



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO

**ENTRE PROTEÇÃO E RISCO: SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO
DE REFÚGIO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

EMANUELLE GOMES ROMANO

Seropédica

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO

EMANUELLE GOMES ROMANO

**ENTRE PROTEÇÃO E RISCO: SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO
DE REFÚGIO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
banca examinadora como parte dos requisitos
necessários à graduação em Psicologia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia de Azevedo Peixoto

Seropédica

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**ENTRE PROTEÇÃO E RISCO: SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
REFÚGIO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

EMANUELLE GOMES ROMANO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários à
graduação em Psicologia

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia de Azevedo Peixoto
(Orientadora - UFRRJ)

Gabriella Ramalho
(Mestre em Psicologia - UFRRJ)

RESUMO

ROMANO, Emanuelle Gomes. Entre proteção e risco: saúde mental de crianças em situação de refúgio nas escolas brasileiras. Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia. Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

Este estudo teve como objetivo realizar uma Revisão Narrativa da Literatura Nacional a fim de compreender quais são os impasses para a execução de políticas educacionais de acesso e permanência por crianças em situação de refúgio nas escolas brasileiras e suas implicações na saúde mental. Isso porque o ambiente escolar é entendido como o principal lugar de socialização, integração e desenvolvimento, além de ser um potencial facilitador do processo de adaptação da criança imigrante ao país de acolhimento. Dessa maneira, a pesquisa buscou compreender quais são os principais desafios enfrentados por esse grupo na integração escolar e como eles se relacionam com as implicações psicológicas do deslocamento. Os artigos analisados apontam para inúmeras barreiras, tais como: carência de políticas públicas, alta burocracia de documentos condicionantes à matrícula, barreiras linguísticas, preconceito, discriminação, xenofobia, aculturação e instabilidade socioeconômica. Soma-se a isso a falta de capacitação dos profissionais implicados no processo educativo, o aumento de psicodiagnósticos errôneos e precipitados por psicólogos muito influenciados pela atuação clínico-individual, denunciando a falta de apoio e acompanhamento por esses profissionais. Por outro lado, se munida de estratégias de intervenção interculturais coerentes com a realidade desse grupo, a escola representa um potencial fator protetivo à saúde mental dessas crianças, bem como um poderoso agente de transformação e inclusão social. Essas medidas devem ser acompanhadas de abordagens socialmente e culturalmente responsivas, tanto por psicólogos educacionais-escolares quanto por profissionais da educação, a fim de que se promova uma educação respeitosa e um processo de adaptação mais harmônico e amistoso.

Palavras-chave: Crianças refugiadas; saúde mental; adaptação; inclusão escolar; Psicologia; integração social.

ABSTRACT

ROMANO, Emanuelle Gomes. *Between protection and risk: mental health of refugee children in Brazilian schools*. Bachelor's Thesis in Psychology. Institute of Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

This Narrative Review of Brazilian literature aimed to identify the impediments hindering the implementation of educational policies that promote access and retention of refugee children in Brazilian schools and their implications for mental health. The school environment is recognized as a pivotal space for socialization, integration, and development, and a potential facilitator of immigrant children's adaptation to their host country. Therefore, the study sought to understand the primary challenges faced by this group in school integration and their relationship to the psychological implications of displacement. The analyzed articles highlight numerous barriers, including: a lack of public policies, excessive bureaucracy for enrollment documents, linguistic barriers, prejudice, discrimination, xenophobia, acculturation, and socioeconomic instability. These challenges are further exacerbated by the lack of training for professionals involved in the educational process and the increase in erroneous and hasty psychodiagnoses by psychologists overly influenced by clinical-individual practice, highlighting the lack of support and follow-up by these professionals. Conversely, equipped with culturally appropriate intervention strategies aligned with the reality of this group, schools can serve as a protective factor for the mental health of these children and a powerful agent of social transformation and inclusion. These measures should be accompanied by socially and culturally responsive approaches, both by school psychologists and educators, to promote respectful education and a more harmonious and friendly adaptation process.

Keywords: Refugee children; mental health; adaptation; school inclusion; Psychology; social integration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Etapas da Análise de Conteúdo

Figura 2 - Etapas da Revisão Narrativa

Tabela 1 - Análise de Conteúdo

Tabela 2 - Artigos selecionados

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FICV	Federação Internacional das Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEVICA	Laboratório de Estudos sobre Violência contra Crianças e Adolescentes
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
RN	Revisão Narrativa da Literatura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1. INTRODUÇÃO	10
2. JUSTIFICATIVA	14
3. OBJETIVOS	16
3.1 OBJETIVO GERAL	16
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
4.1 MIGRAÇÕES FORÇADAS	17
4.2 INFÂNCIA MIGRANTE E REFUGIADA	20
4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ACESSO À EDUCAÇÃO POR CRIANÇAS REFUGIADAS	25
5. METODOLOGIA	28
5.1 TIPO DE PESQUISA	28
5.2 INSTRUMENTOS	29
5.3 PROCEDIMENTOS	30
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
6.1 Fatores de risco e de proteção à saúde mental de crianças refugiadas	34
6.2 Interseccionalidade, preconceito e discriminação: raízes históricas e práticas sociais contemporâneas	38
6.3 Barreiras ao acesso escolar	41
6.4 Possibilidades de intervenção e interculturalidade: o lugar da psicologia	44
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51

APRESENTAÇÃO

A elaboração do presente trabalho foi possibilitada por meio da inserção da autora no programa de estágio obrigatório oferecido pelo Serviço-Escola de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Laboratório de Estudos sobre Violência contra Crianças e Adolescentes (LEVICA). O estágio orientado pela prof.^a Ana Cláudia Peixoto e viabilizado pelo LEVICA realiza a articulação das frentes de fomento à pesquisa e produção de conhecimento, atendimento clínico e práticas de extensão, tendo como objetivos: prestar atendimento psicológico clínico a crianças e adolescentes vítimas de violência a partir das abordagens de Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) e Terapia do Esquema (TE); elaborar laudos e relatórios psicológicos de pacientes em acompanhamento; participar de estudos de caso na Vara de Infância, da Juventude e do Idoso, nas escolas e outros equipamentos da rede socioassistencial; prestar apoio e orientação aos familiares e responsáveis envolvidos no cuidado desse público; e ministrar palestras, oficinas e organizar cursos e ações de extensão sobre as temáticas da violência contra crianças e adolescentes; (Peixoto *et al.*, 2019). Além dessas ações, o LEVICA também oportuniza a entrada de alunos em pesquisa, possibilitando a formação em questões que atravessam a vida das crianças no Brasil e também qualificando futuros profissionais para atuação em áreas diversas, como trata deste trabalho.

A aproximação com o tema se deu através da participação desta no projeto de iniciação científica (PIBIC) intitulado: “Crianças em situação de refúgio no território brasileiro: ações protetivas e locais de refúgio”, aprovado pelo Núcleo de Apoio à Administração da Pesquisa da UFRRJ e coordenado pelo LEVICA. A pesquisa está sendo coordenada pela professora do Departamento de Psicologia da universidade, Ana Cláudia de Azevedo Peixoto e por Gabriella Ramalho Batista, e tem como objetivo, em linhas gerais, realizar um levantamento de dados sobre crianças refugiadas no Brasil, principalmente no que se refere aos locais de refúgio e acolhimento voltados a esse público e às ações de cuidado frente às suas necessidades.

Foi também devido à recorrência dos fluxos migratórios no Brasil nos últimos anos - com os confrontos entre Rússia e Ucrânia e as investidas de Israel contra a Palestina - que a autora do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolveu maior interesse sobre a temática, especialmente no que diz respeito ao lugar da criança nessa realidade. A aproximação com o público infantil tem raízes na experiência do estágio profissionalizante no

LEVICA, cujo foco é voltado para as violações de direitos e suas implicações na vida da criança.

1. INTRODUÇÃO

A atividade humana de mobilidade migratória, historicamente documentada, está diretamente associada à busca por melhores condições de vida, segurança e proteção (Lima; Piva, 2019). Atualmente, esse deslocamento territorial tem tomado maiores proporções, na medida em que tem-se observado o aumento constante e sem precedentes dos fluxos de migração, sobretudo por deslocamento forçado. Paralelamente ao crescimento exponencial desse fenômeno, observa-se, também, a complexificação dos motivos para tal, que incluem conflitos religiosos, políticos e étnicos internos, perseguições de grupos minoritários, violências e graves violações de direitos humanos (ACNUR, 2021), evidenciando a instauração de uma crise humanitária.

Os atuais conflitos e crises que se desdobram pelo mundo contribuem significativamente para o crescente número de deslocamentos forçados. Exemplos incluem a Guerra Civil na Síria, a crise na Venezuela, os conflitos no Oriente Médio, a Guerra Civil na República Centro-Africana, o contínuo conflito na República Democrática do Congo, além das guerras em território ucraniano e taiwanês, estas últimas ocorridas mais recentemente.

Migrantes em crise, asilados, apátridas, refugiados, são algumas das categorias utilizadas na tentativa de definir pessoas em deslocamento. A Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e o Protocolo de 1967 foram pontos de partida no cenário internacional para assegurar a proteção dos refugiados, sobre os quais se construiu a base dos direitos dessa população (Pinto; Obregon, 2018; Lima; Piva, 2019). Os instrumentos legais definem que serão consideradas refugiadas pessoas que estiverem

fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, grupo social, ou opinião política [...], quem foi forçado a deixar seu país devido a conflitos armados, violência generalizada e graves violações dos direitos humanos (ACNUR, 2019, p. 2).

O marco também formulou os direitos e deveres das pessoas em situação de refúgio, bem como as obrigações do Estado perante as mesmas. Para tanto, ela enunciou os princípios legais que garantem o direito ao emprego, à educação, à residência, à liberdade de circulação, à naturalização, à não-devolução, além de outros serviços básicos (Ladica; Martinez; Batista, 2019). A Convenção estabelece, ainda, o que compete aos Estados em relação à proteção e assistência aos refugiados, incluindo a obrigação de fornecer documentação adequada, acesso a tribunais e assistência para a integração local ou o reassentamento em outros países (De Oliveira; Szymanowsky, 2017).

Os regulamentos mencionados acima, vinculados ao corpo normativo do Direito Internacional dos Direitos Humanos e do Direito Internacional Humanitário, não apenas

delineiam a identidade do sujeito a ser protegido, mas também direcionam os Estados signatários sobre a incorporação do Instituto do Refúgio em seus territórios, com o objetivo de fomentar uma cooperação internacional. Contudo, eventos como o atentado às Torres Gêmeas, em 2001, provocaram mudanças na percepção dos imigrantes, que com frequência passaram a ser considerados ameaças potenciais à defesa nacional, gerando certo alarmismo moral e, portanto, dificultando a proteção e a inclusão de refugiados nos países hospedeiros (Rocha, 2022).

Entretanto, é importante mencionar que pessoas em situação de refúgio devem ser compreendidas como vítimas primeiras do terrorismo e da ausência de segurança (Murillo, 2009), o que torna crucial o olhar crítico para a criação e a efetividade de políticas públicas e instrumentos legislativos que assegurem sua proteção internacional. A fim de cumprir com esse objetivo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece que “toda pessoa sujeita a perseguição tem o direito de buscar asilo e desfrutar dele em outros países” (p. 4). Contudo, essa abordagem não impõe obrigações diretas aos Estados para efetivação da proteção. Para que o Estatuto de 1951 e o Protocolo de 1967 sejam ratificados, os Estados nacionais devem incorporar às suas leis os aspectos pertinentes aos dispositivos de proteção e garantia de direitos dessa população (Ladica; Martinez; Batista, 2019).

Isso se faz cada vez mais urgente, na medida em que os fluxos migratórios têm aumentado exponencialmente. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) (2021), no final de 2021, 89,3 milhões de pessoas passaram pelo processo migratório forçado. Já em 2022, esse número aumentou para 108,4 milhões (ACNUR, 2022). No mesmo ano, o Brasil recebeu mais de 50 mil solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por pessoas provenientes de 139 países, em sua maior parte de nacionalidade venezuelana (Junger *et al.*, 2023).

E onde entra a criança nesse contexto? Em diferentes regiões do mundo, as crianças constituem um grupo imensamente vulnerável às situações de violações de direitos humanos (Grajzer, 2018). O Relatório de Tendências Globais do ACNUR revelou que elas representam 30% da população mundial, mas 40% das pessoas em deslocamento forçado (ACNUR, 2022). Ainda, a 7ª edição do relatório "Refúgio em Números" evidenciou que, no Brasil, aproximadamente metade (50,4%) da população reconhecida como refugiada no país possuía entre 5 e 14 anos (Junger *et al.*, 2022). Atualmente, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2023) adverte que o número de crianças migrantes em deslocamento pela

América Latina e o Caribe atinge novo recorde, no qual uma em cada quatro pessoas em movimento nessas regiões é criança, atingindo a maior proporção já registrada¹.

Considerando o público juvenil como potencialmente mais vulnerável, esse grupo requer uma atenção especial dos responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas nos diversos entes federativos, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social (ACNUR, 2023). No entanto, entendendo que o número de crianças deslocadas e refugiadas atinge um recorde, o acesso a esses serviços essenciais, como a educação, acabam por se tornarem insuficientes. Segundo notícia do UNICEF (2022), “apenas metade das crianças refugiadas está matriculada na escola primária, enquanto menos de um quarto dos adolescentes refugiados está no ensino fundamental e médio²”.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é compreender as iniciativas nacionais para a promoção da garantia ao direito à educação para crianças refugiadas, bem como os desafios para a sua efetivação, a partir da compreensão de que a escola pode ser um fator protetivo à saúde mental dessas crianças. Esse entendimento será suscitado através das seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais são os impasses para a execução das políticas educacionais de acesso e permanência no ambiente escolar por crianças refugiadas?
- b) Esse ambiente tem sido uma forma de inclusão eficaz para essas crianças?
- c) De que forma as experiências adversas podem impactar na sua saúde mental?

