



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILLA FRANCO ROCHA

**A CRIANÇA REFUGIADA E A EDUCAÇÃO:
desafios atuais nos sistemas educacionais públicos no Brasil e na França,
um estudo comparado**

Brasília – DF
Setembro/2022

PRISCILLA FRANCO ROCHA

**A CRIANÇA REFUGIADA E A EDUCAÇÃO:
desafios atuais nos sistemas educacionais públicos no Brasil e na França,
um estudo comparado**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, na Área de Concentração de Estudos Comparados em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Almeida Sales de Melo.

Brasília – DF
Setembro/2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR672c Rocha, Priscilla Franco
A CRIANÇA REFUGIADA E A EDUCAÇÃO: desafios atuais nos
sistemas educacionais públicos no Brasil e na França, um
estudo comparado / Priscilla Franco Rocha; orientador
Adriana Almeida Sales de Melo . -- Brasília, 2022.
163 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Crianças refugiadas. 2. Educação Pública. 3. Estudos
comparados em educação. 4. Brasil. 5. França. I. Almeida
Sales de Melo , Adriana , orient. II. Título.

PRISCILLA FRANCO ROCHA

**A CRIANÇA REFUGIADA E A EDUCAÇÃO:
desafios atuais nos sistemas educacionais públicos no Brasil e na França,
um estudo comparado**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, na Área de Concentração de Estudos Comparados em Educação.

Brasília, 16 de setembro de 2022

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Adriana Almeida Sales de Melo - UnB
Orientadora

Prof.^a Dra. Cláudia Valente Cavalcante – PUC Goiás

Prof.^a Dra. Ela Wiecko Volkmer de Castilho - UnB

Prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo – UnB

Dedico este trabalho,
Ao meu pai Jorge Rocha e a minha mãe Ligia Rocha;
Aos meus irmãos Vanessa, Jorge Felipe e Beatriz;
Aos meus filhos Bruna e Yan;
À minha sobrinha Ana Luiza;
Ao Apollo Creed, o fiel companheirinho da família;
pelo incentivo, apoio e suporte, minhas fontes de inspiração e acalanto são
vocês.
A todos aqueles de todas as nacionalidades, os quais muito me ensinaram e
ensinam nessa vida.
À memória dos meus tios Sérgio e Armando e dos amigos que se foram nesse
período, saudades.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa desenvolveu-se durante uma pandemia e em um contexto de guerras e sanções amplamente disseminadas por várias partes do mundo. Sem esquecer daqueles que tiveram suas vidas ceifadas ou prejudicadas pela atual conjuntura que vivemos, expresso, então, minha gratidão aos que acompanharam essa caminhada.

À Universidade de Brasília e sua estrutura tão importante para o desenvolvimento dessa pesquisa, especialmente, à Coordenação da Faculdade de Educação pelo apoio e presteza no suporte nos momentos críticos e a minha orientadora, Prof.^a Dra. Adriana Almeida Sales de Melo, pela oportunidade e paciência, muito obrigada.

Aos professores da Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação, especialmente, à Prof.^a Dra. Catia Piccolo Viero Devechi, que tanto me aconselhou e acolheu; aos colegas pesquisadores do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), bem como, os do Grupo de Estudos sobre a Mundialização da Educação (GEP-Mundi), que estiveram sempre disponíveis para sanar maiores dificuldades de compreensão acerca de assuntos complexos, aos professores das disciplinas de domínio conexo e, em especial, a Prof.^a Dra. Ela Wiecko Volkmer de Castilho da Faculdade de Direito da UnB, estarei sempre à disposição.

Agradeço imensamente pelas orientações de leituras referente ao funcionamento do sistema francês de ensino dedicadas pelo Professor Bertrand LeCoq, sua experiência como Reitor, Coordenador, Orientador Acadêmico no CASNAV de Lille, bem como, suas pesquisas e atividades realizadas em vários países foram essenciais para esse estudo, merci.

Agradeço especialmente à Prof.^a Dra. Cláudia Valente Cavalcante da PUC Goiás, obrigada por todos os compartilhamentos, os ensinamentos, pelo incentivo a escrita do capítulo no livro: Educação, Migração e Diversidade na Contemporaneidade (2022) e pela leveza nessa caminhada que tantas vezes se demonstrou confusa e obscura, gratidão.

As minhas amigas de e do magistério que me acompanham desde 1996, quando entramos no curso normal, Crystianne Nery, Fernanda Lopes, Leiriane Rocha e Michelle Santos; aos meus amigos de infância Jussara Juliet e Renato Dias, obrigada pela compreensão e apoio durante esse período; os irmãos: Carolina Carvalho e Jorge Alexandre Carvalho, os grandes impulsionadores desta pesquisa e a Prof.^a Maria Christina Machado que me acompanha desde o engatinhar na profissão docente e tanto me ensinou, um beijo da sua estagiária.

À minha família por todo o incentivo, paciência e horas roubadas, desculpem-me.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de mestrado, sem a qual não seria possível a realização desta pesquisa.

*Na fina camada entre
Memória e esquecimento,
Por vezes o que se revela
Desconcertante e assustador,
É o presente.*

Belisário Franca, Menino 23, 2016.

*Je ne veux rien apprendre
Je ne veux rien comprendre ni retenir de morte voix
Je ne veux plus entendre ce vacarme sourd et muet
de phrases et de chiffres de nombres et d'idées
Depuis longtemps déjà et même en se taisant
la vie chante avec moi quelque chose de beau
Je n'entends pas votre langage
Je refuse un autre cerveau
dit l'enfant,
L'enfant sauvage.
PRÉVERT, 1996.*



Fonte: (BAGLEY, 2016) (adaptado)

RESUMO

Rocha, Priscilla Franco. **A Criança Refugiada e a Educação:** desafios atuais nos sistemas educacionais públicos no Brasil e na França, um estudo comparado. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2022.

A complexidade e a dinâmica dos atuais fluxos de migração internacional, o fechamento de fronteiras, as notícias e as imagens como a do corpo do menino Alan Kurdi, de três anos, na praia de Ali Hoca e a do menino Omran Daqneesh, de cinco anos, em Al-Qvatergi, ferido e em estado de choque em uma ambulância inquietam e indignam. É nesse contexto que esta dissertação de mestrado - situada na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOIE), do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (UnB), desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos sobre a Mundialização da Educação (GEP-Mundi) - procurou analisar os sistemas educacionais públicos brasileiro e francês a fim de perceber os desafios atuais enfrentados para a promoção da garantia ao direito à educação para crianças refugiadas. Para tanto, buscou-se contextualizar as bases da construção histórica e legal do instituto internacional do refúgio; compreender o estabelecimento da Organização das Nações Unidas (ONU); do desenvolvimento de uma agência da ONU destinada à proteção de refugiados, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados; da elegibilidade e dos instrumentos de direito internacional aplicáveis às pessoas em situação de refúgio; de que maneira tais instrumentos reverberam no Brasil e na França; bem como tais dispositivos alcançam as crianças refugiadas. Ainda, procuramos perceber de que maneira se desenvolveu a garantia do direito à educação para as crianças refugiadas no âmbito da ONU por meio das suas agências que se dedicam a temática, procurando compreender a influência dos preceitos internacionais nas diretrizes e normas educacionais brasileiras e francesas destinadas ao grupo e de que maneira esses países desenvolveram ou estão desenvolvendo mecanismos para a inserção, integração e inclusão do grupo em seus sistemas públicos de ensino, identificando as semelhanças, as divergências e os desafios correlatos. Nesse sentido, para responder a questões, implicações e implementações tão particulares, os Estudos Comparados em Educação por meio da pesquisa qualitativa em uma perspectiva crítica e reflexiva sob a vertente de Fairclough tornam-se adequados para as proposições desta pesquisa. Por fim, da conjuntura desta pesquisa, consideramos que os desafios atuais enfrentados pelos sistemas nacionais públicos brasileiros e franceses para a promoção da garantia ao direito à educação para crianças refugiadas são de caráter político, econômico, ideológico e social pedagogicamente articulados e impostos pelo acordo da Grande Barganha.

Palavras-chave: Crianças refugiadas; Educação Pública; Estudos comparados em educação; Brasil; França.

RÉSUMÉ

La complexité et la dynamique des flux migratoires internationaux actuels, la fermeture des frontières, des nouvelles et des images telles que le corps d'Alan Kurdi de trois ans, à la plage d'Ali Hoca et le garçon de cinq ans Omran Daqneesh, à Al-Qvatergi, blessé et en état de choc dans une ambulance sont inquiétantes et outrées. C'est dans ce contexte que cette recherche - situé dans la ligne de recherche : Études Comparatives en Éducation (ECOÉ), du Programme d'études supérieures de la Faculté d'éducation, de l'Université de Brasilia (UnB), développé dans le cadre du groupe d'étude sur la Mondialisation de l'éducation (GEP-Mundi) - a cherché à analyser les systèmes éducatifs publics brésilien et français afin de distinguer les défis actuels rencontrés dans la promotion de la garantie du droit à l'éducation des enfants réfugiés. Ainsi, le texte à contextualiser les bases de la construction historique et juridique de l'institut international du refuge; à comprendre la mise en place de l'Organisation des Nations Unies (ONU); le développement d'une agence des Nations Unies pour la protection des réfugiés; le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés; éligibilité et les instruments de droit international applicables aux personnes en situation de réfugiés; comment tels instruments résonnent au Brésil et en France; et comment ces dispositifs atteignent les enfants réfugiés. Cependant, nous cherchons à comprendre comment la garantie du droit à l'éducation des enfants réfugiés s'est développée dans le cadre de l'ONU à travers ses agences dédiées au thème, en cherchant à comprendre l'influence des préceptes internationaux sur les orientations éducatives brésiliennes et françaises et les normes visant le groupe et comment ces pays ont développé ou développent des mécanismes pour l'insertion, l'intégration et l'inclusion du groupe des réfugiés dans leurs systèmes d'éducation publique, en identifiant les similitudes, les divergences et les défis connexes. En ce sens-là, pour répondre à ces questions, implications et mises en œuvre particulières, les études comparatives en éducation à travers la recherche qualitative dans une perspective critique et réflexive du point de vue de Fairclough deviennent convenable adéquate pour les propositions de cette enquête. Enfin, à partir du contexte de cette recherche, nous considérons que les défis actuels auxquels sont confrontés les systèmes publics nationaux brésiliens et français pour promouvoir la garantie du droit à l'éducation des enfants réfugiés sont politiques, économiques, idéologiques et sociaux pédagogiquement articulés et imposés par l'accord du Grand Bargain.

Mots clé: Enfants réfugiés ; Éducation publique; Études comparées en éducation; Brésil; France.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1- O modelo de Bereday para a condução de estudos comparados | 23 |
| Figura 2 – Uma criança afegã registrada biometricamente para um cartão inteligente em um centro em Rawalpindi..... | 92 |
| Figura 3 – Mapa academias França | 101 |
| | |
| Gráfico 1 – Comparação entre aumento de imigrantes e deslocados forçados | 62 |
| Gráfico 2 – Comparação estudantes em situação migratória Brasil..... | 120 |
| Gráfico 3 – Idades estudantes em situação de refúgio Brasil..... | 121 |
| | |
| Quadro 1 – Variações Refúgio França | 54 |
| Quadro 2 – Entrada de imigrantes para o Brasil no período de 1872-1972, de acordo com as principais nacionalidades | 55 |
| Quadro 3 – Variações Refúgio Brasil | 57 |
| Quadro 4 – Prioridades da Grande Barganha | 88 |
| Quadro 5 – Escolarização obrigatória França..... | 102 |
| Quadro 6 – Princípios Pedagógicos UPE2A | 113 |
| Quadro 7 – Escolarização obrigatória Brasil | 119 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ACNUR | Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados |
| ADC | Análise de Discurso Crítica |
| AIEA | Agência Internacional de Energia Atômica |
| ASE | Aide Sociale à l'enfance |
| BM | Banco Mundial |
| CAES | Centro de Acolhimento e Exame de Situação |
| CASNAVs | Centros Acadêmicos para a Educação de Crianças Alófonas Recém-Chegadas e Crianças de Famílias Itinerantes e Viajantes |
| CDC | Convenção Internacional dos Direitos da Criança |
| CEFISEM | Centros de Formação e Informação para a Escolarização de Crianças de Migrantes |
| CEL | Contrato Educativo Local |
| CESEDA | Código de Entrada e Permanência de Estrangeiros e Direito de Asilo |
| CHRS | Centre d'hébergement et de réinsertion sociale |
| CIO | Centros de Informação e Orientação |
| CLAD | Classes de Adaptação |
| CLIN | Classes de Integração |
| CRI | Classes Integradas de Recuperação |
| DNB | Diplôme national du brevet |
| DUDH | Declaração Universal dos Direitos do Humano |
| EANA | Estudantes Alófonos Recém-Chegados |
| ECOE | Estudos Comparados em Educação |
| ELCO | Ensino das Línguas e Culturas de Origem |
| ENCCEJA | Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| FIV | Famílias Itinerantes e Viajantes |
| FLS | Francês como Segunda Língua |
| GCFE | Mecanismo de Financiamento Concessional Global |
| GEP-Mundi | Grupo de Estudos sobre a Mundialização da Educação |
| GUDA | Guichê Único de Pedido de Asilo |
| IASC | Inter-Agency Standing Committee |
| IDA | Associação Internacional de Desenvolvimento |
| INEE | Rede Interinstitucional de Educação em Emergências |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INSTRAW | Instituto Internacional de Treinamento e Pesquisa |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NEP | Necessidades Educativas Particulares |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OFPRA | Escritório Francês para a Proteção dos Refugiados e Apátridas |
| OIM | Organização Internacional para as Migrações |
| OIR | Organização Internacional para Refugiados |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OPAQ | Organização das Nações Unidas para a Proibição de Armas Químicas |
| OTAN | Organização do Tratado do Atlântico Norte |
| SISCONARE | Sistema do Comitê Nacional para os Refugiados |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNIFEM | Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher |
| UNITAR | Instituto das Nações Unidas para a Formação Profissional e Pesquisa |
| UNRWA | Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina |
| UNU | Universidade das Nações Unidas |
| UPE2A | Unidades Educacionais para Alunos Alófonos Recém-Chegados |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 – A PROTEÇÃO INTERNACIONAL PARA REFUGIADOS | 25 |
| 1.1 Do asilo ao refúgio | 25 |
| 1.1.1 A Organização das Nações Unidas..... | 34 |
| 1.1.2 A criação do Alto Comissariado das Nações Unidas | 46 |
| 1.1.3 O instituto do refúgio..... | 48 |
| 1.2 Asilo na França... refúgio no Brasil..... | 51 |
| 1.2.1 Asilo na França..... | 51 |
| 1.2.2 Refúgio no Brasil..... | 55 |
| 1.2.3 Reflexões parciais..... | 58 |
| CAPÍTULO 2 – MIGRAÇÕES E CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO | 60 |
| 2.1 Crianças em um mundo de barbáries..... | 60 |
| 2.2 Reflexões parciais..... | 73 |
| CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E ORGANISMOS INTERNACIONAIS..... | 75 |
| 3.1 A educação para refugiados sob a égide dos organismos internacionais | 75 |
| 3.2 ACNUR e educação para refugiados | 78 |
| 3.2.1 Primeira Fase – Provisão Local Encontra Novas Instituições Globais - 1945 a 1985 | 79 |
| 3.2.2 Segunda Fase – Governança Global da Educação de Refugiados – 1985 a 2011..... | 82 |
| 3.2.3 Terceira Fase – Suporte Global para Sistemas – 2012 a 2016 | 85 |
| 3.2.4 Quarta Fase – <i>Transnacionalismo</i> – Mundialização da Educação – 2016..... | 86 |
| 3.3 Reflexões Parciais..... | 92 |
| CAPÍTULO 4 - SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO | 95 |
| 4.1 A formação do sistema educacional enquanto responsabilidade do Estado..... | 95 |
| 4.2 Organização do ensino francês | 99 |
| 4.2.1 Educação e migração na França | 103 |
| 4.2.1.1 Os CASNAVs..... | 107 |
| 4.2.1.2 As UPE2A - Unidades Pedagógicas para Alunos Alófonos | 108 |
| 4.2.1.3 A recepção dos estudantes alófonos e de suas famílias..... | 110 |
| 4.2.1.4 A integração de crianças alófonas recém-chegadas no sistema educacional francês..... | 111 |
| 4.2.1.5 A escolarização e o acompanhamento dos estudantes alófonos recém-chegados..... | 112 |
| 4.2.2 Obstruções ao acesso ao sistema educacional francês..... | 114 |
| 4.3 Organização do ensino brasileiro | 118 |
| 4.3.1 Educação e migração no Brasil | 121 |
| 4.3.2 Obstruções ao acesso ao sistema educacional brasileiro | 134 |
| 4.4 Reflexões parciais..... | 136 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 139 |

INTRODUÇÃO

A complexidade e a dinâmica dos atuais fluxos de migração internacional, o fechamento de fronteiras, as notícias e as imagens como a do corpo do menino Alan Kurdi, de três anos, na praia de Ali Hoca e a do menino Omran Daqneesh, de cinco anos, em Al-Qvatergi, ferido e em estado de choque em uma ambulância inquietam e indignam.

É nesse contexto, que a presente dissertação - situada na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE), do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (UnB), desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos sobre a Mundialização da Educação (GEP-Mundi), sob orientação da Prof.^a Dra. Adriana Almeida Sales de Melo - pretende colaborar com o campo de estudos comparados em educação.

Várias são as motivações que estimularam o desenvolvimento desta pesquisa. Entre elas, as vivências experienciadas em meu percurso de vida me aproximaram primeiramente da educação, em 1996, quando ingressei no curso de magistério e durante esse percurso, além de tornar-me professora, tornei-me mãe, o que promoveu um olhar mais atento sobre a criança e seu desenvolvimento, e consecutivamente, propiciou o aumento do interesse pela educação. Esse aprendizado influenciou na escolha pelo curso de pedagogia na graduação, ao mesmo tempo que fazia parte de uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Em 2008, ao mudar-me para Bruxelas, Bélgica, de ‘forma irregular’ (*sans papiers*- sem papéis - é assim que somos chamados, tratados e controlados), procurei matricular os meus filhos na escola pública perto da minha residência, no Institut Montjoie. No entanto, observei que a diretora da escola não solicitou nenhum documento, nem meu, tão pouco das crianças, perguntou apenas onde morávamos, sem solicitar o comprovante de residência, isso me deixou apreensiva diante da minha situação migratória e as consequências do que poderia acontecer, e não significou que esses documentos não fossem solicitados posteriormente, mas, naquele momento, o direito à educação foi assegurado em primeiro plano pela escola pública.

No dia seguinte, as crianças já deveriam estar na escola e desde o primeiro dia tiveram um grande suporte para se adaptarem, imersão no idioma por meio de atividades recreativas, viagens para *classe vert*, passeios em museus, exposições, ajuda de colega de sala, materiais didáticos específicos, entre tantas diversas formas em busca da adaptação. Com o passar do tempo, percebi que a escola atendia em sua maioria imigrantes e estudantes das classes mais desfavorecidas e possuía uma vinculação com a igreja, enfim (como dizem os francófonos).

Em três meses as crianças estavam “compreendendo e falando” os idiomas (na Bélgica são idiomas nacionais: o francês, o neerlandês e o alemão) lendo os bilhetes da escola, me

ensinando e me acompanhando em todos os lugares, do supermercado ao Guichê de Imigração, eles tinham apenas 7 e 6 anos de idade. Entretanto, ainda me recordo do dia que cheguei na escola e meu filho tinha se envolvido em uma briga e muito nervoso, chorando ele disse: “mãe, antes eu não entendia o que eles estavam falando, agora eu entendo”.

Sem a situação migratória resolvida, com a Europa em crise e o aumento ao controle de imigrantes ‘ilegais’ nos principais setores de trabalho exercidos por imigrantes (horeca, construção civil, serviços domésticos, entre outros), devido à chegada em massa da população grega, hispânica e portuguesa, voltei para o Brasil em 2012, assumindo novamente as salas de aula da mesma escola que trabalhei antes de ir para a Bélgica. Nesse ínterim, surgiu a oportunidade para trabalhar como secretária bilíngue em uma embaixada e lá fui eu.

Nessa ocasião, fui designada para trabalhar no setor consular. O Brasil, nessa época, estava recebendo a população refugiada desse país, um número tão grande de imigrantes, que o trabalho do setor consular, feito por um conselheiro e por mim, era inesgotável, ao ponto de gerar frustrações: solicitações de certidão consular para a Polícia Federal, requisições de renovação de passaporte para serem feitos em Washington, atendimento aos imigrantes, às Organizações Não Governamentais, Exército, Polícia Civil, Conselhos Tutelares, enfim, voltei para as salas de aula, a mesma que trabalhei antes de ir para a Bélgica.

Em 2016, fui contratada como coordenadora pedagógica em uma instituição filantrópica conveniada à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), durante esse período realizei a prova do processo seletivo para professores temporários, no entanto, ‘preferi’ continuar na instituição e fui promovida à diretora pedagógica em outra unidade da associação. Nesse momento, conheci o pai de uma das crianças, essa família era do mesmo país da embaixada que trabalhei, esse pai me falou que estava desenvolvendo uma pesquisa de mestrado na UnB sobre pessoas em situação de refúgio e me explicou seu tema com entusiasmo, estimulando e dando sugestões para possíveis pesquisas que eu poderia realizar.

Em 2018, entrei para o quadro de professores em regime de contrato temporário da SEDF. A experiência superou as minhas expectativas, fui bem acolhida pela direção e coordenação (coincidentalmente, a coordenadora além de uma amiga de longa data, teve aulas comigo de inglês, ainda na época em que ela prestou o vestibular para pedagogia) e pude vivenciar na prática como a gestão democrática pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social. Próximo ao final do ano letivo, um estudante foi para a turma de 5º ano a qual eu era a professora, nesse momento percebi seu sotaque, ele era do mesmo país da embaixada que trabalhei, ou seja, uma criança em situação de refúgio, logo decidi a me dedicar e aprofundar os conhecimentos sobre a temática.

Assim, em 2019, apliquei o pré-projeto de pesquisa voltado para a educação de crianças em situação de refúgio na UnB. Deve-se ressaltar, que vários contratempos ocorreram no decorrer desta pesquisa e ainda, a pandemia de COVID 19¹ exigiu diversas reestruturações no projeto inicial devido às limitações que se impuseram. Inicialmente, nosso pré-projeto denominado Estudo Comparado: acesso, permanência, inclusão e integração de crianças refugiadas nos sistemas educacionais no Brasil, na Suécia e na Turquia tinha como objetivo comparar as respectivas divergências e semelhanças no processo de educação de crianças que se encontram em situação de refúgio, buscando a percepção dos gestores acerca do assunto. No decorrer do levantamento bibliográfico e documental, observamos a grandeza da temática e sentimos dificuldade em relação aos idiomas.

Dessa forma, optamos por realizar o trabalho nos idiomas que tínhamos mais familiaridade. Logo, temporariamente, no âmbito das ideias, ainda quando fazíamos o levantamento dos instrumentos e dos *corpus* necessários para o desenvolvimento da pesquisa, projetamos realizar a pesquisa com o mesmo objetivo, no entanto, consideramos a comparação entre o Brasil, a França e o Canadá, o que realmente demonstrou-se mais acessível, mas, ao mesmo tempo, um universo de áreas que precisavam ser pesquisadas e aprofundadas se abriu. Diante da limitação do tempo do curso de mestrado, definimos que nos dedicaríamos a dois países: o Brasil e a França, para obtermos o aprofundamento que desejávamos e pela familiarização com os sistemas.

Das dificuldades impostas pela pandemia para a realização desta pesquisa, acessar os gestores para realizarmos as entrevistas semiestruturadas tornou-se um impedimento, que atrelado aos desdobramentos que foram se desvelando no decorrer da pesquisa, nos fez optar por renunciar às entrevistas planejadas e nos concentrarmos nas questões teóricas na busca pelo fio condutor promovido pela historicidade e suas contradições, mas devemos destacar que, foi na concretude da vida que essa pesquisa realizou-se.

Desse modo, esta pesquisa buscou analisar, por meio dos Estudos Comparados, os sistemas educacionais públicos brasileiro e francês a fim de refletir sobre os desafios atuais

¹ Em dezembro de 2019, um surto de origem desconhecida de casos de infecção no trato respiratório, que evoluem para graves quadros de pneumonia, podendo resultar em morte, foi identificado em Wuhan, província de Hubei e cidade mais populosa da China Central. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada dos casos em Wuhan e em 30 de janeiro de 2020, o diretor-geral da OMS declarou o surto da COVID-19 como Emergência em Saúde Pública de importância Internacional, que conforme o Regulamento Sanitário Internacional (RSI) de 2005 “significa um evento extraordinário que [...] é determinado como: constituindo um risco para a saúde pública para outros Estados, devido à propagação internacional de doença e potencialmente exigindo uma resposta internacional coordenada.” (ANVISA, 2005, p. 14). Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, entre 1º de janeiro de 2020 e 31 de dezembro de 2021 cerca de 14,9 milhões de pessoas perderam a vida devido ao surto de COVID 19 e suas complicações.

enfrentados por esses sistemas na promoção da garantia ao direito à educação para crianças que se encontram em situação de refúgio, considerando que,

os planos e programas destinados não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultados de embate histórico-social de projetos diferentes, distintos, até mesmo contraditórios, de sociedade e de educação; defendidos e implementados historicamente, de formas múltiplas, por diversos sujeitos públicos coletivos (MELO, 2003, p. XV).

A migração internacional é um tema constante na história da humanidade em suas inúmeras realidades e diversidades de contextos, e de acordo com Vieira (2007) constitui importante elemento para essa compreensão histórica.

Conforme o Relatório Mundial sobre Migração 2020, produzido pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), a estimativa de migrantes internacionais é de quase 272 milhões no mundo. Tal número está relacionado, na maioria das vezes, à intensificação das transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas, em dimensão global, e a conflitos bélicos, violência extrema e impactos ambientais e climáticos, que provocam privações, traumas e mortes. Para Melo (2003),

O neoliberalismo foi ganhando um status de banalidade, de presença intrínseca e perene, tanto quanto de uma fórmula, uma receita que, finalmente, poderia dar uma forma, uma organização, um direcionamento redentor para os problemas da humanidade. Aliás, as contradições sociais, os conflitos de classe, a exploração do trabalho; guerras, genocídios e atrocidades em geral começaram a parecer justificados, a ter uma função mesmo de regulação dentro de um sistema mais geral que, como o próprio ser humano, seria profundamente desigual (p. 3).

Nesse sentido, várias são as razões para os deslocamentos humanos. Existindo uma tênue e discutível classificação para esses: as migrações voluntárias e as migrações forçadas. As migrações voluntárias são caracterizadas pela capacidade de agência dos indivíduos ao procurar novos caminhos, sem a influência de fator externo e de forma espontânea (SANTOS et al., 2019). Já as migrações forçadas possuem “caráter endêmico e tendencialmente crescente dos conflitos bélicos, resultantes de problemas geopolíticos ou de tensões étnicas locais, bem como das perturbações causadas por razões ambientais” (PEIXOTO, 2019, p. 151), ou seja, os deslocamentos são preponderantemente compulsórios.

Os atuais conflitos e crises humanitárias que o mundo vivencia corroboram para o aumento maciço de deslocamentos forçados como: a Guerra Civil na Síria, o conflito interno no Sudão; o genocídio Rohingya em Myanmar; a crise na Venezuela; a crise na região do Sahel; os conflitos em países do Oriente Médio; a Guerra Civil na República Centro-Africana; o conflito interminável na República Democrática do Congo; e mais recentemente a Guerra que ocorre em território Ucrainiano e a Guerra em Taiwan.

Nesse contexto, diversas são as categorias utilizadas para tentar definir as pessoas em deslocamento: deslocados internos, migrantes econômicos, migrantes pendulares, migrantes indocumentados, migrantes de crise, asilados, apátridas, refugiados, entre outras. Zetter (2007) denomina tais categorizações como rótulos, que “são formados para descrever esses diferentes processos migratórios e a frequente fusão e confusão entre esses rótulos estão no cerne da problemática de definir quem é um refugiado no momento atual” (p.176), limitando a proteção a apenas alguns grupos de migrantes. No direito internacional, o refúgio está inserido no fenômeno migratório contemporâneo, como espécie de migração forçada (MAGNO, 2012).

Conforme o Relatório Anual de Tendências Globais 2020, do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), a população deslocada à força aumentou quase o dobro dos números relativos a 2010, contabilizando um número sem precedentes na história. Em 2019, cerca de 79,5 milhões de pessoas foram forçadamente deslocadas, ou seja, coagidas a fugir e procurar segurança fora do seu território de origem.

O relatório evidencia ainda que 45,7 milhões das pessoas deslocadas são forçadamente deslocados internos, isto significa que não ultrapassam as fronteiras de seus países e que a menor parte da população deslocada, cerca de 33,8 milhões, ultrapassa a fronteira, passando então a ser protegida pelo direito internacional e a ter acesso à assistência dos países de acolhida, do ACNUR e de outras organizações.

Aos refugiados um regime legal específico foi destinado, sendo a Convenção de 1951 e seu Protocolo de 1967, os instrumentos legais internacionais que balizam o regime de proteção de refugiados na atualidade. Assim, esses mesmos instrumentos definem que as pessoas serão consideradas refugiadas quando 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).

Além de definirem quem é o sujeito que será protegido, os regulamentos supracitados, inter-relacionados ao Direito Internacional dos Direitos Humanos e ao Direito Internacional Humanitário, orientam os Estados contratantes quanto à implementação do Instituto do Refúgio em seus territórios visando uma colaboração internacional.

Entretanto, apesar de os Estados terem assumido de boa-fé as “obrigações internacionais em questões de direitos humanos, incluindo a proteção internacional dos refugiados” (MURILLO, 2009, p. 122), a crescente preocupação de segurança dos Estados, principalmente depois dos acontecimentos de 2001, fez com que os imigrantes fossem percebidos como

ameaças para a manutenção da defesa nacional, e por vezes, vistos como terroristas iminentes, criando um pânico moral que torna a proteção e a integração de refugiados nos países de acolhida complexa e restritiva.

Cabe evidenciar que o interesse dos Estados no que se refere à segurança possui atualmente um caráter de legitimidade, e de certa forma o nacionalismo além de estar longe da obsolescência, conversa intimamente com a globalização (WIMMER, GLICK SHILLER, 2002; BAUMAN, 2017). Ressalta-se ainda, como bem colocado por Murillo (2009), que

os refugiados são, muitas vezes, as primeiras vítimas da falta de segurança e do terrorismo. Em consequência, é relevante ver em que medida ambas as questões se complementam mutuamente e como a adoção de políticas públicas e de marcos normativos e institucionais para a proteção internacional dos refugiados reafirmam e fortalecem a segurança dos Estados (MURILLO, 2009, p. 122).

