo em mente as aspirações para 2030.

Duas descobertas importantes se destacam. No que diz respeito ao objetivo de EPT 2, sobre conclusão da educação primária, após as taxas estagnadas de participação e conclusão até cerca de 1997, as taxas bruta e líquida de participação primária e a taxa bruta de ingresso na última série da educação primária cresceram de forma consistente até aproximadamente 2008 e, depois, estagnaram (**Figura 6a**). Por outro lado, no que tange ao Objetivo 5, sobre igualdade de gênero, embora a meta de paridade nas matrículas até 2005 não tenha sido alcançada, o progresso continuou ao longo dos anos 1990 e 2000, com o alcance da paridade na educação primária e secundária, em 2009, e a quase paridade na alfabetização de jovens, em 2015. As desigualdades persistem na alfabetização de adultos, sendo 63% dos analfabetos compostos por mulheres, e foram revertidas na educação terciária, área na qual os homens, agora, têm menos probabilidades de participação (**Figura 6b**).

### FIGURA 6:

Entre 2000 e 2015, o mundo progrediu de forma consistente rumo à paridade de gênero, mas não à universalidade da conclusão na educação primária



## O monitoramento do *status* educacional de populações de migrantes e deslocados apresenta diversos desafios

O quadro de monitoramento dos ODS enfoca explicitamente a desagregação de indicadores por diversas características associadas a desvantagens. No entanto, não existem dados sistemáticos regulares sobre o *status* educacional de imigrantes e refugiados. Na Biblioteca de Microdados do Banco Mundial, mais de 2 mil de quase 2,5 mil pesquisas domiciliares incluem informações sobre educação, mas somente cerca de uma em cada sete inclui migração, e menos ainda inclui deslocamento.

“

Os domicílios dos migrantes são móveis e menos prováveis de estarem presentes em visitas de pesquisas domiciliares de recenseamento, e os próprios migrantes têm menos probabilidades de serem entrevistados devido a barreiras linguísticas ou a preocupações legais

”

Os domicílios dos migrantes são móveis e menos prováveis de estarem presentes em visitas de pesquisas domiciliares de recenseamento, e os próprios migrantes têm menos probabilidades de serem entrevistados devido a barreiras linguísticas ou a preocupações legais. Como os fluxos migratórios podem se alterar rapidamente, os quadros de amostragem podem não acompanhar esse processo. Isso afeta particularmente as pessoas deslocadas: os dados tendem a ser coletados de forma mais sistemática em campos de refugiados, mas menos de 40% dos refugiados e ainda menos PDI vivem nesses campos.

Garantir a inclusão de imigrantes e refugiados nas pesquisas gerais padrão nem sempre resolve as questões de amostragem e coleta de dados. As pesquisas-padrão não captam o dinamismo do fenômeno da migração, e podem ser demasiado raras para produzir informações atuais. Abordagens flexíveis, incluindo pesquisas com foco na análise da relação entre comunidades de acolhimento e de origem, bem como a coleta rápida de dados utilizando amostragens não aleatórias, podem ser eficientes. Por fim, as pesquisas não são capazes de captar as dinâmicas entre educação e migração, nem as qualificações nos países de origem.

Em março de 2016, a Comissão Estatística das Nações Unidas passou a liderar um Grupo de Especialistas para Estatísticas sobre Refugiados e PDI, composto por 40 Estados-membros e pelo menos 15 organizações regionais e internacionais, o qual fez recomendações para melhorar a coleta de dados. A UNESCO e o ACNUR estão desenvolvendo o Sistema de Informação sobre a Gestão Educacional de Refugiados, uma ferramenta gratuita, *online*, de acesso aberto, para ajudar os países a coletar, compilar, analisar e reportar dados educacionais relativos a refugiados.



## META 4.1

# Educação primária e secundária

As crianças nascidas entre 2010 e 2014 podem ser consideradas a “geração dos ODS”. As mais velhas desse grupo completaram 5 anos em 2015 e, em muitos países, esperava-se que elas frequentassem a educação primária em 2015–2016 – o início do período dos ODS (2015–2030). Em 2030, as mais novas completarão 16 anos, em princípio, o limite de idade para a conclusão no tempo oficial do primeiro nível da educação secundária. Para que

“ Para que se alcance a conclusão universal da educação secundária até 2030, é preciso ingressar na educação primária no tempo adequado ”

a “geração dos ODS” alcance a conclusão universal da educação secundária até 2030, o grupo atual precisa ingressar na educação primária no tempo adequado. Em 2016, a taxa líquida global ajustada para o primeiro ano da educação primária foi de 86%.

Cerca de 63 milhões de crianças com idade para frequentar a escola primária, ou 9%, estavam fora da escola em 2016, bem como 61 milhões de adolescentes em idade escolar correspondente ao primeiro nível da educação secundária (16%) e 139 milhões de jovens que deveriam frequentar o segundo nível da educação secundária

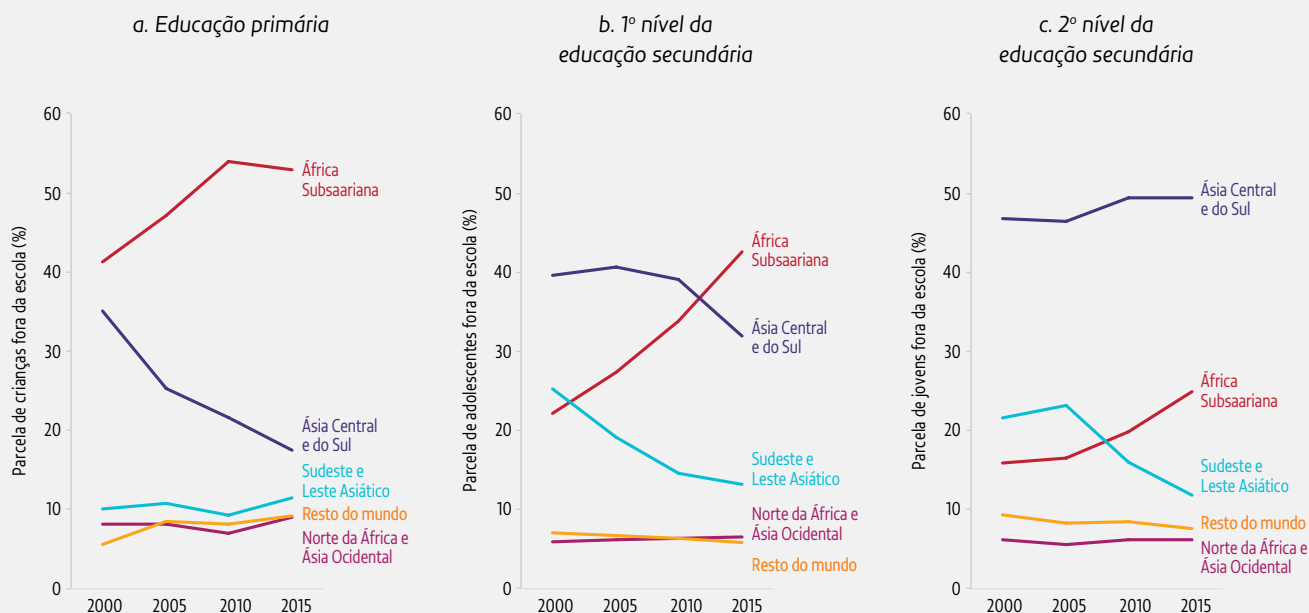
(36%). A taxa da educação primária praticamente não se alterou desde 2008. Os países da África Subsaariana respondem por uma parcela crescente desse número, exceto para as crianças com idade para frequentar a escola primária; conflitos também fizeram com que crianças abandonassem a escola, principalmente na Ásia Ocidental (**Figura 7**).

O Estudo do Progresso Internacional em Alfabetização e Leitura, uma pesquisa que avalia estudantes do 4º ano a cada cinco anos, oferece os principais novos dados de pesquisas transnacionais para o indicador global de resultados de aprendizagem. No Irã, a porcentagem dos estudantes que alcançaram a nota mínima aumentou de 56%, em 2001,

## FIGURA 7:

## A África Subsaariana responde por uma parcela crescente da população mundial fora da escola

Distribuição das populações fora da escola por região, 2000–2015



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig8\\_2](http://bit.ly/fig8_2)

Fonte: banco de dados do UIS.



para 65%, em 2016, ou seja, menos de 1% por ano. Alguns países, incluindo Marrocos e Omã, melhoraram e alcançaram taxas que os possibilitarão alcançar a Meta até 2030; em outros, como Azerbaijão, Arábia Saudita e África do Sul, a porcentagem de estudantes que alcançaram a proficiência mínima não aumentou, o que significa dizer que será muito difícil que eles alcancem a Meta.

## UMA NOVA ESTIMATIVA DE TAXAS DE CONCLUSÃO PARA A AGENDA DA EDUCAÇÃO 2030

Segundo dados de pesquisas domiciliares realizadas em 2013–2017, as taxas de conclusão eram de 85% para a educação primária, 73% para o primeiro nível da secundária, e 49% para o segundo nível. No entanto, há um *deficit* temporal para os dados de pesquisas domiciliares e os censos, e fontes diversas podem apresentar informações contraditórias.

Seguindo o exemplo da comunidade de monitoramento da saúde, a equipe do Relatório GEM desenvolveu um modelo para estimar as taxas de conclusão. Projetar essas taxas de grupos mais velhos “de trás para frente” pode oferecer uma visão de longo prazo do percurso de expansão das taxas em determinado país. O nível atual do indicador pode ser estimado por meio de uma extrapolação de curto prazo dos dados mais recentes. Essa abordagem concilia padrões e tendências gerais entre todas as fontes de dados, em vez de considerar literalmente as estimativas mais recentes disponíveis.



### META 4.2

A educação e os cuidados na primeira infância são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, e têm uma função protetora especialmente importante em contextos traumáticos de crises.

O indicador global de *participação em sistemas organizados de aprendizagem* um ano antes do ingresso oficial na educação primária varia de cerca de 43%, em países de baixa renda, até 90%, em países de alta renda, com uma média global de 70%, o que dá continuidade a uma tendência de crescimento estável, embora lento. Por outro lado, em 2016, a taxa bruta de participação na educação pré-primária, definida como um nível educacional que pode durar apenas um ano em alguns países, e até quatro em outros, chegou a 49% (**Figura 8**).