A criança, além de estar em fase crucial de desenvolvimento - moldando seus conceitos e construindo sua subjetividade, tanto em termos individuais quanto sociais -, precisa enfrentar os desafios de estar numa nova sociedade, com valores, línguas e costumes distintos, por vezes longe de qualquer figura familiar. Tais entraves, somados aos estigmas e preconceitos, são complicadores do processo de inclusão e adaptação da criança. Assim, é a partir da consideração do papel da escola nesse cenário que o presente estudo busca responder às questões de pesquisa.

Para tanto, o trabalho tem como objetivos verificar políticas públicas nacionais que garantem o acesso à educação por essas crianças, incluindo as práticas de integração utilizadas pelas escolas e os desafios para sua efetividade. Será estudado, ainda, os impactos

1

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/numero-de-criancas-migrantes-em-deslocamento-pela-america-latina-e-o-caribe-atinge-novo-recorde>

2

<https://brasil.un.org/pt-br/186958-unicef-aponta-recorde-de-37-milh%C3%B5es-de-crian%C3%A7as-deslocadas#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20global%20de%20refugiados,M%C3%A9dio%20e%20Norte%20da%20C3%81frica.>

tanto das experiências de migração forçada quanto do processo de exclusão social na saúde mental de crianças refugiadas.

2. JUSTIFICATIVA

Em 2022, cerca de 10 milhões de crianças refugiadas estavam em idade escolar. Mas dados mais recentes do relatório do ACNUR sobre a educação desse grupo apontou um aumento desse número, que atingiu quase 15 milhões, dos quais mais da metade (51%) permanece fora da educação formal. Isso significa que mais de 7 milhões de crianças em situação de refúgio não têm acesso à educação (ACNUR/UNHCR, 2023). Ao negar esse direito, os Estados descumprem vários dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em especial o ODS4, que visa “garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ACNUR/UNHCR, 2019, p. 8).

Além disso, o relatório *Stepping up: refugee education in crisis* de 2019 indica que a taxa de matrícula de crianças refugiadas nas escolas não está acompanhando proporcionalmente o crescimento dessa população, o que sugere possíveis obstáculos no acesso à educação. O documento pontua, ainda, que

À medida que os anos passam, a probabilidade de uma criança refugiada progredir para o nível acadêmico seguinte diminui drasticamente. [...] Embora cerca de dois terços das crianças refugiadas estejam matriculadas no ensino primário, menos de um quarto dos adolescentes refugiados chegam ao ensino secundário. Comparando esse valor à média global de 84%, fica claro que os adolescentes refugiados estão em enorme desvantagem (ACNUR/UNHCR, 2019, p. 23, tradução livre).

Esse número é ainda menor em se tratar do ensino superior, com apenas 3% dos refugiados matriculados (ACNUR/UNHCR, 2019).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/90) dispõe no artigo 53 que, visando o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, a educação é um direito garantido à criança e ao adolescente, sendo asseguradas as condições de acesso e permanência desses indivíduos na escola (BRASIL, 1990). Esse direito é estendido a crianças e adolescentes refugiados, apátridas, solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e migrantes pela Lei nº 13.445/17, também conhecida como Lei de Migração, e pela Resolução CNE nº 1, de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação, que confere a essas pessoas o direito a se matricularem nas escolas, ainda que não possuam todos os documentos requeridos (ACNUR, 2021).

Entretanto, apesar de terem o mesmo amparo jurídico, crianças refugiadas apresentam trajetórias históricas diferenciadas. Não obstante, deparam-se com desafios diversos no que diz respeito ao acesso e à permanência nas instituições educativas brasileiras. Isso porque “o

ingresso ao sistema educacional por si só não garante que o direito à educação seja efetivo, uma vez que depende do entorno escolar, da formação docente, das experiências do deslocamento forçado, e, por fim, da integração social, cultural e linguística” (ACNUR, 2018, p. 7). É importante mencionar, ainda, que ao se observar a situação de refúgio no mundo, é necessário um olhar prioritário para as crianças, uma vez que estas estão numa condição de maior vulnerabilidade enquanto crianças e refugiadas. Tais fatores “aumentam suas dificuldades, unindo os problemas comuns à infância com eventuais traumas causados por conflitos existentes em seu país de origem, necessitando de proteção integral por parte do Estado” (Tonetto; Gomes, 2021, p. 4).

Nessa direção, conceber a educação para essas crianças implica adotar uma abordagem transgressora, que não apenas reconheça, mas também fortaleça as narrativas e subjetividades individuais. Tal abordagem vai além do respaldo legal, que, ao incluir paradoxalmente exclui, construindo barreiras que com frequência invisibiliza e silencia essas crianças (Tonetto; Gomes, 2021).

Para tanto, é indispensável que os sistemas educacionais sejam plenamente inclusivos, capazes de oferecer a crianças e adolescentes em situação de refúgio acesso e direitos equiparados aos estudantes do país anfitrião. Isso significa remover barreiras sociais, econômicas e políticas, bem como manter o compromisso com os sistemas normativos que assegurem a equidade no acesso à educação (ACNUR/UNHCR, 2023).

Sendo assim, a importância deste trabalho se fundamenta nos índices alarmantes de crianças e adolescentes refugiados em idade escolar que permanecem fora da educação, justificados por uma série de lacunas que não se restringem apenas ao sistema educacional brasileiro. A partir dos dados mencionados, é possível inferir que existem graves discrepâncias entre o que é posto por lei e o que é de fato assegurado. E nessa conjuntura, a criança é a maior prejudicada. Tendo em vista que a educação é um direito que abre portas para outros direitos, é com o propósito de olhar para as necessidades dessa criança que o presente estudo busca contribuir, investigando os desafios por ela enfrentados, tanto no que se refere às implicações do que é ser uma criança refugiada no Brasil, quanto ao que tange às dificuldades no acesso à educação e, portanto, à inclusão e às oportunidades.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Investigar, através da Revisão Narrativa da Literatura Nacional, o acesso à escolarização por crianças em situação de refúgio no Brasil.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Verificar as políticas públicas nacionais que asseguram o acesso à escola por crianças refugiadas;
- 2) Descrever os desafios à efetividade de práticas de integração e inclusão escolar para crianças refugiadas nas escolas brasileiras;
- 3) Relatar as implicações da experiência de migração e os impactos da exclusão na saúde mental de crianças refugiadas.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 MIGRAÇÕES FORÇADAS

As migrações internacionais representam um agente de transformação social significativo na atualidade global. Os fenômenos migratórios são impulsionados pelos conjuntos de mudanças econômicas, demográficas, políticas e sociais, intrínsecas à sociedade. Conseqüentemente, os deslocamentos contribuem para a instauração de novas dinâmicas, tanto no país de origem quanto no país acolhedor (Castles, 2005).

O Relatório Mundial sobre Migração de 2022, publicado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), estimou que, em 2020, cerca de 281 milhões de pessoas estavam vivendo em um país diferente do seu país de origem - mais de três vezes o número estimado no ano de 1970 (84 milhões).

A OIM (2011) caracteriza migração como a deslocação de um indivíduo ou grupo através de fronteira internacional ou dentro de um território nacional. Esse conceito engloba qualquer movimento populacional, independentemente de sua abrangência, composição e origens, contemplando migrações de refugiados, deslocados internos, migrantes econômicos, além de pessoas que se movem por outras razões, como a reunificação familiar. Esse deslocamento pode ser motivado por diversas causas, como fatores econômicos, a busca por oportunidades de emprego e educação, por razões sociais, ou por questões políticas, incluindo a busca de asilo e refúgio (Bakewell, 2011).

Ainda, a migração internacional pode ser classificada como voluntária ou forçada. A primeira se refere aos deslocamentos de indivíduos e seus familiares para um país estrangeiro que, movidos por razões pessoais e sem a influência de fatores externos, buscam melhores condições sociais e materiais. Em contrapartida, nas migrações forçadas, o aspecto voluntário do deslocamento é ausente ou minimizado (Jubilut, 2010), podendo incluir pessoas que fogem por perseguição, conflitos e guerra, desastres naturais, discriminação étnica, violência ou violações dos direitos humanos (Castles, 2005). Conforme Relatório de Tendências Semestrais do ACNUR, estima-se que mais de 114 milhões de pessoas no mundo foram forçadas a deixar suas casas até setembro de 2023, das quais 36,4 milhões são refugiados e 4,4 milhões são apátridas. As causas incluem perseguição, conflito, violência, violação dos direitos humanos e eventos que perturbam gravemente a ordem pública (ACNUR, 2023).

Diante disso, a Federação Internacional das Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho (FICV) (2012) salienta que a migração forçada representa uma circunstância significativa de vulnerabilidade e retrata uma ameaça substancial à proteção. A

crescente complexidade e imprevisibilidade da violência e dos conflitos acentuam ainda mais tal vulnerabilidade e, conseqüentemente, acabam por reduzir a eficácia das medidas protetivas disponíveis.

De acordo com Pereira (2019), ainda que o artigo XIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos assegure o direito de todo ser humano à liberdade de locomoção, residência, assim como o direito de deixar e regressar ao seu país, a realidade enfrentada pelos migrantes apresenta uma série de desafios. Dentre eles, destacam-se problemas de acesso à habitação e emprego dignos, obstáculos para obter serviços de saúde e educação pública, bem como restrições no deslocamento dentro do território. Surgem, ainda, conflitos relacionados a crenças culturais, como a percepção de que os migrantes podem retirar oportunidades dos nativos, alimentando intolerância ou atitudes não acolhedoras por parte de alguns países.

Muitas vezes, essa parcela da população é percebida como uma ameaça tanto à segurança nacional, sendo frequentemente associada ao aumento da violência, quanto ao mercado de trabalho. Essa percepção distorcida contribui para uma resistência crescente por parte dos governos e, em muitos casos, da própria sociedade, em relação à entrada de estrangeiros. Como resposta a essa visão, adotam-se medidas como o estabelecimento de restrições e impedimentos legais mais rigorosos, na tentativa de lidar com o que é considerado um problema no âmbito migratório (Bógus; Fabiano, 2016). Nessa direção, Virgens (2019, p. 13) acrescenta que “o refúgio deveria representar a proteção, a segurança, porém, as políticas migratórias vêm transformando as fronteiras em grandes barreiras à sobrevivência e aos direitos humanos”.

Soma-se a isso os entraves de idioma, com impacto direto no processo de inclusão de pessoas em situação de refúgio. Uma pesquisa publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com o Ministério da Justiça (2015), apontou que as diferenças linguísticas representam grandes obstáculos na proteção e no acesso a serviços básicos como escola, saúde e assistência social em órgãos públicos (Silva; Fernandes, 2017). Tendo em vista que o Brasil é um país predominantemente monolíngue, uma parcela significativa da população não domina o segundo idioma, o que dificulta tanto o acesso a esses e outros serviços quanto a comunicação e, conseqüentemente, a integração de pessoas refugiadas na sociedade brasileira.

Além das adversidades implicadas no acolhimento pelo país hospedeiro, os migrantes refugiados enfrentam estereótipos e preconceitos criados e propagados sobre suas culturas, religiões e etnias, o que reflete não apenas uma falta de solidariedade, mas também práticas discriminatórias contra essa população. Pessoas em situação de refúgio

precisam conviver com uma ruptura das relações e, ao mesmo tempo, necessitam estabelecer novas [relações], muitas vezes em um país completamente diferente, na qual a maioria das pessoas fala outro idioma, professa outras religiões, vive outros costumes e rejeita o diferente. A urgência e a necessidade de integração se chocam com o sentimento de medo e desconfiança, por tudo o que já viveram anteriormente, e com os estereótipos criados sobre eles (Virgens, 2019, p. 17).

Nesse sentido, é inegável que a sociedade receptora desempenha papel fundamental no acolhimento e pode facilitar em certa medida a adaptação de pessoas que experienciaram a migração forçada.

O relatório de diagnósticos participativos divulgado pelo ACNUR (2020) revelou, ainda, que pessoas refugiadas e solicitantes de status legal no Brasil enfrentam dificuldades no acesso a necessidades prioritárias, como à geração de renda e à autonomia. Elas encontram obstáculos para obter oportunidades de emprego formal, resultando em uma dependência exclusiva dos programas nacionais de assistência financeira, muitas vezes insuficientes para cobrir despesas essenciais. Isso ocorre por múltiplas causas, incluindo as já mencionadas dificuldades no idioma, a falta de experiência laboral requerida e a desinformação por parte das empresas sobre as regulamentações que regem os direitos dos refugiados no Brasil.

Nesse contexto, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho impactam o acesso digno à moradia, água potável, saneamento e higiene. Com frequência, pessoas refugiadas chegam ao território nacional em estado de vulnerabilidade ou pobreza, sendo impelidos a residirem em regiões marginalizadas e isoladas (ACNUR, 2020).