A França foi o primeiro país a tornar o asilo um direito constitucional, ainda no contexto da Revolução Francesa. Em 2019, recebeu 123.682 solicitações de refúgio (OFPRA, 2020). Devido à pandemia de COVID 19 e suas consequências como o fechamento de fronteiras e *lockdowns*, os pedidos de proteção na França caíram 29%. No Brasil, 82.552 pessoas solicitaram refúgio em 2019, o maior número em todos os tempos, durante a pandemia o número de solicitações de refúgio caiu mais do que a metade. Essas quedas, no entanto, não significam que o número de pessoas que precisam de proteção internacional diminuiu, mas sim que as restrições ao acesso ao instituto refúgio aumentaram durante a pandemia.

Para o amparo da população que precisa de proteção internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) orienta em seu artigo 14 que “todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países” (p.4), legitimando desta maneira o direito de asilo de maneira ampla sob o qual estão abrangidos o asilo diplomático, territorial e o refúgio (JUBILUT, 2007). O que, no entanto, não compromete os Estados-nações a concretizar a proteção.

Em diferentes regiões do mundo, as crianças constituem um grupo imensamente vulnerável às situações de violações de direitos humanos (GRAJZER, 2018). Conforme dados do ACNUR (2020), dos 20,4 milhões de pessoas em situação de refúgio sob seus cuidados, cerca de 40% são menores de 18 anos. Os dados do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) indicam que 33 milhões de crianças foram deslocadas forçadamente até o final de 2020. Sendo 11,8 milhões de crianças refugiadas, 10 milhões sob o mandato do ACNUR e 1,8 milhões refugiadas sob o mandato da UNRWA – Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina. Ainda 1,3 milhões estão em busca de asilo e 20,4 milhões são crianças deslocadas internamente (UNICEF, 2021). O UNICEF afirma que as crianças

constituem menos de um terço da população do mundo, no entanto, quase metade dessas crianças estão em situação de refúgio. Segundo o UNICEF (2021),

As crianças estão dramaticamente super-representadas entre os refugiados do mundo. As crianças representam menos de um terço da população global, mas mais de 40% entre os refugiados do mundo em 2021. Em 2020, quase 1 em cada 3 crianças que vivem fora de seus países de origem são crianças refugiadas; para adultos, a proporção é inferior a 1 em 20 (UNICEF, 2021, n. p).

Os dados do UNICEF nos levam a seguinte reflexão: se quase metade das crianças no mundo estão em situação de refúgio e os conflitos tendem a aumentar, enquanto a população de crianças diminui, isso pode significar que em um futuro breve a maioria da população mundial tenha sido deslocada forçadamente, assim, estará sob a proteção de territórios diferentes dos seus e/ou de organismos internacionais não-governamentais.

Além disso, o relatório *Stepping up: refugee education in crisis* de 2019, revela quantitativamente a difícil progressão proporcional de matrícula de crianças refugiadas nas escolas frente ao crescimento da população refugiada. Atualmente, 3,7 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola. Isso equivale a mais da metade dos 7,1 milhões dessas crianças, que estão em idade escolar e se encontram sob o mandato do ACNUR.

É de amplo conhecimento que os sistemas de educação por si só não são capazes de promover as transformações sociais necessárias para a emancipação da humanidade, tendo em vista que foram constituídos e fazem parte das antigas relações as quais se estabeleceram o atual sistema econômico e social. Todavia, a falta de reconhecimento do avanço histórico-ontológico propiciado pela formação do sistema educacional público, acessível para todos e dever dos Estados-nações e todas as suas contradições, poderá sujeitar grande parte da população mundial à aceitação pacífica da naturalização das crises cada vez mais brutais, frequentes e duradouras, que vem matando, expulsando e deslocando, a cada dia mais, um grande contingente populacional, não apenas nos países periféricos, mas também nos países centrais.

Gramsci (1999) ainda em sua época compreendeu que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (p. 399). Na atualidade, essas forças se ampliaram, como afirmam Neves e Sant’Anna (2005),

Em linhas gerais, a pedagogia da hegemonia nos anos de fordismo e de "americanismo" consistiu em um alargamento da cidadania político-social, de modo a impedir que o nível de consciência e de organização das classes dominadas ultrapassasse o segundo momento econômico-corporativo das relações de força política (p. 31).

Conforme Neves e Sant'Anna, no pós-Segunda Guerra Mundial uma série de movimentos sociais com interesses específicos distintos “foram institucionalizados em aparelhos privados de novo tipo, dando lugar, na arena política, a novos sujeitos políticos coletivos, genericamente denominados, organizações não governamentais (ONGs)” (2005, p.32), tanto em âmbito internacional, quanto em âmbito local. Melo esclarece que,

A criação dos organismos internacionais atuais acompanhou o movimento de transformação geopolítica do pós-Segunda Guerra Mundial e ampliou os poderes de planejamento e ações de sociabilidade dos países vencedores. A condução do processo de dependência e associação de países ao mundo capitalista foi cuidadosamente pensada a partir dos conceitos de planejamento da época, centralizando decisões e consolidando a hegemonia dos Estados Unidos no mundo, sob o conceito de interdependência (2005, p.70).

Entretanto, Neves nos diz que, apesar do êxito que até o momento a nova pedagogia da hegemonia vem obtendo, por meio da tentativa do equilíbrio instável de interesses antagônicos, esse pode ser interrompido ao se colocar em xeque os limites da socialização de riqueza e de poder nas relações sociais de produção capitalista devido ao “agravamento da precarização das condições de trabalho e de vida de um contingente considerável da população mundial [...], favorecendo com isso, o fortalecimento de uma proposta contra hegemônica de organização societária” (2005, p. 125).

Muitas pesquisas foram e estão sendo desenvolvidas em torno das questões migratórias e as questões das pessoas em situação de refúgio estão ganhando campo nas pesquisas científicas no Brasil. Porém, a maioria dos estudos e pesquisas relacionadas à educação para esse grupo tratam da educação voltada para adultos, de equivalência de diplomas, direito à educação superior, entre outros temas, limitados a certos contextos e práticas.

Assim, tais proposições nos convidam a um olhar mais atento, fazendo surgir o questionamento central desta pesquisa: quais os desafios atuais enfrentados pelos sistemas nacionais públicos brasileiros e franceses para a promoção da garantia ao direito à educação para crianças refugiadas? Para a compreensão dessa problemática, outros questionamentos são suscitados:

- a) Como se constituiu a proteção para refugiados internacionalmente e nas regiões pesquisadas?
- b) Como a migração forçada impacta a vida das crianças?
- c) Como se desenvolveu o direito à educação para crianças em situação de refúgio sob à égide de organismos internacionais?
- d) Quais as normas e as diretrizes educacionais brasileiras e francesas que permeiam a temática?

Dessa forma, apesar do amplo acordo sobre o papel fundamental das escolas, padrões variados são adotados ao que se refere aos estudantes em situação de refúgio (COOMAN, 2019;

DRYDEN-PETERSON, 2016), assim, a opção pelo estudo comparado possibilita a percepção de influências externas e de influências histórico-culturais em contextos distintos, como afirma Carvalho (2020),

a relevância do estudo comparativo consiste nas possibilidades que ele oferece para se apreender a relação dialética entre os níveis global e local, a articulação entre as particularidades e as tendências globais, e para distinguir da tendência universal o que é próprio e o que é específico de um sistema (p. 429).

Logo, para a compreensão das questões suscitadas, este estudo, de cunho qualitativo e perspectiva crítica e reflexiva, considera a educação como direito humano universal e que a universalização dos direitos se dá no nível formal e material. Assim, para atingir seus objetivos desenvolveu-se no âmbito do campo de Estudos Comparados em Educação (conhecido também como Educação Internacional e Comparada), que compreendida como campo proteico, tal como sugere Jürgen Schriewer (2018), permite várias oportunidades de investigações advindas da compreensão do passado e do presente da educação, para a formulação do futuro.

O termo “educação comparada” apareceu pela primeira vez em 1817 em uma das obras de Marc Antoine Jullien de Paris: *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Conforme Dominique Groux (1997). Nessa obra, o autor lançou a ideia de uma comparação entre estabelecimentos, métodos de educação e instrução de diferentes Estados da Europa. Desde então, o campo vem se disseminando e se desenvolvendo significativamente, acompanhando as mudanças do mundo. Nesse sentido, Bray, Adamson e Mason (2015), afirmam que,

A expansão progressiva da tecnologia tem melhorado imensamente o acesso a materiais e, apesar das preocupações com a ‘exclusão digital’, tem reduzido as desvantagens de estudiosos que vivem em lugares longe de bibliotecas e outras fontes de informações e dados (p. 32).

Assim, o campo da Educação Comparada torna-se cada vez mais expressivo nas mais variadas partes do mundo, possibilitando novas perspectivas, diferentes unidades de análise e interdisciplinaridade, em diversos níveis, permitindo pesquisas mais holísticas, multifacetadas e complexas. Para além de obtermos referências externas, as comparações na educação buscam uma melhoria comum com o intuito de promover mudanças e otimizar elementos educacionais (CABALLERO *et al.*, 2016).

Dessa maneira, para esta pesquisa foram utilizadas como unidades de análises as políticas, as normas e as propostas educacionais em interface com as crianças em situação de refúgio, considerando os processos transnacionais e as constantes mudanças de contextos nos quais se apresentam. E de acordo com Yang (2015),

Se olharmos para o futuro, as tradições diversas e multidisciplinares da educação comparada a tornam particularmente bem situada para lidar com a crescente complexidade das questões globais e transculturais que caracterizam o século 21 (p. 330).

Nesse sentido, para responder a questões, implicações e implementações tão particulares, a pesquisa qualitativa torna-se adequada para as proposições dessa perquisição, pois de acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa

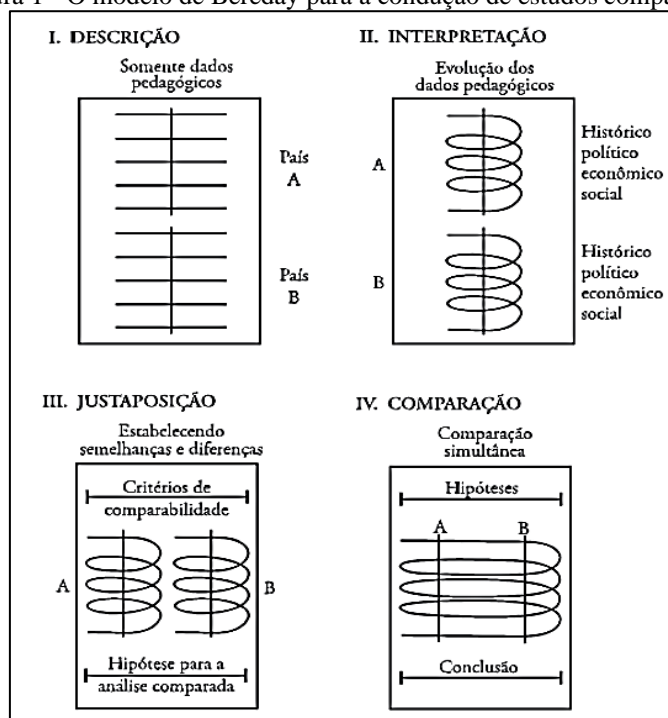
se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis (p.21-22).

Desse modo, para uma melhor compreensão da temática proposta, a pesquisa bibliográfica foi realizada no intuito de identificar livros, teses, dissertações, artigos, revistas, periódicos, anais, entre outros, que tratam sobre o tema. E ainda, uma busca documental de normas, diretrizes, leis, regulamentações e fontes estatísticas, que embasam e orientam os Estados nacionais no sentido da garantia do direito à educação da criança em situação de refúgio, como direito fundamental, inalienável e universalmente garantido, foi realizada. (ALKIMIM, 2017).

A coleta de dados se deu por meio do levantamento do *corpus* formado por documentos criados pelo Brasil e pela França em relação à temática, que foram confrontados com os *corpus* de documentos criados pelos organismos internacionais que se ocupam tanto da tentativa de governabilidade dos movimentos migratórios, quanto daqueles destinados à modelagem dos sistemas educacionais. A fim da compreensão da rede que se forma em torno das pessoas em situação de refúgio, documentos do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destinados à educação de crianças em situação de refúgio também foram analisados.

Conforme Manzon (2015), Bereday, em *Comparative Method in Education* (1964), propôs um método para a análise comparada em quatro passos que foram utilizados como ferramentas nesta pesquisa: a descrição que consiste em descrever os elementos destacados para a análise; a partir desses elementos, parte-se para interpretação desses no contexto e nas relações nos quais se figuram; em seguida, os elementos são justapostos, ou seja, é estabelecido um critério que possibilite a comparação; e por fim, conclui-se por meio da comparação simultânea dos elementos, interpretando suas semelhanças e diferenças. Tal como podemos observar na figura a seguir:

Figura 1 - O modelo de Bereday para a condução de estudos comparados



Fonte: BEREDAY, 1964, p. 28 (apud MANZON, 2015, p. 129).

Dessa forma, a interpretação de tais documentos foi baseada na Análise de Discurso Crítica (ADC), que possui como uma de suas vertentes a abordagem de Fairclough e propõe pesquisas voltadas para o comprometimento social de desvelar “situações assimétricas de poder e a transdisciplinaridade” (BATISTA JR., SATO e MELO, 2018, p. 8).

Deve-se ressaltar, que “a ADC não se ocupa apenas da articulação de palavras, das escolhas de termos carregados de ideologia utilizados pelos preceitos ou pela dominação; tampouco se ocupa da forma gramatical de que os textos revestem o discurso” (BATISTA JR., SATO e MELO, 2018, p. 9). Mas sim, busca desvelar as intenções e as distorções sociais provocadas por meio desses textos nas práticas sociais e para tal faz-se necessário “posicionar as pessoas, seus papéis, seu nível de poder e descrever a dinâmica social” (BATISTA JR., SATO e MELO, 2018, p. 8).

Ainda, os dados quantitativos disponíveis nesta pesquisa foram tratados por meio do Power Bi. E por fim, dos imprevistos da vida concreta buscamos captar os dinamismos da realidade vivida, quebrando os protocolos do nosso projeto inicial, obtivemos relatos voluntários, distantes das formalidades, de roteiros de entrevistas, em circunstâncias não previstas, que nos informaram mais do que qualquer material publicado.

Dessa maneira, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, de caráter introdutório, busca-se a compreensão das bases da construção histórica, política, econômica, social, cultural e legal, do instituto

internacional do refúgio; de como se estabeleceu a ONU e a sua amplitude; do desenvolvimento de uma agência da ONU para a proteção de refugiados; da elegibilidade e dos instrumentos de direito internacional aplicáveis às pessoas em situação de refúgio e como esses reverberaram na França e Brasil.

No segundo capítulo, concentramos a reflexão na investigação da forma como a migração forçada pode impactar as crianças, buscando compreender como a infância foi instituída como categoria social, o que possibilitou a recentralização dos cuidados destinados a elas e também à criação de uma série de instituições de caridade, filantrópicas, entre outras. Em seguida, analisa-se como as normas, as jurisdições, as convenções, os decretos, entre outros instrumentos, se materializam na sociedade e principalmente, as consequências dessas nas vidas das crianças, naturalizando e perpetuando modos de vida.

O terceiro capítulo que trata sobre o direito universal à educação tem em vista perceber de que maneira se desenvolveu a garantia do direito à educação para as crianças refugiadas no âmbito da ONU por meio de suas agências que se dedicam à temática, refletindo sobre as fases que a educação destinada ao grupo teve. E por fim, buscou-se conhecer as atuais propostas dos organismos internacionais aos sistemas educacionais para a educação de pessoas em situação de refúgio.

No quarto e último capítulo desta pesquisa, procuramos o entendimento da formação histórica dos sistemas públicos nacionais enquanto dever dos Estados. Em seguida, partimos para a descrição da organização do sistema educacional na França e no Brasil e como foi constituído um sistema que promova o atendimento para estudantes em situação de imigração, o que, claro, inclui os estudantes em situação de refúgio.

Da conjuntura da pesquisa realizada, consideramos que os desafios atuais enfrentados pelos sistemas nacionais públicos brasileiros e franceses para a promoção da garantia ao direito à educação para crianças refugiadas são de caráter político, econômico, ideológico e social pedagogicamente articulados e impostos pelo acordo da Grande Barganha.

A pesquisa trata-se de uma investigação que não pretende e nem dá conta de esgotar o conhecimento sobre a temática, o que exige que mais pesquisas interdisciplinares sejam realizadas nos vários multiníveis para a ampliação do conhecimento da complexa rede que se formou e está sendo catalisada pelo ACNUR. Dessa forma, convidamos aqueles que se interessam pela temática a nos acompanhar nesse estudo dedicado ao direito à educação para crianças refugiadas e o desvelamento que a temática exige.

CAPÍTULO 1 – A PROTEÇÃO INTERNACIONAL PARA REFUGIADOS

O primeiro capítulo é dividido em duas partes, e possui caráter introdutório. Temos como objetivo inicial o delineamento das circunstâncias e dos mecanismos em que se constituiu a Organização das Nações Unidas (ONU) enquanto um organismo que seria capaz de proteger a humanidade, de promover o desenvolvimento econômico-social e manter a paz mundial e ainda a sua atual amplitude. Em seguida, buscamos a compreensão do contexto e do estabelecimento de uma agência no âmbito da ONU para a proteção de refugiados e como essa instituiu internacionalmente a proteção para esse grupo. Por fim, procuramos entender como o conjunto que forma a proteção internacional para refugiados reverbera na França e no Brasil. Assim, procuramos compreender os subsídios históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais e legais que fundamentam o instituto do refúgio.

1.1 Do asilo ao refúgio

O acirramento da competição entre grandes potências se dá ao nível sistêmico e estrutural. Dessa forma, as potências centrais concorrem na ampliação de suas zonas de influência e na busca da garantia de seus suprimentos de recursos, tanto materiais, quanto humanos. Para isso, investem fortemente na inovação tecnológica de suas forças armadas e em projetos de cooperação e integração em busca de alianças (SILVA, 2018).

Historicamente, o capitalismo em seu processo de dominação utiliza-se da formação do consenso, das espoliações e das expropriações, em busca da satisfação de seus ideais, produz guerras, destruição, miséria, fome, mortes e grandes massas de deslocamentos forçados. Esse processo, no período inicial do sistema burguês, ainda no interior do regime feudal, regime esse forjado na posse de terras e em estamentos que tinham no topo do poder a nobreza e o clero, teve a Inglaterra como pioneira e entendido por Marx como acumulação primitiva.

Deve-se ressaltar, que a acumulação primitiva ou originária, conforme Marx, “não é resultado do modo de produção capitalista, mas sim seu ponto de partida” (1996, p. 514), que propiciou a transição do regime feudal para o sistema burguês. No entanto,

o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência (MARX, 1996, p. 516).

Júnior (2019) chama a atenção ao fato do epíteto relacionado ao termo feudal para denominar atrocidades e barbaridades². Ora, tem-se que, conforme o autor, “na configuração feudal, a violência é o próprio movimento objetivo daquela realidade” (JÚNIOR, 2019, p.5). No entanto, Marx e Engels (1998) atentam que:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, membro de corporação e oficial-artesão, em síntese, opressores e oprimidos estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora dissimulada, ora aberta, que a cada vez terminava com uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou com a derrocada comum das classes em luta (MARX e ENGELS, 1998, p. 7).

Nesse contexto, observa-se que a concessão de proteção às pessoas foi reiteradamente percebida ao longo da história (GOULART, 2018; JUBILUT, 2007; RODRIGUES, 2006). O que nos permite dizer que a proteção - o refúgio - possui sua gênese no direito ao asilo, que se constituía como costume desde a Antiguidade Clássica, quando fora utilizado frequentemente no intuito de acolher, oferecer proteção às pessoas perseguidas pelos mais diversos motivos.

De acordo com Goulart (2018), naquela época, os sujeitos que não se sentiam protegidos pelo Estado buscavam refúgio. Esses sujeitos, na Grécia Antiga, eram beneficiados por “uma proteção e de um refúgio, invioláveis” (RODRIGUES, 2006, p. 5) beneficiando se de asilo para preservarem sua vida em lugares considerados sagrados, religiosos, tais como igrejas, mosteiros, bosques e junto do imperador, como forma de caridade. Conforme Jubilut (2007),

Com o advento do Império Romano, o asilo adquire um caráter jurídico (não se limitando a aspectos religiosos como na Grécia). Apesar disso, durante a Idade Média, esse instituto retrocedeu, limitando-se a igrejas e cemitérios. Apenas com a Reforma Protestante o asilo passa a ser novamente defendido como modo de proteção da liberdade individual dos seres humanos (p. 37).

Ou seja, o poder civil torna-se responsável pelo instituto. No contexto das Revoluções Burguesas, com os precursores do Direito Internacional, tais como: Suarez, Wolff e Grotius, o direito ao asilo era tido como direito natural, logo, obrigação do Estado. “Grotius apregoa [...] que as pessoas expulsas de seus países ou lares tinham o direito de adquirir residência permanente noutra Estado” (RODRIGUES, 2006, p. 6), mas ao diferenciar ofensa comum de ofensa política, Grotius considerou que somente os perseguidos por motivos políticos e/ou religiosos eram aptos a receber asilo. Entretanto, até o final do século XVII, o asilo continuou

² não devemos esquecer que, conforme Rochette, a denominação “bárbaro” foi destinada “às populações que não [falavam] a língua do país [eram] reagrupadas sob a genérica denominação de bárbaro: para os egípcios, os que não falavam a língua egípcia; para os romanos, os que ignoravam o latim etc.” (1997, p. 37, *apud* ALMEIDA, 2018, p. 30).

sendo destinado aos que precisavam de proteção pelos mais diversos motivos (RODRIGUES, 2006).

O direito ao asilo foi homologado pela primeira vez após o advento da Revolução Francesa. A França foi o primeiro país a tornar o asilo um direito constitucional, o asilo nos moldes franceses não repercutiu de forma símile nas constituições europeias, mas passou de direito humano de ter sua vida protegida de perseguições, para um direito do Estado de proteger ou não o requerente de asilo no país (RODRIGUES, 2006).

Salienta-se que, embora se elevasse a questão da liberdade durante a Revolução Francesa, a maior parte de seus revolucionários “não defendia uma ampliação de participação popular no poder” (ESCOBAR, 2010, p. 73). Diante de todos os diversos e controversos desdobramentos políticos e a crescente exclusão política, muitas pessoas se viram forçadas a migrar. Conforme Pestel (2017), esses imigrantes buscaram refúgio por praticamente todos os Estados europeus, nos Estados Unidos, nos países que haviam colonizado, nas colônias britânicas, bem como nas espanholas, na China, na Índia e também no Brasil.

A emigração francesa, devido à Revolução de 1789, propiciou o encontro desses franceses com gerações refugiadas de diversos processos anteriores. Logo após esse período, a França, em 1793, estabeleceu em sua constituição o direito ao asilo e trazia em seu artigo 120 [o povo francês]:

dá asilo aos estrangeiros exilados de sua pátria por causa da liberdade. Recusa-o aos tiranos (CONSEIL CONSTITUTIONNEL, 1793).

Entretanto, apenas alguns meses após a adoção da Constituição de 1793, “o Comitê de Segurança Pública mandou prender ou guilhotinar os mais ilustres revolucionários estrangeiros que haviam se refugiado na França” (NOIRIEL, 1993).

É no século XIX que os ideais de Grotius - somente os perseguidos por motivos políticos e/ou religiosos eram aptos a receber asilo - vão gradualmente se constituindo na comunidade internacional. Assim, os requerentes de asilo que estavam sendo perseguidos por crimes políticos eram protegidos e a eles dedicados o princípio da não extradição, “exceto se o crime praticado fosse contra os chefes de Estado” (RODRIGUES, 2006, p. 7), enquanto os outros requerentes eram devolvidos aos Estados onde estavam sendo perseguidos.

No início do século XX, não existiam padrões de proteção de pessoas em situação de refúgio, cabendo aos Estados a concessão ou extradição do solicitante de proteção. Com a Primeira Guerra Mundial e a dissolução das monarquias em favor dos sistemas democráticos, a Europa imergiu em uma situação catastrófica. A reorganização do mapa político Europeu

culminou na morte de milhares de vidas, expulsou outros milhões de sua residência, provocou a fome e a miséria, destruiu o meio ambiente, as casas, os meios de produção e a economia. Além disso, os Estados promoveram restrições às migrações, tornando os Estados-nações verdadeiras fortalezas, provocando outros tipos de conflitos decorrentes de discriminações, intolerâncias e o surgimento de movimentos políticos neonazistas (RODRIGUES, 2006).

No pós-Primeira Guerra Mundial, as potências vencedoras, Inglaterra e França, consolidaram o Tratado de Versalhes, na Conferência da Paz, realizada em Paris. Esse tratado, transformou-se em uma sentença penal devido às rígidas sanções impostas aos alemães, tais como, as reparações das perdas promovidas pela guerra aos países vencedores, a destruição de equipamentos e armamentos de guerra, perdas territoriais, redução do contingente militar, entre outras (MORAES, 2018). Rodrigues (2006) nos explica que,

todas essas sanções foram, aos poucos, incendiando o orgulho alemão (ao propiciar o ambiente ideal para o surgimento de ideias totalitárias e de partidos políticos de extrema direita) e semeando, no seio da população alemã, o ódio e o desejo de perseguição às minorias raciais (p.10).

Ressalta-se que do Império Alemão, em vésperas de perder a Primeira Guerra Mundial, surgiu uma república fragilizada devido à grande dificuldade que o próprio pós-guerra apresentou e das severas sanções impostas pelo Tratado de Versalhes à Alemanha. Além disso, por meio desse Tratado houve a criação da Liga das Nações³, idealizada pelo presidente dos Estados Unidos Woodrow Wilson, que tinha como alguns de seus objetivos⁴, auxiliar os povos incapazes de se desenvolverem, promover o bem-estar da população por meio da transferência de tutela desses povos às nações desenvolvidas e assegurar a paz, apesar de não terem aceitado a participação nem da União Soviética e nem da Alemanha em um primeiro momento. A Alemanha só foi aceita em 1926 e a União Soviética somente em 1934 e os republicanos não autorizaram a participação dos Estados Unidos por recearem as consequências de um policiamento global (GERICKE, 2022). Alvarenga et al. (2015) explicam que:

³ De acordo com Garcia, a Liga das Nações, ou Sociedade das Nações, criada ao término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com sede em Genebra, na Suíça, foi a primeira organização internacional de escopo universal em bases permanentes, voluntariamente integrada por Estados soberanos com o objetivo principal de instituir um sistema de segurança coletiva, promover a cooperação e assegurar a paz futura.

⁴ Em janeiro de 1918, Wilson apresentou uma proposta de paz revolucionária, contida em 14 pontos: exigência da eliminação da diplomacia secreta em favor de acordos públicos; liberdade nos mares; abolição das barreiras econômicas entre os países; redução dos armamentos nacionais; redefinição da política colonialista, levando em consideração o interesse dos povos colonizados; e retirada dos exércitos de ocupação da Rússia. Pretendia também a restauração da independência da Bélgica; restituição da Alsácia e Lorena à França; reformulação das fronteiras italianas; reconhecimento do direito ao desenvolvimento autônomo dos povos da Áustria-Hungria; restauração da Romênia, da Sérvia e de Montenegro, assim como o direito de acesso ao mar para a Sérvia; reconhecimento da autonomia da Turquia a abertura permanente dos estreitos entre o Mar Negro e Mediterrâneo; independência da Polônia; e criação da Liga das Nações (RAMME, 2022).

Os esforços de reconstrução da Europa após a Primeira Guerra Mundial se fizeram em meio a crises sociais e econômicas marcadas pelas perdas humanas e materiais, por programas de contenção dos gastos do governo, tendo em vistas as dívidas a serem pagas aos Estados Unidos, por vultuosas despesas de reconstrução de cidades e fábricas, pelo desemprego e pela escassez de alimentos (p. 21).

Andrade (2006) nos diz que foi apenas em 1921, no contexto da guerra civil russa, que o termo refúgio surgiu como instituto jurídico de Direito Internacional por meio de um apelo do presidente da Cruz Vermelha à Liga das Nações, como única autoridade política supranacional, para que esse organismo não governamental se ocupasse dos refugiados russos. Nesse contexto, a Liga das Nações designou o norueguês Fridtjof Nansen como Alto Comissário para os Refugiados Russos. Assim, surge o sentido jurídico do termo refugiado. De acordo com Andrade (2006),

a Liga das Nações adotou um enfoque grupal, coletivo, quando da definição do termo “refugiado”. As condições necessárias e suficientes para que uma pessoa satisfizesse a definição era que ela estivesse fora de seu país de origem e sem proteção do governo daquele Estado. Um refugiado russo, por exemplo, foi definido como sendo qualquer pessoa de origem russa que não gozasse da proteção da União Soviética, e que não tivesse adquirido outra nacionalidade (p.44).

Os fluxos de refugiados no decurso da década de 1920 eram intimamente relacionados ao conceito de guerra, bem como ao remapeamento dos territórios. Diante disso, em um primeiro momento, a Liga das Nações ocupou-se de apenas alguns grupos de refugiados, sem mesmo redigir normas gerais sobre a definição do termo, considerava apenas a ausência de proteção do país de origem como critério comum aos refugiados (JUBILUT, 2007).

No entanto, com o avançar da guerra, várias nacionalidades precisaram de proteção, como os armênios, os turcos, os assírios e os assírios-caldeus, alemães e austríacos e foram beneficiados pela proteção. Porém, a proteção internacional desenvolvida no âmbito da Liga das Nações excluía os judeus, os italianos e os portugueses (ANDRADE, 2006).

Nesse momento, a Alemanha encontrava-se devastada, mas para implementação do governo republicano, a República de Weimar, foi destacado Friedrich Ebert um social-democrata. Entretanto, conforme Sá e Werle (2017),

após anos de crise, que culminou com a inflação astronômica de 1923, a democracia titubeante foi temporariamente consolidada [somente] no governo do chanceler social-democrata Gustav Stresemann. Verificou-se um breve período de prosperidade, entre 1924 e 1929, com uma verdadeira febre na construção civil. Porém, os distúrbios sociais e políticos se acentuavam. A morte de Stresemann em 1929, a crise mundial no mesmo ano, contribuiu para a destruição do sistema democrático, culminando com a ascensão de Adolf Hitler, em 1933 (p. 132).