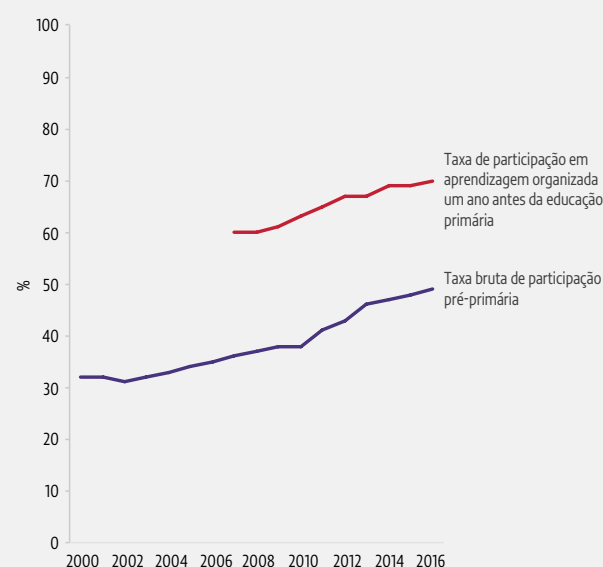
O outro indicador global sobre o desenvolvimento na primeira infância se baseia no Índice de Desenvolvimento na Primeira Infância (ECDI) do UNICEF, que é calculado basicamente a partir de dados das Pesquisas por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS) do próprio Fundo, embora ele esteja revendo a metodologia do ECDI para aprimorar os pontos fracos, um processo que deve ser concluído no final de 2018. Os resultados dos países que participaram de duas rodadas das MICS ao longo de cinco anos sugerem que a parcela de crianças de 3 e 4 anos em dia com as habilidades de letramento e numeramento aumentou, em média, menos de 1% por ano.

## Primeira infância

### FIGURA 8:

#### Sete em cada dez crianças frequentam a pré-escola no ano anterior ao ingresso na educação primária

Taxa de participação em formas organizadas de aprendizagem um ano antes do ingresso oficial na educação primária e taxa bruta de participação na educação pré-primária, 2000–2016



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig9\\_2](http://bit.ly/fig9_2)

Fonte: banco de dados do UIS.

No entanto, “estar pronto” para a escola e “bem desenvolvido” são conceitos vagos, que são vistos de forma diferente ao redor do mundo. Os países podem precisar de mais critérios para utilizar medidas que atendam às suas necessidades e que sejam compatíveis com as diferentes estruturas institucionais e características culturais.

No entanto, são raros os sistemas nacionais que monitoram o quanto as escolas “estão prontas”. O mais comum é que os países tenham estruturas e procedimentos nacionais para monitorar padrões que dizem respeito a funcionários, treinamentos, instalações e currículos entre fornecedores (por exemplo, a Política Nacional para a Educação e Cuidados na Primeira Infância da Índia, de 2013), ou para avaliar o impacto de programas (por exemplo, o componente Sistema Nacional de Relatórios do programa para a pré-escola *US Head Start*). No módulo sobre o desenvolvimento na primeira infância da Abordagem Sistemática para Melhores Resultados Educacionais, do Banco Mundial, apenas 8 em cada 37 países de renda baixa e média coletaram dados sobre crianças em todos os quatro domínios abordados (*desenvolvimento cognitivo, linguístico, físico e socioemocional*).

O Quadro Curricular Nacional da África do Sul, de 2014, contempla avaliações informais, observacionais e contínuas, com base em seis áreas de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância, e não atribui notas ou porcentagens, mas registra o grau de preparo para a entrada da criança na educação primária. Desde 2014, a Macedônia mantém portfólios de desenvolvimento infantil para todas as crianças matriculadas em centros de ECPI.



### META 4.3

## Educação técnica, profissional, terciária e de adultos

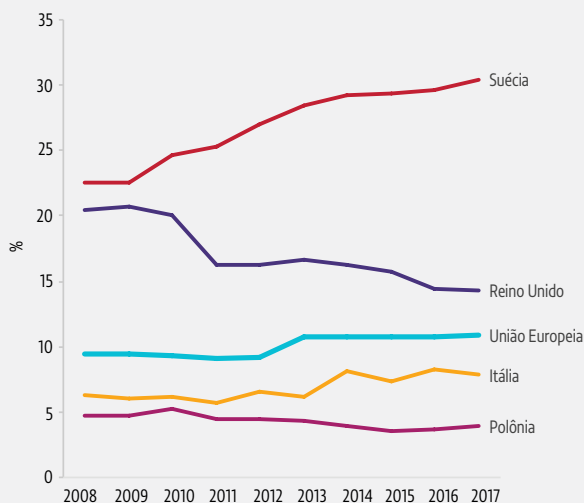
O indicador global da participação educacional entre adultos foi refinado para captar todas as oportunidades educacionais, formais e não formais, independentemente de serem relativas ao trabalho. A diversidade e o

número de fornecedores fazem com que as pesquisas de mercado de trabalho sejam preferíveis aos dados administrativos como fonte; no entanto, as perguntas dessas pesquisas variam consideravelmente entre os países, e poucas são compatíveis com a definição atualizada do indicador. Assim, padronizar as perguntas para aumentar o número de países com dados comparáveis não será uma tarefa fácil.

As Pesquisas de Mercado de Trabalho da UE enfocam a educação e a formação formal realizadas nas 4 semanas anteriores (em oposição ao indicador de 12 meses). As taxas de participação continuam estáveis, em média, em 11%, embora as tendências variem de acordo com o país (**Figura 9**). As Pesquisas Integradas do Mercado de Trabalho no Egito, na Jordânia e na Tunísia se limitam às pessoas empregadas, à participação ao longo da vida e à EFTP relativa ao trabalho. Elas indicam uma taxa de participação anual em treinamentos de até 4% entre profissionais com qualificações técnicas.

**FIGURA 9:**  
A participação na educação de adultos permaneceu estável na Europa, mas as tendências variam de acordo com o país

Taxa de participação de adultos em educação e treinamentos durante as 4 semanas anteriores à pesquisa, UE e países selecionados, 2008–2017



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig10\\_1](http://bit.ly/fig10_1)  
Fonte: Eurostat (2018).

A taxa bruta de participação na educação terciária alcançou 37% em 2016, mas a parcela de gastos privados no custo total da educação superior está aumentando. A assistência financeira na forma de empréstimos estudantis, bolsas e subsídios implica o fato de que a educação terciária geralmente é mais acessível na Europa e menos acessível na África Subsaariana, onde seu custo excede 60% da renda média nacional na maioria dos países, e chega a 300% em Guiné e em Uganda.

“

As pesquisas de mercado de trabalho são uma fonte preferível aos dados administrativos para mensurar a educação de adultos, devido à diversidade e ao número de fornecedores

”

A maioria dos sistemas educacionais buscam apoio financeiro selecionado, mas a eficácia dos critérios varia de forma substancial. Dados do Banco Mundial mostram que, em diversos países de renda média e baixa, as pessoas do quintil mais pobre tinham menos probabilidades de receber uma bolsa do governo do que as do quintil mais rico. Pacotes de políticas abrangentes, que incluam abordagens variadas, como ocorre na Colômbia e no Vietnã, podem ser mais bem-sucedidos do que apenas as bolsas em si.



#### META 4.4

## Habilidades para o trabalho

Os indicadores globais e temáticos sobre TIC e alfabetização digital têm como objetivo captar as habilidades além do letramento e do numeramento que estão se tornando importantes quase universalmente para o mundo do trabalho. Assim, tais indicadores demandam que os governos considerem a aquisição de habilidades fora da escola.

O indicador global para jovens e adultos com habilidades em TIC tem como base atividades selecionadas espontaneamente e declaradas em pesquisas domiciliares realizadas nos três meses anteriores. Os dados mais recentes da UIT mostram que copiar e anexar arquivos a e-mails são as únicas habilidades que mais de um em cada três entrevistados exerceu em países típicos de renda média; as respectivas taxas eram de 58% e 70% em países de renda alta (**Figura 10**). Dessa forma, programar continua sendo uma atividade minoritária mesmo nesses países.

O indicador temático para habilidades em alfabetização digital vai muito além da habilidade de utilizar equipamentos de TIC. Um novo marco global para a alfabetização digital expande o marco DigComp, da Comissão Europeia, para incluir um conjunto de exemplos de usos mais abrangentes e cada vez mais complexos, de modo a refletir os contextos cultural, econômico e tecnológico de países de renda baixa e média, como, por exemplo, habilidades que os fazendeiros precisam para

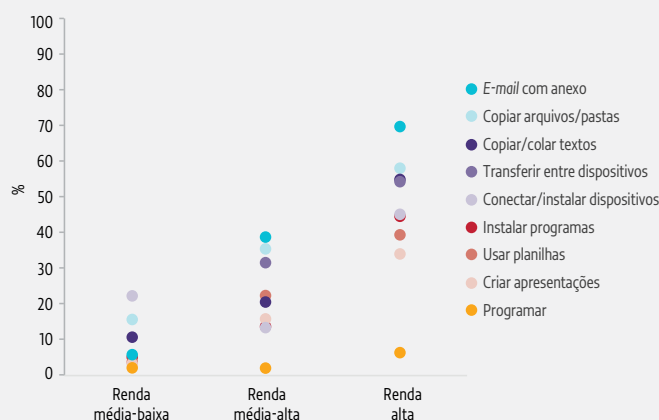
“

Três em cada 10 pessoas não sabem anexar arquivos a e-mails em países de renda alta

”

**FIGURA 10:**

**As habilidades de TIC continuam sendo distribuídas de forma desigual**  
Porcentagem de adultos que realizaram alguma atividade em um computador nos três meses anteriores, por faixa de renda do país, 2014–2017



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig11\\_1](http://bit.ly/fig11_1)

Nota: as médias para os países de renda média tiveram como base um número pequeno de países (5 países de renda média-baixa e 15 de renda média-alta) e devem ser interpretadas com cautela. Fonte: banco de dados da UIT.

produzir e tomar decisões comerciais usando serviços de telefones celulares, comprar e vender produtos usando aplicativos para *smartphones*, ou construir um sistema de irrigação inteligente por meio de sensores de umidade conectados a um *laptop*.