A propensão de que os recém-chegados passem a viver em localidades distantes dos grandes centros contribui também para diminuir as chances de mobilidade social, já que ficam expostos à falta de infraestrutura de serviços de saúde, de educação, de lazer e ao estresse social com a exposição às áreas de violência urbana (VIRGENS, 2019, p. 13)

Essas experiências resultam em uma vivência de "exclusão da imensa maioria dos atos da vida civil" (Pereira, 2019, p. 34), o que torna evidente que as violações aos direitos dos migrantes não se limitam apenas ao país de origem, estendendo-se também ao país acolhedor. Portanto, as pessoas em situação de refúgio estão sujeitas a diversas contravenções que continuam expondo-as a condições de extrema vulnerabilidade, tais como negligência, violência, xenofobia, além de restrições significativas de acesso à saúde, educação e ao mercado de trabalho (Carneiro; Cavalcanti; Sousa, 2021).

Frente à conjuntura dessa crise humanitária e dos incontáveis desafios intrínsecos ao processo migratório forçado, é fundamental a discussão em torno de crianças e adolescentes, que, além de estarem em situação de refúgio, por vezes apartados de suas famílias, órfãos, ou desacompanhadas, estão, ainda, em processo de desenvolvimento (Ruas; Marques; Chagas,

2022). É visando compreender tais atravessamentos que a próxima seção do presente trabalho é dedicada às infâncias.

4.2 INFÂNCIA MIGRANTE E REFUGIADA

As concepções sobre a infância são construídas a partir de representações sociais e sofrem mudanças ao longo da história. Foi a partir das transformações culturais e socioeconômicas ocorridas entre os séculos XVI e XVII que a infância passou a ser reconhecida como uma fase única, com necessidades específicas de proteção, cuidado e desenvolvimento. O historiador francês Ariès (1981) argumenta que essa noção é relativamente recente, uma vez que não havia, antes disso, uma distinção clara entre a infância e a idade adulta, sendo as crianças consideradas miniaturas dos adultos desde cedo.

Contudo, ao entender que a infância é um conceito moldado social e culturalmente - sendo, portanto, influenciado pelas normas, valores e práticas específicas de uma dada sociedade -, o contexto no qual a criança se insere irá determinar suas expectativas, papéis e experiências. Isso torna impossível, e até mesmo inadequado, fazer referência a uma única infância, desconsiderando as experiências individuais e variedades contextuais onde essa criança se desenvolve.

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 17).

Nesse sentido, ao adotar a concepção da criança como sujeito que tem suas experiências moldadas também por fatores sociais, é possível perceber que as condições impostas a esse grupo, em diversos lugares, classes sociais e períodos históricos, evidenciam a inviabilidade de uma vivência idealizada da infância. Em vez disso, vive-se a infância possível, considerando que a criança, para além das suas experiências individuais, está imersa na cultura, participando ativamente dela.

Dessa forma, a infância deve ser compreendida como um período de intensa aprendizagem e apropriação, mediada pelas interações sociais e culturais, por meio da qual as crianças desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais, internalizando ferramentas e símbolos culturais, incluindo a linguagem e os sistemas de valores (Vygotsky, 2007). No entanto, esse período do desenvolvimento também é caracterizado como um momento de exploração e construção individual do conhecimento e das noções de mundo pela criança (Piaget; Inhelder, 2013). Assim, a infância é um tempo de grande plasticidade cognitiva - conferindo-lhes a importante capacidade de adaptação e aprendizagem-, onde as bases para o

pensamento lógico, a comunicação, a elaboração das emoções, a resolução de problemas e as habilidades sociais são estabelecidas, sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento integral da criança (Belsky, 2015).

Nessa discussão, de que infância estamos falando quando se trata de crianças refugiadas? A mobilidade infantil constitui uma parte significativa do crescente fenômeno das migrações. Tem sido observado no cenário atual um número expressivo de crianças e adolescentes deslocando-se para além das fronteiras internacionais, na tentativa de escapar de situações de violência, conflitos armados, desastres naturais e condições socioeconômicas adversas, almejando melhores condições de vida (Fabiano, 2021). O UNICEF registrou que, no período entre 2010 e 2022, o número global de crianças refugiadas e requerentes de asilo deslocadas à força mais do que duplicou, passando de cerca de 20,6 milhões para o número atual de 43,3 milhões (UNICEF, 2023).

No Brasil, pessoas entre 0 e 17 anos representam 49% da população acolhida vivendo em abrigos provisórios para recebimento de migrantes, no estado de Roraima. Destes, 39% são crianças entre 0 a 4 anos, 38% entre 5 e 11 anos e 24% adolescentes entre 12 e 17 anos (ACNUR, 2023). A grande proporção de crianças na população refugiada evidencia o caráter urgente de um olhar cuidadoso e abrangente no que tange ao acolhimento e às necessidades desses indivíduos, considerando as experiências do processo migratório forçado e as questões inerentes à infância. Nesses casos, o “melhor interesse da criança” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, CDC, Art. 3, 1989) deve ser tanto prioridade e ponto de partida quanto o objetivo maior do sistema de proteção integral. É importante mencionar que o termo “criança” utilizado no presente trabalho se refere a “todo ser humano com menos de 18 anos de idade” (CDC, Art.1, 1989), em consonância com a definição estabelecida pela Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 (Grajzer; Veronese; Schindwein, 2021).

Assim, tendo em vista a participação significativa da criança no fluxo migratório, torna-se fundamental que ela seja reconhecida enquanto protagonista do fenômeno. Conforme previsto no artigo 12 da CDC (1989)

Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

No entanto, com frequência, quando acompanhados de seus pais ou responsáveis, os infantes são condicionados à regularização desses e são destituídos da condição de sujeito de direitos que devem ser ouvidos e considerados como parte legítima do processo migratório. Não obstante, crianças desacompanhadas também têm sua agência e participação cerceadas

(Cantinho, 2018). Esse panorama negligencia as singularidades e traumas próprios da criança, o que por si só se configura como novas violações potenciais.

A violência e as violações de direitos são elementos comuns em quase todos os países de origem de crianças refugiadas (UNICEF, 2023). Mas tais violações não se restringem à terra natal, uma vez que o público infantojuvenil está suscetível aos diversos tipos de violência ao longo de todo o percurso de migração até o país acolhedor (Velo, 2020). Segundo a Defensoria Pública da União (DPU) (2021), crianças refugiadas estão mais vulneráveis a sofrerem abuso, violência física, psicológica ou sexual, e exploração diversa, como sequestro e tráfico humano, para venda e adoção ilegal, seja durante a jornada ou já no local de destino. O risco é ainda maior para crianças e adolescentes desacompanhados, separados de seus tutores e/ou indocumentados (Santos; Mota, 2023).

Bezerra (2016) reforça que as experiências traumáticas vivenciadas pela criança, desde a violação de seus direitos no país natal, somadas à ineficiência de um acolhimento adequado no país anfitrião, são fatores de risco para o surgimento de psicopatologias, prejudicando o desenvolvimento psicológico e social. Nessa discussão, Brophy (2017) acrescenta que os infantes

têm visto seus amigos e familiares morrerem diante de seus olhos ou enterrados sobre os escombros de suas casas. Eles assistiram a destruição de suas escolas e hospitais, lhes foram negados comida, medicamentos e ajuda vital; foram separados de seus familiares e amigos enquanto fugiam da guerra [...] Todo ano que a guerra toma novos rumos, anteriormente inimagináveis, aprofundam a violência contra crianças e violações do direito internacional por todas as partes (Brophy, 2017, p. 1)

Os impactos na vida da criança se reverberam durante todo o processo de adaptação. Por conseguinte, é de responsabilidade do país acolhedor garantir e assegurar os direitos e a segurança que vão permitir seu pleno desenvolvimento. Nesses casos, “[...] evoca-se o Princípio da Proteção Integral, previsto no art. 227 da Constituição Federal e o compromisso firmado pelo Estado brasileiro na Convenção dos Direitos da Criança da ONU de 1989, referendado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)” (Ruas, Marques, Chagas, 2022, p. 190).

Ao ingressarem no território brasileiro, esses sujeitos encontram amparo nas disposições legais nacionais e no ECA - aplicável a todas as crianças, independentemente do seu local de nascimento. Contudo, ainda que legalmente protegidos, eles continuam enfrentando diversos obstáculos, incluindo dificuldades no acesso a serviços essenciais, como educação e saúde, além de sofrerem discriminação e preconceito (Santos; Mota, 2023).

Como previamente mencionado, os fluxos migratórios geram uma série de preocupações, dentre as quais é possível citar a falsa noção de periculosidade, pondo em risco

a segurança nacional, e a ameaça ao mercado de trabalho e aos serviços públicos. Essas concepções sobre pessoas em situação de refúgio contribuem para a manutenção de uma visão distorcida e estigmatizada dessa população, fundamentada em ideais preconceituosos que contribuem para práticas discriminatórias (Santos; Mota, 2023). Com as crianças não é diferente:

O preconceito e a discriminação que estão expostos são normalmente associados a seus atributos físicos, linguísticos e socioculturais como: maneira de falar, sotaque, aparência física, características étnicas, práticas culturais, condições sócioeconômicas, entre outras questões (Fabiano, 2021, p. 527)

Essas atitudes são moldadas a partir do que Serge Moscovici (2007) denominou por representações sociais: um conjunto de significados, valores e crenças construídos nas relações e compartilhados por diferentes grupos. Por serem elaboradas na coletividade, contribuem para a construção da realidade social, a maneira como os sujeitos percebem a si próprios e interpretam o mundo ao seu redor. Portanto, influenciam diretamente os comportamentos e as interações.

Assim, o insulto, a rejeição e a resistência por parte da sociedade (não) acolhedora podem gerar graves consequências para a construção da autoestima e das identidades dessas crianças que, tendo passado pelo processo de migração forçada, precisam agora encontrar seus espaços nesse novo contexto. As análises da psicologia do colonizado realizadas por Frantz Fanon (2008) contribuem significativamente para a compreensão desse fenômeno. O autor argumenta que o racismo e a exclusão social podem conduzir esses sujeitos a um processo de alienação e ao sentimento de inferioridade, afetando diretamente a construção da identidade e da autoestima de crianças em situação de refúgio, que lutam continuamente para se afirmarem e se integrarem em um ambiente muitas vezes hostil.

O racismo é capaz de impelir os indivíduos a verem a si mesmos através do olhar depreciativo do opressor, o que, também no caso de crianças refugiadas, pode levar à internalização de uma visão negativa de si próprias, gerando sentimento de alienação tanto da cultura de origem quanto da cultura de acolhimento. A pressão para se conformar às expectativas e estereótipos raciais pode gerar distorções na sua identidade, resultando em conflitos internos e na sensação de não pertencimento (Fanon, 2008).

De acordo com Bezerra, Borges e Cunha (2019), crianças refugiadas enfrentam, ainda, os impactos psicológicos das experiências associadas ao deslocamento involuntário, estes que podem ser majorados pela marginalização e o estigma social. Dentre as possíveis consequências, o autor menciona “isolamento social, baixo rendimento escolar e sentimento de tristeza, assim como, alterações emocionais e comportamentais [que] interferem no

desenvolvimento infantil e denotam o sofrimento psicológico que acomete crianças em refúgio” (Bezerra; Borges; Cunha, 2019, p. 28).

Daure, Reyverand-Coulon e Forzan (2014) colaboram com essa discussão ao argumentarem que os primeiros contatos do imigrante com o país de acolhimento são caracterizados por uma sensação de total desconhecimento. A perda de referências, incluindo língua, espaço e cultura, gera um sentimento de insegurança, que pode ser causador de desconforto e estresse. No caso de crianças e adolescentes, esse processo toma maiores proporções e significados devido à fase da vida em que se encontram e às diversas emoções e mudanças a que estão submetidos. Nesse cenário, o acolhimento e a aceitação desempenham papéis fundamentais no fortalecimento da identidade cultural dessas crianças, de maneira que suas histórias e narrativas sejam valorizadas nas suas relações (Daure; Reyverand-Coulon; Forzan, 2014).

Para que isso aconteça, a escola tem função essencial enquanto ambiente de inclusão e adaptação. É nela que a alteridade pode ser construída, a partir da convivência e da aceitação desse “Outro”, reconhecendo-o como sujeito e rompendo paradigmas e preconceitos que foram construídos e consolidados culturalmente (Oliveira; Souza, 2022). Tendo em vista que é a partir da relação e do contato com o outro que o ser humano cria significados e sentidos para o mundo e para si próprio (Vygotsky, 2007), moldando, assim, os seus conceitos e a sua subjetividade, a educação inclusiva e intercultural se faz basal para a formação de novos cidadãos aptos para viver e conviver com as diversidades (Trindade, 2018). Assim, a inclusão e o acolhimento contribuem para minimizar os impactos da migração forçada na vida dos infantes, incluindo a ambiguidade gerada pelo choque entre culturas, incentivando o senso de pertença e promovendo melhores condições para o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, a realidade tem se mostrado mais complexa: dados do ACNUR (2023) identificaram que o número de crianças em idade escolar matriculadas no ensino formal vem diminuindo, e que fenômenos como bullying, xenofobia e racismo - além das barreiras de idioma - são determinantes nos casos de evasão (ACNUR, 2020). O relatório ainda descreveu que crianças refugiadas defrontam-se com um risco aumentado de adesão ao trabalho infantil, que também pode levar ao abandono escolar. Outros complicadores incluem a rejeição de documentação pelas escolas (Almeida, 2022) e a qualificação profissional para oferecer uma prática pedagógica pluricultural (Trindade, 2018).