Paralelamente, o Partido Nazista havia sido fundado, ainda em 1919, em Munique, Capital da Baviera. Inicialmente, denominado como *Deutsche Arbeiterpartei* (Partido Trabalhista Alemão), em 1921, posteriormente, passou a se chamar *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* - NSDAP - (Partido Nacional Socialista Alemão). Hitler se aproximou do partido ainda em 1919 e devido sua capacidade de oratória, projetou-se como propagandista, ganhando “destaque no partido e no campo da extrema-direita em Munique” (MORAES, 2018, p. 123).

Com o “Golpe da Cervejaria”, uma tentativa de derrubar a república alemã, Hitler e o NSDAP ganham projeção internacional. O golpe frustrado pela falta de apoio culminou na prisão de Hitler, que, acusado pelo crime de alta traição, foi condenado a nove meses de prisão e cumprindo seis desses. A prisão, bem como o julgamento de Hitler, favoreceu sua imagem como figura nacional. Ao sair da prisão, Hitler e sua “facção” reorganizaram o partido, tendo Hitler como dirigente central (MORAES, 2018).

Nesse período, os regimes totalitários recorriam aos meios de comunicação, a escola e inclusive a literatura infantil, como ferramentas para difundir sua ideologia nazista, instilando, assim, desde a mais tenra idade, ideais de superioridade racial, o preconceito e a xenofobia. Em relação à educação, Hitler deixa claro seus propósitos e ideais em seu livro: *Minha Luta* (1925),

Em um Estado nacionalista, a escola deve reservar mais tempo para os exercícios físicos. De nenhum interesse é que se sobrecarregue o cérebro das crianças com excesso de conhecimentos que, a prática demonstra, só em uma proporção insignificante, são conservados. Na maior parte dos casos, esquecem o importante e guardam o que é secundário, sabido como é que as crianças não estão em condições de fazer a seleção da matéria que lhes é ensinada [...]. Não se deve passar um dia sem que cada jovem tenha, pelo menos, uma hora de exercício físico, pela manhã e à tarde, em esportes e ginástica [...]. Antes de tudo, o rapaz sadio deve aprender a suportar pancadas. Isso, aos olhos dos nossos "lutadores intelectuais", pode parecer selvagem. Mas um Estado nacionalista não tem por missão fundar uma colônia de estetas pacifistas ou de degenerados físicos[...]. Os condutores intelectuais do nosso povo recebiam apenas educação espiritual e, por isso, ficaram sem poder reagir, no momento em que os adversários, em vez de armas espirituais, puseram em cena até alavancas [...]. É claro que, por meio da educação, não se pode transformar um intelectual covarde em um homem corajoso [...]. É no exército que se pode avaliar o quanto a capacidade física estimula a coragem e desperta o espírito de ataque. A excelente instrução recebida pelos nossos soldados, durante a paz, inoculou, nesse gigantesco organismo, a fé sugestiva na sua própria superioridade, em proporções que os nossos próprios adversários não julgavam possível. O imortal espírito de combatividade e de coragem que, nos meses do fim do verão e no outono de 1914, se verificou na ofensiva do exército alemão, foi efeito exclusivamente dos ininterruptos exercícios dos tempos de paz que permitiram que de corpos fracos, se obtivessem os efeitos mais incríveis e que neles inspirou uma confiança em si mesmos que nunca mais os abandonou nas maiores refregas. Justamente agora que a nação alemã está em colapso, espezinhada por todo mundo, é que mais se faz necessária aquela confiança em si mesma. Essa confiança deve ser cultivada na juventude, desde a meninice. Toda a sua educação, todo o seu treinamento, devem ser dirigidos no sentido de dar-lhe a convicção da sua superioridade. Certa da sua força e da sua habilidade, a mocidade deve readquirir a fé na invencibilidade da sua nação. O que levou, outrora, o exército

alemão à vitória foi a confiança extraordinária que cada um tinha em si mesmo e todos tinham nos seus chefes. O que poderá levantar de novo o povo alemão é a convicção de que a liberdade ainda poderá ser reconquistada. Mas essa convicção só poderá ser o produto final de um sentimento partilhado por milhões de indivíduos (p. 377-378).

Assim, em um contexto de miserabilidade econômica e política, distanciando a educação de seus principais princípios, juntamente com a utilização dos aparelhos de comunicação, que Hitler desenvolveu o apoio acrítico e desumano que precisava. Deve-se ressaltar que outros regimes autoritários estavam em franca expansão, na Itália, o fascismo de Benito Mussolini havia começado em 1922; em 1932, Antônio de Oliveira Salazar tornou-se ditador em Portugal; na Espanha, com o apoio de países com afinidades ideológicas com a direita consolida-se o regime de extrema de direita do General Francisco Franco em 1939 e no Japão os ideais nacionalistas buscavam a expansão territorial em direção a China (ALVARENGA et al., 2005).

Nesse contexto, Hitler tinha seus objetivos bem definidos, ou seja, buscava reaver tudo que havia sido limitado à Alemanha com o Tratado de Versalhes. As tensões se acentuaram quando a França ampliou seu serviço militar, logo, a Alemanha tornou o alistamento militar obrigatório e reconstruiu sua Marinha, assim, desrespeitando o Tratado de Versalhes (ALVARENGA et al., 2005). No entanto, a capacidade industrial e militar da Alemanha foi subestimada por alguns.

Paralelamente, o número de pessoas que fugiam aumentava. A Liga das Nações considerou a repatriação das pessoas em situação de refúgio, negociações essas sem êxito tanto com os Estados, quanto com os refugiados, que não queriam voltar a suas terras. Por fim, como afirma Andrade (2006), a Liga das Nações propôs aos países de acolhida a permanência legal e a integração dos refugiados.

No entanto, a importância da nacionalidade estava cada vez mais fortalecida e o número de refugiados sem documentos crescia cada vez mais. Diante disso, foi implementada uma documentação que os permitisse a mobilidade internacional, o Passaporte Nansen⁵ foi, então, concedido àqueles que haviam perdido a nacionalidade e a proteção de seu Estado de origem (ANDRADE, 2006).

Contudo, a crise econômica da década de 1929 e o início do Governo Nazista na Alemanha provocaram o aumento do número de pessoas refugiadas, dificultando a integração das pessoas nos países de acolhida. Assim, na década de 1930, foi elaborada a Convenção de 1933 que, dentre suas limitações, inovou no Direito Internacional dos Refugiados, trazendo um

⁵ Instituído em julho de 1922, com a aquiescência de 53 países, o Passaporte Nansen, também era chamado de Certificado de Identidade para Refugiados Russos (RAMOS, 2014, p. 75).

dispositivo vital para o grupo: o princípio do *non-refoulement*, “que consiste na proibição da devolução do solicitante de refúgio e/ou do refugiado para território no qual sua vida ou integridade física corram perigo” (JUBILUT, 2007, p. 76).

Com a ascensão de Hitler ao poder e o deslocamento em massa dos judeus alemães, esses também necessitavam da proteção concedida aos refugiados. Entretanto, como a Alemanha ainda era membro da Liga das Nações e contra o reconhecimento dos judeus alemães como refugiados, um órgão foi criado para protegê-los fora do Escritório Nansen. Criou-se, então, o Alto Comissariado para os Refugiados Judeus Alemães, em 1936, que precisou ser ampliado em 1938 para proteger os judeus da Áustria (JUBILUT, 2007).

Deve-se ressaltar que, em 1938, foi criado, também fora da Liga das Nações, o Comitê Intergovernamental para os Refugiados (CIR) sob a égide dos Estados Unidos e “tinha como competência *ratione personae*” (ANDRADE, 2006, p. 42), ou seja, competência em razão da pessoa, destinado apenas aos refugiados judeus alemães e austríacos, tinha como objetivo a emigração organizada e o assentamento permanente desses refugiados em outros países.

O Escritório Nansen e o Alto Comissariado para os Refugiados Judeus Alemães eram temporários e encerrariam seus mandatos em 1938, então a Noruega sugeriu a unificação de todos os órgãos criados para a proteção de refugiados em apenas um organismo internacional que estaria sob sua coordenação. Assim, a Liga das Nações acata a sugestão e cria o Alto Comissariado da Liga das Nações para Refugiados, que como ensina Jubilut (2007),

inaugurou uma nova fase do Direito Internacional dos Refugiados, isto porque, até então, a qualificação de uma pessoa como refugiada era feita a partir de critérios coletivos, ou seja, em função de sua origem, sua nacionalidade ou sua etnia, a pessoa não necessitava demonstrar que sofria perseguição, mas tão somente que pertencia a um dos grupos tidos como de refugiados e, com sua criação, a qualificação passou também a ser fundamentada em aspectos individuais, ou seja, na história e características de cada indivíduo e na perseguição sofrida por ele e não apenas em reconhecimentos coletivos (p.77).

Isso se deu pelo fato do CIR passar a assumir as questões relacionadas a todos os refugiados, pois teve seu mandato ampliado para a inclusão de “todos os refugiados europeus que fugiram de seus países porque sua liberdade fora ameaçada em razão de sua raça, religião, ou opinião política” (ANDRADE, 2007, p. 48).

Diversos comitês para refugiados e o estabelecimento de organizações voluntárias da Cruz Vermelha foram implementados na tentativa de resolver “o problema” das pessoas em situação de refúgio, no entanto, nenhuma dessas soluções foram eficientes para socorrer o mar de pessoas deslocadas forçadamente que massivamente crescia em busca de um local de acolhimento e proteção de suas vidas, mesmo porque o problema não era a quantidade de

pessoas em busca de asilo, mas sim um espírito de ódio, desconfiança e mais do que isso, a busca pela partilha de territórios que permeavam os Estados-nações e as alianças que ali se firmavam.

Lenin, sob a censura czarista, ao escrever: *O imperialismo: etapa superior do capitalismo*, teve como objetivo “mostrar [...] um quadro de conjunto da economia mundial capitalista nas suas relações internacionais, nos princípios do século XX, em vésperas da primeira guerra imperialista mundial”, (LENINE, 1917, p. 2). Assim, o autor auxilia na compreensão do problema da essência econômica do imperialismo naquela época: **a guerra e a política**.

No esforço de descrever e superar os horrores que acompanhavam o progresso capitalista, Lenin, dialeticamente, entendeu, por meio da articulação de “todo o conjunto dos dados sobre os fundamentos da vida econômica de todas as potências beligerantes e do mundo inteiro” (p. 3) - desde a concentração de produção e monopólios, do novo papel dos bancos, do capital financeiro e da oligarquia financeira até a exportação de capitais realizada pelas grandes potências - que a Primeira Guerra Mundial se tratava de

uma guerra imperialista (isto é, uma guerra de conquista, de pilhagem e de rapina), uma guerra pela partilha do mundo, pela divisão e redistribuição das colônias, das esferas de influência, do capital financeiro etc. (LENINE, 1917, p.3).

De acordo com Fontes (2010), Lenin “mostrou que a escala de acumulação atingida na virada do século XIX para o XX havia alterado o teor do capitalismo, que passou a realizar-se sob a forma do imperialismo” (p. 13). Ainda, “Lenin começou a apontar aspectos importantes para a questão da hegemonia e do processo de consolidação do poder” (MARTINS e NEVES, 2021, p. 86).

Para Neves e Sant’anna (2005), Gramsci ao analisar o cenário de desenvolvimento capitalista no início do século XX percebeu com clareza que as mudanças sociais que ocorriam na época não tinham um caráter original, para o autor tratava-se

apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma nova fase que [era] apenas mais intensa do que as anteriores e, se manifestava sob formas mais brutais, mas que também seria superada através de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, superior (2001, p. 266, apud NEVES e SANT’ANNA, 2005, p.19).

Em 1939, Hitler invade a Polônia, recém-criada no pós-Primeira Guerra, e a Segunda Guerra Mundial é deflagrada. Os horrores provocados pela Segunda Guerra são amplamente conhecidos e a crise econômica mundial que ocorria, impulsionou as forças nacionalistas contra o Tratado de Versalhes e conseqüentemente, implicou no fracasso da Liga das Nações. Não

obstante, Trachtenberg (1979) defende que, na realidade, nem a França, nem o Reino Unido, tinham interesse pela instituição, que a Liga das Nações serviu como instrumento político para “atingir objetivos maiores como as reparações alemãs, a redistribuição de territórios, de material militar e aquisição de crédito frente à insistência do presidente norte-americano em consolidar seu projeto ideológico pessoal” (24-55 apud SAMPAIO; RUSSO, 2011, p. 17).

Conforme Herz e Hoffmann (2004), a Liga das Nações foi o precedente histórico para a Organização das Nações Unidas (p. 97), influenciando e moldando o organismo que, em moldes westfalianos, até a atualidade está em pleno funcionamento no mundo.

1.1.1 A Organização das Nações Unidas

Criada em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) é considerada um marco na história internacional. Com sede situada em Manhattan, Nova York, atualmente, é constituída por 193 Estados-membros voluntariamente reunidos, com objetivos fundamentais de “manutenção da paz e segurança internacionais, da promoção dos direitos humanos, do desenvolvimento econômico e social, da proteção do meio ambiente e do fornecimento de ajuda humanitária em casos de fome, desastres naturais e conflitos armados” (CUNHA, 2020, p. 35).

Dan Plesch (2005) explica que somos ensinados a pensar que a ONU começou com a assinatura da Carta das Nações Unidas em 1945. Porém, a Carta foi a culminância de esforços políticos e militares que tiveram início em 1941. Sua origem remonta à Liga das Nações que concebida em circunstâncias símiles foi estabelecida em 1919, durante a Primeira Guerra Mundial e ruiu-se diante da impossibilidade de atingir seu principal objetivo: a mediação de conflitos para a preservação da paz mundial.

Nesse sentido, os registros históricos demonstram como o Primeiro-Ministro Britânico Winston Churchill e o Presidente dos Estados Unidos Franklin Delano Roosevelt constituíram a organização que deveria ser capaz de vencer a guerra militar e política, baseada em uma paz duradoura, que incluía a liberdade de viver sem penúria, a seguridade social, o desarmamento e os direitos trabalhistas, a autodeterminação dos povos, o livre comércio e a liberdade de religião em seus objetivos (PLESCH, 2005).

Assim, no decorrer da Segunda Guerra Mundial, ocorre a criação dos órgãos políticos da ONU, tal como a Comissão de Crimes de Guerra e a Administração das Nações Unidas para o Socorro e a Reconstrução (UNRRA), por intermédio das conferências oficiais da ONU, como Dumbarton Oaks e Bretton Woods, que planejaram o mundo pós-guerra (PLESCH, 2005).

Nesse contexto, diante dos diversos países destruídos e dos milhares de vítimas ceifadas pela II Guerra Mundial, a criação da ONU, como um organismo mediador da harmonia entre diferentes países, expressou o “reconhecimento da dependência mútua e da necessidade impostergável de uma ação conjunta de diferentes povos” (FISCHMANN, 2001, p. 67). Conforme Pereira:

Este trabalho multilateral complexo e constitutivo daquela que é, hoje, a mais importante Organização Internacional intergovernamental do planeta foi fruto de uma longa negociação iniciada ainda em 1941, com a célebre “Declaração do Palácio de *Saint James*” e que culminou, quatro anos depois, no encontro de cinquenta e uma delegações diplomáticas na Califórnia, entre 25 de abril e 26 de junho de 1945 (2017, p. 254).

Isso posto, em 12 de junho de 1941, os representantes do Reino Unido, Austrália, Canadá, Nova Zelândia e África do Sul, e os dos governos exilados da Bélgica, Grécia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Polônia, Tchecoslováquia, Iugoslávia, bem como o representante do General de Gaulle, em nome da França Livre, reuniram-se em Londres e declararam a intenção de um trabalho conjunto com outros povos livres (UNITED NATIONS, 1947).

Assim, assinaram, em 24 de setembro de 1941, a Declaração do Palácio de *Saint James*, o primeiro de uma série de documentos que resultaram na fundação da Organização das Nações Unidas (UNITED NATIONS, 1947). Nesse período, Londres era a sede de nove governos exilados e já havia sofrido 22 meses de guerra, quase toda a Europa estava sob domínio do Eixo⁶, que no Oceano Atlântico atacava as esquadras de suprimentos vitais, afundando os navios com regularidade. Porém, em Londres, os governos e os aliados tinham convicção da vitória final. E além de pensarem na vitória militar, pensavam no pós-guerra que enfrentariam (NATIONS UNIES, 1941). Dessa maneira, a Declaração do Palácio de *Saint-James* expressava os anseios de uma paz duradoura, como é possível observar em uma de suas passagens:

a única base sólida para uma paz duradoura é a cooperação voluntária de povos livres em um mundo no qual, livres da ameaça de agressão, todos possam gozar de segurança econômica e social; e é esta intenção em trabalhar juntos, e com outros povos livres, tanto na paz, quanto na guerra para esse fim (ONU, 1947, p.2, *apud* Inter-Allied Meeting held in London at St. James's Palace on June 12, 1941. Report of proceedings. London, H.M. Stationery Office, 1941. Miscellaneous No. 1 (1941), Cmd. 6285).

Após a Declaração do Palácio de *Saint James*, o Presidente dos Estados Unidos Franklin D. Roosevelt e o Primeiro-Ministro Britânico Winston Churchill, em 14 de agosto de 1941, se reuniram, em algum lugar do mar onde a Batalha do Atlântico ainda estava sendo travada,

⁶ O termo Eixo (Forças do Eixo, Eixo Roma-Berlim-Tóquio) refere-se a Alemanha, Itália e Japão que lutaram contra os aliados durante a Segunda Guerra Mundial.

propuseram e assinaram a Carta do Atlântico (NATIONS UNIES, 1941a). Conforme o Anuário 1946-47 da ONU, a Declaração continha oito pontos:

Primeiro, seus países não buscam engrandecimento territorial ou outro;
 Segundo, eles não aspiram mudanças territoriais que não estejam de acordo com os desejos livremente expressos pelos povos interessados;
 Terceiro, eles respeitam o direito de todos os povos de escolher a forma de governo sob a qual irão viver; e eles desejam ver direitos soberanos e autogoverno restaurados àqueles que foram forçadamente privados deles;
 Quarto, eles se esforçarão, com o devido respeito às suas obrigações existentes, para promover o gozo por todos os Estados, grandes ou pequenos, vitoriosos ou vencidos, de acesso, em igualdade de condições, ao comércio e às matérias-primas do mundo que são necessárias para sua prosperidade econômica;
 Quinto, desejam promover a maior colaboração entre todas as nações do campo econômico com o objetivo de garantir, para todos, a melhoria das normas trabalhistas, do ajuste econômico e da seguridade social;
 Sexto, após a destruição final da tirania nazista, eles esperam ver estabelecida uma paz que dará a todas as nações os meios de moradia em segurança dentro de suas próprias fronteiras, e que dará a garantia de que todos os homens em todas as terras possam viver suas vidas em liberdade de medo e querer;
 Sétimo, tal paz deve permitir que todos os homens atravessem os mares e oceanos sem obstáculos;
 Oitavo, eles acreditam que todas as nações do mundo, por razões realistas, bem como espirituais, deveriam abandonar o uso da força. Uma vez que nenhuma paz futura pode ser mantida se os armamentos terrestres, marítimos ou aéreos continuarem a ser empregados por nações que ameaçam, ou podem ameaçar, a agressão fora de suas fronteiras, eles acreditam, enquanto aguardam o estabelecimento de um sistema mais amplo e permanente de segurança geral, que o desarmamento dessas nações é essencial. Da mesma forma, ajudarão e encorajarão todas as outras medidas praticáveis que irão aliviar para os povos amantes da paz, o fardo esmagador dos armamentos (p.2).

O documento reúne os princípios que deveriam ser considerados para a manutenção da paz e da segurança internacional. A Carta do Atlântico, apesar de ser uma declaração, um “*Gentlemen’s Agreement*” (AMORIM, 2015, p. 21) e não um tratado entre duas potências, era um novo passo para a constituição de uma organização mundial. A declaração trazia, ainda, que consideravam “justo fazer-se conhecer certos princípios comuns nas políticas nacionais dos respectivos países, os quais assentam suas esperanças de um futuro melhor para o mundo.” (UNITED NATIONS, 1947, p. 2).

Em 24 de setembro de 1941, após o retorno de Churchill de sua reunião com Roosevelt no mar do Atlântico, dez⁷ governos se reuniram, apoiaram e se comprometeram a cooperar, em todos os níveis com os princípios propostos pela Carta do Atlântico (AMORIM, 2015).

Em 1º de janeiro de 1942, em Washington, os representantes de 26 Estados anti-Eixo assinaram a Declaração das Nações Unidas, essa circunstância marcou o primeiro uso oficial do termo “Nações Unidas”, sugerido por Roosevelt, e também o “primeiro marco na evolução

⁷ A saber: União Soviética, Bélgica, Grécia, Luxemburgo, Noruega, Holanda, Polônia, Tchecoslováquia, Iugoslávia e pelos representantes do General de Gaulle pela França.

das Nações Unidas” (UNITED NATIONS, 1947, p. 1). Dessa maneira, os governos signatários, aliados em propósitos e princípios incorporados na Carta do Atlântico, estavam convencidos de que uma vitória completa seria:

essencial para a defesa da vida, liberdade, independência e liberdade religiosa, e para preservar os direitos humanos e a justiça em suas próprias terras, como também em outras terras e que agora estão engajados em uma luta comum contra forças selvagens e brutais que buscam subjugar o mundo (UNITED NATIONS, 1947, p. 1).

A Declaração das Nações Unidas trouxe, ainda, que:

Cada governo se compromete em empregar todos os seus recursos militares e econômicos contra os membros do Pacto Tripartite e seus adeptos com os quais tal governo está em guerra. Cada governo se compromete a cooperar com os governos signatários desta e não fazer um armistício separado ou paz com os inimigos. A declaração acima citada pode ser aderida por outras nações que estão ou podem estar prestando assistência material e contribuições na luta para a vitória contra o Hitlerismo (UNITED NATIONS, 1947, p. 1).

Diversas Conferências das Nações Unidas sobre problemas econômicos e sociais ocorreram para tratar de certos problemas especiais, antes da implementação de uma organização internacional geral e em decorrência dessas conferências várias agências especializadas foram posteriormente estabelecidas.

Dessa forma, em outubro de 1942, em Londres, a primeira Conferência dos Ministros Aliados da Educação, com o objetivo da reconstrução da educação e da paz social no pós-guerra (BATISTA, 2013), delineou planos para uma Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura, que serviram de base para o debate na Conferência das Nações Unidas para o Estabelecimento de uma Organização Educacional, Científica e Cultural, posteriormente realizado, em novembro de 1945, com a redação da constituição da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNITED NATIONS, 1947).

Entre 18 de maio e 13 de junho de 1943, os representantes de 44 governos se reuniram na Conferência de Alimentação de Hot Springs, na Virginia, com o intuito de tratar sobre a alimentação e a agricultura mundial, e se comprometendo “a formar uma organização mundial com parâmetros para a produção e combate à fome” (FIGUEREDO, 2020, p. 219), o que deu origem, em outubro de 1945, à Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO).

Em 30 de outubro de 1943, os Ministros das Relações Exteriores dos Estados Unidos, do Reino Unido, da União Soviética e o Embaixador da China se reuniram em Moscou e emitiram a Declaração das Quatro Nações, nela se comprometiam a continuar a guerra contra as potências do Eixo até a rendição, conscientes da responsabilidade em assegurar a liberdade, de si mesmos e dos Estados aliados, da ameaça de agressão, reconheciam também a urgência

de uma transição da guerra para paz de maneira rápida e ordenada e ainda a manutenção da paz e da segurança internacionais “com o mínimo de desvio dos recursos humanos e econômicos do mundo para armamentos.” (UNITED NATIONS, 1947, p. 3). Conforme Amorim:

A Declaração trazia, ainda, anexas, uma declaração específica sobre a Itália, outra sobre a Áustria e também uma declaração, feita em nível de Chefes de Estado, sobre as atrocidades, até então conhecidas, praticadas pelos nazistas e sobre condições para um eventual armistício proposto pela Alemanha (2015, p. 39).

A Declaração reconhecia a necessidade do estabelecimento, o mais cedo possível, de “uma organização internacional geral, baseada no princípio de igualdade soberana de todos os Estados amantes da paz e aberta aos membros desses Estados, grandes ou pequenos, para a manutenção da paz e segurança nacional” (UNITED NATIONS, 1947, p. 3).

Em 9 de novembro de 1943, o acordo de criação da UNRRA foi ratificado por representantes de 44 nações. No dia seguinte à conferência, ocorreu a primeira reunião do Conselho da UNRRA. Assim, essa foi a primeira das agências das Nações Unidas formalmente criada. De acordo com Silva (1974):

O mais urgente problema com que se defrontava a ONU, logo após sua criação, era o da reconstrução das enormes áreas do globo devastadas e arruinadas pela conflagração que assolou o mundo de 1939 a 1945 e de devolução à população dessas áreas de condições mínimas de sobrevivência e subsistência (p.44).

A agência centralizava suas ações no fornecimento de auxílio às nações mais assoladas pelas operações militares e que estavam sem condições de custear com seus recursos próprios seus programas de recuperação. Além disso, criou campos destinados à repatriação dos milhares de deslocados pela guerra (SILVA, 1974).

A UNRRA exerceu sua atividade em 25 países e atendeu a mais de 1 bilhão de pessoas no fornecimento de alimentos, roupa, combustível, abrigo, medicamentos, assistência através de pessoal habilitado, bem como na concessão de equipamento industrial e agrícola para auxiliar a recuperação econômica das áreas devastadas (SILVA, 1974, p. 44-45).

Para isso, a contribuição para as despesas da UNRRA por parte dos países que não haviam sido invadidos foi fundamental. Silva explica que cada um desses países contribuiu com 1% de seu produto interno estimado relativo ao ano fiscal de 1943. Por meio desses recursos, foi possível enviar “25.000.000 toneladas de abastecimento avaliadas em 4 bilhões de dólares” (SILVA, 1974, p. 45). As atividades do UNRRA foram encerradas em 1947, e conforme Silva (1974), seus projetos em execução foram transferidos a outras agências instituídas pela ONU.

Em 1º de dezembro de 1943, após a Declaração das Quatro Nações, “*The Big Three*”, Roosevelt, Churchill e Stalin encontraram-se em Teerã, capital do Irã, e “declararam que

havia traçado um plano comum destinado a assegurar a vitória final” (NATIONS UNIES, 1943).

Diante do exposto, o amadurecimento da ideia da proposta de uma organização internacional explicitava a necessidade de um sistema permanente, com dentes, que recebesse “os meios adequados para uma dissuasão crível no terreno militar” (GARCIA, 2012, p. 26), capaz de assegurar a paz mundial, logo, suas estruturas precisavam ser definidas. Foi com esse propósito que, em 7 de outubro de 1944, os representantes da China, dos Estados Unidos, do Reino Unido e da União Soviética (URSS) se reuniram na mansão Dumbarton Oaks, em Washington, para uma conferência de caráter prático com a finalidade de desenvolver o formato e o esboço do “projeto (*draft*) de seu tratado constitutivo, a ser submetido à apreciação da sociedade internacional” (AMORIM, 2015, p. 22).

Assim, as propostas do projeto da Carta para o estabelecimento de uma Organização Internacional Geral apresentadas em Dumbarton Oaks prevendo seus princípios e finalidades, bem como a estrutura e funcionamento dos principais órgãos foram aprovadas. E no projeto elaborado, a estrutura da organização seria:

de quatro órgãos principais: uma Assembleia Geral, composta de todos os membros da organização; um Conselho de Segurança, composto de cinco membros permanentes e de outros seis, escolhidos dentre os membros da Assembleia Geral, para um mandato de dois anos; um órgão judicial, a ser chamado de Corte Internacional de Justiça; e um Secretariado-Geral (AMORIM, 2015, p. 22).

Além disso, as propostas de Dumbarton Oaks orientavam que a Organização deveria ter tantas agências subsidiárias quanto achassem necessárias (UNITED NATIONS, 1947).

Referente às responsabilidades, a prevenção de guerras futuras estaria a cargo do Conselho de Segurança. Os estudos, discussões e recomendações para a promoção da cooperação internacional e o ajuste de situações que prejudicasse o bem-estar seriam competência da Assembleia Geral, sem interferir em qualquer assunto que estivesse sendo considerado pelo Conselho de Segurança e encaminhando todas as questões que necessitasse de ação ao Conselho (AMORIM, 2015).

O principal órgão judicial da Organização deveria ser uma Corte Internacional de Justiça, que deveria funcionar com um Estatuto que seria anexado à Carta e “todos os membros da organização deveriam *ipso facto* ser partes do Estatuto da Corte.” (UNITED NATIONS, 1947, p. 6).

Ao Secretariado-Geral caberia a capacidade de atuar em todas as reuniões da Assembleia Geral, do Conselho de Segurança e do Conselho Econômico e Social e ainda

produzir um relatório anual, para a Assembleia Geral, sobre o trabalho da Organização (UNITED NATIONS, 1947).

Um Conselho Econômico e Social subordinado à Assembleia Geral, também previsto no projeto de Dumbarton Oaks, deveria criar condições para a estabilidade e o bem-estar necessários para relações pacíficas e amistosas entre as nações e ainda facilitar soluções internacionais econômicas, sociais e outros problemas humanitários e ainda promover o respeito pelos direitos humanos e fundamentais (UNITED NATIONS, 1947).

O Conselho de Tutela estava de maneira provisória na agenda de conversações de Dumbarton Oaks, mas sem nenhuma disposição concernente foi incluída nas propostas de Dumbarton Oaks. [...] a questão seria objeto de estudo posterior e seria incluída na agenda da Conferência de Yalta (UNITED NATIONS, 1947, p. 11).

Apesar do intenso trabalho em Dumbarton Oaks, além do Conselho de Tutela, várias questões ficaram sem consideração, inclusive o sistema de tomada de decisão do Conselho de Segurança e o chamado poder de veto eram lacunas que seriam tratadas posteriormente.