Identificar ferramentas econômicas para mensurar essas competências continua sendo o principal desafio. As avaliações relativas à alfabetização digital variam em propósito, público-alvo, itens, entrega, custos e autoridades responsáveis. Um caminho para o futuro pode ser o exemplo francês, de oferecer aos cidadãos acesso gratuito a uma avaliação de habilidades digitais, diagnóstico de pontos fortes e fracos, e recomendações de recursos de aprendizagem.

A avaliação de competências relativas ao empreendedorismo, um foco da Meta 4.4 para o qual nenhum indicador foi desenvolvido, enfrenta desafios similares. Habilidades sociais e emocionais, incluindo perseverança e autocontrole, encontram-se dentro de uma ampla gama de habilidades para o empreendedorismo, mas mensurá-las exige cautela nas variedades de interpretação entre as culturas. Nesse sentido, a OCDE está desenvolvendo um Estudo Internacional de Habilidades Sociais e Emocionais, entre jovens de 10 a 15 anos de idade.



## META 4.5

# Equidade

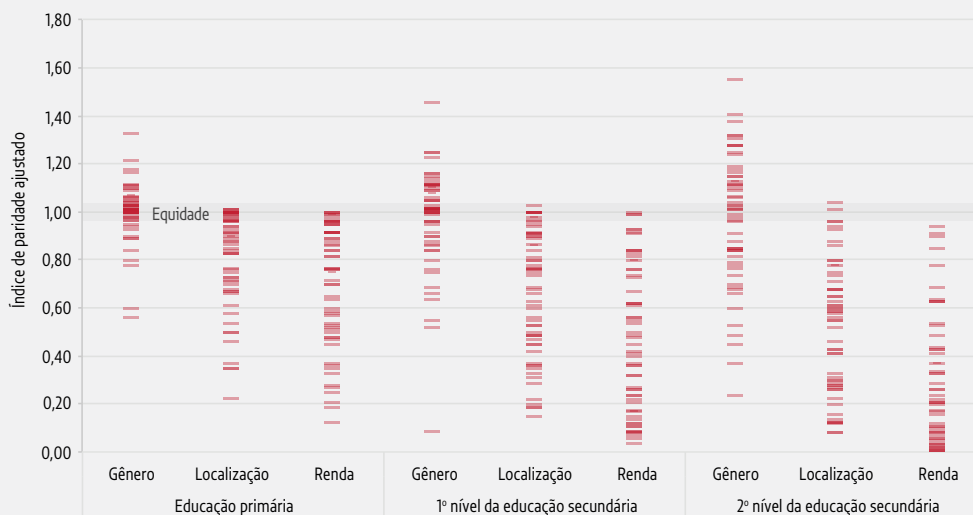
Em média, existe paridade de gênero na participação global na educação primária e secundária. No entanto, essa média esconde disparidades persistentes no âmbito de cada país. Em 2016, 54% dos países alcançaram a paridade na participação no primeiro nível da educação secundária, e 22% no segundo nível. Além disso, nem todos os países que alcançam a paridade conseguem mantê-la.

Há desigualdades consideráveis nas taxas de conclusão por localização e renda. Estudantes rurais tipicamente têm apenas metade da probabilidade de seus pares urbanos de concluir a educação secundária, em países de renda baixa e média (**Figura 11**).

**FIGURA 11:**

**Muitos países continuam longe de alcançar a paridade de localização e renda na conclusão escolar, principalmente na educação secundária**

*Índice de paridade de gênero ajustado, localização e renda da taxa de conclusão por nível educacional, 2014–2017*



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig12\\_1](http://bit.ly/fig12_1)

Fontes: UIS e cálculos da equipe do Relatório GEM com o uso de pesquisas domiciliares.

“  
Estudantes rurais  
têm apenas metade  
da probabilidade  
de seus pares  
urbanos de concluir a  
educação secundária,  
em países de renda  
baixa e média  
”

O baixo índice de comparabilidade dificulta a mensuração da disparidade com base em localização: a porcentagem do trabalho agrícola, o tamanho da população, a densidade populacional, os critérios nacionais idiossincráticos ou qualquer combinação desses elementos pode determinar a classificação de localização “rural” e “urbana” entre os países.

Em apoio ao monitoramento dos ODS, após a conferência ONU Habitat III, realizada em Quito, está sendo desenvolvida, para aprovação em 2019, uma definição mundial de cidades e assentamentos, com base em pessoas. Ela compara classificações administrativas com dados de sensoriamento remoto e informações de censos. A rigor, embora as definições nacionais sugiram que menos da metade da população da África e da Ásia viva em áreas urbanas, estimativas de 2018 indicam que mais de 80% vivem nessas áreas. Estimativas recentes de resultados educacionais rurais podem incluir muitos locais que, na verdade, são urbanos, o que mascara a situação das áreas verdadeiramente rurais.



#### META 4.6

## Letramento e numeramento

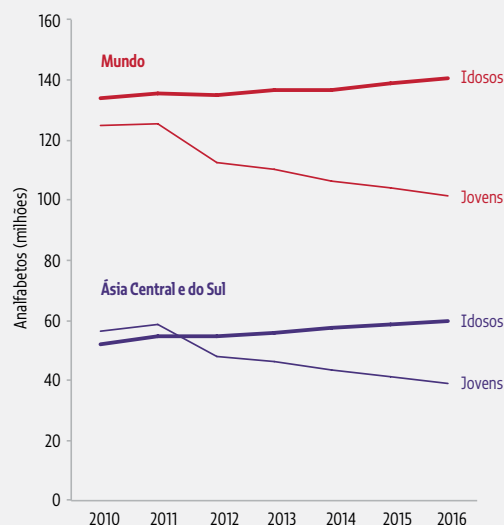
A taxa mundial de alfabetização chegou a 86% em 2016, embora se mantenha em apenas 65% na África Subsaariana. O progresso na alfabetização de jovens – e a redução da incidência nesse grupo – foi rápido o suficiente nos últimos anos para chegar a uma diminuição radical na quantidade geral de jovens de 15 a 24 anos analfabetos, em grande parte liderada pela Ásia. Por outro lado, continua a crescer o número de idosos, de 65 anos de idade ou mais, que são analfabetos; atualmente, existem quase 40% mais analfabetos idosos do que jovens (**Figura 12**).

Indivíduos analfabetos isolados, que vivem em lares onde ninguém sabe ler, tendem a ter resultados de trabalho e qualidade de vida piores do que os analfabetos próximos, que vivem em domicílios com uma ou mais pessoas alfabetizadas.

O analfabetismo isolado tende a ser maior entre os moradores de áreas rurais. Nos países mais ricos, os analfabetos isolados são relativamente mais velhos do que os analfabetos próximos, ao passo que acontece o contrário nos países mais pobres. Uma explicação para isso é que a maioria dos analfabetos, nos países mais pobres, vive em domicílios multigeracionais e, dessa forma, têm mais probabilidades de morar próximos a membros da família que são mais jovens e mais instruídos.

Logo, as intervenções de letramento deveriam se voltar para idosos que vivem em lares de uma ou duas pessoas, nos países mais ricos, e para jovens adultos marginalizados socioeconomicamente, que com frequência vivem em zonas rurais, nos países mais pobres.

**FIGURA 12:**  
Existem quase 40% mais analfabetos idosos do que jovens  
Número de analfabetos jovens e idosos, 2010–2016



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig13\\_1](http://bit.ly/fig13_1)  
Fonte: banco de dados do UIS.



### META 4.7

# Desenvolvimento sustentável e cidadania global

O relatório para o indicador global tem como base 83 países que participaram da sexta consulta para a implementação da Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais da UNESCO, de 1974. Mais de 80% dos países reportaram ter incluído os princípios diretores da orientação na avaliação de estudantes, e quase todos reportaram tê-los incluído nos currículos. No entanto, apenas 17% dos países refletiram totalmente os princípios em programas de educação de docentes em exercício (**Figura 13**).

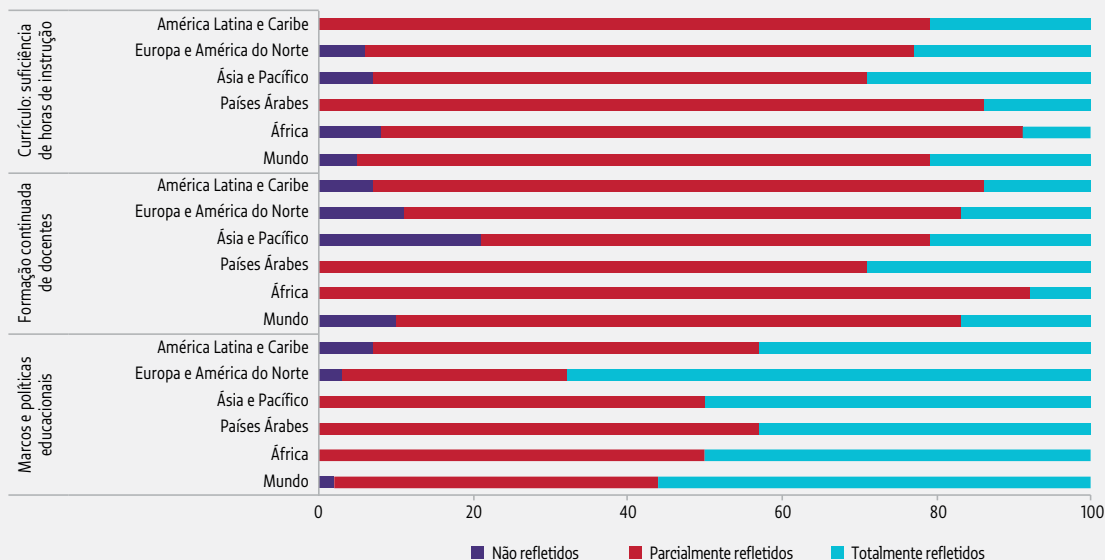
O Estudo Internacional de Educação Cívica e para a Cidadania da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), realizado em 2016, analisa os conhecimentos, a compreensão, as atitudes, as percepções e as atividades de estudantes do 8º ano em 24 países, a maioria de alta renda. Cerca de 35% desses estudantes obtiveram as notas mais altas em quatro níveis, o que demonstra a capacidade de realizar conexões entre os processos de organização política e social e os mecanismos legais e institucionais que os controlam, ao passo que 13% obtiveram a nota mínima ou menos.