Assim, é visando compreender os números ainda massivos de crianças refugiadas que continuam fora da educação formal que a próxima seção deste TCC é dedicada à descrição das políticas de acesso desse público na escola.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ACESSO À EDUCAÇÃO POR CRIANÇAS REFUGIADAS

A CDC é um tratado internacional adotado pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1989, e representa um marco crucial no reconhecimento e promoção dos direitos infantis em nível global. Essa convenção estabelece um conjunto abrangente de direitos e princípios que visam proteger e promover o bem-estar das crianças, dentre eles, o princípio da Proteção Integral. Seus pressupostos foram uma importante referência na transformação do olhar sobre crianças e adolescentes enquanto cidadãos em desenvolvimento e que, portanto, devem ser amparados por direitos específicos, visando garantir seu pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania (Grajzer, 2018).

A fim de cumprir com tais objetivos, a CDC dispõe sobre os direitos educacionais da criança, dentre os quais é possível citar o dever dos Estados Partes no oferecimento do ensino primário obrigatório, disponível e gratuito a todos; a adoção de medidas que visem desenvolver diferentes formas de ensino secundário, tornando-as acessíveis e oferecendo assistência financeira, quando necessário; bem como a implementação de ações para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar (Art. 28, CDC, 1989). Além disso, o instrumento de proteção à infância destaca que tais iniciativas devem visar ao pleno desenvolvimento da personalidade, das aptidões e habilidades mentais e físicas da criança, de maneira que a educação deve prepará-la para a vida adulta (Art. 29, CDC, 1989).

Assim, a educação é um direito fundamental e inalienável para o desenvolvimento social, por meio do qual a criança se apropriará de novos conhecimentos e construirá novos vínculos e relações, seja com outras crianças ou com adultos. Em se tratar de crianças em situação de refúgio, sua inclusão no ambiente escolar proporciona, ainda, o contato e a aprendizagem do idioma falado no país hospedeiro, além da integração social e o acolhimento dessas crianças a partir da troca mútua de saberes (Grajzer, 2018).

A nível nacional, o direito à educação é posto pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece a responsabilidade do Estado, da sociedade e da família na garantia prioritária à educação das crianças (BRASIL, 1988, Art. 205). Segundo o artigo 206, o ensino deve ser conduzido fundamentando-se nos princípios a seguir: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Alinhado com as diretrizes estabelecidas pela Constituição, o ECA (1990) - dispositivo que parte da criança como sujeito de direitos que deve ser protegido prioritária e integralmente - também versa sobre a educação, sendo assegurado a esse público (BRASIL, 1990, Art. 53): igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; e acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Ainda, o instrumento acrescenta que nesse processo, a criança deve ter seus valores culturais, artísticos e históricos - inerentes ao contexto social no qual estão inseridas - respeitados, visando garantir-lhes o acesso irrestrito às fontes de cultura e a liberdade de criação (BRASIL, 1990, Art. 58). Tal princípio assume uma relevância significativa, especialmente no caso das crianças em situação de refúgio, provenientes de distintos países e, conseqüentemente, com culturas variadas. Nesse sentido, promover um ambiente educacional que valorize e respeite a diversidade cultural implica em reconhecer essas crianças enquanto agentes sociais, com suas próprias experiências, necessidades e singularidades. Esse direito é reforçado pelo artigo 5 do estatuto, que assegura que nenhuma criança sofrerá negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990).

Ainda que o ECA não faça menção direta ao recorte de crianças em situação de refúgio, a lei 13.445/2017 (Lei do Refúgio), ao reconhecer a condição de refugiado, concede a essas pessoas os mesmos direitos fundamentais assegurados aos brasileiros, conforme estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Com isso, as diretrizes do ECA são estendidas a esse público, promovendo sua proteção integral e seu pleno desenvolvimento, em consonância com as normativas nacionais e internacionais (ACNUR, 2021).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - sendo a BNCC um documento normativo instituído pela LDB - alinham-se aos demais instrumentos na promoção da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, destacando o respeito, a tolerância e a valorização da diversidade cultural como pilares essenciais para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade (BRASIL, 1996; BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Esses princípios refletem o compromisso do sistema educacional brasileiro com a equidade e o reconhecimento da pluralidade cultural presente nas salas de aula.

Porém, apesar de a proteção legal no Brasil expressar os direitos das crianças refugiadas e sua inclusão no ambiente escolar, as informações trazidas até então no presente TCC apontam para uma falha na garantia do acesso efetivo à educação. Apesar das disposições legais, observa-se que diversas crianças refugiadas enfrentam obstáculos significativos para ingressar e permanecer nas instituições de ensino brasileiras. Diante da complexidade dos desafios por elas enfrentados, que obstáculos têm impedido que essas crianças acessem a escola de maneira plena e eficaz? Ainda, quais são os impactos psicológicos dessa não inserção?

5. METODOLOGIA

5.1 TIPO DE PESQUISA

A fim de cumprir com os objetivos do presente estudo, foram escolhidas como metodologia de pesquisa a Revisão Narrativa da Literatura Nacional e a Análise de Conteúdo.

A Revisão Narrativa (RN) consiste em uma metodologia qualitativa, concentrada em analisar e interpretar informações de diversas fontes, visando identificar padrões e descobertas recentes sobre um determinado tema. O método combina informações de diversos estudos, buscando relações e conexões entre eles com o objetivo de construir uma narrativa coerente sobre o tema de pesquisa (Gregory; Denniss, 2018). Com uma abordagem mais flexível, na RN, a seleção do material de análise dispensa protocolos rígidos, conferindo maior liberdade ao autor para explorar diferentes perspectivas e interpretações. Nesse sentido, os critérios de inclusão e exclusão também podem ser mais flexíveis, embora devam ser claramente definidos. A utilização deste método viabiliza a identificação de lacunas que suscitam a reflexão crítica e a proposição de novas ideias pelo pesquisador, possibilitando que as discussões sobre a temática sejam ampliadas (Gregory; Denniss, 2018).

O tratamento dos dados será feito a partir da Análise de Conteúdo de Bardin. Este, refere-se a uma abordagem sistemática que visa analisar o conteúdo dos materiais coletados a partir da identificação de padrões e significados. Essa investigação se utiliza de um conjunto de técnicas para categorização das informações reunidas nas produções, auxiliando na compreensão do tema analisado (Silva; Fossá, 2015).

Nessa direção, a metodologia de Bardin (2011) possui etapas claramente definidas, organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase - pré-análise - consiste na organização das ideias iniciais provenientes do referencial teórico, estabelecendo os indicadores para a interpretação dos dados coletados. Essa etapa compreende a leitura abrangente do material selecionado e a organização das produções a serem investigadas. Em seguida, a fase de exploração reúne todo o material para tratar as informações coletadas, com vistas à preparação formalizada dos textos, além da definição e codificação das categorias de análise. Por fim, na terceira e última etapa - tratamento dos resultados - o pesquisador tem seu foco voltado para a identificação dos conteúdos evidentes nas produções. A análise comparativa ocorre pela sobreposição das diferentes categorias de análise, evidenciando tanto os pontos considerados semelhantes quanto aqueles percebidos como diferentes (Bardin, 2011). Dessa maneira, a investigação avança para uma interpretação mais aprofundada dos dados,

promovendo a extração dos significados e padrões presentes no conteúdo analisado. Tais etapas estão dispostas no esquema abaixo (Figura 1):

Figura 1 - Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

De forma prática, a sequência dos passos previstos no método de análise de conteúdo é sintetizada por Silva e Fossá (2015) da seguinte maneira:

1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos); 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza); 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico. (SILVA, FOSSÁ, 2015, p. 4)

Assim, este estudo se propõe a revisar e analisar as produções na literatura nacional sobre a inclusão educacional de crianças e situação de refúgio no Brasil e os impactos da sua ineficiência no bem-estar desse público, fundamentando-se nas metodologias de Revisão Narrativa da Literatura e na Análise de Conteúdo descritas acima.

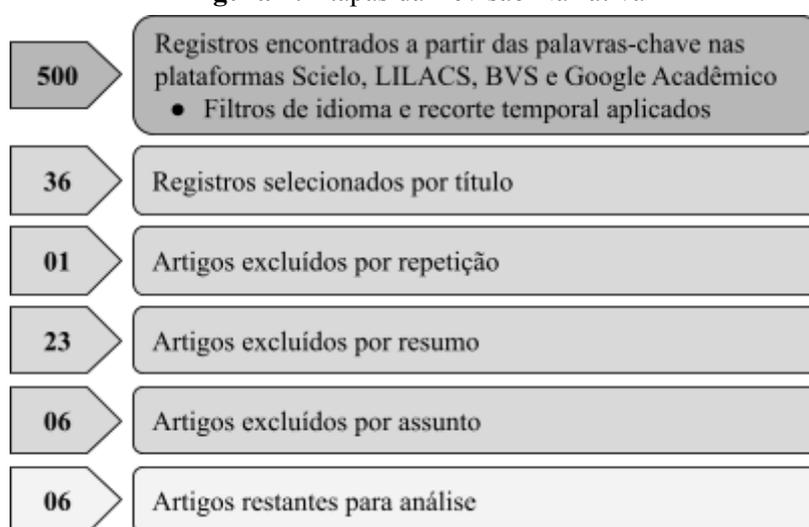
5.2 INSTRUMENTOS

Para a coleta do material desta revisão, foram utilizadas como bases de dados as seguintes plataformas online gratuitas: Scielo (Scientific Electronic Library Online), LILACS

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No desenvolvimento da Revisão Narrativa, as combinações de palavras-chave foram lançadas nas plataformas de busca mencionadas já com os filtros de idioma e de recorte temporal, totalizando, inicialmente, 500 registros encontrados. No Google Acadêmico, foi estabelecido um recorte de página até a página 10, tendo em vista a sensibilidade da base de dados. Dos 500 artigos, 36 foram selecionados por título, dos quais nenhum era tese, dissertação, resumo ou capítulo de livro. Desse total, 01 artigo foi excluído por repetição, 23 por resumo e 06 por assunto, restando 06 artigos para análise (Figura 2).

Figura 2: Etapas da Revisão Narrativa



Fonte: elaborado pela autora

Os 06 artigos selecionados apresentaram metodologia qualitativa, sendo quatro pesquisas teóricas e dois estudos empíricos. Cinco desses registros foram publicados em periódicos da área da Educação - com apenas um dos artigos publicados na revista de Psicologia. Além disso, três deles são de um mesmo periódico - Revista Teias - da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (Tabela 2). É importante ressaltar, ainda, que a maioria dos estudos se tratavam de escolas da rede pública, incluindo as duas pesquisas de campo, com destaque para essas últimas duas, que propuseram suas discussões e reflexões embasadas na perspectiva de crianças imigrantes e em situação de refúgio no Brasil.

Tabela 2: Artigos selecionados

Nº	Autores	Ano/Publicação	Título	Metodologia	Objetivos	Resultados
01	ANTUNES, José Antônio Pereira de Jesus	2017; Psicologia, Saúde & Doenças	Refugiados e saúde mental - acolher, compreender e tratar	Qualitativa: análise teórica de revisões sistemáticas	Realizar revisão da literatura publicada sobre saúde mental de refugiados.	Refugiados possuem demandas específicas, que devem ser consideradas pelos profissionais e serviços de saúde nos diferentes níveis de prevenção.
02	ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo	2019; Revista Iberoamericana de Educación	“Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro	Qualitativa: análise das narrativas (pesquisa empírica)	Refletir sobre o acesso e a inclusão de crianças imigrantes na educação	Distanciamento entre os direitos legalmente assegurados e a inclusão efetiva de crianças imigrantes.
03	FRIEDRICH, Tatyana Scheila; BERTOLDO, Jaqueline	2022; Revista Teias	Entre pedagogias e saberes “outros”: contribuições da interculturalidade para o direito à educação de migrantes no Brasil	Qualitativa: revisão de pesquisas teóricas e empíricas	Identificar estudos e práticas da interculturalidade na educação de migrantes e refugiados	Contradições entre inclusão, racismo e xenofobia, que atravessam a experiência de migrantes na rede de ensino brasileira.
04	LUZ, Rafael Reis da; FRAGOSO, Ricardo de Araújo; VELOSO, Maria Izabel de Andrade	2021; Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens	A psicologia como ferramenta de inclusão de alunos refugiados nas escolas brasileiras	Qualitativa: análise teórica	Compreender as contribuições da psicologia para o acolhimento e integração escolar de alunos refugiados	O psicólogo é um catalisador sócio-cultural no processo educacional. Importância de reforçar o diálogo entre Psicologia e Educação na formação, bem como o recorte sobre migração e refúgio.

05	OLIVEIRA, Fernanda Silveira de; SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de	2022; Revista Teias	O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro	Qualitativa: análise teórica	Compreender os desafios existentes na recepção e inclusão de crianças refugiadas nas escolas municipais do Rio de Janeiro	Necessidade do reconhecimento da tríade “sujeito escolar, identidade e língua” para o acesso e permanência de alunos imigrantes na escola. Ações pedagógicas culturalmente responsivas.
06	RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; MARCELINO, Sandra	2022; Revista Teias	“Aprendi o que é racismo no Brasil”: crianças africanas e brasileiras na escola pública	Qualitativa: análise das narrativas e dos diários de campo	Compreender as perspectivas de crianças brasileiras e africanas sobre o processo de inclusão na escola pública	Falta de sensibilidade dos profissionais no acolhimento. Reprodução do racismo estrutural no cotidiano escolar.