Em julho de 1944, na cidade de Bretton Woods, New Hampshire, um novo sistema econômico internacional foi debatido. Na ocasião, 730 delegados de 44 países se reuniram “para discutir a promoção de um reordenamento mundial dos mercados e finanças” (MELO, 2003, p. 31). Assim, como ensina Melo, a Conferência de Bretton Woods tinha “o propósito de formular propostas definitivas para a criação de um Fundo Monetário Internacional e um possível Banco de Reconstrução e Desenvolvimento” (2003, p. 30), a intenção era reconstruir o capitalismo e subsidiar a reconstrução das cidades no pós-guerra, baseado no consenso keynesiano⁸, as propostas se materializaram por meio da formação de três instituições:

(...) o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento (o Banco Mundial, BM), e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). O FMI foi designado para promover uma economia aberta mundial, encorajando a cooperação monetária, a conversibilidade das moedas, a liquidez internacional e a eliminação das restrições de câmbio, todos vitais para a expansão do comércio e investimento estrangeiros. O Banco Mundial foi fundado para encorajar investimentos estrangeiros diretos, provendo garantias para os investidores privados, participando em empréstimos privados e, quando o capital privado não estivesse disponível em termos razoáveis, investindo seu próprio capital. O GATT foi designado para promover uma economia mundial aberta, proporcionando um conjunto de regras para a liberalização do comércio internacional numa base multilateral (MELO, 2003, p.31 apud KIRSHNER, 1996: x).

⁸ Conforme as teorias econômicas de Keynes, “a autoridade política, o Estado, age para regular um universo de atividades privadas, com o intuito de preservar seus resultados” (MELO, 2003, p. 32).

Os artigos da Conferência de Bretton Woods entraram em vigor em 27 de dezembro de 1945 e a reunião inaugural do Conselho de Governadores do FMI e do BM ocorreu em 18 de março de 1946, na Savannah, no Estado da Geórgia (UNITED NATIONS, 1947).

A lacuna do procedimento de votação no Conselho de Segurança, deixada em Dumbarton Oaks, foi preenchida por Churchill, Roosevelt, Stalin, seus ministros das Relações Exteriores e chefes de gabinete na Conferência de Yalta, na Crimeia. Assim, em 11 de fevereiro de 1945, houve a anúncio de que a questão do voto tinha sido resolvida e então a convocação para a Conferência de São Francisco foi feita (UNITED NATIONS, 1944).

As questões sobre o Conselho de Tutela, que também haviam sido postergadas para a Conferência de Yalta, foram discutidas e ao órgão foi destinada à responsabilidade do “desenvolvimento progressivo dos territórios não autônomos para que alcançassem o autogoverno ou a independência” (GARCIA, 2013, p. 10).

Com a morte de Roosevelt, em 12 de abril de 1945, houve o temor de que a Conferência de São Francisco precisasse ser adiada, porém, seu sucessor, o Presidente Truman cumpriu com os compromissos assumidos por Roosevelt. Assim sendo, a Conferência de São Francisco ocorreu na data prevista (UNITED NATIONS, 1944).

O governo dos Estados Unidos, em seu nome e dos demais governos patrocinadores, em 5 de março de 1945, convidou os governos que assinaram ou aderiram à Declaração das Nações Unidas e haviam declarado guerra contra a Alemanha ou Japão a enviarem representantes para a Conferência de São Francisco, oficialmente conhecida como Conferência das Nações Unidas sobre a Organização Internacional, começando em 25 de abril de 1945 (UNITED NATIONS, 1947, p. 12).

Em 25 de abril de 1945, ocorreu a Conferência de São Francisco, na Cidade de Golden Gate. Na ocasião, representantes de cinquenta países, que representavam “mais de 80% da população mundial, pessoas de todas as raças, religiões e continentes” (UNITED NATIONS, 1945), reuniram-se com o objetivo de elaborar a Carta das Nações Unidas, baseada nas propostas que haviam sido redigidas em Dumbarton Oaks. Dessa maneira, concentrados em “questões de manutenção da paz e da segurança internacionais, nas responsabilidades do Comitê de Segurança e da Assembleia Geral, no direito de veto e no destino dos territórios coloniais” (ALVES, 2013, p. 116), debateram e ratificaram com precisão o tratado constitutivo das Nações Unidas.

Diante disso, no Opera House, em 25 de junho de 1945, na sessão plenária final, da Conferência de São Francisco, devido à magnitude mundial da ocasião, Lord Halifax, que havia presidido e encaminhado a redação final da Carta para a reunião, propôs que o método habitual de votação por levantamento de braço fosse abandonado. Então, quando a questão foi colocada,

todos os representantes dos 50 Estados presentes, os funcionários, a imprensa e cerca de 3.000 visitantes levantaram-se e permaneceram de pé. E, então, o Presidente Truman anunciou que a Carta havia sido aprovada por unanimidade (UNITED NATIONS, 1945).

No dia seguinte, a cerimônia de assinatura aconteceu no auditório do *Veterans War Memorial*, em São Francisco. Com a Carta e o Estatuto da Corte Internacional de Justiça dispostos sobre uma mesa redonda, à China, primeiro país vitimizado pelas agressões do Eixo, foi concedida a honra de ser o primeiro país a afixar assinatura no documento, seguida das assinaturas da URSS, Reino Unido e França, consecutivamente os países, em ordem alfabética, a assinaram e por último se deu a assinatura, como país anfitrião, dos Estados Unidos (UNITED NATIONS, 1947).

A Carta das Nações Unidas e o Estatuto da Corte Internacional de justiça, conforme os termos do artigo 110, entrariam em vigor após o depósito das ratificações por dois terços dos 50 Estados⁹ que participaram da Conferência de São Francisco junto ao Governo dos Estados Unidos. Em 24 de outubro de 1945, após a assinatura do Protocolo de Depósito de Ratificações pelo Secretário dos Estados Unidos, a Carta das Nações Unidas entrou em vigor (UNITED NATIONS, 1947), assinando assim o nascimento oficial da ONU.

Dessa maneira, após amplas negociações se deu o estabelecimento de uma nova organização de âmbito universal, idealizada sob a lógica de um direito internacional clássico, que embora seja dotada de multilateralismo estatal e tenha consagrado novos princípios e valores em sua estrutura e funcionamento, não desconsideram a ordem westfaliana¹⁰ (LASMAR e CASARÕES, 2006).

⁹ O convite para a Polônia, que era um signatário original da Declaração das Nações Unidas, foi retido na época enquanto se aguardava a formação de um Governo Provisório de Unidade Nacional Polonês. Em 27 de abril de 1945, a Conferência de São Francisco adotou a seguinte resolução sobre a Polônia: Os Governos das Nações Unidas expressam ao povo da Polônia sua simpatia e admiração. Eles esperam que a constituição de um governo polonês, reconhecido como tal pelas nações patrocinadoras, possibilite aos delegados poloneses virem participar o mais rápido possível nos trabalhos da Conferência (UNITED NATIONS, 1947).

¹⁰ Esse declínio do sistema medieval significava que os Estados não mais seriam subordinados ao poder do Imperador Fernando II e do Papa, e, agora estes seriam consolidados como uma unidade suprema e com um poder soberano – reconhecido dentro de uma delimitação territorial. Em suma, a Guerra dos 30 anos seria lembrada como a pior guerra da Europa, e como afirma o historiador Franz Mehring “semelhante destruição nunca foi suportada por nenhum grande povo civilizado. A Alemanha foi conduzida a um retrocesso de duzentos anos em seu desenvolvimento”, pois o século seguinte, após a guerra, foi um século de atraso e regressão econômica, guerras e peste, deflação e colapso monetário, queda da produção e população. (HARTUNG, 1964 apud MAGNOLI, 2006), tratados de paz de Westfália assim permitiram que os Estados territorializados e soberanos se consolidassem na nova ordem mundial (MOITA, 2012).

Em vista disso, a organização exprime o pensamento político de ordem dos vencedores da Segunda Guerra Mundial e há 77 anos busca a promoção da cooperação internacional para a manutenção da paz e segurança universais.

A ONU, ou o sistema ONU, ou ainda a Família das Nações Unidas, devido à abrangência de suas finalidades e a diversidade de temas correlatos, é constituída por grandes grupos de entidades, que se relacionam de maneiras distintas à Organização. Nesse complexo, conta com agências especializadas, programas e fundos específicos, bem como agências independentes e institutos de pesquisa e treinamento.

Assim, ao Secretariado da ONU, cabe a prestação de auxílio às atividades dos outros órgãos e a administração das políticas e dos programas por eles elaborados (LASMAR e CASARÕES, 2006).

As Agências Especializadas ou Organismos Intergovernamentais são vinculadas à ONU por meio de acordos especiais. Apesar de possuírem autonomia administrativa, orçamentária e conselhos administrativos próprios, suas contas devem ser prestadas diretamente ao Conselho Econômico e Social (ECOSOC) ou à Assembleia Geral da Organização. Suas funções abrangem todas as áreas do conhecimento, assim promovem assistência técnica e acompanhamento às demandas dos países e da sociedade. Atualmente, as agências que estão sob a égide das Nações Unidas são:

O Grupo do Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), O Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização da Aviação Civil (OACI), a Organização Marítima Internacional (OMI), a União Internacional de Telecomunicações (UIT), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Meteorológica Mundial (OMM), a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização Mundial do Turismo (OMT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (UNIDO), a União Postal Universal (UPU). (LASMAR e CASARÕES, 2006).

Como órgãos subsidiários da Assembleia das Nações Unidas, os Programas e os Fundos específicos, “criados pela ONU com propósitos específicos, de caráter econômico, social, humanitário, entre outros” (NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 19), concentram-se especialmente em trabalho de campo e dispõem de orçamento próprios. Seus trabalhos e resultados devem ser informados à Assembleia (LASMAR e CASARÕES, 2006). Dessa maneira, os Programas e os Fundos possuem vínculo estreito com a Assembleia Geral, como alguns exemplos temos:

O Programa Mundial de Alimentos (PMA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), o Programa das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS), a

Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e o Desenvolvimento (UNCTAD), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (UN-HABITAT), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), a Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados Palestinos (UNRWA), o Programa de Voluntários das Nações Unidas, o Alto Comissariado para as Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). (LASMAR e CASARÕES, 2006).

Além destas instituições, fazem parte do Sistema ONU as agências independentes como a Organização das Nações Unidas para a Proibição de Armas Químicas (OPAQ), a Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA) e a Organização Mundial do Comércio (LASMAR e CASARÕES, 2006; OSORIO, 2013), e ainda os institutos de pesquisa e treinamento como o Instituto Internacional de Treinamento e Pesquisa (INSTRAW), o Instituto das Nações Unidas para a Formação Profissional e Pesquisa (UNITAR), a Universidade das Nações Unidas (UNU), entre outras instituições (LASMAR e CASARÕES, 2006).

Por fim, verifica-se o papel da ONU nas estruturas que compõem o Direito Internacional. Primando, desde sua fundação, pela defesa da justiça e da igualdade para os povos e para as pessoas, a criação da ONU propiciou a alteração da relação da sociedade internacional, que era fundamentada principalmente na soberania estatal (MENEZES, 2005). Como afirma Menezes (2005):

a Carta das Nações Unidas, por ser um documento ratificado, sem ressalvas, por toda a comunidade internacional, seguramente estabelece, a partir de sua edição, uma nova ordem jurídica de relação entre os Estados, preconizando em seu preâmbulo a renúncia à guerra, o respeito aos tratados e outras fontes do Direito Internacional, estabelecendo assim um verdadeiro Estado Mundial de Direitos, ou uma ordem mundial assentada sobre o Direito Internacional. (p. 552).

A amplitude de assuntos abrangidos pelo sistema onusiano busca atingir seu objetivo basilar, a manutenção da paz mundial, mesmo que para isso seja necessária a implicação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), que tem como um de seus princípios que “um ataque a qualquer membro da OTAN será considerado um ataque a todos os membros da mesma” (NASCIMENTO, 2008, p. 24). Apesar de não ter força jurídica, a ONU usufrui de grande poder político perante os Estados, inclusive aqueles que não são membros. Como afirma Melo,

A criação dos organismos internacionais [...] ampliou os poderes de planejamento e ações de sociabilidade dos países vencedores. A construção do processo de dependência e associação de países ao mundo capitalista foi cuidadosamente pensada a partir dos conceitos de planejamento da época, centralizando decisões e consolidando a hegemonia dos Estados Unidos no mundo, sob o conceito de interdependência (2005, p. 70)

Gramsci ao conceituar hegemonia apresentou formas articuladas de dominação. Para o autor, hegemonia é a capacidade revelada por vários grupos sociais de liderar outros grupos. Assim, tornar-se hegemônico significa alcançar uma posição de supremacia na sociedade, passar a dominá-la seja por meio da força, das instituições dos Estados e/ou do governo político. Logo, o atual bloco histórico, formado no início do século XX, mantém suas características essenciais até hoje. As mudanças qualitativas de forma e conteúdo da organização da produção de trabalho, de equilíbrio de poder e de relações sociais globais, que se materializam atualmente, são resultados de movimentos inerentes às relações capitalistas na tentativa constante em superar crises de acumulação de capital (NEVES e SANT'ANNA, 2005).

No pós-Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando as relações de produção capitalistas se irradiaram pelo globo, “os saltos gigantescos de escala de acumulação [...], geraram novas determinações que resultaram na disseminação do imperialismo” (FONTES, 2010, p. 13). No entanto, outras questões que se colocaram no centro do capitalismo que começava a encontrar suas forças revolucionárias nos países periféricos e em sua trajetória foi dominando espaços materiais e imateriais por meio de processos de industrialização, de desenvolvimento interno e de descolonizações. Assim, o imperialismo sofreu modificações em sua forma e em seu modo de atuar, no entanto, sem alterar seus objetivos.

Nessa perspectiva, conforme Gramsci, dois grandes planos se fixam enquanto força material e forma ético-política: a estrutura e a superestrutura, constituindo-se uma totalidade histórica, ou seja, um bloco histórico. Assim, “o Estado – *stricto sensu* – e a sociedade civil (organismos políticos da sociedade civil) [...] definem os Estados Democráticos atuais [...] [a] hegemonia couraçada de coerção” (2000, apud, NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 25).

Deve-se ressaltar, que o Estado capitalista frequentemente redefine suas práticas e diretrizes e constantemente as reajusta, implicando em imposições incessantes de adaptações tanto do homem individual, quanto do coletivo. O desenvolvimentismo na América Latina, a descolonização na África e a manutenção da Guerra-Fria, no pós-Segunda Guerra, são exemplos dessa faceta.

Pois, mesmo que a Declaração dos Direitos Humanos já estivesse sido estabelecida, em 1948, as intervenções promovidas, principalmente nos países periféricos, pelos Organismos Não Governamentais Internacionais, em nome da paz, da democratização e dos próprios Direitos Humanos, provocaram e ainda provocam um enorme contingente de pessoas forçadamente deslocadas.

No entanto, até então a formação da ONU não havia uma delimitação de quem poderia receber proteção ou não, pois muitos dos países hegemônicos estavam destruídos devido à

guerra e a mão de obra imigrante era bem-vinda, assim como foi nos tempos de guerra. Entretanto, as perseguições a certas nacionalidades aumentavam na Europa e o número elevado de refugiados naquela região era a principal preocupação diante dos antagonismos dos países beligerantes. Essa artimanha promoveu a consolidação do direito dos Estados em aceitar ou não pessoas de outras nacionalidades em seus países, restringindo inclusive o direito à liberdade para grande parte da população mundial.

Assim, passamos então à compreensão de como foi estabelecida uma organização no âmbito da ONU para lidar com os aspectos relativos aos refugiados, aquelas pessoas que ultrapassam a fronteira do seu Estado-nação em busca de proteção.

1.1.2 A criação do Alto Comissariado das Nações Unidas

Em 1947, foi constituída a Organização Internacional para Refugiados (OIR), para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pela UNRRA que tinha caráter temporário e havia encerrado suas atividades. A OIR nasceu em um momento em que o mundo estava chocado com as atrocidades cometidas pelo nazismo. Desse modo, a organização foi “a primeira a lidar de forma abrangente com todos os aspectos da vida dos refugiados, incluindo registro, determinação de status, repatriação e reassentamento” (UNHCR, 2005, p. 6).

Devido às atrocidades da Segunda Guerra Mundial, estima-se que cerca de 40,5 milhões de pessoas tenham sido deslocadas (HOBBSAWN, 1995). Como explicam Rocha e Moreira (2010), “Fronteiras foram deslocadas, países foram devastados, e a Europa foi cindida por uma *cortina de ferro* que separava dois modelos diferentes de organização social e legitimidade política: o capitalista e o socialista” (p.17). Devido à tal situação, poucos refugiados aceitaram retornar ao seu país de origem. Dessa forma, a OIR se ocupou em assentar os refugiados em outros países. O OIR enfrentou grande resistência e muitos países atacavam suas atividades por acharem que eram partidárias ao trabalho para o ocidente e por estar provendo ajuda a grupos “subversivos” (UNHCR, 2005).

A OIR também era um órgão temporário, assim, simultaneamente às conclusões de suas atividades, a criação do seu organismo sucessor já estava sendo planejada. (ROCHA e MOREIRA, 2010). Entretanto, em consequência da situação política a qual os Estados Unidos e a União Soviética disputavam a consolidação de suas posições de superpotências e ampliar seus campos de influência, o debate acerca dos deslocados se tornou uma matéria política. Assim,

[...] a Europa Ocidental defendia uma agência forte e independente, capaz de angariar fundos. Os Estados Unidos, preocupados com a questão orçamentária, propunha um organismo temporário que exigisse pouco financiamento e não pudesse receber contribuições. A URSS, por fim, empenhou-se em boicotar as negociações, diante da ausência de interesse em colocar o tema dos refugiados na pauta da agenda internacional. (ROCHA e MOREIRA, 2010, p. 17-18).

Apesar do dissenso, em dezembro de 1950, o Alto Comissariado para Refugiados (ACNUR) foi estabelecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas, com um escopo bastante limitado, suas despesas eram financiadas por contribuições voluntárias, esse organismo possuía um mandato inicial de três anos e tinha como prioridade o auxílio de refugiados europeus (LASMAR e CASARÕES, 2006). Conforme Rocha e Moreira explicam:

Desde o início, o estatuto do ACNUR definiu seu trabalho como apolítico, social e humanitário, porém a bibliografia existente sobre a organização demonstra que, na prática, a separação entre atividade política e humanitária, principalmente nos anos da Guerra Fria, foi virtualmente impossível. De fato, na questão dos refugiados, as duas dimensões - humanitária e política - estão entrelaçadas de modo indissociável. Humanitária porque se refere a seres humanos que têm suas vidas ou seus direitos mais fundamentais ameaçados, ou já violados e, por isso, precisam com urgência de proteção. Política porque depende de decisões de Estados e instituições que se guiam por outros tipos de interesse. (2010, p. 18).

Assim, o organismo passa a funcionar em 1951. O ACNUR trata-se de uma agência da ONU incumbida da concessão de proteção jurídica internacional aos refugiados e da busca de soluções duradouras para o restabelecimento de suas vidas. Entre suas funções, Lasmar e Casarões (2006) destacam como mais importantes:

provisão de asilo e *status* jurídico favorável ao refugiado no país receptor;
 promoção de acordos internacionais sobre refugiados, como a Convenção sobre o *status* dos Refugiados de 1951; o seu Protocolo referente ao *status* dos Refugiados, de 1967;
 prevenção de deslocamentos forçados de populações por parte dos países, sempre buscando estabelecer perante seus membros condições propícias ao respeito dos direitos humanos;
 estreita cooperação com governos, organizações regionais, internacionais e não governamentais em prol dos direitos dos refugiados (p. 125-126).

O ACNUR está em funcionamento até os dias atuais e por meio de seus relatórios vem apresentando números cada vez maiores de pessoas deslocadas forçadamente, refletindo a magnitude da violência imposta em nome da paz universal. Além disso, o organismo vem ampliando seu campo de atuação, fazendo-se presente em diversos Estados.

Apesar de possuir um mandato restrito, ultrapassa o discurso de proteção de refugiados e adota ativamente uma participação política na governabilidade, planejamento e implementação de sistemas migratórios, disseminando a criação de certas figuras de migração (SCHELL e RATFISCH, 2013). Ainda, vem adotando uma função catalisadora, buscando articular Estados, grandes doadores, outros organismos não governamentais internacionais,

organizações não governamentais locais, empresas privadas, pequenos doadores, universidades, exércitos, entre outros.

Nesse sentido, foi sob os auspícios da ONU e da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que uma agência específica foi incumbida da concessão de proteção jurídica transnacional aos refugiados, o ACNUR. A partir dele, um regime legal internacional específico foi consolidado, internacionalizado e destinado a uma parcela dos imigrantes que se encontram forçadamente deslocados de seu país de origem.

Conforme o Relatório Anual de Tendências Globais 2020, produzido pelo ACNUR, a população deslocada à força aumentou quase o dobro dos números relativos a 2010, contabilizando um número sem precedentes na história, cerca de “82,4 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar devido a perseguições, conflitos, violências, violações de direitos humanos ou sérios eventos de perturbação da ordem pública” (UNHCR, 2021, p. 2), ou seja, foram coagidas a fugir e procurar segurança fora do seu território de origem.

Deve-se ressaltar, que o relatório exclui venezuelanos da condição de refugiado, no entanto, revela que 3,9 milhões de venezuelanos foram deslocados para o exterior de seu país, sendo que 73% deles foram ‘hospedados’ em países vizinhos.

De acordo com o relatório, 48 milhões de pessoas foram deslocadas internamente. Desses, 26,4 milhões foram consideradas refugiadas, 5,7 milhões estão sob o mandato da UNRWA, 4,1 milhões esperam para serem reconhecidas com refugiados e sob o mandato do ACNUR encontram-se 20,7 milhões de refugiados, sendo que 42%¹¹ dessa população é constituída por crianças. Ainda, entre 2018 e 2020, cerca de um milhão de crianças nasceram em situação de deslocamento forçado e aproximadamente 21.000 crianças desacompanhadas ou separadas de suas famílias solicitaram refúgio em 2020. (UNHCR, 2021, p. 2).

1.1.3 O instituto do refúgio

Além de estabelecer o organismo que iria lidar com os refugiados europeus, os países-membros da ONU adotaram a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951. Essa Convenção consolidou o conceito de refugiado, seus direitos e deveres de forma universal, e foi considerada a Carta Magna do instituto do refúgio (SAADEH e EGUCHI, 1998).

¹¹ Para essa estimativa, o ACNUR considerou os deslocados internos (IDMC); Refugiados palestinos sob mandato da Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente (UNRWA); Refugiados, pessoas em um ambiente semelhante a um refugiado situação, requerentes de refúgio e venezuelanos deslocados no exterior, baseando-se nos dados disponíveis do ACNUR e da população mundial estimada pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da ONU (UNHCR, 2021).

A sistematização jurídica internacional para os refugiados tem suas bases no regime internacional dos direitos humanos, que havia sido constituído pouco tempo antes com a Declaração Universal de 1948, e destacou no artigo 14 que todo ser humano, vítima de perseguição ilegítima, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países (ONU, 1948). Entretanto, a Convenção de 1951 estabeleceu o conceito universal de refugiado. Dessa forma, seria considerado refugiado qualquer pessoa que:

em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ACNUR, 1951).

Além da definição universal do conceito de refugiado, a Convenção de 1951 consolida, em seu artigo 33, o conceito vital para o direito internacional dos refugiados, o princípio do *non-refoulement*.

Nenhum dos Estados Contratantes expulsará ou rechaçará, de maneira alguma, um refugiado para as fronteiras dos territórios em que a sua vida ou a sua liberdade seja ameaçada em virtude da sua raça, da sua religião, da sua nacionalidade, do grupo social a que pertence ou das suas opiniões políticas (ACNUR, 1951).

Desta forma, os Estados signatários da Convenção de 1951 estavam proibidos de expulsar ou devolver compulsoriamente as pessoas que fugiam não apenas das violações provocadas pelo seu Estado de origem, mas também de qualquer país que os colocassem em perigo.

Referente às limitações, temporal e geográfica, que a Convenção de 1951 apresentou, em: “acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951”, destaca-se, que na década de 1960, vinculados aos movimentos de descolonização na África e na Ásia, novos fluxos de refugiados surgiram (ROCHA e MOREIRA, 2010).

Com o processo de descolonização dos territórios africanos e asiáticos, que faziam parte dos impérios europeus, a migração forçada ganhou grande impulso no pós-Segunda Guerra Mundial. As causas desse processo foram bastante variadas, entretanto podemos evidenciar que se deram devido ao enfraquecimento da hegemonia militar e econômica europeia no mundo.

Também, a autodeterminação dos povos, reconhecida como um direito básico pela Carta das Nações Unidas, reforçou os movimentos nacionalistas das colônias. Ainda, com o início da Guerra Fria, que polarizou o mundo em dois blocos políticos-militares, os Estados Unidos e a União Soviética apoiaram os movimentos de independência, buscando influenciar os novos

governos e a população com a intenção de atraí-los para seus respectivos blocos (TORRES, 2021), e conseqüentemente, o aumento de pessoas deslocadas forçadamente.

Nesse contexto, foi elaborado o Protocolo Relativo ao Estatuto dos Refugiados de 1967, um instrumento universal e atemporal que visava sanar as limitações que a Convenção de 1951 portava (BELELLI e BORGES, 2016).

A Convenção de 1951 e seu Protocolo de 1967, como elementos norteadores, instituíram normas que até hoje são reconhecidas pelos Estados-nações, praticamente todos os países-membros se comprometem com o cumprimento das normas. No entanto, outras construções acerca do conceito de refugiado foram construídas, bem como a Declaração de Cartagena de 1984 no contexto latino-americano e a Convenção de Dublin de 1990 no contexto europeu (MOREIRA e SALA, 2018).

No contexto da América Latina, diante do fluxo massivo de pessoas provocado pelos conflitos no continente. Principalmente, na Nicarágua, em El Salvador e na Guatemala, surge a necessidade de proteger as pessoas que não estavam sob a proteção da Convenção de 1951 e de seu Protocolo de 1967 (ALMEIDA e MINCHOLA, 2015). Assim, a Declaração de Cartagena traz em sua terceira conclusão que:

[...] considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública (1984).

No contexto europeu, a Convenção de Dublin de 1990 não traz modificações no conceito de refugiados. Entretanto, a Convenção disciplina a operatividade da forma como os Estados-membros da União Europeia se responsabilizariam pelo acolhimento dos refugiados em seus territórios. Dessa forma, a Convenção normatiza que o pedido deverá ser analisado por um único Estado-membro, conforme sua legislação nacional e respeitando os instrumentos universais, possibilitando que caso o solicitante de asilo tenha feito um pedido em um segundo país seja 'redirecionado', leia-se, deportado, para o país onde o primeiro pedido foi realizado (MEMBERS OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 1990).

1.2 Asilo na França... refúgio no Brasil

1.2.1 Asilo na França

A França foi o primeiro país a adotar o instituto do asilo em sua Constituição em 1793 e esboçou uma regulamentação para estrangeiros na lei de 21 de abril de 1832 (LÉGIFRANCE, 2020). No pós-Segunda Guerra, com a nova Constituição Francesa, o asilo é reformulado e passa a constar no quarto parágrafo do preâmbulo da Constituição de 1946:

Todo homem perseguido em razão de sua ação em favor da liberdade tem direito de asilo nos territórios da República (CONSEIL CONSTITUTIONNEL, 1946).

Como o preâmbulo não possui força de lei, a repercussão do texto constitucional de 1946 motivou os franceses a reivindicarem o asilo não apenas como uma tradição, mas como um dos princípios que deveriam alicerçar a nova república. Conforme Burgess,

O parágrafo sobre o asilo situava-se entre princípios básicos como a igualdade de direitos das mulheres e o direito ao emprego e a obrigação de trabalhar, e ao lado de outros direitos fundamentais, como a liberdade de associação, a solidariedade nacional, o direito ao bem-estar social, os cuidados de saúde, segurança material e lazer. (BURGESS, 2019, p. 2).

Deve-se ressaltar, que em 1946 fazia apenas dois anos que a França tinha se libertado do regime do marechal Philippe Pétain. Esse regime, conhecido como a França de Vichy, tratou-se de um governo que ajudou a Alemanha nazista a ceifar as vidas de judeus na França. O governo francês adotou a arianização em 1941, em seguida, uma grande parte da população judaica estava sem renda, proibida de mudar de residência, de ter rádio e teve seu horário para sair de casa restringido, posteriormente, essas leis se ampliaram para algumas colônias.

Nesse período, a polícia francesa, por meio da operação *La Grande Raffle*, em 1942, prendeu homens, mulheres e crianças, calcula-se que mais de 76 mil judeus foram deportados da França diretamente para campos de concentração (MARRUS; PAXTON, 2015). Burgess destaca que

entre os muitos problemas que a França enfrentou no momento da Libertação em 1944, o status dos refugiados não era de grande importância, mas o status de estrangeiros na França certamente era. À medida que a guerra continuava no leste e muitos deslocados e prisioneiros de guerra da Wehrmacht foram libertados pelo avanço aliado e a retirada alemã, muitos se perguntavam sobre seu status e seus direitos até que pudessem ser repatriados. Outras questões enfrentavam o Governo Provisório, como o status legal de estrangeiros ex-naturalizados que foram desnacionalizados sob o regime Vichy e refugiados do pré-guerra cujo status havia sido comprometido pela abnegação de Vichy dos arranjos de refugiados da Liga das

Nações. E, quase imediatamente, surgiram novos refugiados: os deslocados da Alemanha e da Europa; da Espanha, enquanto socialistas, comunistas e republicanos continuavam a buscar refúgio do regime do general Franco; e do leste, enquanto refugiados, alimentavam o avanço do comunismo em suas pátrias (p. 2).

Em 1952, a França aprovou a primeira lei de asilo. A Lei nº 52-893, de 25 de julho de 1952, possibilitou a criação do Escritório Francês para a Proteção dos Refugiados e Apátridas (OFPRA em francês), consolidando seu acordo com a convenção para refugiados com o ACNUR (OFPRA, 2018). Em 1954, adotou a Convenção de Nova York referente aos apátridas. Em 1958, ao reformular novamente a sua Constituição, o refúgio passa a ser tratado no artigo 53-1, nesse momento, a lei começa a indicar a formação de uma coligação com outros Estados da Europa.

A República pode celebrar acordos com os Estados europeus que são vinculados por compromisso idênticos aos seus em matéria de asilo e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, acordos que determinam as suas competências respectivas para o exame dos pedidos de asilo que lhes são apresentados. No entanto, mesmo que a solicitação não se inscreva em sua jurisdição nos termos desses acordos, as autoridades da República têm sempre o direito de oferecer asilo a qualquer estrangeiro perseguido por causa de sua ação em favor da liberdade ou que tenha buscado a proteção da França por outro motivo (FRANÇA, 1958).