Onze países melhoraram significativamente suas notas entre as rodadas de pesquisa de 2009 e 2016, e nenhum deles mostrou pioras significativas. A defesa dos participantes quanto a direitos iguais e atitudes positivas em relação a grupos étnicos e/ou raciais também melhorou. Meninas, estudantes mais interessados em questões cívicas e políticas e os com os níveis mais altos de conhecimentos cívicos demonstraram atitudes mais positivas. As variáveis individuais associadas de forma mais consistente com atitudes positivas foram as relativas a percepções da qualidade dos processos escolares, tais como o relacionamento entre estudantes e docentes, a aprendizagem cívica e a abertura ou receptividade nas discussões em sala e na escola.

### FIGURA 13:

#### Apenas 17% dos países incorporaram totalmente os princípios dos direitos humanos e das liberdades fundamentais na educação de docentes em exercício

Porcentagem de países que refletem os princípios da Recomendação da UNESCO de 1974 em suas políticas educacionais, educação de docentes e currículos, 2012–2016



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig14\\_1](http://bit.ly/fig14_1)

Fonte: UNESCO (2018).



### META 4.a

## Instalações educacionais e ambientes de aprendizagem

Em termos mundiais, 69% das escolas têm água potável, 66% têm saneamento e 53% têm higiene em um nível de serviço básico ou melhor do que isso (**Figura 14**). Na Jordânia, 93% das escolas têm água potável, mas apenas 33% delas têm saneamento básico. No Líbano, quase 93% têm saneamento básico, mas apenas 60% têm água potável. As escolas primárias tendem a ter uma qualidade de serviços mais baixa do que as secundárias.

Poucos aspectos relativos à segurança e à inclusão nos ambientes de aprendizagem são totalmente monitorados em âmbito mundial. Conceitos como *bullying* não têm definições padronizadas em todo o mundo, e as pesquisas podem variar muito. Um estudo estimou que quase 40% dos meninos e 35% das meninas de 11 a 15 anos relataram ter sido vítimas de *bullying*. No final de 2014, o número de países que aboliram legalmente as punições corporais nas escolas aumentou de 122 para 131.

“  
Entre 2013 e 2017,  
ocorreram mais de  
12,7 mil ataques à  
educação  
”

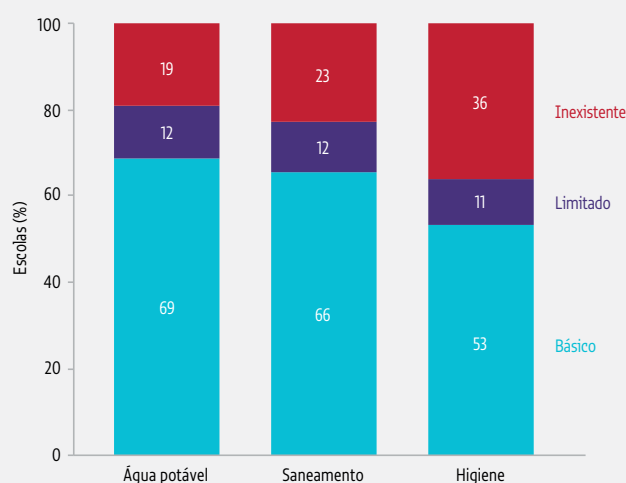
Entre 2013 e 2017, ocorreram mais de 12,7 mil ataques à educação, o que afetou mais de 21 mil estudantes e educadores, segundo a Coalizão Global para Proteger a Educação de Ataques. Os incidentes reportados incluem ataques físicos ou ameaças de ataques a escolas, a estudantes e a funcionários escolares; uso militar de edifícios educacionais; recrutamento infantil ou violência sexual em escolas ou universidades, e no percurso até elas, por parte de grupos armados; e ataques à educação superior. Vinte e oito países sofreram pelo menos 20 ataques; Nigéria, Filipinas e Iêmen estão entre os países que sofreram mais de mil ataques.

Os dados da Coalizão não consideram certos tipos de ataques, incluindo os de gangues criminosas e os tiroteios em escolas realizados por atiradores solitários. Nos Estados Unidos, pelo menos 187 mil estudantes, em 193 escolas, vivenciaram um tiroteio na escola desde 1999.

**FIGURA 14:**

**Menos de 7 em cada 10 escolas têm água potável no nível básico de serviço**

Distribuição de água potável, saneamento e higiene em escolas por nível de serviço, 2016



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig15\\_1](http://bit.ly/fig15_1)

Nota: Os números foram arredondados e não devem resultar em 100%.

Fonte: UNICEF; OMS (2018).



### META 4.b

## Bolsas de estudo

O volume das bolsas de estudo financiadas por programas de ajuda tem permanecido estável desde 2010, entre cerca de US\$ 1,1 bilhão e US\$ 1,2 bilhão (excluindo-se os custos estudantis imputados). No entanto, esse indicador não oferece informações sobre o número de beneficiários das bolsas ou de beneficiários de bolsas concedidas fora dos programas de ajuda.

Embora uma parcela cada vez maior de estudantes internacionais se mudem para fora de suas regiões de origem, na Europa, a maioria desses estudantes permanecem na região, sendo sua mobilidade promovida de forma ativa por meio de programas de intercâmbio estudantil. Sua taxa de mobilidade para fora da região aumenta por nível educacional, de 3% nos programas de bacharelado, para 6% no mestrado e 10% nos programas de doutorado (**Figura 15**).

“ A estratégia para a educação superior da UE inclui uma meta de, no mínimo, 20% dos estudantes realizarem parte de seus estudos no exterior ”

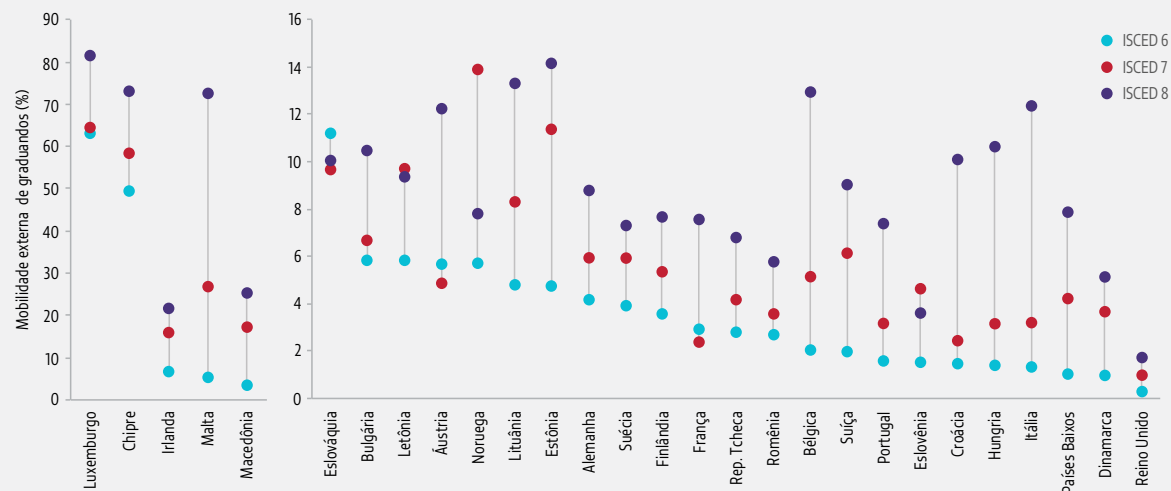
O marco de referência Mobilidade do Aprendizado na Educação Superior 2020, da União Europeia, sugere que pelo menos 20% dos graduandos da educação superior na UE deveriam ter estudado no exterior por pelo menos três meses, ou o equivalente a 15 créditos no Sistema Europeu de Transferência de Créditos.

” As instituições locais podem oferecer informações para estimar a mobilidade temporária de créditos; por outro lado, os países de destino devem disponibilizar informações para a mobilidade de diplomas. Nos países da UE, a prestação de relatórios é obrigatória, mas entre os principais países de destino para estudantes europeus fora da Europa, somente Austrália, Brasil, Canadá, Chile, Israel e Nova Zelândia fornecem os dados necessários. Os Estados Unidos são um exemplo na falta de dados, bem como China, Coreia do Sul, Índia, Japão e México. Considerando a cobertura incompleta, as estimativas disponíveis (atualmente muito abaixo de 20%) provavelmente subestimam a mobilidade para fora da região.

**FIGURA 15:**

### Na Europa, a mobilidade estudantil aumenta com o nível educacional

Taxa de mobilidade acadêmica para fora da região, de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação, países europeus selecionados, 2013

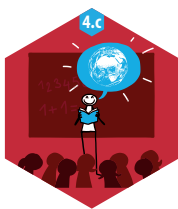


Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig16\\_3](http://bit.ly/fig16_3)

Nota: ISCED = Classificação Internacional Padronizada da Educação, que inclui bacharelado (ISCED 6), mestrado ou equivalente (ISCED 7) e doutorado ou equivalente (ISCED 8).

Fonte: Flisi et al. (2015).





## META 4.c

# Docentes

A coleta de dados comparáveis internacionalmente para os indicadores relativos aos docentes continua sendo um desafio. Relativamente poucos países produzem dados comparáveis, principalmente para a educação secundária, mesmo usando a definição mais básica de contabilização do número de docentes, que ignora o número de horas de ensino e o número de docentes em cargos administrativos.

Os países de renda baixa e média-baixa continuam a sofrer com a escassez severa de docentes primários qualificados. Alguns países da África Subsaariana apresentam altas taxas de contratação, o que potencialmente compromete os padrões de admissão, se a capacidade educacional dos docentes é limitada. Em 2013, no Níger, onde 13% dos docentes da educação primária haviam sido recrutados recentemente, somente 37% deles eram treinados (**Figura 16**).