Fonte: elaborado pela autora

Quanto ao conteúdo desses artigos, ressalta-se alguns pontos em comum para discussão, que foram separados em categorias de análise.

6.1 Fatores de risco e de proteção à saúde mental de crianças refugiadas

Um ponto de análise dos artigos se deu a respeito dos fatores de risco à saúde mental de crianças e adolescentes em situação de refúgio. Os autores discutem a maior incidência de questões psicológicas em pessoas que passam pelo processo migratório forçado, bem como as variáveis que contribuem para esse adoecimento (Antunes, 2017; Assumpção; Aguiar, 2019; Luz; Fragoso; Veloso, 2021; Russo; Mendes; Marcelino, 2022). Dentre os transtornos mentais de maior prevalência, se destacam o Transtorno Depressivo Maior e o Transtorno de Estresse Pós-Traumático, além de distúrbios de humor e de ansiedade.

No caso das crianças, observou-se, para além desses, problemas emocionais e comportamentais, que variam conforme idade, gênero, país de origem e a vivência pré-migratória (Antunes, 2017). Sobre as implicações psicológicas do deslocamento involuntário, Bezerra (2016, p. 38) argumenta que

Frutos do deslocamento, as crianças imigrantes têm sua mente posta em movimento. Sentimentos, ideias, comportamentos que têm o curso modificado de forma tão abrupta quanto o abalo inesperado do terremoto. Experiências traumáticas que irrompem o psiquismo, o luto das perdas que deprime e angustia, as marcas da violência silenciada que fazem o corpo falar na dor. É evidente a demanda por fortalezas que surjam a proteger o psiquismo (*apud* Assumpção, Aguiar, 2019, p. 171)

Luz, Fragoso e Veloso (2021) se alinham a esse debate ao parafrasear os estudos de Jibrin (2017). Segundo eles, o refúgio é marcado por uma série de renúncias, ausências e privações geradoras de sofrimento. Ao se verem na condição de refugiados, pessoas que experienciam a migração passam por uma ruptura súbita, muitas vezes deixando para trás suas narrativas e laços familiares e comunitários. Nessa direção, Antunes (2017), fundamentado em Crowley (2009), descreve que os principais fatores de risco associados às fases prévia e durante a migração incluem a separação dos cuidadores, a exposição direta à violência, a perda de familiares, a escassez de recursos básicos, o desalojamento, além do testemunho de temor, pânico e desamparo. Somam-se a isso outras experiências potencialmente traumáticas, tais como tortura, prisão, permanência em campos de refugiados e a possibilidade de eventual comprometimento físico em consequência da violência (Antunes, 2017).

Diante disso, Russo, Mendes e Marcelino (2022) provocam reflexões valiosas para a compreensão das experiências de crianças em situação de refúgio a partir dos conceitos de enraizamento e desenraizamento propostos por Simone Weil (1978). Segundo a filósofa, o enraizamento simboliza a conexão profunda entre indivíduo e comunidade - seu lugar de origem, sua cultura e sua história -, sendo, portanto, parte fundamental da sua identidade.

Nessa relação, o indivíduo tem seu lugar seguro e o sentimento de pertença. Ao contrário, o desenraizamento implica na ruptura dessas raízes. No caso do deslocamento forçado, crianças e famílias se veem obrigadas a abandonar seus costumes, tradições e partes constituintes da sua subjetividade e identidade em detrimento da necessidade de se adaptarem a um novo ambiente cultural e social (Russo; Mendes; Marcelino, 2022). O contato com o desconhecido e a perda de referências também é abordado por Daure, Reyverand-Coulon e Forzan (2014) - previamente mencionado - enquanto fatores geradores de insegurança, desconforto e estresse.

A partir dessa discussão, é possível inferir que a experiência do refúgio se estende para além das fronteiras territoriais e atinge uma dimensão subjetiva, à medida em que esses indivíduos precisam atribuir novos sentidos às definições e representações de si próprios (Russo; Mendes; Marcelino, 2022). Isso significa que pessoas em situação de refúgio estão constantemente reconstruindo suas relações com esse novo espaço e com sua própria identidade, ao mesmo tempo em que se ajustam a uma nova condição de vida.

Tendo isso em vista, os autores discutem a presença de fatores de risco à saúde mental de migrantes forçados também no período pós-migratório. Vale destacar que os artigos que tratam sobre a temática da saúde mental aqui analisados, não o fazem necessariamente com o recorte da infância. Ainda assim, entende-se que a condição de refúgio nesses casos é inerente à faixa etária, expondo também crianças refugiadas a condições adversas implicadas no processo de adaptação e integração social no país de acolhimento. Dentre elas é possível mencionar as preocupações com a família deixada no país de origem, muitas vezes implicando no rompimento desses vínculos e a falta de rede de apoio; as barreiras linguísticas que dificultam a comunicação, a inclusão e adaptação ao novo contexto; os conflitos culturais e a violência racial à qual muitos são submetidos (Antunes, 2017). Todos esses fatores combinados são estressores psicossociais que criam um ambiente desafiador para a criança, podendo resultar em disfunções internalizadas e externalizadas (Antunes, 2017; Luz; Frago; Veloso, 2021).

As disfunções por internalização se referem a problemas psicológicos que se manifestam internamente, através de quadros ansiosos, depressivos, disfóricos e baixa autoestima, por exemplo, afetando o estado emocional da criança, bem como o seu desenvolvimento. Já os problemas externalizados, são aqueles que tendem a se manifestar de forma mais visível nas interações da criança, que apresenta comportamento impulsivo, desafiador, hiperativo, agressivo, ou, ainda, antissocial (Antunes, 2017; Luz; Frago; Veloso, 2021). Diante disso, entende-se que essas disfunções podem prejudicar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais pela criança, bem como impactar

negativamente seu desempenho acadêmico e sua autoimagem. Tais achados corroboram com as discussões de Bezerra, Borges e Cunha (2019), já mencionados no presente trabalho, ao discorrerem sobre a marginalização e o estigma social enquanto agravantes dos impactos psicológicos da migração forçada.

No que se refere ao ambiente escolar, Luz, Fragoso e Veloso (2021) referenciam Dias, Patias e Abaid (2014) para tratar sobre as tensões envolvidas no processo de adaptação e inclusão da criança ou jovem em situação de refúgio. Os autores argumentam que casos de preconceito e discriminação por parte de outros alunos e demais profissionais da escola potencializam os sentimentos de inadequação da criança, se configurando como mais um fator de risco à saúde mental. Não é novidade que essa parcela da população - e outras - é alvo de práticas discriminatórias na sociedade brasileira. As pesquisas de Santos e Mota (2023) e Fabiano (2021) também versam sobre a como a construção social das representações sobre pessoas em situação de refúgio retroalimentam uma lógica de violência e preconceito pela sociedade de acolhimento, que insiste em olhar para essas crianças enquanto um peso à economia local, onerando os serviços públicos, ou ainda sobre uma falsa ideia de ameaça à segurança nacional, alimentado por discursos xenófobos. Por entender que esse movimento faz parte de uma estrutura maior, foi reservado no presente trabalho uma seção para a discussão acerca da temática do preconceito e da discriminação.

Por outro lado, os fatores protetivos também ganham espaço nos debates dos autores. E nessa temática, a escola pode e deve desempenhar papel de protagonismo. Isso porque o ambiente escolar pode ser um lugar seguro e de apoio para a criança que chega, oferecendo um espaço onde ela possa construir novas relações, baseadas na alteridade e no respeito às diferenças (Antunes, 2017; Luz; Fragoso; Veloso, 2021). Ao sentir que suas origens são valorizadas e reconhecidas, a criança tem a sua identidade e autoestima fortalecidas, promovendo maior senso de pertencimento. Paralelamente a isso, a integração dessas e de outras referências culturais nos processos educacionais pela escola demonstra respeito pela diversidade e enriquece o ambiente de aprendizagem, levando em consideração diferentes perspectivas e experiências (Luz; Fragoso; Veloso, 2021). Assim, um ambiente inclusivo pensado a partir do olhar da interculturalidade permite que as crianças se sintam acolhidas em suas diferenças e à vontade para compartilharem suas vivências e visões de mundo (Luz; Fragoso; Veloso, 2021), (re)construindo e fortalecendo sua rede de apoio, e criando, assim, novas raízes no país hospedeiro.

Contudo, o processo de inclusão não se restringe ao acolhimento da criança por parte dos demais alunos e profissionais da escola. A participação escolar e o apoio educacional

adequado também são essenciais para o seu desenvolvimento acadêmico, o fortalecimento da autoestima e do sentimento de autoeficácia. Nesse sentido, professores e profissionais da educação devem oferecer suporte individualizado, adaptando estratégias de ensino às necessidades específicas de crianças em situação de refúgio, incluindo suporte linguístico e acadêmico (Antunes, 2017). Diante disso, é possível afirmar que a escola pode ser um ambiente protetivo e de promoção de saúde mental, ao criar condições para o desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitivas e sociais da criança. Para tanto, deve expandir sua abordagem para além das fronteiras da escola, integrando recursos e serviços disponíveis na comunidade, em colaboração com diferentes atores sociais - como profissionais da saúde, assistentes sociais e a sociedade (Luz; Fragoso; Veloso, 2021).

Por fim, além de tratar sobre os esforços necessários por parte da comunidade acolhedora, algumas características individuais da criança também foram destacadas como fatores protetivos à sua saúde mental. Antunes (2017) pontua que atributos como resiliência, habilidades de enfrentamento e autoeficácia auxiliam a criança a lidar melhor com as adversidades, superar desafios e se adaptar a situações difíceis. No entanto, é importante frisar que tais propriedades são fortalecidas pela presença de uma rede de apoio social e pela valorização da identidade cultural e autoexpressão da criança, o que sugere que os fatores de proteção não operam de forma isolada, mas se complementam e sustentam uns aos outros.

Diante do exposto e a partir das leituras realizadas, o que se percebe é que a maior parte dos estudos sobre saúde mental de pessoas em situação de refúgio se concentra nas experiências possivelmente traumáticas oriundas do processo pré-migratório e migratório. Já pesquisas a respeito das repercussões psíquicas do período pós-migração, provenientes das múltiplas adversidades enfrentadas por essas pessoas no período de adaptação no país acolhedor, embora abordadas, não receberam a mesma ênfase ou atenção detalhada comparadas às experiências derivadas dos momentos que antecedem a chegada no país hospedeiro. Foi observado, também, a existência de uma lacuna na literatura acadêmica nacional sobre o recorte da infância dentro do contexto dos estudos sobre saúde mental de populações em situação de refúgio.

Além disso, verificou-se que muitas pesquisas tendem a focar predominantemente nos fatores de risco, negligenciando os fatores protetivos. Porém, ignorar sua influência pode levar a intervenções incompletas, ineficazes e até inadequadas, que não abordam integralmente as necessidades e a realidade dessas crianças. Concentrar-se unicamente nos fatores de risco, desconsiderando os recursos próprios da criança e demais ações protetivas adotadas pelo contexto, pode minar sua autonomia e seu protagonismo, impedindo-lhe de

desenvolver novas estratégias de enfrentamento, bem como reforçar o estereótipo de um certo vitimismo, no qual a criança é posta em um lugar de incapacidade de superar a experiência do refúgio.

6.2 Interseccionalidade, preconceito e discriminação: raízes históricas e práticas sociais contemporâneas

Um outro ponto bastante discutido pelos autores se refere à exposição de crianças refugiadas a situações de violência, preconceito e discriminação (Assumpção; Aguiar, 2019; Friedrich; Bertoldo, 2022; Russo; Mendes; Marcelino, 2022), que são historicamente legitimadas pela colonialidade no Brasil.

Friedrich e Bertoldo (2022) trazem no bojo de suas discussões a colonialidade enquanto um sistema de poder enraizado na história e que, por estar nesse lugar, moldou a sociedade de forma hierárquica e desigual, perpetuando a marginalização de grupos minoritários. A lógica colonial define o limite entre o “eu” (europeu) e o “outro” (estrangeiro), invisibilizando e desvalorizando as identidades e culturas não europeias. A partir dela, acredita-se que o saber eurocêntrico ocupa posição privilegiada em relação aos demais saberes, o que concentra e fortalece o poder nas mãos de uma elite dominante e provoca o silenciamento das vozes daqueles que foram colonizados e explorados (Friedrich, Bertoldo, 2022). Essa narrativa da “outridade” priva o sujeito da sua humanidade e o reduz a estereótipos.

Russo, Mendes e Marcelino (2022) contribuem para essa análise ao acrescentarem a perspectiva interseccional na discussão sobre a colonialidade, fazendo uso dos estudos de Aníbal Quijano (2005). Segundo as autoras, categorias sociais como classe, gênero, raça e status migratório são construídas dentro de relações de poder, que validam discursos perpetuadores da opressão e da marginalização de determinados grupos sociais. Dessa maneira, entende-se que as experiências e as formas de discriminação enfrentadas por pessoas em situação de refúgio não são acidentais, mas perpassam uma ideologia eugenista atravessada por noções de superioridade racial e cultural (Russo; Mendes; Marcelino, 2022).

Alinhado a esse debate, Friedrich e Bertoldo (2022) se apoiam nas pesquisas de Douzinas (2009) para explicar como a ideia da existência de um “outro” incide sobre a construção da própria identidade de um indivíduo. Para as autoras, aquele que vem de fora representa o “outro”, o “diferente”, e sua presença seria necessária para definir os limites do Estado-nação. Nesse sentido, o migrante, representante da alteridade, desafia a ideia de uma identidade nacional única e homogênea, composta por uma única cultura, língua, etnia ou raça

(Friedrich; Bertoldo, 2022). No Brasil, sabe-se que essa suposta homogeneidade nunca foi uma realidade. Não é por acaso que a própria diversidade brasileira também seja alvo de diversas políticas de extermínio - de exclusão, marginalização, violência e genocídio.