Em conformidade com o disposto no artigo L. 121-1 do Código de Entrada e Permanência de Estrangeiros e Direito de Asilo (CESEDA), formou-se um conselho administrativo, formado por representantes dos órgãos governamentais, com direito a voto, assim constituído: Assembleia Nacional (uma mulher e um homem), Senado (uma mulher e um homem), Parlamento Europeu (uma mulher e um homem, nomeados por decreto), um representante do OFPRA (eleito por três anos) (OFPRA, 2019).

Ainda, faz parte da composição três personalidades qualificadas, que não têm voz deliberativa exceto nas decisões relativas ao estabelecimento da lista de países de origem seguros, atualmente, uma delas é representante dos órgãos responsáveis pelo acolhimento e atendimento dos requerentes de asilo e refugiados, outra é uma inspetora da saúde e ação social e a outra é uma socióloga do Centro Nacional de pesquisa Científica. O ACNUR participa das reuniões por meio de um representante e apresenta suas observações, no entanto, sem direito a voto. Por fim, qualquer pessoa interessada pela ordem do dia pode ser convidada a participar das reuniões (OFPRA, 2019).

O processo de solicitação de refúgio na França é complexo e delicado para o solicitante devido às várias instâncias que deve passar. Inicialmente, o solicitante deve apresentar-se a associações responsáveis por agendar a solicitação de refúgio e promover a residência temporária do solicitante. Em seguida, o dossiê do solicitante é enviado para o GUDA - guichê

único de pedido de asilo - que se localiza nas prefeituras e então será analisado. Depois dessa análise, agentes dos organismos de imigração e integração analisam o dossiê, então após as informações validadas, um agente da prefeitura irá determinar se a França será a responsável pela análise da solicitação de refúgio (MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, 2020).

No entanto, para isso, as digitais do solicitante precisam ser coletadas e a uma entrevista é submetido, essa entrevista tem como objetivo identificar os países pelos quais o solicitante passou ou se possui parentes em outros Estados-membros, para determinar em qual país deve

introduzir seu pedido de asilo. Esses procedimentos fazem parte do regulamento de Dublin III (MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, 2020), que está sendo implementado nos países-membros da União Europeia na atualidade.

Caso seja identificado que o solicitante tenha passado por outro Estado, é possível que outro Estado seja responsável pelo pedido de asilo, como podemos observar nos exemplos oferecidos pelo Ministério do Interior Francês (2020), será considerado outro país para asilo:

se um outro Estado-membro lhe atribuiu um cartão de residência ou um visto ainda válido; se atravessou irregularmente a fronteira exterior de um outro Estado-membro por via terrestre, aérea ou marítima; se entrou em um território da União Europeia atravessando primeiramente a fronteira de um Estado-membro do qual foi dispensado de um visto; se já solicitou asilo a um outro Estado-membro (MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, 2020, p. 7).

Além de toda essa burocracia, o requerente ao asilo não obtém uma autorização de trabalho durante os primeiros seis meses após o registro do seu pedido pelo OFPRA (RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, 2021), ou seja, fica impossibilitado de trabalhar legalmente.

Com o passar do tempo, outras variações de proteção para os deslocados forçados estão surgindo, e se apresentam mais restritivas. Na França, existem duas formas de proteção de asilo: status de refugiado e proteção subsidiária, ambos são de responsabilidade do OFPRA. No entanto, possui um terceiro recurso: a Proteção Temporária, um mecanismo definido em âmbito europeu que busca atender um afluxo maciço de pessoas deslocadas (RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, 2022). Os conceitos de cada categoria estão detalhados no quadro 1 a seguir:

Quadro 1- Variações Refúgio França

| ESTATUTO DE REFUGIADO | DURAÇÃO PROTEÇÃO |
|--|--|
| <p>O estatuto de refugiado é concedido às seguintes pessoas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrangeiro perseguido em seu país e que não pode ou não quer reivindicar a proteção deste país. Deve ser perseguição com base em raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social (inclusive por considerações relacionadas a gênero e orientação sexual, risco de excisão para mulheres) ou por opiniões políticas. Falamos de asilo convencional em referência à Convenção de Genebra de 28 de julho de 1951. • Estrangeiro perseguido em seu país por sua ação a favor da liberdade. Podem ser, por exemplo, ativistas políticos ou sindicalistas, jornalistas, artistas ou intelectuais ameaçados por seu compromisso com a democracia em seu país. Estamos falando de asilo constitucional. • Um estrangeiro que obteve a proteção do Alto Comissariado das Nações Unidas em seu país, mas não pode mais permanecer lá. | <p>Residência em 10 anos.¹²</p> <p>Renovável em pleno direito</p> |
| PROTEÇÃO SUBSIDIÁRIA | DURAÇÃO PROTEÇÃO |
| <p>A proteção subsidiária é a outra forma de proteção. É concedido aos estrangeiros que não reúnam as condições para a obtenção do estatuto de refugiado e que comprovem estar expostos no seu país a um dos seguintes riscos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pena de morte ou execução • Tortura ou tratamento ou punição desumana ou degradante • Ameaça grave e individual contra sua vida ou pessoa devido à violência que pode se estender a pessoas sem consideração de sua situação pessoal e resultante de uma situação de conflito armado interno ou internacional. | <p>Renovável. 4 anos.¹³</p> <p>Renovável por 10 anos</p> |
| PROTEÇÃO TEMPORÁRIA | DURAÇÃO PROTEÇÃO |
| <ul style="list-style-type: none"> • As pessoas em causa são estrangeiras não europeias que fogem em grande número do seu país ou região de origem e que não podem voltar para lá. Em especial devido a um conflito armado ou violência ou porque são vítimas de graves e repetidas violações dos direitos humanos. • Este regime excepcional e temporário é autorizado por uma decisão do Conselho da União Europeia (UE). A decisão define os beneficiários e a sua data de entrada em vigor. • O dispositivo é decidido por um período de um ano e pode ser prorrogado por um máximo de 2 anos. • O Conselho da UE pode pôr termo a qualquer momento se a situação no país de origem permitir um regresso seguro e sustentável das pessoas deslocadas. | <p>Duração¹⁴ 6 meses.</p> <p>Renovável máx. 3 anos</p> |

Fonte: Elaborado pela autora, République Française (2022); MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR (2020, p. 37); OFPRA (2019, p.11); OFPRA (2022).

A França, em 2019, recebeu 123.682 solicitações de proteção internacional. Desses, 23.334 pessoas receberam refúgio, 12.805 pessoas receberam proteção subsidiária e 58% das pessoas tiveram sua solicitação de proteção rejeitada. No ano de 2020, devido à COVID 19 e suas consequências, como o fechamento de fronteiras e *lockdowns*, os pedidos de proteção na França caíram 29% (OFPRA, 2020).

No entanto, segundo o ACNUR (2021), o número de pessoas solicitantes de proteção internacional aumentou 4% no mesmo período, atingindo o seu maior número de todos os tempos, 82,4 milhões de pessoas estavam em busca de proteção em meio a uma pandemia, ou

¹² (MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, 2020, p. 37).

¹³ (OFPRA, 2019, p. 11).

¹⁴ (OFPRA, 2022).

seja, independentemente de qualquer vírus fatal ou pedidos de cessar-fogo, as situações de conflito, guerras e perseguições que colocam em risco a vida, avançam desenfreadamente.

Mesmo diante desse contexto, conforme o Relatório de Atividades do OFPRA de 2020 (2021), em 2020, 76,5% de pessoas tiveram sua solicitação de proteção rejeitada. Das que receberam proteção: 12.722 receberam refúgio e 8.144 proteção subsidiária.

Ressalta-se que referente aos deslocados ucranianos foi destinada à proteção temporária. Diante de todas as formas preconceituosas, xenófobas e até sexistas que vivenciamos durante os últimos tempos, as medidas destinadas às pessoas em busca de refúgio demonstram como a governabilidade da migração está sendo aplicada em função de interesses alheios.

1.2.2 Refúgio no Brasil

A migração é parte constitutiva do Brasil. Nesse sentido, o quadro 2 produzido por Siller (2011) traz uma compilação de dados de Bassanezi e de Demartini que demonstra dados de 1872 a 1972, ou seja, um século de migração. Nele podemos observar como o Brasil recebeu fluxos de refugiados advindos tanto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quanto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), isto é, de conflitos e guerras.

Quadro 2 - Entrada de imigrantes para o Brasil no período de 1872-1972, de acordo com as principais nacionalidades

| Nac Período | Portugueses | Italianos | Espanhóis | Alemães | Japoneses | Outras Nac. | Total |
|----------------|-------------|-----------|-----------|---------|-----------|----------------|-----------|
| 1872/ 1879 | 55.027 | 45.467 | 3.392 | 14.325 | - | 58.126 | 176.337 |
| 1880/ 1889 | 104.690 | 277.124 | 30.066 | 18.901 | - | 17.841 | 448.622 |
| 1890/ 1899 | 219.353 | 690.365 | 164.293 | 17.084 | - | 107.232 | 1.198.327 |
| 1900/ 1909 | 195.586 | 221.394 | 113.232 | 13.848 | 861 | 77.486 | 622.407 |
| 1910/ 1919 | 318.481 | 138.168 | 181.651 | 25.902 | 27.432 | 123.819 | 815.453 |
| 1920/ 1929 | 301.915 | 106.835 | 81.931 | 75.801 | 588.284 | 221.881 | 846.647 |
| 1930/ 1939 | 102.743 | 22.170 | 12.746 | 27.497 | 99.222 | 68.390 | 332.768 |
| 1940/ 1949 | 45.604 | 15.819 | 4.702 | 6.807 | 2.828 | 38.325 | 114.085 |
| 1950/ 1959 | 241.579 | 91.931 | 94.693 | 16.643 | 33.593 | 104.629 | 583.587 |
| 1960/ 1969 | 74.129 | 12.414 | 28.397 | 5.659 | 25.092 | 51.896 | 197.587 |
| 1970/ 1972 | 3.073 | 804 | 949 | 1.050 | 695 | 9.017 | 15.558 |
| 1872/ 1972 | 1.662.180 | 1.622.491 | 716.052 | 223.517 | 248.007 | 878.642 | 5.350.889 |

Fonte: Siller (2011, p.29).

De acordo com Siller (2011), as correntes migratórias pós-Segunda Guerra procuravam os centros urbanos, para o trabalho nas indústrias, mas também ocorriam as imigrações para as

áreas rurais. A proteção das pessoas internacionalmente deslocadas no Brasil é atualmente ancorada na Convenção de Genebra de 1951 e em seu Protocolo Adicional de 1967, bem como, na Declaração de Cartagena de 1984, na Declaração de San José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas de 1994, na Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas de 1954, na Constituição de 1988 (por meio do asilo político) e está sob a égide da lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997.

Na Constituição de 1988, a República se compromete a reger-se em suas relações internacionais, inclusive por meio de concessão de asilo político. A concessão de asilo político se encontra, logo, entre os princípios fundamentais no Brasil. Já o reconhecimento da condição de refugiado trata-se de ato declaratório, fundamentado, que autorizará ou não o refugiado a gozar da proteção oferecida pelo governo brasileiro. Além disso, no caput do artigo 5º, em confluência com o princípio da dignidade da pessoa humana, a Constituição Federal determina que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p.9), assim, tratando todos os imigrantes residentes no país como nacionais.

A lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997 define os mecanismos para a implementação do estatuto do refugiado no país e é o instrumento utilizado para assegurar direitos básicos e regulamentar a situação de refugiados em território brasileiro.

Além de definir quem será considerado refugiado no país, a legislação brasileira determinou a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), consolidando a ratificação feita com o ACNUR em 1952, quando da assinatura da Convenção de Genebra.

Quanto à representação pelos órgãos governamentais, o Comitê é constituído por um representante (com seus devidos suplentes) dos seguintes órgãos: Ministério da Justiça e Segurança Pública, que o preside, Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Economia, Ministério da Saúde, Ministério da Educação e da Polícia Federal. Referente aos organismos não governamentais, a Sociedade Civil é representada pela Cáritas brasileira e por um representante do ACNUR, que possui direito a se manifestar, mas não ao voto.

No Brasil, a solicitação de refúgio pode ser feita a qualquer autoridade migratória, o procedimento é gratuito, tem caráter urgente e assegura que o refugiado não será deportado para o território onde sua vida ou liberdade esteja ameaçada (Brasil, 1998). Ainda, pode ser realizado pelo site do SISCONARE (Sistema do Comitê Nacional para os Refugiados) em poucos minutos. O acesso imediato ao procedimento de solicitação de refúgio é decorrente do direito de isonomia, de liberdade de movimento, dos papéis de identidade, além de reconhecer sua

condição jurídica (SEVERO, 2015), possibilita que solicitantes de refúgio e refugiados tenham acesso a uma série de documentos, dentre eles a Carteira de Trabalho.

Porém, o processo de reconhecimento de refúgio é demasiadamente demorado. Como explica Severo (2015):

O primeiro óbice à consecução dos direitos dos refugiados diz respeito à dificuldade e à demora de acesso imediato ao procedimento de solicitação de refúgio, com a consequente emissão do protocolo, que garante ao solicitante o direito de permanência temporária válida no Brasil e, por conseguinte, o exercício de direitos fundamentais e sociais (p. 54)

Atualmente, dois tipos de instrumentos estão sendo mais utilizados para proteger os solicitantes de proteção internacional no país, como disposto no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Variações Refúgio Brasil

| ESTATUTO DE REFUGIADO - BRASIL | DURAÇÃO PROTEÇÃO |
|--|---|
| <p>Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; • Não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; • Devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. | Residência em 4 anos. ¹⁵ |
| VISTO TEMPORÁRIO PARA ACOLHIDA HUMANITÁRIA | DURAÇÃO PROTEÇÃO |
| <p>O visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário.</p> <p>Em 2022: o visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido aos nacionais ucranianos e aos apátridas afetados ou deslocados pela situação de conflito armado na Ucrânia.</p> | Validade para Ucranianos 180 dias ¹⁶ |

Fonte: elaborado pela autora (BRASIL, 1997; MJSP/MRE, 2022).

Em 2019, o Brasil recebeu 82.552 solicitações de refúgio, o maior número em todos os tempos, no entanto, apenas 24.880 pessoas tiveram a solicitação deferida, cerca de 39% do total de solicitações feitas no ano. Em 2020, ano marcado pela pandemia de COVID 19, as solicitações de proteção internacional caíram 53% no país (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2021; MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2021).

No ano de 2020, o CONARE, conforme Cavalcanti, Oliveira e Macêdo (2021), analisou 63.790 solicitações de refúgio, esses processos estavam acumulados representando os seguintes números: “2017 (8.572), de 2018 (26.198) e de 2019 (17.948)” (p. 20). Diante desse contexto, o CONARE adotou a análise e decisão por bloco. Essa medida foi possível por meio do cruzamento de dados da população venezuelana, combinando quatro fatores: comprovação da

¹⁵ (BRASIL, 1997).

¹⁶ (MJSP/MRE, 2022).

nacionalidade, maioria civil, último registro de entrada no território brasileiro e inexistência de óbices contra si. Dessa reorganização, 34.497 solicitações foram extintas, 2.267 foram arquivadas, 1.697 solicitações de extensão (reunião familiar) foram deferidas e 439 foram rejeitadas (CAVALCANTI, OLIVEIRA e MACÊDO, 2021), ou seja, 58% das solicitações acumuladas não tiveram deferimento favorável.

1.2.3 Reflexões parciais

No atual momento no Brasil, os venezuelanos, os haitianos e os ucranianos estão sob a égide da proteção temporária humanitária, ou seja, sob um regime mais limitado que o próprio refúgio convencionalmente estruturado em 1951. A tendência deveria ser melhorar, ser mais acolhedor, promover uma estrutura capaz de possibilitar um novo recomeço, de promover uma consciência crítica acerca da situação, para a busca de soluções verdadeiramente duradouras para essa situação que oprime a todos nós. Mas o que temos nem pode ser chamado de retrocesso, pois nunca houve condições tão limitadas quanto as soluções que vêm sendo implementadas tanto no Brasil, quanto na França.

Da comparação realizada nesse estudo, podemos inferir que, após momentos de rígidas ditaduras, o ACNUR se inseriu nos sistemas governamentais dos dois países. Atualmente, a estrutura do órgão criado para atender as pessoas que buscam proteção internacional é igual em sua forma, bem como no quesito da sociedade civil. No Brasil, a Cáritas Brasileira representa essa parte, enquanto na França é representada por uma Organização Não Governamental, entretanto, no Brasil, diferentemente da França, essa representação faz parte da igreja, o que as difere é que na França uma socióloga e uma inspetora de saúde e ação social fazem parte do grupo.

Referente às solicitações de refúgio, a França é extremamente burocrática, apresentando vários níveis de representantes para que a solicitação chegue a quem realmente deve. Esse processo inicia-se na sociedade civil, que incumbida de decidir, em um primeiro momento, quem poderá ou não solicitar refúgio e de oferecer abrigo, casa, e encaminhar as solicitações que julgou pertinente, sob critérios desconhecidos (esses critérios não estão expressos em nenhum documento) para o GUDA, que diante da demanda e das imposições de suas análises, as envia para um agente; o agente depois de suas análises e de marcar os solicitantes, por meio de formas policiais de identificação e inquirimento, enviará a solicitação ao governo Francês (OFPRA), se o solicitante não tiver passado ‘nem em pensamento’ por outro país anteriormente, então a França decidirá se poderá ou não oferecer refúgio para essa pessoa, tudo isso

regulamentado pelo sistema de Dublin III. Não é à toa que as pessoas estão sendo brutalmente violadas, a situação de Calais é deplorável, é desumana. Não é à toa que na capital da França a população de solicitantes de refúgio está dormindo em barracas ao relento à espera por refúgio.

No Brasil, apesar do país não apresentar uma burocracia tão ofensiva e desestimuladora, a lentidão no momento da acolhida é muito grande. A ‘análise em bloco’ pareceu uma boa alternativa para dar celeridade nos processos acumulados, no entanto, seus requisitos são extremamente excludentes e ainda ao utilizar a maioria civil como critério exclui as crianças e os adolescentes, esses deveriam ter prioridade no atendimento.

A solicitação online pelo SISCONARE é uma inovação, que poderia evitar que solicitantes de refúgio fossem captados em sua acolhida por exploradores, como aqueles que cobram grandes quantias para introduzir a solicitação de refúgio no sistema brasileiro, mas deve-se considerar a ausência de internet, de aparelho e meios para que os solicitantes tenham acesso a essa inovação e, além disso, deve-se garantir a proteção dos dados dos solicitantes de refúgio.

O Brasil, ao contrário da França, possibilita que o solicitante rapidamente tenha acesso à Carteira de Trabalho, instrumento importante para a integração na sociedade brasileira, claro, que não seja suficiente. O país parece estar organizando ainda a sistematização da acolhida e da integração, no entanto, deve realizá-la buscando a verdadeira inclusão, por meio de decisões que considerem as reais necessidades dos solicitantes de proteção, sempre dando voz a eles. Uma opção eficiente seria possibilitar que pessoas em situação de refúgio possam ter representação e participação nas e das decisões, tanto no Brasil, quanto na França, nos Comitês que tratam sobre os interesses delas.

A passagem das questões relativas aos direitos humanos para além da competência do Estado, apresentou um consenso de que medidas precisam ser tomadas para tornar o mundo mais seguro, para tornar o sistema internacional mais ordenado e assim vivermos em paz. No entanto, o que podemos observar é que foram criadas leis, organizações e instituições internacionais e nacionais que vêm paulatinamente falhando, colocando nossas vidas em risco e constantemente demandando formas mais violentas para a tentativa do alcance da paz e do progresso universais, em ciclos menos espaçados temporalmente e cada vez mais restritivos.

Por fim, pode-se inferir que o instituto refúgio vem tomando novas formas nos dois países, formas mais restritivas. Uma pesquisa comparando mais países poderá definir se a prática é uma tendência global e quais práticas são mais efetivas e acolhedoras para os que precisam fugir dos seus países de origem devido ao atual sistema imposto pelos organismos não governamentais internacionais.

CAPÍTULO 2 – MIGRAÇÕES E CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO

No segundo capítulo, partimos na investigação para a reflexão sobre como a migração forçada pode impactar as crianças, buscando compreender como a infância foi instituída como categoria social ainda no capitalismo industrial, o que possibilitou a recentralização dos cuidados destinados a elas e, também, à criação de uma série de instituições de caridade, filantrópicas, mas também prisões, manicômios e hospitais. Em seguida, analisamos como as normas, as jurisdições, as convenções, os decretos, entre outros instrumentos, se materializam na sociedade e principalmente, as consequências dessa hegemonia nas vidas das crianças, naturalizando e perpetuando modos de vida que a elas estão sendo destinados.

2.1 Crianças em um mundo de barbáries

Conforme o Dicionário Etimológico (2022), oriunda do latim *migro*, a palavra migração significa ir de um lugar para outro. Os fluxos migratórios são ontológicos, fundamentados na espacialidade e presentes desde os primórdios da espécie humana. O homem é um ser migrante por natureza.

Dessa maneira, motivado por suas vontades, intenções e necessidades percorre regiões, atravessa Estados e cruza fronteiras, em busca de melhores condições de vida que satisfaçam suas necessidades de ser. Nesse sentido, Cavarzere (1995) afirma que os fluxos migratórios datam da Era Quaternária com a submersão dos continentes e a bruta queda de temperatura que obrigaram o deslocamento em busca de sobrevivência.

Nos dias atuais, “dizer que as migrações são um fenômeno global, não se refere tanto ao volume destes movimentos” (BARALDI, 2014, p. 15). Entretanto, os fluxos migratórios tornaram-se uma preocupação econômica, social e política de interesse global, que desafia as políticas internacionais e nacionais, estabelecendo relações de interdependência entre elas.

Em um contexto transnacional, a conceituação de imigração e emigração, tal como proposto pela geografia, parte do ponto de referência do Estado nacional. Assim, as pessoas originárias de outros países ao adentrarem em um certo país são consideradas por esses: imigrantes. Ao passo que, para o movimento oposto, ou seja, o ato de deixar seu país de origem será considerado por esse país: emigração, assim, passarão a ser consideradas emigrantes. Conforme Sayad Abdelmalck (1998) “o imigrante antes de “nascer” para a imigração, é primeiro um emigrante” (p. 18), em uma relação dialética marcada por peculiaridades e vínculos.

O conceito de migração internacional está intrinsecamente ligado aos ideais de Estado-nação. E materializam-se quando as pessoas, ao transporem as fronteiras dos países, transpõem a tríade: governo, povo e território (BARALDI, 2014). Essa relação desvela o caráter excludente do Estado-nação em sua gênese, em seus propósitos de admitir, rejeitar e expulsar seres humanos.

Nesse sentido, a globalização, como mecanismo de propulsão diante das migrações, é parte constitutiva e contraditória desse processo, assumindo características próprias e sistêmicas. Por um lado, há o fortalecimento das manifestações dos ideais neoliberais, que privilegiam a livre circulação de capitais e de mercadorias; o acelerado avanço nas redes de comunicação e o desenvolvimento dos meios de transportes cada vez mais velozes, por outro, o intenso controle relativo à livre mobilidade humana. “Pessoas das mais diversas origens nacionais e étnicas, classes sociais ou religiões compõem uma rede de migrações complexa, multifacetada e de amplitude variada” (VIEIRA, 2007, p. 7), impactando nas relações humanas, demandando transformações, veiculando novos conteúdos e novas formas de agir.

Para Hein de Haas (2021), a migração, enquanto constituinte de processos de transformação econômica, política, cultural, tecnológica e demográfica, expõe os pressupostos falhos subjacentes às tentativas dos governos de contingenciá-la. Considerando que, as atuais políticas são incapazes de conter a expansão capitalista que mina os meios de subsistência, o crescimento de áreas urbanas e a influência dos ideais de “boa vida”, mas, por outro lado, também são incapazes de conter os processos de transformações sociais. Assim, as pessoas continuarão migrando em busca da satisfação de suas vontades e necessidades, bem como, continuarão em suas localidades, quando outros fatores as façam ou as forcem a ficar.

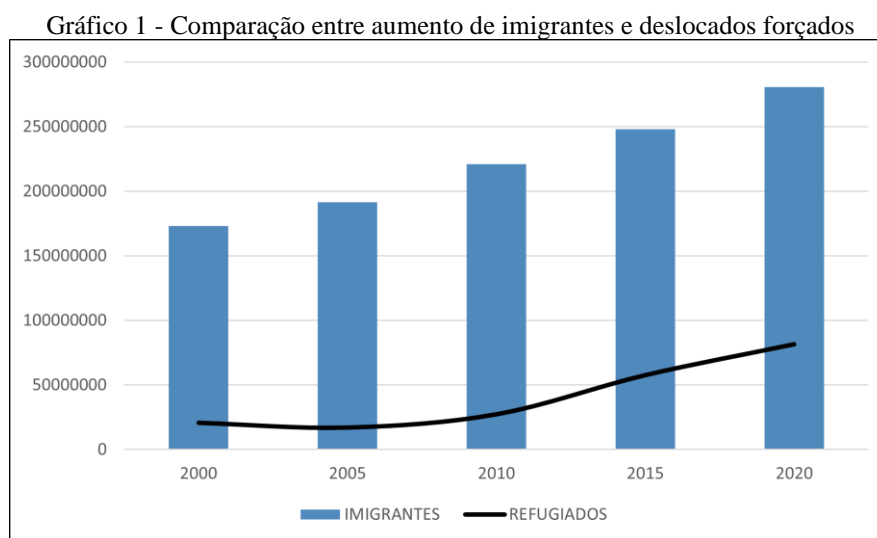
Referente às migrações, a Organização Internacional para as Migrações (OIM), em seu Relatório Mundial sobre Migrações de 2020 relata que, atualmente, 3,5% da população mundial é constituída por imigrantes. Nesse mesmo relatório um ponto sensível chama atenção:

A triste realidade é que houve grandes eventos de migração e deslocamento durante os últimos dois anos; eventos que causaram grandes dificuldades e traumas, bem como a perda de vidas. Em primeiro lugar, foram os deslocamentos de milhões de pessoas devido a conflitos (como dentro e da República Árabe Síria, Iémen, República Centro-Africana, República Democrática do Congo e Sudão do Sul), extrema violência (como infligida aos rohingyas forçados a buscar segurança em Bangladesh) ou graves problemas econômicos e instabilidade política (como a enfrentada por milhões de venezuelanos). Também tem havido um crescente reconhecimento dos impactos das mudanças ambientais e climáticas na mobilidade humana (como migração/relocalização planejada e deslocamento), inclusive como parte de esforços globais e mecanismos de política internacional para abordar os impactos das mudanças climáticas. O deslocamento em grande escala desencadeado por riscos climáticos e relacionados ao clima ocorreu em muitas partes do mundo em 2018 e

2019, incluindo Moçambique, Filipinas, China, Índia e os Estados Unidos da América (OIM, 2020, p. 20).

Deve-se ressaltar que, atualmente, os imigrantes forçados são detentores do direito de solicitar asilo ou refúgio em outros países no intuito de preservarem suas vidas, o que não garante que o Estado seja responsável por realizá-lo. Inúmeras são as perturbações para aqueles que têm suas vidas atravessadas pelas migrações forçadas, bem como várias são as categorias e os conceitos reducionistas criados na tentativa de governar esses tipos de deslocamentos, tais como, imigrantes climáticos, migrantes econômicos, deslocados internos, refugiados, solicitantes de refúgio, detentores de proteção humanitária, entre outros.

O número de pessoas forçadamente deslocadas, nos dias de hoje, corresponde a um terço das imigrações (OIM, 2020). Como pode ser observado no gráfico 1, esse aumento vem se acentuando, evidenciando o agravamento na concretização da promessa de estabilidade e de paz, exigindo uma resposta verdadeiramente duradoura para que as barbáries contemporâneas não ceifem mais vidas e não expulsem mais pessoas as obrigando a imigrar.



Fonte: Elaborado pela autora (IOM'S GMDAC, 2022; UNHCR, 2022).

O fato é que os números de pessoas deslocadas, socialmente excluídas, sobrevivendo abaixo da linha da pobreza estão se tornando cada vez mais expressivos. Estamos enfrentando um percurso perene marcado por desequilíbrios socioeconômicos, pobreza, fome, conflitos, guerras, violações de direitos, catástrofes “naturais”, entre tantos outros tipos de violações, que tem levado a humanidade a um verdadeiro colapso, sob o enfático discurso de globalização que, quando não importa em morte, expulsa comunidades inteiras tanto de suas terras, quanto da economia, produzindo altíssimos fluxos de deslocamentos forçados (SASSEN, 2016).

Deve-se ressaltar, que apesar das imigrações forçadas e os refugiados não serem um fenômeno recente, foi com a consolidação do atual bloco histórico, sob os auspícios da

Organização das Nações Unidas (ONU) e da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que uma agência específica foi incumbida da concessão de proteção jurídica transnacional aos refugiados, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e um regime legal internacional específico foi consolidado, internacionalizado e destinado a uma parcela dos imigrantes que se encontravam forçadamente deslocados de seu país de origem.

Assim, os imigrantes, que se enquadram no escopo de proteção proposto pela Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e seu Protocolo de 1967, foram considerados refugiados. Até os dias atuais, esses instrumentos são os elementos norteadores que balizam as normas destinadas aos imigrantes forçados nos âmbitos regionais e assumidos por praticamente todos os países-membros da ONU. Logo, será considerado refugiado aquele que:

receando com razão ser perseguido em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar (UNHCR, 2010).

Marx, em *A Questão Judaica*, colocou em questão o universalismo proposto pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, baseado em Hegel, quando definiu a relação do Estado político à religião e havia entendido que o Estado precisou distinguir-se “das formas de autoridade e de fé”, para que surgisse, então, “como a realidade ética autoconsciente do espírito” (1989, p. 12).

Assim, Marx não teve dúvida que para o Estado Francês se constituir como universalidade distinguiu a propriedade privada, logo, pressupondo de fato a sua existência. Bem como, ao proclamar “as distinções estabelecidas por nascimento, posição social, educação e profissão”, decretando-as como não políticas, permitiu que manifestassem “sua natureza particular” separadamente da esfera pública (MARX, 1989, p. 12).

Seguindo o mesmo raciocínio de Marx, temos que: para distinguir uma parte da população, a população que se encontrava fora do seu país de origem devido às crises produzidas por países beligerantes hegemônicos antagônicos, os Estados afirmaram a sua natureza particular, separando-a da esfera pública. Ou seja, uma abstração violenta das pessoas em situação de deslocamento, para uma vida genérica descolada de sua realidade material, que as submeteu à sociedade civil, agora, organizada, que precisa que as guerras e os conflitos

existam para a garantia de sua própria manutenção. Diante disso, concordamos com Zizek (2020) ao afirmar que:

assim como na circulação do capital global, os refugiados são colocados em posição de ser mais-humanidade, uma imagem espelhada da mais-valia, e nenhuma ajuda humanitária e abertura pode resolver essa tensão, apenas uma reestruturação de todo o edifício internacional poderá (p. 3).