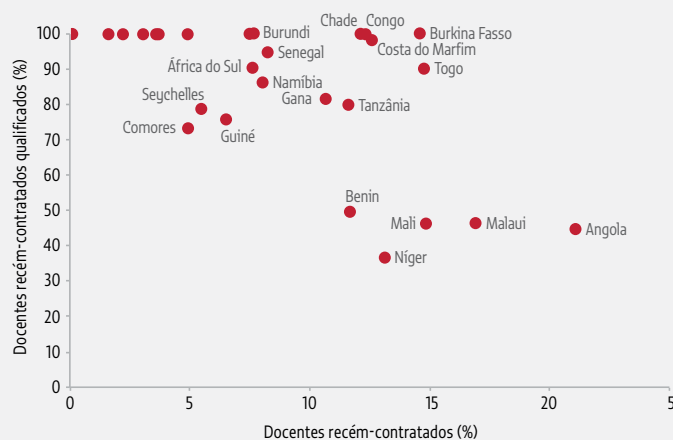
As altas taxas de contratação não indicam apenas a expansão educacional – elas podem ser necessárias para repor as saídas. Os dados confiáveis sobre esse desgaste (*attrition*) são irregulares e de difícil interpretação. Estimativas precisas demandam informações sobre recursos humanos com números de identificação, para que os indivíduos possam ser acompanhados quando se formam, ingressam, saem e reingressam na profissão. Os dados deveriam distinguir entre as diversas entradas e saídas, incluindo os reingressos. O monitoramento do desgaste (*attrition*) requer um sistema nacional e informações sobre todos os tipos de escolas em sistemas com uma oferta diversificada, mas, muitas vezes, as informações disponíveis são apenas locais (por exemplo, no Brasil) ou dizem respeito somente a escolas públicas (por exemplo, em Uganda).

Pesquisas realizadas em países como Chile, Estados Unidos e Suécia mostraram um desgaste maior entre docentes menos experientes, mais qualificados – e, portanto, com maior empregabilidade em outros lugares –, escalados em escolas mais desafiadoras ou em áreas rurais, mal pagos ou com contratos temporários. No entanto, dados de estudos longitudinais realizados na Austrália sugerem que a maioria dos docentes que pareciam ter deixado a profissão o fizeram por motivos familiares e retornaram a ela no período de dois anos.

**FIGURA 16:**

**Os padrões de formação de docentes são difíceis de serem mantidos com taxas mais altas de contratação**

Taxa de contratação de novos docentes e porcentagem de docentes qualificados, educação primária, países selecionados da África Subsaariana, 2010–2014



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig17\\_1](http://bit.ly/fig17_1)

Fonte: banco de dados do UIS.

## A educação e os outros ODS

Este Relatório analisa como a educação pode acelerar de diferentes formas a conquista dos ODS relativos a *trabalho decente*, *cidades sustentáveis* e *justiça*, inclusive por meio do desenvolvimento das capacidades profissionais.

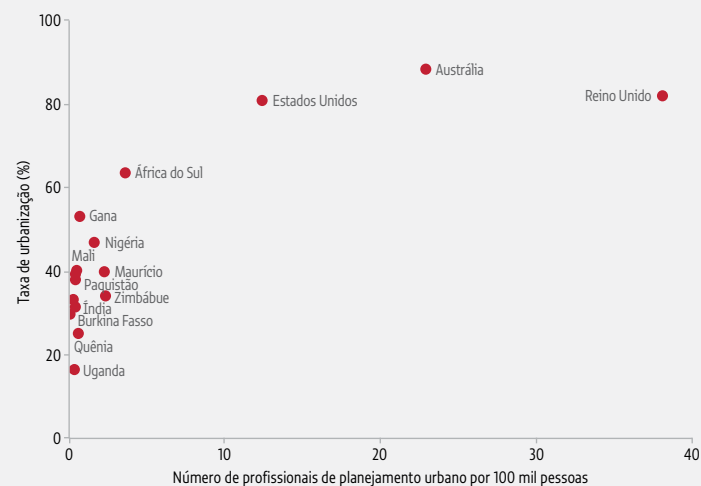
Muitos países têm menos assistentes sociais devidamente qualificados do que o necessário para alcançar o ODS 8, sobre trabalho decente e crescimento econômico. Na Etiópia, 60% dos assistentes sociais do setor público entrevistados afirmam não ter a formação necessária. Alguns países estão aumentando seus esforços de qualificação: a China pretende ter 230 mil novos assistentes sociais até 2020. Na África do Sul, o número de assistentes sociais aumentou em 70%, entre 2010 e 2015.

Com a metade da população mundial vivendo em cidades, para alcançar o ODS 11, sobre cidades e comunidades sustentáveis, é necessário que os profissionais de planejamento urbano melhorem os assentamentos informais e os preparem para futuras expansões. Muitos países enfrentam uma escassez severa de profissionais de planejamento (**Figura 17**). A Índia precisa de 300 mil profissionais de planejamento urbano e rurais até 2031; em 2011, havia no país apenas 4,5 mil deles. Os programas e planejamento precisam integrar o planejamento físico, ambiental e social, incluindo a educação. Funcionários públicos locais de países como Malawi, Moçambique e Namíbia precisam aprimorar suas capacidades de planejamento.

Para alcançar o ODS sobre paz, justiça e instituições fortes, as necessidades e qualificações educacionais dos agentes da lei precisam ser melhoradas, para ajudar a construir confiança e reduzir preconceitos e o uso da força. Nos Estados Unidos, o treinamento policial médio dura 19 semanas, comparado com 130 semanas na Alemanha. Somente 1% dos departamentos de polícia dos EUA exigem um diploma universitário de quatro anos; os oficiais com diplomas universitários têm menos probabilidades de usar a força. Alguns países, como Singapura, utilizaram treinamentos para reduzir a corrupção policial; outros, como a Indonésia, colaboraram com parceiros internacionais para melhorar a capacidade profissional policial.

Estima-se que 4 bilhões de pessoas em todo o mundo não tenham acesso à Justiça, o que implica a necessidade de se construir capacidade legal. A educação judicial varia entre os países. A formação típica dura de três a cinco anos, mas um diploma em direito ou advocacia nem sempre é um pré-requisito para se tornar juiz, mesmo em países de alta renda. Alguns países, como a França, oferecem uma formação profissional inicial robusta, uma vez que os juízes são selecionados. Países como Gana e Jordânia têm instituições de educação continuada para juízes.

**FIGURA 17:**  
**Não há profissionais de planejamento urbano suficientes na África e na Ásia**  
 Número de planejadores urbanos por 100 mil habitantes e taxas de urbanização, países selecionados, 2011



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig18\\_2](http://bit.ly/fig18_2)

Nota: os dados sobre a quantidade de planejadores são de 2011, e os dados sobre a taxa de urbanização são de 2014.

Fontes: UN DESA (2014); UN-Habitat (2016b).

## Financiamento

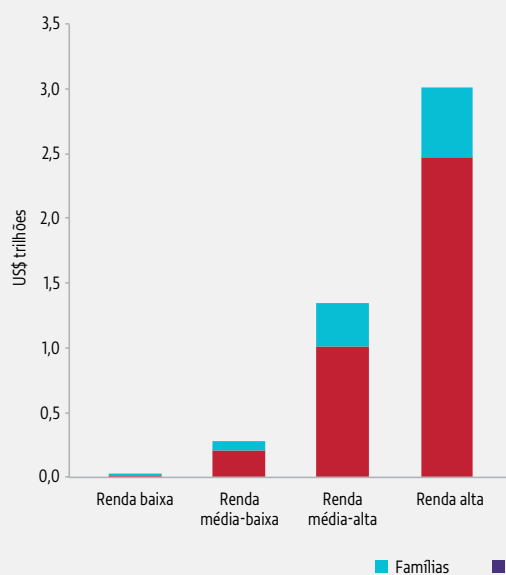
As principais fontes de financiamento da educação são os governos, os doadores e as famílias. Análises realizadas para este Relatório estimam que o gasto anual com educação no mundo é de US\$ 4,7 trilhões. Destes, US\$ 3 trilhões (65% do total) são gastos em países de renda alta, e US\$ 22 bilhões (0,5% do total) em países de renda baixa (**Figura 18a**), embora os dois grupos tenham aproximadamente a mesma quantidade de crianças em idade escolar. Os governos respondem por 79% do gasto total, e as famílias, por 21%. Os doadores respondem por 12% do gasto total com educação nos países de renda baixa e por 2% nos países de renda média-baixa (**Figura 18b**).

“ O gasto mundial anual com educação é de aproximadamente US\$ 4,7 trilhões, 65% dos quais são gastos em países de renda alta ”

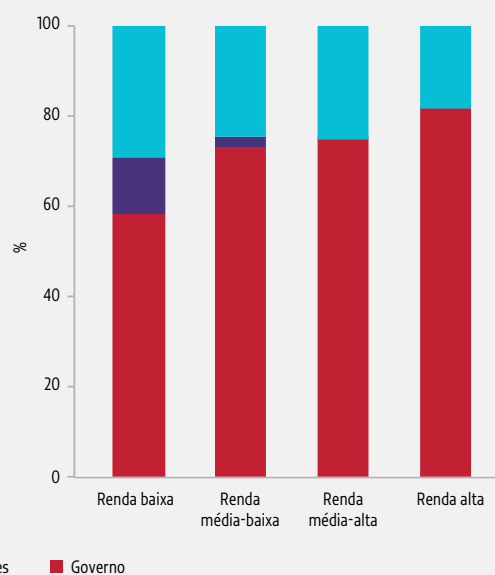
**FIGURA 18:**

**Os governos respondem por US\$ 4 de cada US\$ 5 gastos com educação**

a. Gasto total com educação por grupo de renda do país e fonte de financiamento, 2014 ou ano mais recente



b. Distribuição do gasto total com educação por grupo de renda do país e fonte de financiamento, 2014 ou ano mais recente



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig19\\_1](http://bit.ly/fig19_1)

Nota: a análise se fundamenta em três pressupostos: a) para países sem dados sobre gastos públicos, os valores são calculados pelo PIB, gasto público como parcela do PIB e porcentagem média do orçamento público alocada para a educação no respectivo grupo de renda do país; b) considera-se que 60% do gasto com ajuda se reflete nos orçamentos públicos (subtraídos, portanto, dos gastos governamentais), sendo os 40% restantes alocados por meio de outros canais; e c) a parcela doméstica no gasto total com educação é estimada em 18% nos países de renda alta, 25% nos países de renda média e 33% nos países de renda baixa.

Fonte: análises da equipe do Relatório GEM com base nos dados do UIS (governamentais e domésticos) e do CRS (doadores).