Dessa maneira, a negação da alteridade implica não apenas na exclusão da pessoa em situação de refúgio, mas também na negação de seus direitos. Na prática, a ideia de direitos humanos universais não se aplica de forma igualitária, uma vez que sua concepção geralmente se fundamenta na figura de um “cidadão” ideal, que coincide com o perfil do cidadão nacional branco e europeu - reflexo dos valores dominantes xenófobos e racializados, carregados de preconceitos -, no qual migrantes e refugiados não se encaixam. Assim, as limitações da universalização dos direitos humanos ajudam a explicar por que, mesmo tendo direito à educação, essa parcela da população ainda enfrenta inúmeras barreiras para acessá-la. Tais direitos são com frequência interpretados e aplicados de maneira a reforçar a dinâmica opressiva da colonialidade (Friedrich; Bertoldo, 2022).

De acordo com as autoras, “se a presença do estrangeiro no Estado é, originalmente, incômoda, a sua presença nas instituições do Estado, como escolas e universidades, também revela as faces da exclusão diante do racismo e da xenofobia estruturais” (Friedrich; Bertoldo, 2022, p. 181). Não obstante, a própria escola se tornou um mecanismo de manutenção da colonialidade, do eurocentrismo e da homogeneização cultural, linguística e social. Sob o discurso do universalismo, o ambiente escolar por vezes encobre um projeto político de hegemonia e assimilação cultural. Tais mecanismos são percebidos nos modelos educacionais padronizados, como o conteúdo curricular e o monolinguismo, que não dialogam com as experiências e realidades desses grupos, forçando sua adaptação aos costumes locais (Friedrich; Bertoldo, 2022).

Nesse sentido, a escola, que deveria ser um espaço de emancipação e inclusão, acaba se tornando um instrumento de exclusão e marginalização, reforçador da desigualdade. Embora amplamente reconhecido e assegurado, o acesso à educação ainda se depara com inúmeras dificuldades para se desvincular dos padrões pedagógicos estabelecidos, das epistemologias dominantes, bem como os métodos e valores tradicionais. De maneira semelhante, o racismo estrutural dentro do sistema educacional reproduz e legitima as hierarquias de poder impostas pelo ideal da colonialidade, moldando as experiências individuais e coletivas (Russo; Mendes; Marcelino, 2022).

Dos artigos analisados, autores como Assumpção e Aguiar (2019), Friedrich e Bertoldo (2022) e Russo, Mendes e Marcelino (2022) mencionam o racismo, o preconceito e a discriminação como formas de violência que fazem parte do cotidiano de crianças

refugiadas na escola, influenciando diretamente na construção de novas relações, no processo de aprendizagem e de adaptação. Apesar de ser um assunto que tem recebido maior visibilidade e denúncia na atualidade, o racismo ainda ocupa um lugar hegemônico no imaginário social. Nessa discussão, Russo, Mendes e Marcelino (2022) destacam a intersecção entre raça, classe social e imigração no contexto da discriminação racial no Brasil, ao explicarem que, no caso de pessoas em situação de refúgio, principalmente de origem africana, a discriminação é potencializada pela condição de migrante forçado.

A partir de oficinas realizadas com crianças e famílias refugiadas em uma escola no bairro de Gramacho, em Duque de Caxias, baixada fluminense do Rio de Janeiro, os autores narram que as situações de violência às quais essas crianças eram submetidas normalmente se referiam aos seus atributos físicos, envolvendo piadas e apelidos com a utilização de termos pejorativos carregados de estereótipos e preconceitos (Russo; Mendes; Marcelino, 2022). Além disso, Assumpção e Aguiar (2019) mencionam que os infantes com frequência são alvo de atitudes hostis por parte dos colegas, que envolvem discursos de ódio, racismo e a intensificação de práticas de bullying, frente às quais os professores por vezes assumem postura passiva, seja por não ter o preparo para lidar com a situação, seja por preconceitos próprios (Russo; Mendes; Marcelino, 2022).

Diante de situações como essa, o movimento feito pela maior parte daqueles que são vítimas de tais violações é de isolamento social e de distanciamento dos processos coletivos de aprendizagem, limitando a construção da rede de relações. Ao enfrentarem inúmeras dificuldades de adaptação - somadas aos agravantes associados à experiência migratória forçada -, a criança, em um lugar de fragilidade, encontra no isolamento uma forma de se proteger da discriminação e do bullying (Assumpção; Aguiar, 2019). Molda-se, assim, uma experiência formada por “medos, baixa autoestima, não identificação racial, além de estereótipos que desqualificam ou animalizam esses sujeitos” (Russo; Mendes; Marcelino, 2022, p. 28). Essa realidade não apenas fortalece os processos de exclusão social, impedindo o desenvolvimento de habilidades essenciais pela criança, mas também se alinha ao defendido por Fanon (2008), quando argumenta que as relações de poder coloniais moldam a autopercepção do indivíduo, distorcendo a sua identidade de forma que o racismo internalizado crie complexos de inferioridade e uma busca por assimilação da cultura dominante.

Dessa maneira, a partir dos achados nos artigos analisados, o que se percebe é que o processo de “inclusão” feito pela escola se mostra muitas vezes insuficiente para reverter o isolamento e a segregação social de crianças refugiadas, reflexo das representações sociais

(Moscovici, 2007) criadas sobre elas. “Neste microuniverso social, as crianças vivenciam diferentes experiências registradas em suas memórias afetivas” (Russo, Mendes, Marcelino, 2022, p. 27), e sua exposição a violações de direitos tais como essas fazem do ambiente escolar muito mais um fator de risco do que um fator protetivo à saúde mental de crianças em situação de refúgio no Brasil, podendo gerar consequências consideráveis ao seu desenvolvimento.

6.3 Barreiras ao acesso escolar

Para além das práticas de preconceito, discriminação e bullying, os autores dos artigos analisados também fizeram menção a demais fatores que dificultam, se não inviabilizam, o acesso pleno a educação por crianças em situação de refúgio. Entre esses obstáculos estão a burocracia excessiva para a matrícula escolar, que muitas vezes exige documentações que famílias refugiadas não dispõem (Friedrich; Bertoldo, 2022); a carência de políticas públicas eficazes e específicas para a inclusão dessas crianças no sistema de ensino brasileiro (Friedrich; Bertoldo, 2022; Russo; Mendes; Marcelino, 2022); além de barreiras linguísticas que complicam a participação da criança nas interações sociais e na compreensão do conteúdo (Antunes, 2017; Assumpção; Aguiar, 2019). Essas questões (e outras), estruturais e administrativas, combinadas com a instabilidade socioeconômica (Friedrich; Bertoldo, 2022), contribuem para a exclusão educacional e social dessas crianças.

A chegada ao Brasil representou e representa para algumas dessas pessoas mudanças significativas na condição de classe (Russo; Mendes; Marcelino, 2022). Em seus estudos, Oliveira e Souza (2022) constataram que, no Rio de Janeiro, escolas privadas, com melhores infraestruturas, atraem imigrantes de países desenvolvidos, tais como americanos e franceses. Já populações que migram de contextos menos privilegiados, com altos índices de desemprego e acesso precário à educação, como refugiados da Venezuela e da Angola, ficam relegados ao ensino público, muitas vezes despreparados para atender às suas necessidades específicas (Oliveira; Souza, 2022).

Na realidade, as dificuldades vivenciadas no processo de adaptação à vida escolar no Brasil começam pelas próprias condições de acesso. Um dos principais problemas destacados por Friedrich e Bertoldo (2022) se refere à exigência de determinados documentos como condicionantes para a efetivação da matrícula da criança. Nos casos de migrações forçadas, não é incomum que crianças e famílias realizem o traslado sem qualquer documento, visto que, na maioria das vezes, esse deslocamento não possui planejamento prévio. No entanto, apesar da Resolução nº 1 do CNE dispor que o direito à matrícula nas escolas brasileiras

independe de documentos como comprovação de escolaridade ou condição migratória (BRASIL, 2020), os autores afirmam haver ainda uma lacuna nas políticas públicas para dar conta das demandas de populações migrantes, especialmente indocumentadas (Friedrich; Bertoldo, 2022). Oliveira e Souza (2022) também tratam dessa discussão ao mencionarem a desinformação por parte do corpo institucional de uma forma geral, que com frequência desconhece os direitos e procedimentos legais assegurados a estudantes migrantes e refugiados.

No entanto, os obstáculos não se esgotam. Uma vez matriculadas, poucos são os esforços da instituição e dos profissionais para a permanência dessas crianças na escola. Nesse cenário, a barreira de idioma e as diferenças culturais aparecem como um denominador comum em vários dos artigos analisados. Friedrich e Bertoldo (2022), com a ajuda dos estudos de Oliven e Bello (2017), explicam que o sistema de ensino brasileiro ainda se alinha a um modelo e uma estrutura que favorece a homogeneidade cultural e a negação da diferença, provocando a marginalização de diversos repertórios linguísticos e epistemologias outras, bem como das pessoas que as praticam (Friedrich; Bertoldo, 2022).

Diante dessa lógica, uma das iniciativas adotadas pela escola ao receberem a criança refugiada é o ensino da língua portuguesa, tendo como prerrogativa a integração social da criança e seu processo de aprendizagem. Porém, ao fazê-lo, não se atentam que privar a criança da sua língua materna, também a destitui dos sentidos e significados produzidos por sua cultura, influenciando diretamente seu senso de pertencimento. A rejeição por parte de outras crianças, a discriminação racial e a xenofobia (Assumpção; Aguiar, 2019; Friedrich; Bertoldo, 2022; Russo; Mendes; Marcelino, 2022) também não ajudam nesse processo de adaptação, conforme explicitado na seção anterior.

As barreiras linguísticas incidem, também, sobre a aprendizagem de crianças refugiadas, que por vezes não conseguem acompanhar as aulas ensinadas. O fato aponta para uma dificuldade da escola e dos profissionais em dar conta das diferenças culturais e de linguagem e em realizar um planejamento pedagógico que atenda a demandas variadas. Aliás, autores como Assumpção e Aguiar (2019) e Luz, Frago e Veloso (2021) alegam a patologização da queixa escolar e o aumento de diagnósticos errôneos e precipitados. Eles discutem que, para muitos docentes, as dificuldades apresentadas pelas crianças migrantes advêm de transtornos de aprendizagem ou do desenvolvimento, resultando na sua exclusão do processo educativo, o que denuncia a falta de apoio e acompanhamento por esses profissionais, que não possuem o preparo adequado para lidar com esse público.

De acordo com os autores, isso sugere uma lacuna na formação, tanto de profissionais da docência (Assumpção; Aguiar, 2019) quanto de psicólogos escolares (Luz; Fragoso; Veloso, 2021). No que se refere ao trabalho dos professores, Oliveira e Souza reiteram:

Ao olhar de perto para a realidade da rede municipal do Rio de Janeiro, vemos que, ao mesmo tempo em que há um avanço legislativo sobre o tema, contraditoriamente, no cotidiano das escolas pertencentes a essa rede, não há um trabalho que fundamente as ações do professor com esse público, visto que também não há treinamento por parte da Secretaria Municipal de Educação ou orientação prévia sobre como acolher e trabalhar com os imigrantes. (Oliveira, Souza, 2022, p. 313)

Ainda, Luz, Fragoso e Veloso (2021), ancorados em pesquisa de Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016) com psicólogos que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, ressaltam que, apesar de acreditarem na inclusão como uma ação possível, esses profissionais se sentem frustrados por sua falta de preparo e embasamento teórico-prático para lidar com esse público. Os autores relatam que muitos dos psicólogos entrevistados não receberam, durante a graduação, formação em práticas educacionais adequadas para promover a inclusão, e que poucos possuem clareza sobre as ações que facilitariam o processo de aprendizagem desses alunos.

Além disso, discute-se uma práxis descontextualizada do psicólogo, muito influenciada pela atuação clínico-individual, que se transpõe também para o ambiente escolar. Ao priorizar o uso de instrumentos psicométricos para categorizar (psicologizar) e diagnosticar (patologizar) essas crianças, o psicólogo centraliza os problemas educacionais na figura do aluno, culpabilizando-o, e eximindo a escola e demais profissionais da responsabilidade de construir uma pedagogia inclusiva e flexível às demandas apresentadas (Luz; Fragoso; Veloso, 2021). Dessa maneira, torna-se fundamental questionar que tipo de profissionais estão sendo formados a partir de uma grade curricular que ainda não contempla estratégias e ações no contexto institucional voltadas para a população refugiada, especialmente nos cursos de Psicologia e Pedagogia.

Luz, Fragoso e Veloso (2021, p. 49) indagam: “[...] se uma política educacional precisa previamente se ‘adequar’ para considerar subjetividades sócio-histórico-culturalmente situadas, tal política necessita ser analisada e, talvez, repensada”. Talvez essa tenha sido a categoria para qual a maioria dos autores analisados teceram contribuições. Isso porque os desafios implicados tanto no processo migratório quanto no período de adaptação, incluindo ao ambiente escolar, são incontáveis. As discussões aqui suscitadas se alinham ao exposto por estudiosos como Silva e Fernandes (2017), Pereira (2019), Virgens (2019) e Carneiro, Cavalcanti e Sousa (2021), bem como a relatórios divulgados pelo ACNUR (2020). E diante

de tais explicações, o que se observa é que, apesar de a legislação nacional ser um instrumento de referência, na prática, ela se distancia muito de uma educação inclusiva, que não se garante apenas com uma vaga na escola.