Nesse sentido, o relatório Tendências Globais, publicado pelo ACNUR em 2020, destaca que 82,4 milhões de pessoas foram forçosamente deslocadas até o final do ano de 2020. Desses, apenas 26,4 milhões de pessoas foram consideradas refugiadas, sendo que 42% da população deslocada é constituída por crianças. Ainda, entre 2018 e 2020, cerca de um milhão de crianças nasceram em situação de deslocamento forçado e aproximadamente 21.000 crianças desacompanhadas ou separadas de suas famílias solicitaram refúgio em 2020 (UNHCR, 2021).

Os dados do UNICEF indicam que 33 milhões de crianças foram deslocadas forçosamente até o final de 2020. Sendo, 11,8 milhões de crianças refugiadas, 10 milhões sob o mandato do ACNUR e 1,8 milhões refugiadas sob o mandato da UNRWA – agência da ONU destinada aos palestinos. Ainda, 1,3 milhões estão em busca de asilo e 20,4 milhões são crianças deslocadas internamente. O UNICEF (2021) afirma que as crianças constituem menos de um terço da população do mundo, no entanto, quase metade das crianças estão em situação de refúgio.

As crianças sempre existiram e estão por todos os lados. Como explana Del Priore, “Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas” (2010, p.1).

Nesse sentido, em diferentes regiões do mundo, as crianças constituem um grupo vulnerável às situações de violações de direitos humanos (GRAJZER, 2018). Os dados produzidos pelos organismos internacionais, dispostos anteriormente, escancaram a falta de uma perspectiva de futuro e além de demonstrarem que as agendas propostas pelos organismos internacionais nunca funcionaram, expropriam das crianças qualquer possibilidade de dignidade e bem-estar para os seus projetos de vida.

Durante a velha sociedade tradicional, a criança foi vista como um miniadulto, sem nenhuma distinção, assim que “adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1986, p. 10). Ou seja, apesar das crianças sempre existirem, a infância nem sempre foi como a conhecemos na contemporaneidade (AITKEN, 2019). Nessa direção, Grajzer esclarece, que

a infância e criança não podem ser tidas como sinônimos, cada uma dessas categorias apresenta definições próprias e complexas que foram sendo modificadas e ressignificadas ao longo da história e dos processos de socialização. Se a infância é a construção social e cultural que vai fornecer o contexto das possíveis experiências para as crianças, estes se constituem em referentes empíricos, sujeitos concretos presentes em todas as sociedades humanas (2018, p. 53).

Diante do exposto, a infância, no mundo ocidental, apenas se instituiu como categoria social, separada do adulto, no início da modernidade com o desenvolvimento do capitalismo industrial (AITKEN, 2019; ARIÈS, 1986; SARMENTO, 2004), materializando-se em “instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e de sua expansão como escola de massas” (SARMENTO, 2004, p.3).

Com a morte do antigo regime, surgiu a necessidade de formação humana do “indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, [...] ‘artesãos de sua fortuna’ e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências” (CAMBI, 1999, p. 198). Desse modo, Manacorda nos explica que com o

renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas) (1992, p. 249).

Cambi (1999) assevera como a mudança impactou os meios educativos, criando um complexo de instituições destinadas aos processos educacionais além da família, da igreja e da escola, tais como: oficinas, o exército e ainda novas instituições sociais, bem como: prisões, manicômios, hospitais, entre outros, que operavam no sentido educativo em busca do controle e da conformação social.

Assim, os cuidados com as crianças no âmbito familiar e na sociedade foram recentralizados, conhecimentos específicos sobre infância foram se desenvolvendo, o que promoveu a administração simbólica da infância por meio de normas e atitudes procedimentais condicionantes inerentes à vida das crianças, mas isso se deu de maneira dual. Como explica Pinto (1997),

A separação entre adultos e crianças, que a filosofia das luzes vai consagrar, traduz-se, nomeadamente para os filhos das classes ricas, na frequência da escola em regime de internato. Relativamente às classes pobres, o trabalho desde tenra idade iria continuar a ser uma realidade ainda por muito tempo (p. 36-37).

Com a Revolução Industrial e, consecutivamente, o deslocamento forçado das famílias do campo para as fábricas em busca de trabalho e de sobrevivência, propiciou-se o ambiente para o aumento da exploração de crianças, que passaram, então, a ocupar postos de trabalho

perigosos e insalubres, cumprindo exaustivas jornadas, com salários muito inferiores aos pagos para os adultos, em todos os segmentos corporativos.

Como explica Franco, com um grande contingente populacional forçado a migrar do campo para as indústrias e transformado em trabalhadores formalmente livres, “a riqueza de um pequeno grupo se converteu em miséria generalizada à grande parte restante da população expropriada que sobreviveu ao extermínio da guerra pela dominação dos campos e não foi absorvida pelo mercado” (2018, p.28).

Assim, com o avançar do capitalismo, o barateamento das mercadorias, a diminuição do lucro e a redução do tempo de produção, promovidos pelo maquinário, bem como, pela ganância dos proprietários das indústrias, o número de postos de trabalho foi reduzido, o tempo de trabalho foi aumentado e a busca por mão de obra mais barata explorou por meio do trabalho, homens, mulheres e crianças. Marx em *O Capital* apresenta as vozes de algumas crianças submetidas a essa exploração:

Wilhelm Wood, 9 anos de idade, tinha 7 anos e 10 meses quando começou a trabalhar. “Desde o começo, ele *ran moulds* (levava a peça modelada à câmara de secagem e trazia de volta depois a fôrma vazia). Chega todos os dias da semana às 6 horas da manhã e pára por volta das 9 horas da noite. ‘Eu trabalho todos os dias da semana até as 9 horas da noite. Assim, por exemplo, durante as últimas 7 a 8 semanas.’” Portanto, 15 horas de trabalho para uma criança de 7 anos.

J. Murray, um menino de 12 anos, declara: “I run moulds and turn jigger (giro a roda). Eu chego às 6 horas, às vezes às 4 horas da manhã. Trabalhei durante toda a noite passada indo até as 6 horas da manhã. Eu não estive na cama desde a última noite. Além de mim, trabalharam 8 ou 9 outros meninos toda a última noite. Todos, com exceção de um, retornaram esta manhã. Eu recebo semanalmente 3 xelins e 6 pence” (1 táler e 5 groschen). “Eu não recebo nada a mais, quando trabalho toda a noite. Eu trabalhei, na última semana, durante 2 noites inteiras”.

Fernyhough, um menino de 10 anos: “Nem sempre tenho 1 hora inteira para o almoço: frequentemente só tenho 1/2 hora; cada quinta, sexta e sábado” (MARX, 1996, p. 358-359).

Aqueles que não foram absorvidos pelo mercado de trabalho, “foram categorizados como mendigos, vagabundos e subordinados às leis do Estado absolutista que penalizava essa classe social” (FRANCO, 2018, p.28), grande parte, foi destinada aos cuidados das *workerhouses*, instituições assistenciais, que como observado por Engels, visavam apenas o enriquecimento com o lucro recebido dos impostos repassados pelo governo em detrimento do bem-estar das pessoas que ali estavam (JUNIOR, 2012). Conforme Ribeiro (2021),

As crianças pobres e abandonadas eram acolhidas por paróquias e, de cinquenta a cem crianças, eram cedidas em blocos como aprendizes das fábricas, local em que ficavam fechadas por anos, longe das cidades, servindo como lucrativo negócio para a Paróquia e para as fábricas. Esse negócio impulsionava outro: a da venda de máquinas com medidas e altura compatíveis para serem usadas por crianças (p. 39).

Essa artimanha fabril provocou uma tragédia para a população, o aumento de óbitos infantis e uma juventude pobre, com seus corpos deformados pelas condições de trabalho impostas. A avareza ainda no Capitalismo Industrial tornou o século XIX um “palco de mutilações e deformações, que será o legado que a avidez empresarial deixará a várias gerações de jovens europeus” (ROCHA, 1997 apud RIBEIRO, 2021, p. 39). Esse regime ao ser transplantado na França,

culminou na constatação, em 1866, de que um terço da população dos rapazes alistados eram incapazes: “raqúiticos, mutilados, reumáticos, corcundas e mancos são algumas das categorias nas quais se enquadrariam a juventude de que a espoliação fabril e sua miséria degradaram (ROCHA, 1997 apud RIBEIRO, 2021, p. 39).

Os desdobramentos da exploração fabril em adoecimentos e mutilações, provocou o aumento de instituições como “manicômios, reformatórios e instituições de regeneração, que juntos [iriam] acentuar o argumento da inferioridade dos oprimidos pela determinação biológica, até a derrota do neofascismo na Segunda Guerra Mundial” (ROCHA, 1997 apud RIBEIRO, 2021, p. 40).

O trabalho degradante nas minas de carvão provocou diversas denúncias feitas pela população, bem como congressos e movimentos de classes profissionais, e ainda, em 1842, com a publicação do relatório *The Employment and Conditions of Children in Mines and Manufactories*, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) foi instaurada para investigar as condições das crianças nas minas de carvão, após vinte e seis crianças terem suas vidas ceifadas no *Huskar Colliery Disaster*, esse movimento resultou na aprovação do *Mines and Collieries Act of 1842*.

No entanto, esse ato não resolvia o problema dos perigos e insalubridades das minas de carvão que utilizava a força de trabalho infantil para angariar seus lucros, ele apenas regulamentou que mulheres, meninas e meninos com menos de dez anos não deveriam trabalhar no subsolo, no entanto, referente às crianças aprendizes das paróquias, essas poderiam continuar trabalhando nas minas. Alan Heeson (1981) considerou que,

Um dos motivos - talvez o principal - dos que apoiavam a lei era aproveitar a oportunidade oferecida pela retirada das crianças das minas para dar-lhes aquele tipo de educação cristã que os faria aceitar sua posição na vida, juntamente com uma educação geral que os faria compreender a natureza ilusória das panaceias políticas radicais. Em suma, a Lei foi um exercício do que tem sido chamado de 'controle social' (p. 70).

De acordo com Veronese e Falcão (2019), em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) foi a primeira instituição internacional que aprovou uma convenção limitando a idade do trabalho de crianças e jovens. Nesse período, a Europa estava sob os escombros da

Primeira Guerra Mundial e uma de suas consequências foi o aumento do número de crianças órfãs, logo, o Comitê Internacional da Cruz Vermelha deu o alerta sobre a necessidade da proteção dessas crianças, já que não havia nenhuma previsão internacional que propiciasse essa intervenção em outros países, assim a Cruz Vermelha amplia seu trabalho humanitário.

Com a universalização dos direitos pós-Segunda Guerra Mundial, o bem-estar tornou-se uma questão de direitos. Conforme Aitken (2019), “com a crise de refugiados pós-Segunda Guerra Mundial, surge um espectro de desapropriação e precariedade e, ao mesmo tempo, a ideia de uma humanidade global que devia ser complementada com direitos” (p.62). Porém, tal universalidade não abrangia diretamente as crianças, já que o status destinado a elas era epifenomenal, baseado no legado iluminista da primeira modernidade, logo os direitos eram inerentes aos pais, e esses deveriam cuidar de seus filhos, assim sendo, as crianças refugiadas, órfãs, deslocadas ou sem nacionalidade foram algumas das questões que não foram tratadas. (AITKEN, 2019).

Diante disso, foi criada uma série de instituições de caridade e filantrópicas. Porém, o passo mais significativo para a proteção “das crianças foi a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1946” (AITKEN, 2019, p.63). Assim, o Fundo nasce com a missão de prestar atendimento emergencial, defender e proteger as crianças que tiveram seus países afetados, direta ou indiretamente pela guerra. Sobre isso, Neves e Sant’Anna (2005) nos dizem, que

conforme o próprio conceito de hegemonia gramsciano, será através de sua disputa pela direção da sociedade e, conseqüentemente, pelos aparelhos responsáveis pela colocação em prática das teses mais afeitas aos interesses das classes sociais (aparelhos privados de hegemonia), que as mesmas classes obterão maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto à legitimidade de seus interesses específicos (p.24).

Apesar de terem existido outras tratativas referentes à criança e à infância como a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924 (pós-Primeira Guerra Mundial), que mencionava a proteção especial da criança, foi com a homologação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 que uma nova etapa nos instrumentos legais internacionais destinados às crianças foi consolidada, ao trazer o tema em seu artigo 25: “A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais” (ONU, 1948).

Entretanto, foi apenas em 1989, com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC), aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, que as crianças foram consideradas sujeitos de direito. Nesse sentido, Rosemberg e Mariano (2010) explicam que

a Convenção de 1989, em relação às declarações internacionais anteriores, inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos. Porém, a Convenção de 1989 reconhece, também, a especificidade da criança, adotando concepção próxima à do preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança de 1959: “a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento” (p. 699).

Dessa forma, a CDC apresenta, em seu artigo 22, a questão da criança refugiada, orientando os Estados-partes a adotarem medidas voltadas aos instrumentos internacionais e nacionais na obtenção de refúgio e darem a devida proteção e assistência a crianças acompanhadas ou desacompanhadas para que essas possam se beneficiar tanto da CDC quanto de qualquer outro instrumento de direitos humanos ou caráter humanitário que os Estados façam parte, esperando ainda que os Estados cooperem para a reunião familiar e, quando essa não for possível, que os Estados concedam a mesma proteção outorgada a crianças nacionais que estejam privadas de seu ambiente familiar. Além disso, a Convenção apresenta a Doutrina da Proteção Integral “que reconhece os direitos da criança e do adolescente de forma ampla e integrada entre si” (GRAJZER, VERONESE e SCHLINDWEIN, 2021). Como afirma Fusaro,

a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança [...] ratificada pela maioria dos países-membro da ONU, [...] foi o primeiro instrumento jurídico internacional sobre infância de caráter vinculante, a partir do qual os Estados se comprometem a adequar suas legislações nacionais de acordo com as recomendações (2019, p. 38).

Ou seja, todas as crianças, independentemente de seu estatuto jurídico, deveriam obter proteção e assistência, bem como, terem garantidos seus direitos à dignidade, à liberdade, à justiça e à paz. De fato, a proteção da criança, assim como de qualquer ser, deveria ser inquestionável e estar acima de tudo. Referente a isso, não devemos esquecer os ensinamentos de Marx em *A Questão Judaica*.

Entretanto, ocorre que a internacionalização desse instituto jurídico relativo às crianças e aos adolescentes torna-se paradoxal diante do “descompasso na combinação da noção ‘universal’ de direito e ideias ‘particulares’ sobre crianças e infância, o que cria controvérsias a partir de contextos locais” (MARCHI e SARMENTO, 2017, p. 954). Ora, a adoção e implementação de jurisdições como essa deveriam ser feitas considerando as relações de dominação, sem descartar, inclusive, a condição da idade daqueles a que se destinam tais ordenamentos, assim, buscando evitar a ampliação ou a perpetuação do poder, inclusive, o poder que um adulto pode exercer sobre uma criança. Nesse sentido, Fusaro (2019) nos diz que,

os Estados signatários da Convenção Internacional dos Direitos da Criança se comprometem a garantir os direitos básicos e bem-estar de crianças e jovens. No entanto, crianças deslocadas estão [sendo colocadas] à margem do Estado e não acessam os mesmos direitos que os cidadãos plenamente reconhecidos (p.35).

Marchi e Sarmento (2017) explicam, que pelo fato da CDC ter sido elaborada sob a égide do Norte Global, estaria, então, privilegiando as situações de seu contexto, sob as situações referentes às crianças sob a sua própria ótica, expressando “a hegemonia ideológica e cultural da modernidade dos países do Norte Global” (p.955). Logo, a CDC apresenta um caráter antagônico pelo seu ideal de universalidade e pelo seu caráter homogêneo.

Além disso, como consequência da CDC, ocorreu uma proliferação de Organismos e Entidades para promover a fiscalização nos Estados e garantir a aplicação das Convenções das Crianças. Entre elas “três [...] tiveram atuação mais ativa: *Defense for Children International*, *Bureau International Catholique de l’Enfance* e *Save the Children* [...]. Essas organizações [internacionais] já dispunham de representações na América Latina e no Caribe” (ROSEMBERG e MARIANO, 2010, p. 706).

Assim, na segunda modernidade, a categoria social de infância foi reinstitucionalizada. De acordo com Sarmento (2004), conforme a estrutura do espaço-tempo muda, mudam significativamente as representações sociais e as ideias sobre as crianças. Desse modo, a contemporaneidade aporta a pluralização e diferenciação dos modos de ser criança, das culturas das infâncias e da heterogeneização da infância.

Diante do exposto, ressalta-se, que as jurisdições, normas, convenções, decretos, entre outros, não se situam apenas no campo das leis de forma abstrata. Mas seus conteúdos moldam, orientam e desenvolvem “um conjunto de assunções, formas de conhecimento, ideias, pressuposições e representações sociais”, que se materializam nas sociedades, assumindo então, “padrões de comportamento e condutas, hábitos e procedimentos” (MARCHI e SARMENTO, p.955) dos moldes dominantes, por vezes de forma explícita, outras vezes de forma implícita, mas normalmente deslocados da realidade concreta. Neves e Sant’Anna (2005) nos explicam, que

as mudanças qualitativas que se vêm processando mundialmente no modo de produção social capitalista [...] materializam-se em novas alterações no conteúdo e na forma de organização do trabalho e da produção, nas relações de poder e nas relações sociais globais que correspondem a um patamar superior da civilização urbano-industrial, resultante de movimentos contraditórios, inerentes às relações sociais capitalistas (p.20).

Compreende-se, então, que o motivo de crianças estarem sendo deslocadas para as margens da CDC e da sociedade - aquelas crianças que não se encaixam nesse modelo

idealizado de criança proposto e imposto pelos países centrais, tal como as refugiadas, as ciganas, as indígenas, entre tantas outras - é a expropriação de seus modos de vida e de qualquer plano ou sonho que tenham, em razão de o modelo hegemônico colocar-se à frente das características específicas de cada criança e já ter um plano, um propósito, ideal para elas, que se trata justamente da posição de “mais-humanidade”, conforme Zizek (2020) concluiu.

No caso das crianças, essa hegemonia torna-se preocupante por naturalizar e perpetuar, tanto um único modo de vida, quanto a violência aplicada para garantir a governabilidade das vidas, que se dá de maneira agressiva pelo uso da força física, mas também por meio da inculcação, que igualmente de forma agressiva e violenta se impõe buscando o consenso, não necessariamente nessa ordem. Santos (2022) nos diz que, ainda

na década de 1960, intelectuais da África se deparavam com impactos advindos do processo colonial, sobretudo, representações sociais construídas a partir das lentes do europeu. A história da África era narrada pelas vozes do colonizador, configurando assim, outras formas de manifestação de poder implementadas sobre as populações colonizadas. Os estudos pós-coloniais são demarcados por Fanon, psiquiatra e importante figura na luta pela libertação da Argélia, país em que atuou como médico, resistindo junto aos nacionais ao fenômeno da colonização e os impactos por ela trazido (p. 77).

Nesse sentido, as contribuições de Frantz Fanon, em seu contexto histórico, bem como as de Aimé Césaire e as de Albert Memmi, serviram como referência para outros países, pois desvelaram o modo como a ideologia burguesa estava imbricada nos princípios nacionalistas e no desenvolvimento psicológico da população colonizada, perpetuando, então, o projeto colonial (SANTOS, 2022). Santos (2022) assevera que para Fanon “a colonização manifestou a opressão entre os seres humanos via fatores psicológicos, sociais, históricos, políticos e econômicos” (p.79).

Em vista disso, buscamos os estudos de Vygotsky sobre a formação social da mente para compreendermos como podem se naturalizar as ideias, mesmo veladamente, tornando-se então parte de um comportamento. O autor ensina como as funções psicológicas superiores contribuem para o processo de desenvolvimento psicológico sociocultural, assim, temos em Vygotsky (1991) resumidamente, que

[...] dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (p.34).

Logo, concordamos que tanto os fatores biológicos, quanto os fatores de origem sócio-histórico-culturais influenciam no desenvolvimento dos seres humanos, principalmente, no

desenvolvimento das crianças. Nesse raciocínio, reconhecemos, também, as maneiras como os países beligerantes hegemônicos impõe o seu projeto de vida: é investido na venda dos ideais de desenvolvimento, de progresso e de paz. Assim, ciclicamente, endividam os países periféricos, tornando-os dependentes, gerando conflitos, forçando-os a adotarem os modos de vida que melhor garantam seus interesses próprios e mesquinhos, procurando manter a estrutura e a superestrutura sob o seu controle.

Em 1996, Graça Machel realizou um estudo propondo elementos abrangentes para a proteção de crianças em conflitos, mas também para evitá-los. O amplo estudo aborda a mitigação dos impactos dos conflitos e das sanções; trata das crianças soldados e o recrutamento e as formas como são usadas para os conflitos; da vulnerabilidade de crianças refugiadas e deslocadas; das crianças desacompanhadas; nos campos, na volta para a casa e soluções duráveis; sobre a exploração sexual e a violência de gênero; sobre remoção e conscientização sobre as minas terrestres e munições não detonadas; sobre as isenções humanitárias; saúde e nutrição; sobre a promoção da recuperação psicológica e social; sobre a educação; sobre as normas existentes direcionadas às crianças; reconstrução e reconciliação; prevenção de conflitos; mecanismos de implementação, responsabilidades das Nações Unidas e a organizações da sociedade civil. É claro que o estudo de Machel (1996) foi extremamente importante para denunciar para o mundo os horrores que as crianças em situação de conflito enfrentam diariamente, no entanto, esse estudo precisa ser renovado para os dias atuais.

O estudo de Machel deixa uma mensagem que iremos em certa medida adaptá-la para o contexto atual com o propósito de reflexão: “As crianças são regularmente vítimas de guerras resultantes de decisões conscientes e deliberadas feitas por adultos” (1996, p. 89).

Conforme Dryden-Peterson (2016), uma característica dos conflitos na atualidade é o aumento do envolvimento e do suporte de tropas de um Estado externo. Destacamos, que os conflitos quando não matam, deixam marcas severas nas vidas das crianças. Assassínatos, mutilações, raptos, estupros, tortura, recrutamento como soldados, sequestros e desaparecimentos, são algumas das formas como os conflitos interferem na vida delas.

De acordo com o UNICEF (2022), em situações de conflito armado, no decorrer de 2005 a 2020, mais de 104.100 crianças foram confirmadas mortas ou mutiladas; mais de 93.000 foram recrutadas para os conflitos; mais de 14.200 sofreram algum tipo de exploração sexual e raptadas foram mais de 25.700 crianças, claro que esses números são subestimados, mas colaboram para a compreensão da situação.

Apesar dos avanços na temática da proteção da criança, muito falta ainda para que essa alcance não apenas as crianças refugiadas em suas singulares necessidades, mas a todos que

tenham suas vidas interferidas pelo atual sistema imposto. Em relação a essa proteção, no contexto atual, efetividade na resposta que considerem os riscos e as vulnerabilidades impostos faz-se necessária para protegê-los transnacionalmente e nacionalmente dos abusos, violências e explorações; das dificuldades físicas como falta de água, de alimento, de vestimentas; das doenças; das hostilidades, estigmas e discriminação; da falta de dinheiro, que por vezes podem levá-los a trabalhos perigosos; do tratamento inadequado por parte de funcionários responsáveis por eles; do isolamento; e ainda atender as necessidades de saúde específicas das pessoas refugiadas com deficiência. Mas, sobretudo, é urgente o fim do atual edifício internacional.

É certo que imigrantes e refugiados compartilham de certas motivações e características próprias. De fato, ambos lidam com a imigração com destino a um novo país, com a adaptação a uma nova cultura e a modos diferentes de viver. Entretanto, Brophy (2017) adverte que as experiências traumáticas impostas pelos deslocamentos forçados podem prejudicar o desenvolvimento integral de crianças refugiadas. De fato, como bem explica a autora,

eles 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).

Brophy (2017) ao se referir às crianças refugiadas sírias, argumenta que crianças com menos de seis anos não conhecem nada além da guerra e as outras cresceram sob a ameaça e o medo do conflito. Nesse sentido, as experiências impostas pelos deslocamentos forçados impactam as crianças de maneira perversa, interferindo em seu desenvolvimento integral. Destaca-se, que não se trata apenas de desafios linguísticos e culturais, ou a ausência de documentação pessoal e escolar, mas também de aspectos psicossociais decorrentes da violência cíclica do atual nexo psicofísico, que são inerentes ao sistema vigente, que não serão superados, caso não seja enfrentado de maneira que tais violências sejam impossíveis de ocorrer.

2.2 Reflexões parciais

Na contemporaneidade a perversidade das guerras, dos conflitos e das sanções, bem como a exploração incessante do meio ambiente reverbera de forma preocupante sobre as crianças. Apesar de existir uma panaceia de documentos, normas, acordos, meios, formas e estratégias em interface com a criança, ao nos defrontamos com as situações que provocam os

deslocamentos forçados, observamos como o sistema está expropriando a vida, a família e a saúde das crianças, ao mesmo tempo que promete a paz, o desenvolvimento e o progresso.

Nesse sentido, as contradições dos países beligerantes hegemônicos antagônicos têm provocado por meio de ciclos mais vertiginosos o deslocamento de grandes contingentes e para esses deslocados buscam impor em uma posição de “mais-humanidade”, um reflexo da mais-valia como definida por Marx. Conforme os dados do UNICEF, mais de um terço das crianças do mundo já estão nessa condição, o que exige o fim desse edifício internacional que nunca funcionou, ao contrário, vem ludibriando a população com suas promessas vagas e abstratas, promovendo a morte, a expulsão e a governabilidade das vidas, agora em um âmbito global.

Não se pode ignorar que o futuro também depende e é produzido pelas crianças, assim, a elas devem ser proporcionados meios para que possam romper com esse sistema dado desde o nascimento, e como defendem Neves e Sant’Anna, buscando “uma compatibilização entre os aspectos mais diretamente vinculados à inserção humana na produção da vida e aqueles mais especificamente relacionados à aquisição de consciência quanto ao lugar dos homens na história” (2005, p.21). Assim, a educação pública e gratuita para todos é uma ferramenta importante para que a mudança ocorra.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E ORGANISMOS INTERNACIONAIS

No terceiro capítulo, temos como objetivo a compreensão de como se desenvolveu o direito à educação para pessoas refugiadas sob a égide dos organismos internacionais, com ênfase na educação para crianças. Em seguida, refletimos sobre as fases impostas pelo organismo dedicado aos refugiados e os programas implementados para a educação destinada ao grupo desde a criação do organismo até os dias atuais. Ainda, buscou-se o entendimento das propostas contemporâneas realizadas pelos organismos internacionais para a implementação de uma educação inclusiva nos sistemas educacionais em nome de pessoas em situação de refúgio e suas consequências, visando a compreensão dos desafios atuais para os sistemas educacionais públicos.

3.1 A educação para refugiados sob a égide dos organismos internacionais

A educação pública trata-se de uma demanda antiga da humanidade, recentemente conquistada, de forma restrita, por meio de lutas e a contragosto dos grupos dominantes. De acordo com Cooman (2019), a situação educacional para refugiados ou requerentes de asilo pode estar sendo precarizada e como argumenta Dryden-Peterson (2016), a garantia da educação para refugiados, “apesar das convenções internacionais, varia globalmente” (p.10).

O artigo 22 da Convenção de 1951 referente aos refugiados traz que “os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que é dado aos estrangeiros em geral”. É certo que a comunidade internacional tem grande influência para que o direito à educação se consolide. No entanto, como afirma Cooman (2019), fazer cumprir e implementar o direito à educação para todos, sem qualquer discriminação, pressupõe compromisso e empenho político dos Estados em seus sistemas educacionais.

Conforme o relatório *Stepping up: refugee education in crisis*, elaborado pelo ACNUR, “cerca de 3,7 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola, o que corresponde a mais da metade dos 7,1 milhões de crianças refugiadas em idade escolar sob o mandato do ACNUR” (UNHCR, 2019).

Isso posto, garantido pelo direito internacional dos direitos humanos, qualquer pessoa pode invocar o direito à educação, independentemente de seu estatuto jurídico. O direito ao acesso à educação cria obrigações imediatas e inequívocas, ou seja, os Estados não têm margem

de liberdade nessa área, pelo fato da igualdade de acesso a estabelecimentos educacionais ser qualificado como núcleo mínimo desse direito (COOMAN, 2019).

Foi a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, com a universalização dos direitos pós-Segunda Guerra Mundial, que o direito à educação escolar “passa a ser reconhecido universalmente como um direito fundamental do homem, indispensável à dignidade da pessoa humana e ao desenvolvimento da sua personalidade” (TAVARES, 2006, p. 69). Dessa maneira, a DUDH traz referente à educação, em seu primeiro parágrafo do artigo 26, que “toda a pessoa tem direito à instrução. A Instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...]” e ainda em seu segundo parágrafo,

a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

Assim, contemplando a educação como um direito básico do ser humano, sem discriminação, que deve ter a proteção e o apoio dos Estados (ROCHA e CARMO, 2014). Torres (1995) complementa que

a elevação do direito à educação como direito subjetivo público confere-lhe o *status* de direito fundamental, mínimo existencial, arcando o Estado, nos limites propostos, com prestações positivas e igualitárias, cabendo a este, também, através de sua função jurisdicional, garantir-lhe a execução (p. 121).

Deve-se ressaltar, de acordo com Bobbio, que

os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (2004, p. 9).

A partir da DUDH, outras modificações no âmbito internacional ocorreram em relação à educação. Medidas para a proteção do direito à educação estão estabelecidas em várias normas de direito internacional, e essas influenciam diretamente na consolidação do direito à educação para as crianças refugiadas. De acordo com Samoff (2007) e Weber (2007),

antes da Segunda Guerra Mundial, os Estados-nações eram os principais locais de formulação de políticas públicas educacionais, com as comunidades locais e os próprios professores tendo uma grande autonomia sobre as políticas e as práticas em suas escolas (apud DRYDEN-PETERSON, 2016, p.10).