## Gasto público

Mundialmente, em 2016, o gasto público médio com educação foi de 4,6% do PIB, acima do parâmetro mínimo de 4% especificado no Marco de Ação da Educação 2030; por região, ele variou de 3,6%, no Sudeste e Sul Asiáticos, até 5,3%, na América Latina e Caribe. A parcela média do gasto público total dedicado à educação foi de 14%, abaixo do parâmetro mínimo de 15%, com as taxas regionais variando de 11,3%, na Europa e na América do Norte, até 19,1% na América Latina e Caribe. No total, 39 de 143 países não alcançaram nenhum desses parâmetros.

A parcela média do gasto público com educação dedicada à educação primária é de 35%, variando de 47% nos países de renda alta até 26% nos de renda baixa. Uma média global de 35% do gasto total com educação foi alocada para a educação secundária. A variação foi de 27% em países de renda baixa e de 37% em países de renda alta. Os países da Europa e da América do Norte gastam o mesmo valor por estudante da educação primária e pós-secundária. A África Subsaariana gasta 10 vezes mais por estudante da educação pós-secundária do que pelos da educação primária.

Muitas vezes, o debate público enfoca os efeitos negativos da imigração sobre o bem-estar das comunidades de acolhimento. Por um lado, os imigrantes têm mais probabilidades do que os nativos de estarem em idade ativa, mas, tipicamente, geram menos receitas tributárias, porque ganham salários menores. Por outro lado, os imigrantes têm mais probabilidades de depender de benefícios sociais para usar os serviços públicos, como a educação. No entanto, o gasto público com educação de crianças imigrantes é melhor visto como um *investimento*: tipicamente, os imigrantes contribuem mais por meio de impostos e seguridade social do que recebem ao longo da vida. As consequências fiscais da imigração são relativamente modestas – tipicamente dentro de 1% do PIB, seja positiva ou negativamente.

## Gastos com ajuda

Em 2016, a ajuda para a educação alcançou o patamar mais alto desde que começaram os registros, em 2002. Comparado com 2015, a ajuda para a educação aumentou em US\$ 1,5 bilhão, ou 13% em termos reais, chegando a US\$ 13,4 bilhões. A ajuda para a educação básica respondeu por dois terços desse crescimento; a ajuda à educação secundária e pós-secundária aumentou a taxas mais baixas – portanto, a parcela da educação básica sobre a ajuda total para a educação chegou a seu nível mais alto, em 45%.

“

A parcela da ajuda para a educação básica em países de renda baixa diminuiu de 36%, em 2002, para 22%, em 2016

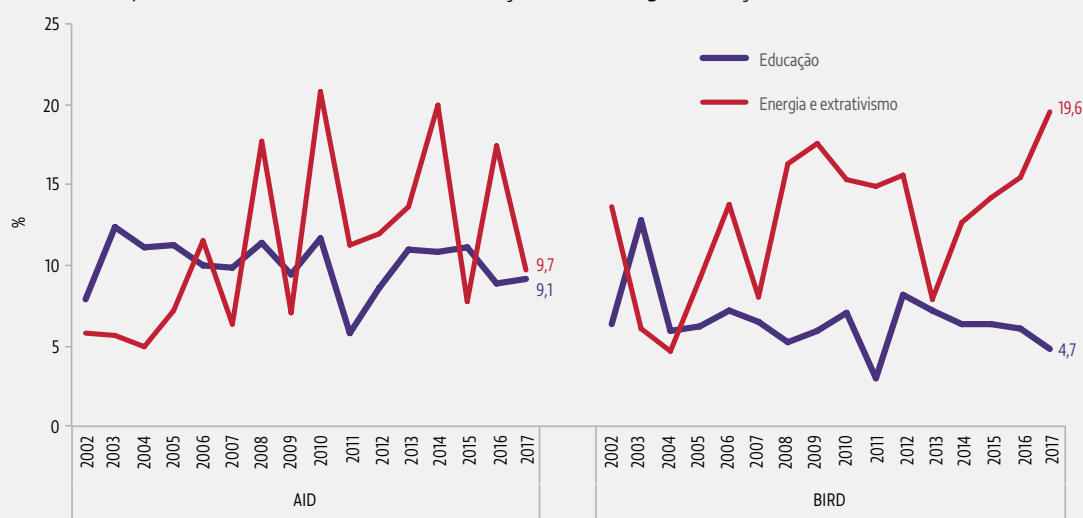
”

O investimento da ajuda para a educação básica ainda não alcançou os países mais necessitados. A parcela da ajuda para a educação básica em países de renda baixa diminuiu de 36%, em 2002, para 22%, em 2016. A parcela para os países menos desenvolvidos era de 34%, em 2016, abaixo do ápice em 2004, de 47%.

Os países de renda média-baixa também enfrentam uma lacuna de financiamento. Nesses países, os empréstimos de bancos multilaterais de desenvolvimento para a educação continuam baixos. Por exemplo, entre 2002 e 2017, a parcela média destinada à educação era de 10,5% para empréstimos concessionais da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), mas de apenas 6,4% para empréstimos não concessionais do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Além disso, a parcela destinada à educação nos empréstimos do BIRD caiu de 8,2%, em 2012, para 4,7%, em 2017, ou um quarto do valor para o setor de energia e extração (**Figura 19**). As deliberações continuam em uma proposta da Comissão Internacional de Financiamento das Oportunidades Educacionais Globais, para estabelecer uma Unidade Financeira Internacional para a Educação, para melhorar os empréstimos de bancos de desenvolvimento para a educação em países de renda média-baixa.

**FIGURA 19:****Uma parcela pequena e cada vez menor dos empréstimos não concessionados do Banco Mundial vai para a educação**

Parcela dos empréstimos totais da AID e do BIRD, educação versus energia e extração, 2002–2017

Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig19\\_9](http://bit.ly/fig19_9)

Fonte: análises da equipe do Relatório GEM, com base em relatórios anuais do Banco Mundial selecionados.

## USAR A AJUDA COMO FERRAMENTA PARA REDUZIR A MIGRAÇÃO

A ideia de que a assistência interna pode reduzir a migração recebe algum apoio nos círculos políticos. O aumento do rendimento disponível nos países de origem reduziria um incentivo fundamental à emigração. A Agenda Europeia para a Migração e as políticas de ajuda de alguns países apoiam essa ideia.

Um estudo sobre os fluxos migratórios de 210 países de origem para 22 países doadores – e de destino – mostrou que os países que enviam grandes quantidades de migrantes receberam o maior volume de ajuda estrangeira. No entanto, a causalidade do relacionamento é difícil de ser estabelecida. Se a ajuda alcança as famílias mais pobres, ela pode ajudá-las a financiar seus custos de migração. A ajuda também pode fazer aumentar as informações sobre os países doadores e reduzir os custos de transação dos migrantes, incentivando-os a migrar. Os formuladores de

“

A causalidade do relacionamento entre ajuda internacional e fluxos migratórios é difícil de ser estabelecida

”

políticas podem, portanto, ter de moderar as expectativas sobre o papel da ajuda na contenção da migração.

É difícil distinguir o impacto da ajuda à educação, principalmente sobre a migração, devido a seu tamanho diminuto. Mesmo se a ajuda à educação contribuir para reduzir a emigração, é improvável que isso aconteça rapidamente. No entanto, a educação pode ter um papel mediador importante na migração, tanto nos países de origem como nos de destino. Um estudo sobre tendências na migração do Norte da África para os países da OCDE sugeriu que o aumento de renda induzido pela ajuda, nos países de origem, foi um fator de incentivo para migrantes com baixa escolaridade. Porém, a satisfação

com os serviços públicos locais, incluindo as escolas, pode deter a migração. De forma geral, as características demográficas dos países de destino – taxas de densidade populacional, crescimento da população urbana, dependência – e as recompensas da educação nos países de origem eram muito mais importantes para determinar as taxas de migração do que os níveis de ajuda.

## MELHORAR A EFICÁCIA DA AJUDA HUMANITÁRIA PARA A EDUCAÇÃO

Em 2017, a ajuda humanitária aumentou pelo quarto ano seguido, e o financiamento humanitário mundial da educação chegou a US\$ 450 milhões. No entanto, a parcela da educação na ajuda humanitária total foi de 2,1%, muito abaixo da meta de pelo menos 4%. Historicamente, a educação também tem tido uma das

menores requisições de orçamento financiadas, se comparado a outros setores. No entanto, a Cúpula Mundial Humanitária de 2016 incluiu um novo compromisso para a educação em situações de emergência, por meio do estabelecimento do fundo multilateral A Educação Não Pode Esperar (*Education Cannot Wait – ECW*).

As diversas camadas dos mecanismos de coordenação, tanto verticais (do âmbito mundial para o local) como horizontais (entre setores e atores), tornam complexa a arquitetura da ajuda humanitária e contribuem para a dificuldade de se ampliar o papel da educação nas respostas emergenciais. As intervenções coordenadas pela ONU são organizadas de duas formas: os *planos de resposta humanitária* (PRH) apresentam uma estratégia nacional, geralmente de um ano; e os *apelos urgentes* propõem respostas para emergências repentinas, para tratar de necessidades agudas ao longo de três a seis meses. Os PRH têm tido pouco conteúdo relativo à educação, a qual frequentemente não foi contemplada em requerimentos ou solicitações.

Não existe um sistema obrigatório de relatórios para as despesas da assistência humanitária internacional, o que torna difícil o monitoramento completo dos gastos educacionais. O banco de dados do Sistema de Notificação de Credores, do Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da OCDE, não desagrega os dados por setor. O Serviço de Monitoramento Financeiro do Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários (UNOCHA) monitora a educação, mas, em 2017, 42% do financiamento foi para a categoria multissetorial, compartilhada por diversos setores ou indeterminada, o que resultou em estimativas potencialmente imprecisas sobre os gastos educacionais.