6.4 Possibilidades de intervenção e interculturalidade: o lugar da psicologia

Considerando o material apresentado, foi possível identificar que o ambiente escolar pode ser um lugar reprodutor de desigualdade e exclusão de crianças em situação de refúgio. Paradoxalmente, a educação é um pilar essencial para a desconstrução do olhar intolerante sobre a população deslocada e para a formação de seres humanos mais sensíveis e acolhedores à alteridade. Se munida de estratégias de intervenção conscientes e coerentes com a realidade desse grupo, a escola representa um potencial fator protetivo à saúde mental dessas crianças, bem como um poderoso agente de transformação e inclusão social. Foi pensando na importância desse papel que os autores fizeram algumas contribuições sobre ações que podem ser adotadas pela escola para favorecer o fortalecimento de uma cultura que valorize a diversidade e que promova o bem-estar.

Friedrich e Bertoldo (2022), Luz, Frágoso e Veloso (2021) e Oliveira e Souza (2022) discutem a utilização de práticas interculturais enquanto estratégia a ser aplicada nos processos educativos. A interculturalidade é um abordagem que, para além da coexistência de diferentes culturas, promove o reconhecimento e a valorização dessa diversidade a partir do incentivo ao diálogo, a troca de experiências e o respeito mútuo entre pessoas de diferentes origens. Para os autores, ela se faz possível a partir da desconstrução da lógica da colonialidade, através do questionamento das estruturas e práticas que perpetuam relações de poder desiguais e hierárquicas, propondo a transformação das interações, instituições e formas de acolhimento (Friedrich; Bertoldo, 2022).

No âmbito da educação, repensar e reformular os processos implicados no fazer educativo envolve olhar para além do papel da escola na construção de variadas formas de sociabilidades e relações, mas também para a produção de políticas públicas, currículos, conteúdos, metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação coerentes (Friedrich; Bertoldo, 2022), com o objetivo de se reaproximar das indagações pedagógicas que orientam a prática docente: “o que devo ensinar, para quem ensinar e com quais propósitos” (Oliveira; Souza, 2022, p. 316).

Segundo Oliveira e Souza (2022), sob o olhar da interculturalidade, a educação precisa ser problematizada e repensada para garantir que as necessidades e demandas de todos os alunos, independentemente de suas origens, sejam atendidas. Com a participação dos

profissionais engajados nesse cuidado, caberia às instituições de ensino dar voz às crianças refugiadas e promover o diálogo aberto, reconhecendo esse “outro” que chega e incentivando a construção de uma identidade individual e coletiva, tendo como objetivo final uma educação que promova o desenvolvimento humano integral e que irrompe com os paradigmas hegemônicos de apropriação do outro (Oliveira; Souza, 2022).

Luz, Fragoso e Veloso (2021, p. 55) atestam que

Considerando que todo sujeito se constitui por meio da linguagem, a percepção de si e de seu entorno somente é viabilizada quando o aluno dispensa o silenciamento e manifesta suas experiências e subjetividades, tornando-as parte constituinte desse entorno. Tal movimento intersubjetivo permite também novas percepções de si, pois o aluno se apropria de discursos que lhe alcem ao protagonismo de sua história e exercício de sua cidadania. É necessário, assim, que haja diálogos, compartilhamentos e reconhecimentos de âmbito étnico e sociocultural. As culturas, quando articuladas, criam pontos de ancoragem intersubjetiva.

Trata-se de reconhecer as singularidades dessas diferentes histórias e identidades, partindo da noção do sujeito enquanto pessoa concreta, não como mera representação de sua cultura - numa espécie de exotização que o reduz a um estereótipo do que se espera dele. Dessa forma, a interculturalidade surge como uma alternativa emancipadora que busca superar o eurocentrismo por meio da proposição de um diálogo horizontal, combatendo a noção de superioridade europeia e racialização; de-colonizar o saber ao reconhecer e legitimar os conhecimentos tradicionais e subalternizados; e reconstruir o poder através do incentivo à participação social de grupos minoritários, democratizando os espaços de discussão (Friedrich; Bertoldo, 2022).

No Brasil, apesar da carência de políticas públicas nacionais adequadas às necessidades de crianças refugiadas, algumas escolas e universidades vêm adotando estratégias de intervenção mais apropriadas (Friedrich; Bertoldo, 2022). Embora cientes das implicações culturais que envolvem o ensino do português a crianças refugiadas, Oliveira e Souza (2022) mencionam que o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é o primeiro passo para a inclusão efetiva. Baseado em Grosso (2010), São Bernardo (2016) e Vieira (2019), as autoras explicam que o PLAc é um conjunto de abordagens teórico-pedagógicas que tem como objetivo principal ensinar a língua portuguesa visando acolher e integrar pessoas em situação de refúgio na sociedade a partir de estratégias específicas.

A abordagem considera não apenas o aspecto linguístico, mas também o emocional, subjetivo e cultural da língua - priorizando as especificidades sociais e culturais de seu público -, a fim de promover a inclusão social, a construção da cidadania e a reconstrução das identidades dos alunos imigrantes e refugiados. Assim, esse processo deve ser acompanhado da valorização da língua materna da criança, para garantir que a sua identidade cultural seja

preservada e fortalecida, contribuindo também para sua autoestima e seu bem-estar emocional, o que facilita a adaptação ao novo ambiente (Oliveira; Souza, 2022). Isso, contudo, requer profissionais qualificados não apenas em metodologias de ensino de línguas, mas também em competências interculturais que lhes permitam compreender e acolher os diferentes repertórios linguístico-culturais.

No que se refere à saúde mental, Antunes (2017) aposta no potencial das ações de prevenção pela escola como protetivas ao bem-estar psicológico dessas crianças. Segundo o autor, elas seriam pontos chave para a identificação precoce de sinais de questões emocionais e comportamentais nas crianças, permitindo uma intervenção mais rápida e eficaz (Antunes, 2017). Tais intervenções devem ser pensadas sob uma abordagem multidisciplinar, que conte com a articulação de áreas como a Psicologia e a Educação, em colaboração com o território e a comunidade (Antunes, 2017), a fim de criar um ambiente escolar seguro, acolhedor e inclusivo, que ofereça suporte pedagógico e psicossocial adequado às demandas específicas de cada criança.

Nesse cenário, Luz, Frago e Veloso (2021) fazem uso das Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019) para discorrerem sobre as funções do profissional no ambiente escolar. De acordo com os autores, a Psicologia na Educação busca compreender os aspectos da vida dos alunos que podem impactar seu processo de aprendizagem, tais como desenvolvimento emocional (autoestima, autocontrole, manejo de emoções), relações afetivas (vinculações com professores, demais colegas e familiares) e ideias e valores (crenças, perspectivas, senso crítico) a fim de promover ações de bem-estar.

No entanto, o psicólogo deve considerar que a dimensão subjetiva é moldada pelas condições sociais, históricas, políticas e culturais nas quais o aluno está inserido, sendo portanto, fundamental que ele parta de um comprometimento com a realidade local, atuando em conformidade com as políticas educacionais e com o território, bem como com os demais atores implicados no processo educativo, como professores, pais, responsáveis legais e equipe pedagógica (Luz; Frago; Veloso, 2021). Para tanto, deve se distanciar da perspectiva clínica individualizante e patologizante que trata a criança como um problema, buscando compreender o contexto no qual ela se insere para se pensar em estratégias mais eficazes de aprendizagem e de promoção de saúde mental. Dessa maneira, o psicólogo educacional-escolar atua como um mediador para favorecer o desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais e cognitivas pela criança (Luz; Frago; Veloso, 2021), que podem ser incentivadas através de atividades promotoras de resiliência, a criação de espaços seguros para a expressão emocional, além de estratégias de autocuidado.

Assim, os autores argumentam que a adoção de uma abordagem intercultural que é socialmente e culturalmente responsivas vai além das meras adaptações curriculares. E, nessa direção, concluíram:

Reforçamos a figura do psicólogo educacional-escolar como um catalisador sociocultural nos processos educacionais. Entendemos que, assim como os alunos refugiados devem ter a oportunidade de estabelecer relações novas e criativas com as diferentes culturas brasileiras, estas também devem ser pensadas como passíveis de relações novas e criativas com culturas outras, permitindo trocas e hibridizações culturais, tendo como horizonte, para além da educação, a produção de subjetividades (Luz; Fragoso; Veloso, 2021, p. 61).

A análise apresentada evidencia que, embora o ambiente escolar possa perpetuar desigualdades e exclusões, ele também é um espaço potencial de transformação e inclusão, especialmente para crianças em situação de refúgio. A adoção de práticas interculturais e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural são fundamentais para promover a inclusão social e a saúde mental dessas crianças. Nesse sentido, pensar o direito à educação de migrantes no Brasil de forma crítica pressupõe a reflexão, o questionamento e a transformação das estruturas raciais e coloniais que fazem parte das representações sociais e das práticas nas instituições educacionais até os dias atuais.

Dessa maneira, a escola pode efetivamente contribuir para a produção de subjetividades mais integradas e para a formação de cidadãos mais sensíveis e respeitosos, cumprindo seu papel de agente transformador e inclusivo na vida das crianças em situação de refúgio. Refletir sobre as experiências de migrantes no sistema educacional brasileiro a partir da crítica decolonial é fundamental para que as práticas inclusivas realmente rompam com os paradigmas hegemônicos, promovendo uma educação que respeita e celebra a diversidade, bem como um processo de adaptação mais harmônico e amistoso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso se propôs a verificar, através de uma Revisão Narrativa da Literatura Nacional, os esforços realizados para a inclusão de crianças em situação de refúgio nas escolas brasileiras, compreendendo que esse é o principal ambiente de socialização, integração e desenvolvimento da criança.

Diante de tais reflexões e resultados, entende-se que foram respondidas todas as questões de pesquisa, bem como atendidos os objetivos. No que se refere aos impasses para a execução das políticas educacionais de acesso e permanência no ambiente escolar (ponto de partida desse estudo), foi verificado, na realidade, uma completa ausência de políticas, em especial voltadas para a população deslocada. Apesar de ser um direito legalmente assegurado, não foi observado nos artigos analisados nenhuma política educacional orientada para a garantia da inclusão efetiva e o suporte necessário para crianças e adolescentes em situação de refúgio na escola - tais como auxílio individualizado a dificuldades de aprendizagem, programas de apoio para refugiados de baixa renda, ou mesmo ações de combate à evasão escolar. Enquanto não houver iniciativas do poder público para olhar e compreender a realidade e as necessidades dessas crianças, as ações implementadas seguirão descontextualizadas e distantes de uma integração eficaz.

Nesse caminho, se não há políticas públicas para sustentar o trabalho, questiona-se se há um trabalho efetivo. Conforme exposto nesta pesquisa, os estudos analisados descrevem inúmeros desafios enfrentados no processo de integração e adaptação da criança, dentre os quais é possível citar: violência estrutural, racismo e xenofobia, principalmente por parte de outros alunos; burocracia excessiva para matrícula escolar; instabilidade socioeconômica; falta de capacitação profissional para lidar com as demandas específicas, incluindo por profissionais da Psicologia; e carência de serviços de apoio psicossocial pela escola. Tudo isso, somado à experiência da migração forçada, são fatores de risco que podem desencadear e/ou majorar questões de saúde mental nessas crianças, como Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), Transtorno Depressivo Maior, distúrbios de ansiedade, problemas emocionais e comportamentais, além de questões de baixa autoestima e autoeficácia e sentimento de inadequação. Esses achados condizem com a fundamentação teórica e apontam para a urgência de intervenções estruturadas e multidimensionais que possam mitigar esses desafios.

Dessa maneira, a auto-desresponsabilização por parte do Estado torna ainda mais importante a mobilização por parte da sociedade. Ao analisar as iniciativas nacionais (ou a falta delas) para promover o direito à educação para crianças refugiadas, percebe-se que a

garantia de um ambiente escolar seguro, acolhedor, inclusivo e equitativo se faz fundamental. Isso se torna possível a partir da adoção de práticas inclusivas e interculturais que valorizem a diversidade e promovam o respeito às diferenças. Ao fazê-lo, a escola estará fortalecendo a identidade e a autoestima desses estudantes, proporcionando um maior senso de pertencimento e acolhimento. Além disso, a integração de outras epistemologias e referências culturais diversas nos processos educacionais enriquece o ambiente de aprendizagem e viabiliza a troca de experiências e perspectivas entre os alunos. Esse contato mais aproximado entre as diferentes culturas pode ser compreendido como o primeiro passo para a desconstrução do olhar estigmatizado e intolerante ainda presente no imaginário social sobre a população em situação de refúgio.

Assim, para se tornar um lugar seguro e protetivo no que se refere ao desenvolvimento pleno e à saúde mental dessas crianças, a escola deve realizar o exercício de questionar as próprias estruturas, incluindo as relações de poder historicamente estabelecidas, e reconhecer a necessidade de mudanças profundas na maneira como foi concebida. Paralelamente a isso, e como caminhos possíveis a partir dos resultados desta pesquisa, novas estratégias de intervenção mais pontuais e coerentes podem ser implementadas pelos diversos atores sociais, com o objetivo de agir sobre aquilo que tem sido um fator impeditivo ao acesso e à permanência de crianças refugiadas na escola.