Após a Segunda Guerra houve uma espécie de conciliação dos direitos humanos no contexto dos Estados-nações. Melo (2003) ensina que o estado de bem-estar social se fortalecia,

“nas agendas econômicas e políticas nacionais, acordos e compromissos são firmados para incentivar a reconstrução e permitir a criação de condições favoráveis para um novo crescimento dos países” (MELO, 2003, p. 27). Dessa maneira, Bendrath e Gomes (2011) explicam que

com economias devastadas pela Segunda Guerra Mundial e com o rompimento do modelo econômico clássico para o modelo Keynesiano, a preocupação com o pós-guerra, e as possíveis crises globais e o estabelecimento de uma nova ordem mundial, trouxeram à tona a discussão para a criação de organismos internacionais que pudessem de alguma forma, regular as atividades econômicas dos países, oferecendo-lhes auxílio técnico ou financiamentos para reconstrução dos países afetados pela guerra (p.94).

A reorganização política global, advinda da vitória dos aliados no final da Segunda Guerra em 1945, significou o início de uma transfiguração na configuração de governança no panorama global, modificando todas as esferas, inclusive a educação, a qual foi vinculada a função primordial na implementação dos novos ideais.

Esse período, que se estendeu até meados da década de 1970, marcado pelo empenho das forças sociais e dos governos em promover o crescimento/desenvolvimento econômico e social, e “simbolizado pelo acordo de Bretton Woods, [...] gerou as políticas que consolidaram o *welfare state*” (MELO, 2003, p. 27).

No acordo de Bretton Woods, consolidado em 1944, um sistema para a reconstrução do capitalismo, para a subvenção da reconstrução das cidades no pós-guerra e para a regulamentação das relações financeiras entre os países foi adotado e se estabeleceu a criação de duas instituições financeiras de ordem global, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (BENDRATH e GOMES, 2011).

Em alguns países do continente europeu, a implementação do Plano Marshall, predominantemente financiado pelos Estados Unidos, resultou na Organização para a Cooperação Econômica Europeia, atualmente, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estabelecida à época para administrar a reconstrução do continente (KENTON, 2020).

No campo da Educação surge das discussões ocorridas entre 1942 e 1945, a UNESCO. Como explicam Lasmar e Casarões (2006), “a Segunda Guerra Mundial abalou as fundações de todos os Estados europeus. Seus sistemas educacionais, como várias outras partes da sociedade, precisariam ser restaurados assim que a paz retornasse à Europa” (p.119).

Dessa maneira, a UNESCO foi instituída com a finalidade de estabelecer a solidariedade intelectual e moral da humanidade e ainda promover a manutenção dos objetivos projetados na declaração universal de direitos humanos por meio da educação, como forma para evitar uma

nova guerra mundial, considerando a abrangência universal da educação básica. De acordo com Melo (2003),

promover a paz e o bem-estar comum da humanidade. Integração, multiplicidade cultural, paz entre os povos e nações, um futuro melhor para os descendentes, a defesa dos direitos humanos, a preservação do patrimônio histórico e cultural dos países e povos, e a igualdade social, são conceitos sempre presentes no ideário desta instituição (p. 129).

A UNESCO passou a vigorar em novembro de 1947, assimilando o ideário e as funções análogas aos seus “primos-financeiros”: o Banco Mundial e o Fundo monetário Internacional (BENDRATH e GOMES, 2011), como proclamado em seu Ato Constitutivo:

Que a difusão da cultura e a educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis à dignidade humana e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com espírito de assistência mútua;
Que uma paz fundada exclusivamente sobre acordos políticos e econômicos, celebrados entre governos, não conseguirá assegurar a adesão unânime, duradoura e sincera de todos os povos e, por conseguinte, para que a paz subsista deverá assentar na solidariedade intelectual e moral da humanidade (UNESCO, 1945, p. 276).

Desse modo, surge o organismo supranacional essencial para direcionar os rumos da educação dentro da nova ordem mundial. A UNESCO, então, inicia a busca de cooperação com os Estados-membros, buscando a eliminação das barreiras legais, tarifárias ou psicológicas que possam se opor ao novo ciclo, dando “luz à livre circulação das ideias e da abertura cultural aos seus países-membros” (BENDRATH e GOMES, 2011, p. 102). Para tal, diversos projetos educacionais em consonância com os fundamentos norteadores da organização foram e ainda são implementados. Mas para os refugiados sob o mandato do ACNUR não foi bem assim.

3.2 ACNUR e educação para refugiados

Antes mesmo da Segunda Guerra, algumas organizações não governamentais, como a *Save the Children*, já haviam criado escolas que recebiam crianças em situação de emergência. Entretanto, é a partir do pós-Segunda Guerra que um campo em educação para refugiados apresenta-se como coerente, como afirma Dryden-Peterson (2011).

Dryden-Peterson (2016) compreendeu em suas pesquisas que a educação destinada aos refugiados sob o mandato do ACNUR teve três fases e está agora em sua quarta fase: a primeira fase corresponde ao período de 1945 a 1985 e foi denominada pela autora como *Provisão Local Encontra Novas Instituições Globais*; a segunda trata-se da *Governança Global da Educação de Refugiados* e compreende o período entre 1985 a 2011 e a terceira fase, a autora denominou de *Suporte Global para Sistemas Nacionais*, teve início em 2012 e encerrou-se em 2016; A

quarta fase, que está em vigor, foi denominada como *Transnacionalismo* por DRYDEN-PETERSON et al. (2019).

Como já evidenciado nessa pesquisa, o número de pessoas deslocadas forçadamente que procura países distantes para sua proteção é significativamente menor ao número de pessoas que procura países vizinhos que, por sua vez, é menor que o das pessoas que não cruzam as fronteiras de seus países, no entanto, ao cruzarem a fronteira de seus países de origem as pessoas poderão ser consideradas refugiadas ou não pelo ACNUR - membro da família ONU que historicamente vem firmando acordos em nome da proteção de refugiados, inclusive no campo da educação - ou por cada Estado anfitrião, considerando os preceitos da Convenção de 1951 e seu Protocolo de 1967.

Deve-se ressaltar, que a natureza dos conflitos atuais mudou significativamente desde o fim da Guerra Fria, de acordo com Dryden-Peterson (2016), esses conflitos estão cada vez mais prolongados, são ainda mais mortais, especialmente para as crianças e mais destrutivos para toda a estrutura civil. No entanto, Neves e Sant'Anna (2005) advertem, o apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade é um ponto focal da ideologia burguesa e constitui-se em uma poderosa estratégia de minimização dos efeitos provocados pela própria superexploração, ao mesmo tempo, que constitui-se em um mecanismo catalisador para a representação de uma sociedade na qual a caridade trata-se de um valor fundamental, distanciando o Estado de suas funções, que passa então a financiá-las por meio de acordos privilegiados, ao invés de desenvolver mecanismos sólidos e duradouros.

3.2.1 Primeira Fase – Provisão Local Encontra Novas Instituições Globais - 1945 a 1985

Referente à educação de refugiados, no pós-Segunda Guerra, a UNESCO foi a instituição responsável pelo mandato da educação do grupo e de outras populações deslocadas, tendo em vista a crise de refugiados europeus que aquele momento provocou (DRYDEN-PETERSON, 2016). Nos campos destinados ao grupo sob responsabilidade do ACNUR, o organismo mantinha assessoria técnica com a UNESCO, particularmente, na preparação de estudos científicos, seleção e elaboração de projetos educacionais e culturais para pessoas em situação de refúgio (GOEDHART, 1954).

Quando dos conflitos provocados pela Guerra Fria, tais como os movimentos por independência e as ditaduras, o número de civis em perigo era crescente, aumentando continuamente o número de deslocados forçados. Nesse sentido, a tensão em evitar uma nova aglomeração e a miséria na Europa foi evidenciada na 21ª sessão da Assembleia geral em 1966

e apesar do repatriamento voluntário, a integração no país de asilo e o reassentamento terem sido possibilidades para a solução da situação no contexto europeu; na África, o reassentamento não se demonstrou uma solução permanente, assim como não havia sido na Europa (UNHCR, 1966). Dessa forma, o ACNUR ao considerar as realidades particulares do novo contexto, concluiu que a situação exigia

uma ação mais diversificada, mais desenvolvida em domínios, como, por exemplo, no domínio da ajuda de emergência, mas, ao mesmo tempo, para os refugiados que desejam integrá-lo, é essencial que ultrapassemos a fase de alívio. Devemos assegurar que sua integração seja suficientemente consolidada por meio de medidas como, por exemplo, oportunidades educacionais para as crianças, para que os refugiados permaneçam e para que não sejam mantidos em estado permanente de desassossego por não terem raízes reais (UNHCR, 1966, p. 40).

Como forma de lidar com a multifacetada situação dos refugiados, o ACNUR já mantinha cooperação com outros membros da ONU e organizações intergovernamentais que destinavam sua atenção ao campo humanitário, econômico e social, por meio de consultas bilaterais com “algumas das agências especializadas, incluindo, em particular, a OIT, a FAO e a UNESCO” (UNHCR, 1966, p. 3). Assim, em relação à educação nos reassentamentos no continente africano, “o ACNUR foi chamado a dedicar cada vez mais atenção à estreita consulta com a UNESCO” (UNHCR, 1966, p. 8).

Nesse período, conforme o ACNUR, muitos dos assentamentos não possuíam arranjos para a educação primária e apenas alguns poucos refugiados se beneficiaram dos programas e treinamentos ofertados pelas Nações Unidas. Apesar de os termos de referência de um fundo proposto por resoluções anteriores da Assembleia Geral e do Conselho de Segurança abrangerem todos os tipos de assistência educacional, o fundo foi prioritariamente destinado ao ensino médio e técnico (UNHCR, 1966). Inicialmente, a UNESCO responsabilizou-se pela educação da população em situação de refúgio. Entretanto, apesar de colocar-se a disposição

para oferecer ao ACNUR seus serviços técnicos para o estabelecimento de escolas primárias em assentamentos de refugiados, incluindo treinamento de professores e adaptação de currículos. [Preparou-se] para processar as candidaturas a bolsas de estudo para o ensino secundário e superior e para tratar dos aspectos financeiros deste trabalho. Esta cooperação, no entanto, não poderia implicar contribuições financeiras da UNESCO (UNHCR, 1966, p. 13)

Diante de tais restrições, o ACNUR assumiu de maneira *ad hoc* (formalizado posteriormente, em 1984, por meio da assinatura de um memorando com a UNESCO) o mandato para a educação de refugiados (DRYDEN-PETERSON, 2016a).

Nessa primeira fase, considerada como humanitária pelo ACNUR, a educação para refugiados, oferecida pelo organismo, tinha como objetivo a proteção e a prevenção de

violações dos direitos humanos das crianças refugiadas, objetivando que os refugiados permanecessem nos campos, em suas localidades sem ultrapassar grandes fronteiras. Desse modo, os refugiados permaneceram fora do planejamento dos sistemas educacionais nacionais, como explica Dryden-Peterson (2016),

Durante as décadas de 1960 e 1970 e até meados da década de 1980, o papel dessas instituições globais no fornecimento de educação para refugiados era limitado em escopo, com foco na educação pós-primária por meio de bolsas de estudo para uma pequena elite. A decisão de concentrar os recursos financeiros e o pessoal dessa forma foi intencional, voltada para o que não poderia ser fornecido localmente nas comunidades (p.476-477).

Ou seja, apesar do organismo ter a prioridade em incentivar educação primária em todos os assentamentos de refugiados, a maior parte dos recursos financeiros foram alocados em bolsas de estudos para o secundário e algumas para o nível superior, com o objetivo do desenvolvimento e da utilização dessa mão de obra para uma integração acelerada nos países anfitriões (UNHCR, 2019).

Nesse contexto, oportunidades de educação primária eram criadas por agências voluntárias e pelas próprias comunidades de refugiados (UNHCR, 1968). Essas iniciativas educacionais locais eram articuladas com os países de origem e apoiadas de maneira escassa pelo ACNUR (UNHCR, 1968). Em 1979, o ACNUR continuava a dar ênfase na

assistência de bolsas de estudo para refugiados nos níveis secundário e terciário. Deve-se notar, no entanto, que além desses esforços, as crianças refugiadas recebem educação primária geralmente no contexto dos assentamentos em que estão estabelecidas ou em campos/centros onde aguardam reassentamento (UNHCR, 1980, p. 34).

Após a revisão dos programas realizados pelo ACNUR para a educação, foi concluído que uma parcela desproporcional de recursos era empenhada para uma quantidade pequena de refugiados. Assim, o organismo redireciona os recursos das bolsas individuais para o apoio da população de crianças refugiadas, então, “em 1986, 95% dos beneficiários do ACNUR na educação eram crianças em escolas primárias” (DRYDEN-PETERSON, 2016, p. 19).

Dryden-Peterson (2016) apresenta alguns dos exemplos de iniciativas desenvolvidas pelos Estados em conjunto com refugiados, na década de 1970, assim, povos do Tigrés e eritreus iniciaram escolas no Sudão; na década de 1980, nicaraguenses nas Honduras e sul-africanos na Tanzânia. Dryden-Peterson apresenta ainda as palavras de Oliver Tambo, líder do *antiapartheid*, sobre essas iniciativas, “essas escolas para refugiados preparam conscientemente nosso povo para desempenhar um papel significativo em uma África do Sul liberada”

(TAMBO, 1991 apud DRYDEN-PETERSON, 2016, p. 17), as palavras de Tambo demonstram a amplitude que a educação pode tomar.

3.2.2 Segunda Fase – Governança Global da Educação de Refugiados – 1985 a 2011

A segunda fase foi marcada pelo aumento dos deslocamentos devido ao fim da Guerra Fria, principalmente para a Europa (UNHCR, 1992), e conforme Dryden-Peterson (2016), a educação para pessoas refugiadas girou em direção a um papel muito maior: a codificação, as doutrinas e a governança por instituições globais.

Nesse período, o ACNUR previa uma eliminação progressiva da assistência internacional uma vez encontrada soluções duradouras para os refugiados e a responsabilidade geral por eles fosse assumida pelo governo do país anfitrião (UNHCR, 1989). No entanto, o organismo considerou que apesar de cada vez mais os refugiados estarem alcançando níveis de subsistência equivalentes aos da população local, esse nível era insatisfatório ou instável em países de economia frágeis (UNHCR, 1989).

Logo, circunstâncias imprevistas, perturbações nas comunidades de refugiados, uma colheita ruim, crescimento populacional inesperado, danos ambientais, poderiam exigir a reintrodução da necessidade de ajuda humanitária. Assim, grande parte da assistência pós-transferência seria de caráter desenvolvimentista, portanto, o ACNUR estava “atuando como um catalisador para envolver agências de desenvolvimento, como o Banco Mundial, PNUD e FIDA” (UNHCR, 1989, p. 17).

Referente à educação, o momento era da expansão em massa da educação primária, uma tendência promovida pelos organismos internacionais impulsionada por dois principais movimentos globais: o consenso sobre o direito à educação institucionalizado pela Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, também conhecida como Declaração de Jomtien.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, referente à educação, preconizava “tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos”. A Declaração de Jomtien formalizou o compromisso global para o acesso universal à educação e os incorporou nos Objetivos de Desenvolvimento no Milênio (DRYDEN-PETERSON, 2016a). Ressalta-se, que a Declaração de Jomtien (1990) além de reafirmar que “toda pessoa tem direito a educação”, reconheceu que

um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou

trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação (UNESCO, 1990, n.p).

Entretanto, nessa agenda global para a educação está o paradigma da educação para refugiados. De fato, essas alterações normativas e a formalização de acordos por intermédio de convenções e declarações, tal como a globalização econômica conduzida no pós-Guerra Fria, demarcaram a progressão de novas formas de influência global na educação em diferentes períodos e fases. No entanto, “a educação para refugiados, sob o mandato de uma agência das Nações Unidas, continuava fora das estruturas de qualquer Estado-nação” (DRYDEN-PETERSON, 2016a, p. 19).

A distância dos campos de refugiados das populações nacionais, justificada pelo ACNUR como forma de garantir a eficiência e a segurança dos refugiados e a retórica sobre os Estados não estarem dispostos em arcar com os custos das pessoas refugiadas em seus territórios, resultou na impossibilidade das crianças refugiadas frequentarem as escolas juntamente com as outras crianças (VERDIRAME e HARRELL-BOND, 2005 apud DRYDEN-PETERSON, 2016) e consecutivamente prejudicou os ideais de desenvolvimento de políticas educacionais para todos.

Na revisão de “Diretrizes para Assistência Educacional de Refugiados”, no que se refere ao apoio à escolarização, o ACNUR assumia que

o princípio de que o ACNUR deve promover o acesso à educação e treinamento apropriados para refugiados é universal. As implicações deste princípio serão diferentes em cada situação de refúgio específica (UNHCR, 1995, p. 5).

Essas contradições da instituição sobre as suas funções refletem profundamente na forma e no conteúdo, referentes à educação para refugiados. Nas Diretrizes citadas é possível observar como os ideais do ACNUR são distantes dos da população em refúgio, ou propositalmente distantes, como defende Dryden-Peterson (2016).

Apenas uma pequena proporção de alunos que concluem o ensino médio pode receber bolsas de estudo para frequentar a universidade ou cursos semelhantes no âmbito do programa DAFI. Outros jovens completando este nível de escolaridade devem ser auxiliados, sempre que possível, a adquirir competências para profissionais através do ensino secundário, através de bolsas individuais ou de programas de formação inovadores de baixo custo. Muitos serão futuros líderes de nível médio administradores/técnicos em suas comunidades (UNHCR, 1995, p. 5).

Além de não promoverem o acesso a todos os níveis educacionais, tenderam a limitar o ensino secundário a certos tipos de profissões que claro na concepção deles é suficiente para a formação de líderes nas comunidades de origem dos refugiados. Essas formas de

institucionalização de diretrizes na educação nos campos, que foram criadas na própria sede do ACNUR em Genebra, levantaram a questão se o organismo estivesse agindo como pseudoestado para pessoas refugiadas e ainda consideraram que tais diretrizes, por permitir interpretações diversas, foram criadas justamente com o propósito de manter um ambiente com capacidade técnica limitada (DRYDEN-PETERSON, 2016a). Além disso, Dryden-Peterson nos diz que,

Entre 1988 e 1995, havia quatro conjuntos de diretrizes globais que forneciam instruções detalhadas aos funcionários do ACNUR que trabalhavam no contexto da vizinhança dos países anfitriões [...]. Essa proliferação de políticas globais foi acompanhada pela abolição dos postos de trabalho em educação no ACNUR (2016, p. 21).

Assim, a educação para refugiados nos campos na metade dos anos 1990 foi realizada apenas por políticas e não por pessoas (DRYDEN-PETERSON, 2016a). O descaso intencional com a educação foi tão grande ao ponto de “entre 1998 e 2011 o ACNUR não ter um único oficial de educação trabalhando em um país anfitrião de refugiados” e pouquíssima verba era destinada à educação (a saber, apenas 0,1%,). Um ex-oficial de educação considerou uma “total falta de experiência” do ACNUR em educação (DRYDEN-PETERSON, 2016a, p. 21). No entanto, percebemos que não se trata de falta de experiência, mas sim o anúncio prévio do fracasso de mais uma agenda para a educação, que logo se refletia nos mais vulneráveis.

No início do novo milênio, conforme LE (2019), o Fórum Mundial em Educação de 2000 que ocorreu em Dakar, renovando o compromisso das metas de Educação para Todos, resultou na criação da Rede Interinstitucional de Educação em Emergências¹⁷ (INEE) como meio de fortalecer a cooperação entre ONGs e as agências da ONU (INEE, 2022).

Ao acompanhar as tendências globais destinadas à educação, o ACNUR, à época, já deixava claro em seus campos de refugiados a que ‘todos’ o movimento ‘Todos pela Educação’ se destinava, e logo, passou a terceirizar a educação. Assim, passou a pagar aos que denomina de parceiros de implementação, traduzindo, os organismos não governamentais internacionais e nacionais, pelo fornecimento da educação para os refugiados (Dryden-Peterson, 2016).

Buscando, um pareamento com as políticas globais, logo, passou a medir “a qualidade da educação, nesse momento, apenas por insumos: quantos alunos por professor e a

¹⁷ Essa rede trata-se de uma rede aberta global que reúne membros que trabalham dentro de uma estrutura humanitária e de desenvolvimento buscando que todos os indivíduos tenham o direito a uma educação de qualidade, segura, relevante e equitativa, tem como objetivos principais a formulação de leis e políticas bem como o planejamento e a implementação, apesar de possuir vários financiadores, os principais são os membros do G7 (INEE, 2022).

porcentagem de professores treinados - onde “treinado” significava dez dias de treinamento” - (DRYDEN-PETERSON, 2016a, p. 22).

As diferentes concepções sobre as diretrizes, propositalmente mal elaboradas, para educação, produzidas pelo ACNUR, favoreceu diversos tipos de implementações que, assoladas por inconsistências, não foram capazes de “preencher o vácuo de experiências educacionais e programas de educação para refugiados” resultando em diferentes resultados como, por exemplo, no acesso de crianças refugiadas ao ensino primário (DRYDEN-PETERSON, 2016, p. 22).

3.2.3 Terceira Fase – Suporte Global para Sistemas – 2012 a 2016

Para Dryden-Peterson, a terceira fase iniciou-se em 2012. Nessa fase, o ACNUR se dedica a integrar os estudantes refugiados nos sistemas educacionais nacionais. De acordo com alguns funcionários do ACNUR, essa nova abordagem é resultado de vários fatores, entre eles, o fato dos refugiados estarem vivendo dentro dos Estados-nações, o que impossibilitava que frequentassem o ensino separadamente, outro fator se deu devido à duração das crises nos países de origem, o que provavelmente levaria as crianças refugiadas a passarem toda sua idade escolar nos países de acolhida e ainda, a duração das crises eram incompatíveis com as intenções dos doadores de destinarem doações por períodos tão prolongados (DRYDEN-PETERSON, 2016).

De acordo Dryden-Peterson (2016) em 2012, O ACNUR formalizou como política a integração de refugiados nos sistemas educacionais nacionais e instituiu a Estratégia Global de Educação (GES), sendo que, em 2010 dos 14 Estados-nações considerados países prioritários, apenas cinco aderiram à proposta do organismo, em 2014, onze desses países já haviam aderido e em 2016, 25 países foram considerados prioritários, sendo que 20 já haviam aceitado as propostas de integração de refugiados em seus sistemas educativos, cada qual de uma maneira, uns integraram absolutamente, outros em horários contrários aos dos estudantes nacionais e alguns inseriram refugiados em seus planos educacionais (DRYDEN-PETERSON, 2016).

Para Le (2019), esses fatores apresentados por Dryden-Peterson (2016) se desenvolveram na arena política que ao fortalecer o incentivo à privatização da educação para refugiados tiveram vários resultados. O primeiro foi por meio da pressão de um nexo de educação na governança transnacional. O Segundo, no Painel de alto nível sobre Financiamento Humanitário, em 2016, a educação para refugiados passou a ser reconhecida como bem público global e seus benefícios não deveriam se restringir a nenhum país e com o reconhecimento das externalidades positivas dessa educação, a comunidade global deveria evitar o

compartilhamento de responsabilidades para evitar um subinvestimento. O terceiro, foi a influência da educação de emergência na agenda 2030. E por fim, o aumento do número de pessoas em situação de refúgio que acessaram países de média e alta renda afluiu para uma resposta coordenada de iniciativas multilaterais que resultou no *No Lost Generation*, ampliando a questão da educação de refugiados em todos os níveis políticos (LE, 2019).

Entretanto, Menashy e Zakharia (2017) asseveram que apesar da educação em emergência ter ganhado atenção política nos mandatos de organizações internacionais, dados da UNESCO demonstram que não significou o aumento para o financiamento da educação de refugiados, ao contrário, diminuiu acentuadamente nos países afetados por conflitos.

Além disso, o desenvolvimento da educação humanitária tornando-se cada vez mais atraente para uma parcela crescente da comunidade internacional, logo, atores privados responderam estimulando novas iniciativas, compromissos de financiamento e acordos de parceria para promover a causa de educar crianças refugiadas (MENASHY e ZAKHARIA, 2017).

Por fim, as políticas assumidas pelo ACNUR para a educação de refugiados, nesse momento, consideraram os sistemas paralelos como estratégia, isolando-os em campos e limitando a educação para o grupo, quando houve, a currículos destinados a sua reintegração nos países de origens ou a lugar nenhum. No entanto, ao contrário das expectativas do organismo, cada vez mais as pessoas em situação de refúgio estavam se restabelecendo nas cidades de diversos países.

3.2.4 Quarta Fase – *Transnacionalismo* – Mundialização da Educação – 2016...

Para Dryden-Peterson et al (2019), o transnacionalismo reflete-se nas formas “pelos quais os refugiados buscam oportunidades educacionais, econômicas e sociais” (p. 350), motivados, muitas vezes, pelas buscas contínuas “por oportunidades estáveis e de longo prazo” (DRYDEN-PETERSON, *et al.*, 2019, p. 350). No entanto, deve-se considerar que essa motivação não é inerente aos refugiados, mas sim de qualquer pessoa em várias partes do mundo ao projetarem suas vidas em um contexto transnacional que os permita permanecer ligados a diversas sociedades ao mesmo tempo, em um mundo globalizado.

Entretanto, de acordo com Dryden-Peterson et al (2019), conforme o ACNUR, o reassentamento para refugiados em países de alta-renda é improvável, estando disponível para apenas 1% dos refugiados de todo o mundo. Atualmente, o Banco Mundial, conjuntamente com o ACNUR (2021) e a UNESCO (2019) afirmam, que 85% dos refugiados vivem em países de

média ou baixa renda e diante das condições atuais nos países onde os conflitos ocorrem e o aumento de desastres climáticos, um retorno torna-se cada vez mais distante para aqueles que o ensejam (DRYDEN-PETERSON *et al.*, 2019).

Nesse contexto, a partir de 2016, o ACNUR passou a se concentrar em “futuros geograficamente fluidos e menos unidirecionais, reconhecendo a mobilidade humana contínua e a natureza precária de qualquer futuro possível” (UNGA, 2016 apud DRYDEN-PETERSON *et al.*, 2019, p. 349). Nesse mesmo ano,

Como parte dos preparativos para a Cúpula Humanitária Mundial (WHS) em 2016, o Painel de Alto Nível sobre Financiamento Humanitário buscou soluções para fechar a lacuna de financiamento humanitário. Seu relatório fez recomendações para reduzir as necessidades, aprofundar e ampliar a base de recursos para a ação humanitária e melhorar a entrega. Em relação a esta última recomendação, o relatório sugere uma Grande Barganha entre os grandes doadores e as organizações humanitárias na ajuda humanitária (IASC, 2022).

A Grande Barganha trata-se de “um acordo único entre alguns dos maiores doadores e organizações humanitárias que se comprometeram a colocar mais meios nas mãos de pessoas necessitadas e melhorar a eficácia e eficiência da ação humanitária” (IASC, 2022, n.p). Esse novo acordo diz respeito a um chamado para uma ação coletiva, compartilhada e responsável entre: Chefes de Estado e de Governo, partes interessadas de organizações multilaterais e outras organizações humanitárias, setor privado, academia e comunidades afetadas, pois esses acreditam que

não [podem] atingir metas de desenvolvimento ou redução de risco de desastres sem alcançar os milhões atingidos por crises humanitárias. Cada vez mais, nenhum país ou organização pode responder a esses desafios sozinho. É necessária uma mudança na forma como nos preparamos e respondemos às crises para alavancar os pontos fortes e as habilidades das pessoas e comunidades afetadas por crises, e de um grupo mais amplo e diversificado de atores (UN, 2016, p. 2).

Em 2018, o Pacto Global para Refugiados das Nações Unidas procurou consolidar os propósitos da Grande Barganha, “apesar da enorme generosidade de países anfitriões e doadores, incluindo níveis sem precedentes de financiamento humanitário, o fosso entre necessidades e um financiamento também se alargou” (UN, 2018, p. 1), o que tornou urgente “a partilha equitativa do fardo e da responsabilidade pelo acolhimento e apoio aos refugiados do mundo” (UN, 2018, p.1). A estrutura da Grande Barganha, conforme a *Inter-Agency Standing Committee* (IASC), foi

inicialmente pensada como um acordo entre os cinco maiores doadores e as seis maiores agências da ONU, a Grande Barganha agora inclui 64 signatários (25 Estados-membros, 23 ONGs, 12 agências da ONU, dois movimentos da Cruz Vermelha e duas organizações intergovernamentais). Em 2019, isso representou cerca

de 84% de todas as contribuições humanitárias de doações em 2019 e 69% da ajuda recebida pelas agências (IASC, 2022).

Para os signatários desse acordo, atualmente, cinco são as prioridades: Maior transparência; Mais suporte e ferramentas de financiamento para respondentes locais e nacionais; Melhores avaliações de necessidades conjuntas e imparciais; A revolução da participação: incluir as pessoas que recebem ajuda para tomar as decisões que afetam suas vidas e Harmonizar e simplificar os requisitos de relatórios, como se pode observar, resumidamente, no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Prioridades da Grande Barganha

| PRIORIDADES | OBJETIVOS | COORGANIZADORES |
|--|--|--|
| MAIOR TRANSPARÊNCIA | Identificar e implementar um padrão compartilhado de dados abertos e uma plataforma digital comum que aumentará a transparência e a tomada de decisões. Isso demonstrará como o financiamento se move dos doadores pela cadeia de transações até chegar aos respondentes finais e, quando possível, às pessoas afetadas. | - HOLANDA - BANCO MUNDIAL |
| MAIS SUPORTE E FERRAMENTAS DE FINANCIAMENTO | Tornar a ação humanitária baseada em princípios tão local quanto possível e tão internacional quanto necessário , reconhecendo que os atores humanitários internacionais desempenham um papel vital, particularmente em situações de conflito armado. | - SUÍÇA - IFRC - CRUZ VERMELHA E CRESCENTE VERMELHO |
| MELHORES AVALIAÇÕES DE NECESSIDADES CONJUNTAS E IMPARCIAIS | Os signatários do Grand Bargain exigem avaliações de necessidades que sejam imparciais, neutras, abrangentes, sensíveis ao contexto, oportunas e atualizadas . As avaliações das necessidades devem fornecer uma base sólida de evidências para os planos de resposta humanitária e apelos priorizados, levando em consideração as responsabilidades específicas das agências mandatadas. Para aumentar a confiança e a relevância das avaliações de necessidades para todas as partes interessadas humanitárias, o processo de avaliação de necessidades deve ser coordenado, imparcial, colaborativo e totalmente transparente, com uma distinção clara entre a análise de dados e a priorização e tomada de decisões subsequentes. | - ECHO - OCHA |
| A REVOLUÇÃO DA PARTICIPAÇÃO | Busca integrar a participação significativa na prática . Ela busca apoiar mudanças permanentes e sustentáveis na forma como fazemos negócios , promover a ligação entre a participação efetiva e a qualidade e eficácia da resposta humanitária e promover a evidência de que a participação está acontecendo no nível de agência por meio do relatório anual do Grand Bargain. | EUA SCHR |
| HARMONIZAR E SIMPLIFICAR OS REQUISITOS DE RELATÓRIOS | Os signatários do Grand Bargain têm um interesse comum em garantir que os relatórios programáticos sejam substantivos e qualitativos , ao mesmo tempo em que são enxutos o suficiente para permitir o uso mais eficiente dos recursos para ajudar as pessoas necessitadas. | ALEMANHA ICVA |

Fonte: elaborado pela autora (IASC, 2022).