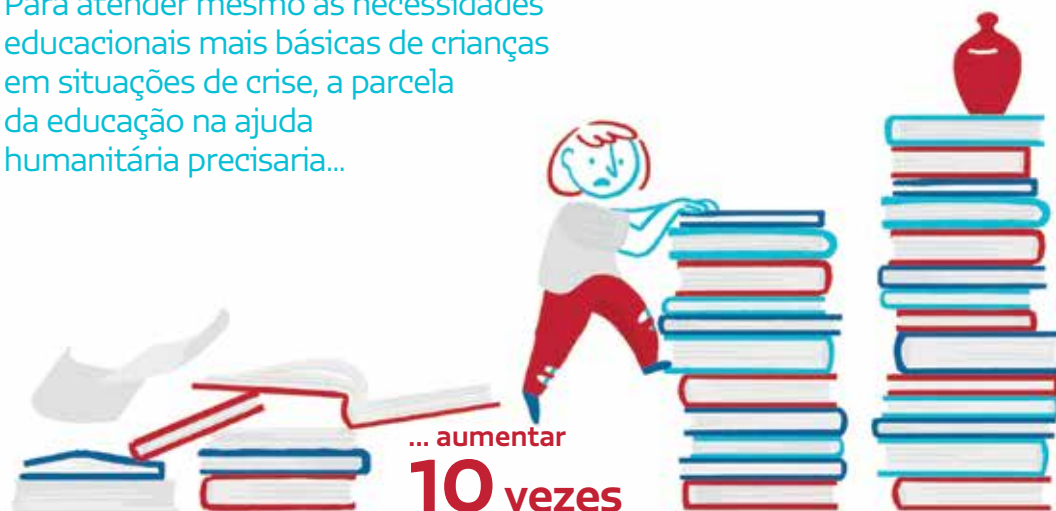
A falta de financiamento da educação é resultado de insuficiências em diversas áreas: vontade política, coordenação vertical e horizontal, capacidade dos atores humanitários e mecanismos de informação e responsabilização.

Um estudo orçamentário realizado em 2015 calculou a lacuna de financiamento em US\$ 8,5 bilhões, os quais precisariam ser cobertos pela comunidade internacional. Isso equivale a US\$ 113 por criança, um aumento de 10 vezes do gasto atual por estudante. A ECW pretende arrecadar US\$ 1,5 bilhão por ano e aumentar a parcela da ajuda humanitária para a educação em 1,2% até 2021. Seus parceiros precisarão dividir os esforços de arrecadação, seja priorizando os objetivos humanitários na ajuda ao desenvolvimento ou aumentando a prioridade da educação na ajuda humanitária.

Os planos não deveriam ser determinados pelas atividades que as organizações estão acostumadas a implementar; em vez disso, são necessárias ações que objetivem uma educação inclusiva e equitativa de boa qualidade. O Cluster Global de Educação desenvolveu orientações para a avaliação de necessidades. A ECW, como um novo ator de peso, poderia reforçar essas orientações, ao exigir que os parceiros a utilizem no desenvolvimento de programas e recursos.

A ajuda humanitária tem apresentado dificuldades de coordenação interna dos atores e entre eles. A educação deveria ser fundamental nos planos multissetoriais de intervenções humanitárias. Na crise dos *rohingya* em Bangladesh, a educação foi incluída desde o primeiro estágio da resposta emergencial, e a entrega de serviços educacionais se iniciou rapidamente. Entretanto, a falta de coordenação fez com que os centros de aprendizado às vezes ficassem vazios, na medida em que intervenções não educacionais competiam pelo tempo das crianças.

Para atender mesmo às necessidades educacionais mais básicas de crianças em situações de crise, a parcela da educação na ajuda humanitária precisaria...



Também é necessário um planejamento conjunto entre os atores humanitários e de desenvolvimento. Embora o planejamento multissetorial tenha ajudado a garantir o papel da educação na resposta humanitária à crise dos rohingya, ele não garantiu a inclusão desse povo no sistema educacional de Bangladesh. Os apelos plurianuais em crises prolongadas têm sido subfinanciados e, historicamente, os planos nacionais de educação não se concentram na resiliência ou na resposta a crises. Os quadros de planejamento humanitário de curto prazo para a educação devem ser aliados a questões mais estruturais, como em Uganda, onde o Plano de Resposta Educacional para Refugiados e Comunidade de Acolhimento, de responsabilidade do governo, anunciado em maio de 2018, aloca US\$ 395 milhões ao longo de três anos para alcançar por ano cerca de 675 mil estudantes refugiados e da comunidade de acolhimento.

Países doadores, como Austrália, Canadá, Noruega e Reino Unido estão mudando para marcos de financiamento plurianuais, para garantir um financiamento previsível aos parceiros humanitários e, da mesma forma, a ECW tem um instrumento de “resiliência plurianual”, que também visa a superar a divisão humanitário-desenvolvimento. A responsabilização na ajuda humanitária também precisa ser fortalecida e, nesse sentido, a ECW destaca a transparência e os resultados, estabelecendo padrões altos em seu quadro de resultados estratégicos, que cobre não apenas os seus resultados finais, mas, fundamentalmente, sua forma de trabalho e sua eficiência operacional.

## Gastos domésticos

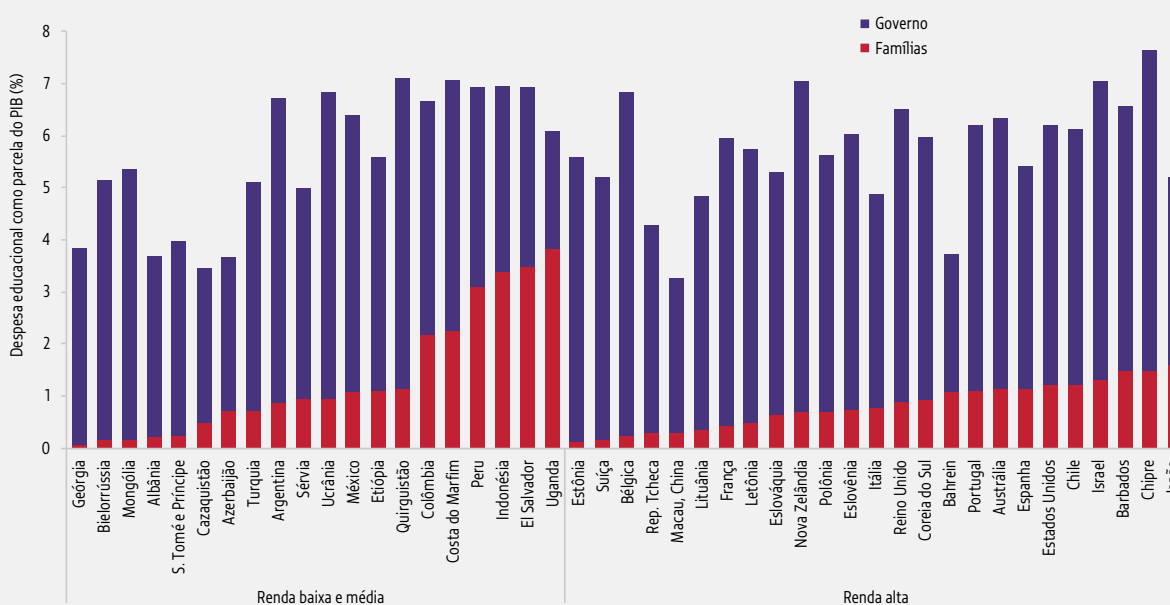
A falta de dados sobre as contribuições domésticas tem, há muito tempo, restringindo as análises sobre o gasto educacional total. O UIS divulgou dados sobre os domicílios pela primeira vez em 2017, mas a cobertura continua limitada. A parcela dos domicílios na despesa total da educação pode ser muito alta em alguns países de renda baixa e média, como El Salvador (50%) e Indonésia (49%) (**Figura 20**).

Em geral, os dados sobre despesas domésticas não parecem se alterar muito de ano a ano, com algumas exceções. No Chile, manifestações em massa de estudantes sobre a falta de financiamento governamental para a educação ocasionaram mudanças nas políticas públicas. Como consequência disso, a parcela doméstica das despesas educacionais totais caiu de quase 50% para menos de 20%, entre 2005 e 2015.

**FIGURA 20:**

**A despesa doméstica com educação é considerável em alguns países de renda baixa e média**

Despesa educacional como porcentagem do PIB por fonte de financiamento e grupo de renda do país, países selecionados, 2013–2017



Link para a estatística do MGE: [http://bit.ly/fig19\\_13](http://bit.ly/fig19_13)  
Fonte: banco de dados do UIS.

# Recomendações

Este Relatório pede aos governos para que lidem com as necessidades educacionais das populações de migrantes e deslocados, bem como as de seus filhos, com a mesma atenção dedicada aos habitantes dos países de acolhimento.

## PROTEGER O DIREITO À EDUCAÇÃO DE MIGRANTES E DESLOCADOS

O princípio da não discriminação na educação é reconhecido em convenções internacionais. Barreiras discriminatórias, como exigência de certidão de nascimento, deveriam ser explicitamente proibidas nas leis nacionais. As leis existentes não deveriam ter brechas ou zonas cinzentas abertas à interpretação de funcionários locais ou escolares. Os governos deveriam proteger o direito à educação de migrantes e refugiados independentemente de documentos de identificação ou *status* de residência, e aplicar as leis sem exceções.

O respeito ao direito à educação deve ir além dos processos legislativos e administrativos. As autoridades nacionais devem promover campanhas de conscientização para informar as famílias de migrantes e deslocados sobre seus direitos e processos de matrícula escolar. As autoridades de planejamento devem garantir que as escolas públicas sejam acessíveis a populações de assentamentos informais e favelas, e que estas não sejam negligenciadas em planos de regeneração urbana.

## INCLUIR MIGRANTES E DESLOCADOS NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Alguns sistemas educacionais tratam os imigrantes e refugiados como populações temporárias ou passageiras, diferente do que ocorre com os nativos. Isso é errado e impede o progresso acadêmico, a socialização e oportunidades futuras, além de comprometer o progresso para sociedades diversas e coesas. As políticas públicas precisam incluí-los em todos os níveis da educação nacional.

A inclusão de imigrantes apresenta diversas dimensões. Embora uma nova língua de instrução exija aulas preparatórias, os estudantes devem ser separados o mínimo possível de seus pares nativos. Os sistemas educacionais não devem separar os estudantes com desempenho mais baixo, entre os quais os imigrantes são super-representados, em categorias diferentes. Dada a concentração geográfica de estudantes imigrantes em muitos países, os planejadores educacionais devem utilizar certos métodos, como subsídios para o transporte e a designação aleatória das escolas, para garantir que a segregação residencial não resulte em segregação educacional.