Na instituição escolar, tais medidas podem contar com a criação de grupos de apoio psicossocial dentro da escola, mediados por profissionais qualificados, visando oferecer suporte emocional, compartilhamento de experiências e estratégias de enfrentamento para crianças refugiadas; o estabelecimento de parcerias entre a escola e organizações locais e instituições de apoio a refugiados para ampliar o suporte à esse público, facilitando o acesso a serviços essenciais; a implementação de programas de apoio escolar personalizado a fim de oferecer acompanhamento individualizado para auxiliar no processo de aprendizagem e adaptação; bem como a realização de campanhas de sensibilização na comunidade local para combater estigmas, preconceitos e promover a solidariedade e a cooperação.

Não obstante, esse trabalho deve ser amparado pela formulação e aplicação de novas políticas públicas, condizentes com as demandas apresentadas por essas crianças, na tentativa de suprir as diversas lacunas que se apresentam na garantia de direitos. A Secretaria da Educação pode, também, articular com os variados níveis de ensino ações e projetos de formação continuada aos profissionais implicados na recepção e no acolhimento de crianças e famílias refugiadas, a fim de melhor capacitá-los para o trabalho.

Por fim, salienta-se que a discussão sobre a temática está longe de se esgotar, tornando fundamental que novas pesquisas sejam fomentadas, especialmente de natureza empírica e que levem em consideração a perspectiva de crianças e famílias refugiadas no Brasil. A inclusão dessas vozes nos estudos contribuirá para um entendimento mais profundo dos desafios enfrentados e das formas mais adequadas de apoio, possibilitando também melhor compreensão das necessidades específicas dessa população, a fim de que se elaborem políticas educacionais mais eficazes e contextualizadas com real poder de transformação na vida dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

ACNUR/UNHCR; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA (MJSB). **Guia para pais e educadores sobre integração de crianças e adolescentes refugiados**. 2021. Disponível em:

https://d0f7305d-cacb-4a32-906f-3cd06be4846d.filesusr.com/ugd/5a0238_c0428c900687484c884c6ddf7096d2bd.pdf

ACNUR/UNHCR. *Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity*.

Organização das Nações Unidas. 2023. Disponível em:

<https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity>

ACNUR/UNHCR. *Mid-Year Trends 2023*. **Organização das Nações Unidas**. 2023.

Disponível em: <https://www.unhcr.org/mid-year-trends-report-2023>

ACNUR/UNHCR. **Vozes das Pessoas Refugiadas no Brasil**. Diagnósticos Participativos do ACNUR 2020. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/ACNUR-Relatorio-Vozes-das-Pessoas-Refugiadas-reduzido.pdf>

ACNUR/UNHCR. *Global Trends: Forced Displacement in 2021*. **Organização das Nações Unidas**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/62a9d1494.pdf>

ACNUR/UNHCR. *Global Trends: Forced Displacement in 2022*. **Organização das Nações Unidas**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>

ACNUR/UNHCR. Legado da Fuga: Educação e Refúgio no Brasil. **Organização das Nações Unidas**. 2018. Disponível

em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Legado-da-Fuga.pdf>

ACNUR/UNHCR. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. ACNUR, 2019.

Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/02/CARTILHA-ACNUR2019.pdf>.

ACNUR/UNHCR. *Stepping up: refugee education in crisis*. **Organização das Nações Unidas**. 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/steppingup/>

ALMEIDA, M. R. O Acolhimento Educacional de Crianças Refugiadas no Brasil. **Epitaya** E-books, [S. l.], v. 1, n. 25, p. 138-154, 2022. DOI: 10.47879/ed.ep.2022663p138. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/604>. Acesso em: 2 dez. 2023.

ANTUNES, J. A. P. de J. Refugiados e saúde mental: acolher, compreender e tratar.

Psicologia, Saúde & Doenças, Lisboa, v. 18, n. 1, p. 115-130, mar. 2017. ISSN 2182-8407. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/17psd180110>.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASSUMPÇÃO, A. M.; AGUIAR, G. de A. “Você precisa falar português com seu filho”: desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3541/4057>.

BAKEWELL, Oliver. *Conceptualising displacement and migration: Processes, conditions, and categories*. In: K. Koser and S. Martin (eds.), **The Migration-Displacement Nexus: Patterns, Processes, and Policies**. Oxford: Berghahn Books, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELSKY, J. **Desenvolvimento Humano: Experienciando o Ciclo da Vida**. 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

BEZERRA, C. B. **Distantes do berço: Impactos psicológicos da imigração na infância**. Orientador: Lucienne Martins Borges. 2016. 158 p. Dissertação (Mestre em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176662>.

BEZERRA, C. B. BORGES, L. M. CUNHA, M. P. Filhos das fronteiras: revisão de literatura sobre imigração involuntária, infância e saúde mental. **CES Psicologia**, vol. 12, núm. 2, pp. 26-40, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Resolução nº 01 de 13 de novembro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>.

BROPHY, M. *Invisible wounds: The impact of six years of war on the mental health of Syria's children*. Save the children. Londres. 2017

BÓGUS, L.; FABIANO, M.L. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. **Rev Ponto e Vírgula**. PUC-SP. p. 126-145. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/29806/20723>

CANTINHO, I. Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. **O Social em Questão: Revista do Departamento de Serviço Social** (PUC-Rio), Rio de Janeiro, ano XXI, n.41, p.155-176, mai/ago.2018.

CARNEIRO, J. C.; CAVALCANTI, C. M.; SOUSA, V. DE L. M. S. O Acolhimento de Crianças Refugiadas no Brasil: a efetivação dos direitos culturais como meio de garantir o seu pleno desenvolvimento. **Cadernos Eletrônicos Direito Internacional sem Fronteiras**, v. 3, n. 2,. 2021

CASTLES, S. **Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios: dos trabalhadores convidados às migrações globais**. Lisboa: Fim de Século, 2005.

DAURE, I.; REYVERAND-COULON, O.; FORZAN, S.. Relações familiares e migração: um modelo teórico-clínico em psicologia. **Revista PEPSIC – Psicologia clínica**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 91-108, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652014000100007.

DE OLIVEIRA, A. G.; SZYMANOWSKI, C. Refugiados: um estudo sobre a cidadania e os direitos fundamentais. **Revista Vianna Sapiens**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 31, 2017. Disponível em: <https://viannasapiens.com.br/revista/article/view/224>.

DPU, Defensoria Pública da União. **Proteção de Crianças e Adolescentes em Situação de Migração**. Cartilha. Brasília, 2021.

FABIANO, M. L. A. **Migração infantil: aspectos e implicações para crianças e adolescentes**. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.111300. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111300>. Acesso em: 2 dez. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: Renato da Silveira. Salvador : EDUFBA, 2008.

FRIEDRICH, T. S.; BERTOLDO, J. ENTRE PEDAGOGIAS E SABERES “OUTROS”: contribuições da interculturalidade para o direito à educação de migrantes no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 69, p. 178-193, abr. 2022 . Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65907>. acessos em 30 abr. 2024. Epub 28-Fev-2023.

IFRC. *World Disasters Report 2012: Focus on forced migration and displacement*. Publicado em: <https://www.ifrc.org/document/world-disasters-report-2012>

GRAJZER, D. E.. **Crianças refugiadas: um olhar para a infância e seus direitos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

GRAJZER, D. E.; VERONESE, J. R. P.; SCHLINDWEIN, L. M. A proteção de crianças migrantes e refugiadas: desafios contemporâneos. **Revista Zero-a-Seis**. Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/73438>

GREGORY, A.; DENNISS, T. *What is a narrative review? A step-by-step guide for beginners*. **BMC Medical Research Methodology**, v. 18, n. 1, p. 1-6, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32239462/>. Acesso em: 23 de abr de 2024

JUBILUT, L. L.; APOLINÁRIO, S. M.. A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. **Revista Direito GV**, São Paulo, n. 6p. 275-294, jan./jun. 2010

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. de; SILVA, B. G. **Refúgio em Números (7ª Edição)**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; LEMOS SILVA, S.; TONHATI, T.; LIMA COSTA, L. F.. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

LADICA, A.; MARTINEZ, A. C.; BATISTA, S. IDENTIDADE CULTURAL DOS REFUGIADOS: Um olhar sobre a realidade do Alto Tietê. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 8, n. 3, 4 jun. 2019.

LIMA B. C.; PIVA, J. P. **CRISE HUMANITÁRIA MIGRATÓRIA E O DIREITO DE REFÚGIO NO SISTEMA JURÍDICO BRASILEIRO**. Publicações da Escola da AGU, v. 11, n. 2, 7 ago. 2019.

LUZ, R. R. da; FRAGOSO, R. de A.; VELOSO, M. I. de A. A psicologia como ferramenta de inclusão de alunos refugiados nas escolas brasileiras. **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**. v. 2, n. 3, 2021. p. 48-64. ISSN 2675-6781

MOSCOVICI, S. **A representação social: fenômeno, conceito e teoria**. Trad.: Maria Lucia Teixeira de Albuquerque. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MURILLO, J. C. Os legítimos interesses de segurança dos Estados e a proteção internacional de refugiados. **Revista internacional de direitos humanos**, São Paulo, p. 121-134, jun 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452009000100007&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=Seguran%C3%A7a%20%C3%A9%20tanto%20um%20direito,um%20interesse%20leg%C3%ADtimo%20do%20Estado.&text=Nesse%20sentido%2C%20uma%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20concernent.

OIM. *Glossary on Migration*. International Migration Law Series. n. 25, 2011.

OIM/IOM. MCAULIFFE, M.; TRIANDAFYLLIDOU, A. *World Migration Report 2022*. **International Organization for Migration (IOM)**. Geneva. Available in: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>

OLIVEIRA, F. S. de; SOUZA, J. M. P. de. O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, [S. l.], v. 23, n. 70, p. 308–319, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65977. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65977>. Acesso em: 30 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris. 1948. Disponível em : <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989.

PEIXOTO, A. C. et al. **Intervenção interdisciplinar com crianças e adolescentes institucionalizados**. In: Ciências da saúde – O Trabalho de Equipes Multiprofissionais em Diferentes Contextos. Curitiba: Editora Juruá, 2019, p. 115-138.

PEREIRA, G. L. **Direitos humanos e migrações forçadas**: introdução ao direito migratório e ao direito dos refugiados no Brasil e no mundo. Rio Grande do Sul: Editora da PUCRS. Edição do Kindle, 2019

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

PINTO, L. C.; OBREGON, M. F. Q. A crise dos refugiados na Venezuela e a relação com o Brasil. **Derecho y Cambio Social**. 2018, p.1-21. ISSN: 2224-4131. Disponível em: https://www.derechoycambiosocial.com/revista051/A_CRISE_DOS_REFUGIADOS_NA_VENEZUELA.pdf

ROCHA, P. L. **A CRIANÇA REFUGIADA E A EDUCAÇÃO: desafios atuais nos sistemas educacionais públicos no Brasil e na França, um estudo comparado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. 2022.

RUAS, A. C. T. O.; MARQUES, P. H. R. A. A.; CHAGAS, A. L. B. “SOZINHOS NO MUNDO”: UMA ANÁLISE DA DUPLA VULNERABILIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEPARADOS OU DESACOMPANHADOS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NO BRASIL. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 11, n. 01, p. 183-198, 2022

RUSSO, K.; MENDES, L.; MARCELINO, S.. “APRENDI O QUE É RACISMO NO BRASIL”: crianças africanas e brasileiras na escola pública. **Revista Teias**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 69, p. 19-34, abr. 2022 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000200019&lng=pt&nrm=iso. acessos em 30 abr. 2024. Epub 28-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65852>

SANTOS, M. C.; MOTA, A. K. B.. **DESAFIOS E NECESSIDADES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS E MIGRANTES NO BRASIL: GARANTINDO PROTEÇÃO, ACESSO À EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL**. 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6984

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, F. R.; FERNANDES, D. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração social na sociedade brasileira. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**. p.

50-64. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/16249#:~:text=Identificamos%20alguns%20desafios%20ou%20obst%C3%A1culos,%2C%20idioma%2C%20preconceito%20e%20xenofobia.>

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@S Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, p. 1-14, jan. 2015.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: [\<https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>](https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134).

TONETTO, M. L. P.; GOMES, L. F. “Um filho no mundo e um mundo virado”: uma análise sobre obstáculos à efetividade do acesso à educação de crianças refugiadas no Brasil. **Revista Zero-a-seis, Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias**. v. 23, n. 43. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/72692>

TRINDADE, J. da S. **A inserção escolar de crianças refugiadas no Brasil: a educação intercultural como um desafio na prática docente**. In: ENCONTRO D@S ESTUDANTES DE PEDAGOGIA, 23., 2018, Cametá. Anais eletrônicos [...]. Belém: EXEPEPE, 2018. p. 107-120. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/14542>.

UNICEF Data. *Child Displacement and Refugees*. 2023. Disponível em: <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/displacement/>

VELOSO, L. **Sem aula sem comida: O impacto da pandemia nas crianças imigrantes de Guaianases, na zona leste de SP**. Mural, 6 dez. 2020. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/especiais/criancas-imigrantes-pandemia-sp/>

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VIRGENS, D. A. **Os desafios da integração para solicitantes de refúgio e portadores de visto humanitário no Brasil**. Espaço Aberto, PPG/UFRJ. Rio de Janeiro. p. 07-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36403/espacoaberto.2019.19066>