Os governos precisam garantir que a educação dos refugiados seja interrompida o mínimo possível. Embora circunstâncias excepcionais – por exemplo, o isolamento físico das comunidades de refugiados ou a limitação dos recursos do sistema de acolhimento – possam impedir a inclusão completa, os governos devem minimizar o tempo gasto em escolas que não sigam o currículo nacional ou que não progridam na aquisição de certificados reconhecidos, uma vez que esse tempo compromete as trajetórias educacionais.

## COMPREENDER E PLANEJAR AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DE MIGRANTES E DESLOCADOS

Os países com grandes fluxos de entrada de imigrantes e refugiados precisam coletar dados sobre essas populações em sistemas de gestão de informações, para ajustar seus planos e seus orçamentos de acordo com tais fluxos. Oferecer vagas em escolas ou oportunidades de trabalho para migrantes e refugiados é apenas o primeiro passo para a sua inclusão.

Os ambientes escolares devem se adaptar e dar suporte às necessidades dos estudantes. Os que aprendem uma nova língua de instrução precisam de programas de transição com docentes qualificados. Os que tiveram sua educação interrompida podem se beneficiar de programas de aceleração educacional, que os permitam recuperar o que perderam e reingressar na escola na série adequada. A inclusão de refugiados na educação tem melhores



chances de acontecer se for além de programas de proteção social que os permitam se beneficiar, por exemplo, de transferências condicionais de renda que cubram os custos escolares ocultos.

Os adultos necessitam de apoio para desenvolver suas competências por meio da educação e da formação técnica e profissional, bem como para superar restrições, como postos de baixa qualificação ou custos elevados de treinamento, que desestimulam sua formação em certas habilidades. Eles precisam de programas de educação financeira, para que sejam capazes de gerenciar suas circunstâncias econômicas, aproveitar ao máximo as remessas e evitar fraudes ou exploração financeira. Programas de educação não formal, que podem ser oferecidos no âmbito do governo local, podem complementar os esforços para fortalecer a coesão social.

## **REPRESENTAR COM PRECISÃO HISTÓRIAS DE MIGRAÇÃO E DESLOCAMENTO NA EDUCAÇÃO PARA DESAFIAR OS PRECONCEITOS**

Para construir sociedades inclusivas e ajudar as pessoas a conviverem, é preciso mais do que tolerância. Os governos devem revisar o conteúdo e a oferta educacional, adaptando os currículos e repensando os livros didáticos para que reflitam a história e a diversidade atual. O conteúdo educacional precisa mostrar, em primeiro plano, a contribuição das migrações para a riqueza e a prosperidade, além de reconhecer as causas de tensões e conflitos, bem como o legado das migrações que deslocaram ou marginalizaram populações. As abordagens pedagógicas devem promover a abertura a perspectivas múltiplas, fomentar os valores da convivência e valorizar os benefícios da diversidade. Elas também devem desafiar preconceitos e desenvolver o pensamento crítico, para que os estudantes superem incertezas na interação com outras culturas e questionem as representações negativas de imigrantes e refugiados na mídia. Os governos precisam aproveitar as experiências positivas da educação intercultural.

## **PREPARAR OS DOCENTES DE MIGRANTES E REFUGIADOS PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE E AS ADVERSIDADES**

Os docentes precisam de apoio para se tornar agentes de mudança, em ambientes escolares cada vez mais marcados pelas migrações e pelos deslocamentos.

Os atuais programas de formação de docentes que tratam da migração tendem a ser *ad hoc* e a não fazer parte dos currículos principais. Os governos devem investir em uma educação inicial e continuada de docentes que desenvolva as competências fundamentais e a capacidade de gerenciar contextos diversos, multilíngues e multiculturais, que também afetam os estudantes nativos. É preciso conscientizar todos os docentes – e não apenas os que lecionam em turmas diversificadas – sobre a migração e o deslocamento. Os aspirantes a docentes e diretores escolares, assim como os que estão em exercício, deveriam receber ferramentas para confrontar estereótipos, preconceitos e a discriminação nas salas de aula, nas dependências escolares e na comunidade como um todo, e também para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento de imigrantes e refugiados.

Da mesma forma, os docentes em contextos de deslocamento precisam ser sensíveis às dificuldades específicas enfrentadas pelos estudantes deslocados e por seus pais e, assim, alcançar suas comunidades. Embora os docentes não sejam terapeutas, eles podem ser treinados para reconhecer o estresse e traumas e, com isso, encaminhar para especialistas os indivíduos que necessitam de ajuda. Caso não haja especialistas, os docentes devem ser preparados para prestar tais serviços, quando forem o único acesso para algumas famílias. Os docentes de refugiados e os docentes deslocados sofrem, eles próprios, de estresse adicional. Por isso, as políticas de gestão devem reconhecer e aliviar as privações extremas sob as quais alguns docentes trabalham; regular e garantir a equidade entre os diferentes tipos de profissionais de educação para manter o moral deles; e investir no desenvolvimento profissional.

## **APROVEITAR O POTENCIAL DOS MIGRANTES E DOS DESLOCADOS**

Os migrantes e os refugiados têm habilidades que podem ajudar a transformar não apenas a vida de suas famílias, mas também a economia e a sociedade, tanto do país de destino como do de origem, quer eles retornem ou ajudem à distância. Para utilizar esse potencial, são necessários mecanismos mais simples, baratos,

transparentes e flexíveis para reconhecer as qualificações acadêmicas e as habilidades profissionais (incluindo as dos docentes) e recuperar aprendizados anteriores que não foram validados ou certificados.

Os países devem acompanhar os compromissos do Pacto Global por uma Migração Ordenada, Regular e Segura, e relativos ao reconhecimento mútuo de qualificações, e concluir as negociações da Convenção Global sobre o Reconhecimento de Qualificações da Educação Superior, para que ela seja adotada em 2019. Agências de monitoramento, órgãos de licenciamento e instituições acadêmicas devem harmonizar os pré-requisitos e os procedimentos nos âmbitos bilateral, regional e mundial, trabalhando junto com governos e organizações regionais e internacionais. Padrões comuns de graduação, mecanismos de garantia da qualidade e programas de intercâmbio acadêmico podem apoiar o reconhecimento das qualificações.

### **APOIAR AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DE MIGRANTES E DESLOCADOS NA AJUDA HUMANITÁRIA E PARA O DESENVOLVIMENTO**

Embora dois terços dos migrantes internacionais se dirijam a países de renda alta, nove em cada dez refugiados são acolhidos por países de renda baixa e média, que precisam da ajuda de parceiros internacionais. Para atender a essas necessidades, seria necessário um aumento de dez vezes na parcela da ajuda humanitária destinada à educação. Uma solução mais sustentável para essa questão seria a comunidade internacional cumprir o compromisso do Pacto Global sobre Refugiados e do Quadro de Resposta Abrangente aos Refugiados, de vincular a ajuda humanitária e para o desenvolvimento desde os estágios iniciais das crises, apoiando a oferta de educação inclusiva para as populações de refugiados e nativos. A educação deveria ser incluída no planejamento das respostas, principalmente no que diz respeito à educação e aos cuidados na primeira infância. Ela também deveria fazer parte de um pacote holístico de soluções que devem envolver outros setores, como, por exemplo, alojamento, nutrição, água, saneamento e proteção social. Os doadores devem refletir essas reformas em suas intervenções humanitárias. Aproveitando o ensejo do fundo A Educação Não Pode Esperar, eles precisam desenvolver recursos para a avaliação das necessidades e se envolver no planejamento, para transpor a divisão entre ajuda humanitária e para o desenvolvimento e facilitar financiamentos plurianuais previsíveis.

# Migração, deslocamento e educação:

## CONSTRUIR PONTES, NÃO MUROS

O *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019* analisa o impacto da migração e do deslocamento entre todos os movimentos populacionais: internos e transfronteiriços, voluntários e forçados, para o emprego e para a educação. O Relatório também examina os progressos da educação na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Tendo em vista uma diversidade cada vez maior, o Relatório analisa como a educação pode construir sociedades inclusivas e ajudar as pessoas a irem além da tolerância, para aprenderem a conviver. Uma educação oferecida de forma equitativa constrói pontes; a oferta desigual levanta muros entre migrantes e refugiados e as suas comunidades de acolhimento.

Dois novos pactos globais sobre refugiados e migrantes reconhecem o papel da educação e estabelecem objetivos alinhados com o compromisso global de não deixar ninguém para trás. Este Relatório é uma ferramenta essencial para esses pactos, ao abarcar questões de políticas que também tratam de migrantes sazonais, a consolidação de escolas rurais, os currículos interculturais, a inclusão de refugiados nos sistemas nacionais de educação e o combate à segregação, o reconhecimento de qualificações, o financiamento escolar em foco, a ajuda humanitária para uma educação mais eficaz e a preparação dos docentes para salas de aula diversas em contextos de emergência e para as novas realidades.

Este Relatório pede aos países para que encarem a educação como uma ferramenta para lidar com a migração e com o deslocamento, e como uma oportunidade para os que necessitam dela.

*A educação é um direito humano e uma força transformadora para a erradicação da pobreza, a sustentabilidade e a paz. Os deslocamentos de pessoas, seja para o trabalho ou para a educação, seja de forma voluntária ou forçada, não deixa para trás o seu direito à educação. O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019 ressalta o enorme potencial e as oportunidades de garantir que os migrantes e as pessoas deslocadas internamente tenham acesso a uma educação de qualidade.*

**António Guterres, secretário-geral das Nações Unidas**

*Este Relatório reúne as informações disponíveis sobre migração e educação, para desenhar um quadro de oportunidades incríveis, bem como apontar onde e por que as desvantagens educacionais podem ocorrer. E isso em uma época na qual a comunidade internacional está lutando para alcançar os ODS e maximizar os benefícios significativos da migração em âmbito mundial.*

**William Lacy Swing, diretor-geral da Organização Internacional para as Migrações (1º de outubro de 2008 a 30 de setembro de 2018)**

*Este Relatório promove argumentos fortes, relativos à ênfase educacional do Pacto Global sobre Refugiados e da necessidade imperativa de inclusão dos refugiados nos sistemas nacionais de educação e nos planos setoriais de educação.*

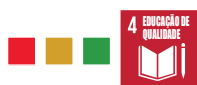
**Filippo Grandi, alto comissário das Nações Unidas para os refugiados**



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Objetivos de Desenvolvimento Sustentável