Referente à educação, o relatório: *Enforcing the right to education of refugee: a policy perspective* elaborado pela UNESCO (2019) enfatiza que os Estados devem

Aproveitando e reafirmando os compromissos estabelecidos no Acordo da Grande Barganha, assegurar que o apoio financeiro fornecido por meio da cooperação internacional tenda a maior transparência e responsabilidade para monitorar o financiamento e reduzir a duplicação e os custos de gestão (UNESCO, 2019, p. 66).

Para o Banco Mundial em parceria com o ACNUR no relatório elaborado em 2021: *The Global Cost of Inclusive Refugee Education*,

embora um número crescente de países inclua refugiados em seus sistemas nacionais de educação, as necessidades de educação são amplamente invisíveis nos orçamentos dos países anfitriões devido ao financiamento interno inadequado, bem como dados insuficientes sobre o número de refugiados [...]. Este documento contribui para a agenda política fornecendo custos unitários de educação de refugiados para cada país anfitrião por nível de educação, catalisando assim um discurso renovado sobre o compartilhamento de responsabilidades, mobilização de recursos e planos de respostas de emergência e desenvolvimento para a educação. Embora faltem níveis históricos, mecanismos e coordenação do financiamento da educação de refugiados, os recentes compromissos e inovações internacionais vêm ganhando força. A Cúpula Humanitária de 2016 concordou com a Grande Barganha e a Nova Maneira de Trabalhar com o objetivo de reunir organizações humanitárias e ajudar no desenvolvimento. Isso levou ao lançamento do ECW, o primeiro fundo dedicado à educação em emergência. O ECW é amplamente subfinanciado e precisa ser fortalecido [...] (THE WORLD BANK E UNHCR, 2021, p. 45-46).

Ou seja, atualmente, a UNESCO, o ACNUR e o Banco Mundial buscam satisfazer os interesses dos signatários da Grande Barganha, o que evidencia a necessidade dessas organizações na busca por informações nos países periféricos. Claramente, pode-se observar que, com o aumento do número de pessoas em deslocamento, a capacidade de controlar a migração tornou-se um verdadeiro desafio para os organismos internacionais e seus doadores, por isso o incentivo massivo em instituições locais. Além disso, os sistemas educacionais públicos tornam-se mais atraentes por receberem a maioria das pessoas na sociedade, podendo fornecer dados e informações valiosas para esses organismos.

O ACNUR em seu relatório *Refugee Education 2030* (2019) considerando-se líder, depois da UNRWA, na proteção de refugiados, “visa chamar a atenção para as necessidades de educação nas comunidades anfitriãs, criar condições para parcerias e ações que resultem em sistemas educacionais para todos” (p. 5), assume seu papel catalisador,

como convocador, mobilizador e construtor de parcerias dentro e além das fronteiras, onde organizações humanitárias e ações de educação para o desenvolvimento podem convergir de forma significativa (p. 11).

Ao buscar sobre as propostas da OCDE para os países da Europa, o relatório: *Multi-stakeholder approach for better integration of refugee students: Stakeholder engagement in the practice-research-policy transfer in refugee education policy* (2022), é claro sobre o seu entendimento sobre inclusão, baseando-se na UNESCO, em outros autores e na SIRIUS¹⁸, para esse organismo,

¹⁸ Principal rede internacional de políticas sobre educação de migrantes: o conselheiro privilegiado da UE (SIRIUS, 2022).

a educação inclusiva pode ser definida como “um processo contínuo que visa oferecer educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e habilidades, características e expectativas de aprendizagem dos alunos, e comunidades, eliminando todas as formas de discriminação (UNESCO, 2009, p. 126 apud SIAROVA e GRAAF, 2022, p. 8).

Carter e Abawi afirmam que “inclusão é definida como o atendimento bem-sucedido das necessidades de aprendizagem dos alunos, independentemente da cultura, idioma, cognição, gênero, dons e talentos” (2018, p. 2 apud SIAROVA e GRAAF, 2022, p. 8).

Como a SIRIUS coloca “as políticas educacionais (assim como a prática) para a inclusão educacional de estudantes refugiados devem apoiar o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento de chegada, ou seja, um sentimento de que o país e a área local em que as crianças acessam a educação são lugares nos quais elas e suas famílias podem situar sua nova casa” (KAKOS e TEKLEMARIAM, 2021, p.21 apud SIAROVA e GRAAF, 2022, p. 8).

Ou seja, bem distante da inclusão de crianças refugiadas nos sistemas educacionais, para a OCDE, a inclusão trata-se, deslocadamente dos interesses das crianças e de suas famílias, da inserção de outros atores que sejam capazes de promover a sensação de estarem pertencendo àquela sociedade, desviando o direito universal à educação dessas crianças para algum lugar que não seja a escola, para “a área local em que as crianças acessam a educação” (KAKOS e TEKLEMARIAM, 2021, p.21 apud SIAROVA e GRAAF, 2022, p. 8).

Surfando na onda da ‘crise na educação de crianças refugiadas’, esses organismos revelam não apenas suas verdadeiras ambições, mas também suas garras. A OCDE nos diz que “os governos devem garantir que as partes interessadas possuam conhecimento, recursos e sistemas de apoio suficientes para fornecer [a] provisão no nível local. Portanto, a educação deve ser inclusiva” (SIAROVA e GRAAF, 2022, p. 30).

Todos para o ACNUR significa “promover as condições, parcerias, colaboração e abordagens que levem todas as crianças e jovens refugiados, requerentes de asilo, retornados, apátridas e suas comunidades anfitriãs, **incluindo os deslocados internos dessa comunidade**” (p. 6). Além disso, o organismo

incentiva o monitoramento colaborativo, relatórios, avaliação e pesquisa para permitir o desenvolvimento e melhorias como base para a experiência global do ACNUR em políticas e programas educacionais para crianças e jovens refugiados e apátridas. Especialmente importantes são as parcerias catalisadoras que se concentram na coleta sistemática de dados de aprendizagem quantitativos e qualitativos desagregados por *status* legal, gênero e deficiência (UNHCR, 2019, p. 32).

O Banco Mundial e o ACNUR diante da insuficiência de dados, garantem que

a abordagem e a metodologia serão repetidas, revisadas e aprimoradas ao longo do tempo. Além disso, a abordagem padronizada, transparente e participativa pode ser adotada para outros setores no futuro, incluindo saúde e água, entre outros (THE WORLD BANK e UNHCR, 2021, p. 13).

E por fim, a UNESCO nos lembra que,

é importante que os Estados adaptem seus sistemas educacionais aos problemas específicos que os refugiados enfrentam em relação ao acesso, relevância e qualidade da educação. A este respeito, é importante recordar que todos os Estados ratificaram pelo menos um instrumento juridicamente vinculativo que consagra o direito à educação para todos (UNESCO, 2019, p. 19).

O casamento ACNUR-Banco Mundial vem dando frutos para as partes interessadas na ‘crise de refugiados’. Ao ampliarem essa parceria em torno de aspectos programáticos da subjanela da Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) para refugiados e comunidades anfitriãs e também do Mecanismo de Financiamento Concessional Global (GCF), facilitou o envolvimento do Banco Mundial em 14 países elegíveis na subjanela de refugiados da IDA e em quatro da GCF (EXCOM - UNHCR, 2020). Essa parceria já alocou US\$ 2,2 bilhões sob a reposição do IDA de 2021 a 2023 e o Banco Mundial irá rever sistematicamente a política tanto para refugiados, quanto para os ambientes institucionais para os países elegíveis da subjanela de refugiados no IDA (EXCOM - UNHCR, 2020).

Ainda, em 2019, o ACNUR e o Banco Mundial estabeleceram e tornaram totalmente operacional um Centro de Conjunto de dados em Copenhague, na Dinamarca, “e está implementando um trabalho abrangente destinado a gerar e analisar dados sobre os deslocamentos forçados e tornar essas informações acessíveis às partes interessadas” (EXCOM - UNHCR, 2020).

Diante de tais evidências, o transnacionalismo tal como proposto por Dryden-Peterson et al. (2019) torna-se utópico, apesar de poder ser uma vontade legítima de qualquer pessoa. Entretanto, devido à poucas pesquisas sobre a temática, essa concepção de transnacionalismo pode trazer consequências graves para toda a população dos países periféricos, pois pode formar um consenso de que os Estados para realizarem a educação para pessoas em situação de refúgio devam se comprometer com os ‘caridosos empréstimos’ oferecidos pelos signatários do acordo da Grande Barganha a juros ‘acessíveis’ para os já tão endividados países.

Ou seja, a análise proposta pela autora obscurece as causas das crises que provocam os deslocamentos forçados, essa percepção da quarta fase da educação para refugiados, desvia o foco de que são as intervenções de grandes potências as provocadoras de deslocamentos. E enquanto, na ideologia desses, a população dos países periféricos precisa aprender a ser mais resiliente para aguentar o colapso realizado por eles, reforçam o preconceito, a xenofobia e o racismo, ao educar sua elite para resolver as desigualdades no mundo.

No entanto, devido à magnitude das ambições do grupo que forma a Grande Barganha, pensar nessa fase da educação como parte do processo de mundialização da educação, tal como proposto por Melo (2003), torna-se mais adequado para encontrar soluções duradouras:

as reformas educacionais fazem parte de um projeto neoliberal de educação, que se realiza no sentido da uniformização da ‘integração global’ e também da instituição de novas condicionalidades para empréstimos e doações para o setor educacional, no processo de mundialização do capital. No entanto, esta integração se dá de forma excludente e em muitos casos provoca o desmonte dos sistemas educativos públicos já existentes; estimula a privatização competitiva em diversos níveis; restringe e secciona os vários níveis de ensino, bem como o acesso ao conhecimento, à criação e a produção científica e tecnológica e à formação profissional, impedido que a educação seja realizada para todos, em todos os níveis, se tornando uma educação cada vez mais seletiva (p. 118-119).

Nessa senda, compreende-se, então, que o processo de mundialização da educação utiliza dos sistemas educacionais públicos, sob a influência dos principais organismos internacionais e, ao mesmo tempo que respondem às necessidades de valorização do capital, impõem uma condição de “mais-humanidade” para a maioria da população mundial.

3.3 Reflexões Parciais

Utilizando do discurso desenvolvimentista de redução da pobreza, do progresso, da promoção da paz, da universalidade, entre outros meios que se dizem revolucionários, os organismos internacionais pretendem alcançar a ampliação do controle social e das decisões do Estado, logo, buscam o controle do nível de desenvolvimento das formas produtivas e das relações de produção (MELO, 2003; NEVES, 1994).

O que implica, principalmente, no domínio e na transformação da cultura, dos hábitos e das tradições. Conscientes do poder dos sistemas escolares sobre a população, buscam os recursos e o domínio da educação pública para a formação do consenso sobre a implementação de seus projetos, por meio de um tipo de universalização homogênea e controladora tanto dos conteúdos, quanto das formas escolares, que pretende, além disso, “marcar a ferro quente”, por meio de novas tecnologias, a população dos países periféricos, como podemos verificar na figura 2.

Figura 2 - Uma criança afegã registrada biometricamente para um cartão inteligente em um centro em Rawalpindi



Fonte: (UNHCR, 2021).

Ao acessarem politicamente o poder estatal, essas organizações logo promovem o desmonte das instituições, reduzindo os gastos públicos com o bem-estar da população, dilapidando os poucos direitos conquistados por meio de luta durante a história, privando do acesso ao conhecimento historicamente desenvolvido, mas principalmente, nos privando dos nossos próprios meios de subsistência. Quando os objetivos que buscam não são alcançados por meio do consenso, utilizam da violência promovendo ataques aos Estados e as populações, aplicando sanções, bloqueios, guerras e outras formas de coerção, provocando o aumento de pessoas que precisam se deslocar para sobreviver. É nessa fase que a “educação para refugiados” promovida pelos organismos internacionais nos coloca.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, surge a necessidade de paz e a de reconstrução dos países na Europa. Enquanto firmava suas alianças por meio do Plano Marshall no continente europeu, os Estados Unidos consolidavam paulatinamente sua hegemonia sobre a hegemonia europeia nos países periféricos. A aliança formada pelos países vencedores, utilizando da necessidade do povo por educação e objetivando o consenso da população diante de seus ideais, ampliou o acesso à educação, tornando-a um direito universal.

No entanto, para os refugiados sob o mandato do ACNUR, desde o início de suas operações não foi bem assim, tendo em vista que, mesmo antes da Segunda Guerra, a população pobre era destinada aos cuidados de entidades e organismos financiados pelos Estados, o ACNUR logo passou a tratar a educação por meio de concessão de bolsas e acordos bilaterais, chegando ao ponto de não ter nenhum funcionário dedicado à educação.

Contudo, ao se deparar com as novas ondas de refugiados, na época da Guerra Fria, percebeu a possibilidade de preparar o contexto político para suas agências irmãs e facilitar a concessão de mais recursos para as causas humanitárias, que são causadas por sua própria família, que convidam e permitem que passem a ser causadas também pelos direcionamentos políticos dos doadores desses recursos.

Uma pluralidade de agências, organismos não governamentais e especialistas na causa da educação para refugiados foi criada a partir do movimento Educação para Todos em 1990, e o ACNUR no furor do momento para avaliar a educação destinada aos refugiados utilizou de métodos tão precários quanto seu nível de entendimento sobre educação, entendimento esse, amplamente divulgado por meio de suas diretrizes educacionais.

Quando as pessoas deslocadas forçadamente passaram a percorrer caminhos mais distantes, alcançando os países centrais e deixando de acessar os ‘acolhedores e estruturados’ campos de refugiados, esse organismo passou a se dedicar a integração de estudantes nos sistemas educacionais nacionais, provocando uma verdadeira segmentação, reforçando a

reificação, consolidando, então, seu compromisso com os doadores, assim, ampliou sua função de catalisador estratégico, devido a sua posição privilegiada no campo humanitário.

Atualmente, essa organização vem firmando acordos e desenvolvendo projetos junto com várias partes interessadas e prometendo encontrar soluções duradouras para os fluxos migratórios. Essas soluções se trata de uma espécie do processo tardio de mundialização, que alicerçados por signatários da Grande Barganha buscam o endividamento dos países periféricos, mais envolvimento de entidades privadas nos sistemas educacionais públicos e sobretudo buscam controlar as migrações, inclusive das populações no interior dos Estados, por meio do acesso aos dados de estudantes.

Nesse contexto, compreende-se que os desafios atuais enfrentados pelos sistemas educacionais públicos são de caráter político, econômico, ideológico e social, pois esses encontram-se pedagogicamente articulados e impostos por meio do Acordo da Grande Barganha e estão sendo intermediados por novos agentes internacionais e locais para beneficiar os interesses de antigos favorecidos, que precisam ser urgentemente superados.

Político, pois, para se expandirem e se consolidarem, dependem da formação e articulação de alianças e da relação de dependência. Econômico, pois fazem parte dos contraditórios propósitos e objetivos de desenvolvimento, progresso e paz, que provocam os cada vez mais frequentes movimentos abruptos que interferem diretamente em nossa sociabilidade. Ideológico, pois buscam naturalizar as causas e as consequências das barbáries que provocam. E sociais, pois é, através dos sistemas de ensino públicos e acessíveis para todos, que ocorre a transformação social, bem como a promoção de soluções verdadeiramente duradouras por meio do tripé: ensino, pesquisa e ciência, e por meio desses que os signatários da Grande Barganha pretendem lograr êxito em seus objetivos.

CAPÍTULO 4 - SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO

Neste capítulo, buscamos a compreensão da formação dos sistemas educacionais enquanto públicos e dever dos Estados-nações. Um levantamento das principais normas educacionais que se destinam às crianças em situação de refúgio foi realizado. Por fim, levantamos os principais desafios enfrentados por pessoas em situação de refúgio referente ao acesso à educação, bem como refletimos sobre os desafios atuais dos sistemas educacionais na França e no Brasil.

4.1 A formação do sistema educacional enquanto responsabilidade do Estado

Inerente à sociedade humana, a educação origina-se do mesmo processo da origem da humanidade. Como afirma Saviani,

desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. Sua forma de existência é determinada pelo modo como ele a produz ou, já que o homem só existe em sociedade, a forma da sociedade é determinada pelo modo como é produzida a existência humana em seu conjunto (SAVIANI, 2016, p. 59).

Martins e Neves (2021), no esforço em articular os pensamentos sobre o processo de formação humana de Antônio Gramsci, Edward Palmer Thompson e Raymond Williams, concluíram que os autores consideraram “a educação como uma atividade cultural primordial, enfatizando os processos formativos gerados a partir de lutas, negociações e acomodações no interior de um determinado contexto histórico” (p. 203). Para as autoras, a legitimação da educação enquanto prática social, a potencializa como ferramenta “eficaz de sedimentação das relações sociais hegemônicas e, ao mesmo tempo, como instrumento possível de construção de relações sociais transformadoras” na contemporaneidade (MARTINS e NEVES, 2021, p. 204).

Referente à educação pública criada, gerida e mantida por autoridades estatais oficiais, Luzuriaga (1959) nos explica que, essa possui sua origem relativamente moderna. De fato, diversas outras formas de organização da educação existiram, como a educação promovida e mantida pelas politeias gregas, no império romano, bem como a da igreja medieval. Porém, a educação pública sistemática e continuada, enquanto responsabilidade das autoridades públicas, só foi possível na idade moderna.

Para Gallo e Mendonça (2020), na contemporaneidade, a instituição escolar é detentora da centralidade dos processos formativos e mesmo que se fale em educação fora da escola e de *homeschooling* “ao tratar de educação em nossos dias, a escola é incontornável” (p. 7).

Nesse sentido, Carvalho (2020) afirma que o valor que a escola possui é incontestável na constituição das instâncias do mundo social. A escola é a mediadora institucional primordial, não apenas por participar na formação para a introdução no mundo social de gerações inteiras, mas por constituir-se enquanto “elemento indagador, crítico e transformador do mundo social e de suas exigências” (p. 85). Assim, o autor complementa, a escola

deveria servir como instituição de contenção de barbáries, de freio das estratégias de reducionismo do conhecimento ao utilitarismo, deveria gerar potências criativas subjetivas contrárias à injustiça e à desigualdade social. Em suma, a escola deveria ser uma experiência sócio-histórica capaz de transformar a calibragem política dos territórios existenciais pacificados em nome da opressão de um sistema social injusto, desigual e avesso às mudanças nos equilíbrios das forças de dominação social (CARVALHO, 2020, p. 85).

Melo (2012) assevera que “tanto a correlação de forças sociais internacionais e locais, quanto a base econômico-política” se fundamentam e são reflexos das “sempre novas relações de poder que movimentam nossa sociedade contemporânea” e ainda “que a crise de hoje se diferencia das crises de ontem. Por outro lado, [...] a crise de hoje se assemelha à crise de ontem” (MELO, 2012, p. 21). Em relação ao lugar da educação no século XXI, inserida no projeto de sociabilidade dominante, a autora afirma que,

A educação continua no cerne dos projetos de desenvolvimento, tanto como instância produtora de conhecimento, de ciência, tecnologia, cultura; quanto é também fio condutor da dominação das ideias, que Antonio Gramsci conceituava como processos de conformação social. Antes de louvarmos as conquistas da “sociedade do conhecimento” ou da revolução tecnológica, temos a obrigação de relacionar as sequelas das crises e dos ajustes e reformas consequentes ao aumento da desigualdade social e também ao aumento e transformação da exploração do trabalho, bem como das transformações ocorridas como formas de sobrevivência do modo social de produção atual (MELO, 2012, p. 28).

A educação na era medieval foi organizada sob o monopólio da igreja. O século XVI, marcado pela expansão ibérica e início da globalização dos continentes, provocou uma grande fragmentação do espaço europeu e diversas guerras de caráter religioso (DALLABRIDA, 2018). Com a Reforma Luterana, seus adeptos recorreram “às autoridades oficiais para a sustentação e o desenvolvimento de suas ideias e crenças. Assim, surge ao que chamamos de educação pública religiosa” (LUZURIAGA, 1959, p. 1).

Dessa relação, uma legislação estatal escolar e o princípio de educação pública surgem por meio das autoridades estatais a serviço da igreja. Ressalta-se que a Reforma Luterana teve como objetivo a educação para a formação da “burguesia, para as classes que [havia] de prover os cargos de direção da sociedade: eclesiásticos, funcionários, médicos, advogados” (LUZURIAGA, 1959, P.7), sendo uma escolarização distinta para os meninos e outra para as meninas. Lutero, um dos primeiros a lutar para a criação de escolas públicas religiosas estatais,

ainda na época da Reforma Protestante, exigia uma educação muito elementar, a opinião dele era que:

os meninos sejam mandados à escola uma ou duas horas por dia e tidos em casa o resto do tempo, a aprender um ofício, e que ambas as coisas marchem a par, porque são jovens e podem esperar. As meninas devem ter tempo para ir à escola uma hora por dia e podem atender aos afazeres domésticos, pois hoje dedicam mais tempo ao sonho, ao baile e ao brinquedo... (LUTERO, 1524 apud LUZURIAGA, 1959, p. 7)

Em 1530, Lutero luta para que a educação seja de frequência obrigatória, em seu “Sermão para que se enviem as crianças às escolas” argumenta que se as autoridades tinham o poder de obrigar os súditos ao manejo de mosquetes e lanças, ao assalto de muralhas entre outras atividades correlatas em tempo de guerra, também teriam o poder e o dever de obrigar seus súditos a enviar seus filhos às escolas, pois seria na escola que a mais dura guerra, a guerra contra o temível demônio se sustentaria. É de amplo conhecimento que Lutero lutava por uma educação pública religiosa que fosse capaz de difundir a doutrina cristã reformada (LUZURIAGA, 1959, p. 7).

A Reforma Protestante questionou a concentração de poder da Igreja Católica devido à “unificação da interpretação da Bíblia escrita em latim” (SCHLESENER, 2011, p. 101), bem como a venda de indulgências e a venda de simonia. Com o objetivo de que mais indivíduos pudessem ler e interpretar a Bíblia, que havia sido traduzida por Lutero, propiciou a ampliação de acesso ao sistema educacional, sem romper ou dividir a Igreja Católica. Os ideais de Lutero exerceram grande influência para profundas mudanças políticas, econômicas e para o desenvolvimento da educação pública. Nesse sentido, Luzuriaga (1959) explica que essa educação religiosa,

por meio das autoridades públicas. Ao mesmo tempo, significava um princípio de nacionalização, com o dar se parte do ensino na língua vernácula, posto continuasse predominando a latina. Certamente ainda não se fala duma obrigatoriedade escolar em sentido estrito e compulsório, senão de recomendações, nem sempre cumpridas. Tampouco se trata de educação totalmente secular, estatal, já que estava submetida à Igreja protestante (p. 10).

Com a Reforma Calvinista, a educação pública religiosa, constituída inicialmente na Alemanha, estende-se para outros países. Na Suíça, por exemplo, que foi refúgio para perseguidos por crenças religiosas da Europa inteira, Calvino ao redigir um programa de governo para a República de Genebra afirmou que “o saber era uma necessidade pública para assegurar uma boa administração política, sustentar a Igreja indefesa e manter a humanidade entre os homens” (LUZURIAGA, 1959, P.10).

Em 1558, Calvino publicou um sistema educacional elementar para todos, no idioma vernáculo, que “compreendia o ensino da leitura, da escrita, da aritmética, da religião, de exercícios de gramática e da preparação para a direção dos assuntos civis e eclesiásticos”, fundando os *collèges* (escolas secundárias), que posteriormente serviram como modelo para os colégios na França (LUZURIAGA, 1959, p.10).

Paralelamente, a igreja católica procurou por meio da educação reconquistar suas áreas perdidas para o protestantismo. Logo, “se armou, criando escolas paroquiais e, sobretudo, uma rede de colégios jesuíticos que se difundiram no espaço europeu católico, no continente asiático e no Novo Mundo” (DALLABRIDA, 2018, p. 209).

Para isso, unificou os estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus por meio da instituição de um conjunto de regras educacionais jesuíticas, ou seja, instituiu a *Ratio Studiorum*, que passou a adotar algumas das experiências protestantes, como a sequenciação de conteúdos divididas em classes em conformidade com a idade e o grau de desenvolvimento dos estudantes (DALLABRIDA, 2018). No entanto, essa forma possuía um “caráter de educação particular e não pública” (LUZURIAGA, 1959, p. 12).

Como consequência do trabalho realizado pelos jesuítas e outras congregações ao longo desse período, Nóvoa (2005) nos explica que, no século XVIII o modelo escolar já estava, em certa medida, definido, de acordo com o autor,

a educação das crianças e dos jovens realiza-se num espaço próprio, separado da família e do trabalho, sendo da responsabilidade de um ou de vários mestres que ensinam um elenco de matérias previamente definidas através de determinados procedimentos didáticos (NÓVOA, 2005, p. 23).

Deve-se ressaltar, que com o avançar do desenvolvimento do Iluminismo ergueu-se e internalizou-se os ideais de homem liberto, *livre como um pássaro*, de qualquer dependência histórica, seja de Estado, de religião, de economia, de qualquer vínculo com a barbárie do modo feudal, excluindo também todas as formas de sociabilidade distintas aos ideais do Estado moderno que pregasse contra toda autoridade, que não se submetessem à razão e à experiência.

Em razão disso, surge dessa emergência de um Estado moderno, a mudança na concepção de poder que, para a sua legitimação, delegou à educação, também, uma lógica liberal, distante dos poderes absolutistas, avançando então no controverso processo de secularização do Estado. Assim, o Estado passa a organizar “a educação para seus próprios fins, culminando, no século XVIII, na época da ilustração e do despotismo esclarecido, com o que chamamos a *educação pública estatal*” (LUZURIAGA, 1959, p. 2), que não se estendeu

igualmente a todos nas nações, e ao povo era destinado apenas os conhecimentos que “não ultrapassassem suas ocupações” (LUZURIAGA, 1959, p. 34).

No final do século XVIII, a Revolução Francesa, sob o lema “liberdade, igualdade, fraternidade”, foi caracterizada como marco da “ruptura” com o antigo regime, como: a luta por causas variadas e distantes que envolveu as lutas pela liberdade, pela justiça e pelo comum fazendo com que a Europa criasse paradigmas que passaram a fazer parte do legado cultural da humanidade (CADEMARTORI e CADEMARTORI, 2013).

Assim, com o objetivo de formar o cidadão útil, os então representantes do povo transformam a educação pública de tipo estatal, para uma educação pública nacional por meio de uma educação cívica e patriótica do indivíduo, para si e para nação, autônoma, dirigida a todas as classes, inclusive, para as classes populares, além disso, a educação deveria ser cumprida enquanto dever e “exigida como direito, como um dos direitos do homem e do cidadão” (LUZURIAGA, 1959, p. 40).

No entanto, a consolidação de uma escola pública nacional sofreu frequentemente paradas e retrocessos como, por exemplo, quando “Napoleão Bonaparte derrubou, mediante um golpe de Estado, o Diretório francês, tornando-se ditador com o título de primeiro-cônsul” (MARX, 2011, p. 25). Napoleão, conforme Melo,

para se consolidar frente ao poder de Estado, recorreu aos serviços da Igreja a partir do acordo com o papado de 1801, de modo que, o ensino religioso e o culto foram restabelecidos na educação francesa. Além disso, rejeitou o ensino obrigatório e gratuito, o que impossibilitou à imensa maioria o acesso à escola (MELO, 2011, p.4).

Com isso, a dominação religiosa sobre a educação foi reforçada, inclusive com a criação de um ministério para assuntos religiosos e educação, fortalecendo então a aliança entre a igreja, a dinastia real francesa e a nobreza proprietária de terra, trazendo o antigo regime para o plano cultural novamente (LUZURIAGA, 1959; MELO, 2011).

Outro exemplo, foi quando a educação alemã, ainda na República de Weimar, sofreu um “retrocesso mais que medieval [...] do nacional-socialismo. Mas com todas essas exceções e limitações, o processo geral seguiu curso bastante regular” (LUZURIAGA, 1959, p. 3).

4.2 Organização do ensino francês

Na França, atualmente, o Ministério da Educação Nacional é o responsável pelo sistema educativo. Assentado em princípios inspirados na Revolução de 1789, em leis votadas entre 1881 e 1889, na IV e V Repúblicas e ainda na Constituição de 1958: "a organização do ensino

obrigatório gratuito e laico, a educação pública em todos os níveis é um dever do Estado". A escola é obrigatória para todos os estudantes dos três aos dezesseis anos de idade. O sistema obrigatório educacional é dividido em ciclos no primeiro e segundo graus (DEPP, 2021; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL ET DE LA JEUNESSE, 2022). De acordo com Prost (2004),

Há quase meio século a evolução do sistema educacional francês transformou-se em um verdadeiro "sistema". O termo adquire aqui um importante significado: os estabelecimentos de ensino estão integrados em um conjunto coerente, o que não era o caso logo após a 2ª Guerra Mundial. O ensino francês tornou-se um sistema a partir das reformas dos anos 60, que "sistematizaram" os estabelecimentos educacionais já existentes e que os foram substituindo progressivamente por novos tipos de estabelecimentos (p. 152).

O país além de organizar seu sistema nacional, organiza o sistema de seus territórios ultramarinos e mantém termos colaborativos com diversos países, assim, oferecendo escolas francesas no exterior, buscando fortalecer as “relações de cooperação entre sistemas educacionais franceses e estrangeiros em benefício dos alunos e da influência cultural da França” (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2021), possibilitando que crianças francesas imigrantes prossigam em uma escolaridade semelhante à que tinham na França, desde a escola maternal até a série terminal, sem desconsiderar o contexto e as legislações locais, realizando os devidos ajustes ao calendário e ritmos escolares em conformidade com cada contexto (FRANCE, 2021).

Essas escolas receberam em 2019 cerca de 370.000 “estudantes franceses e ‘estrangeiros’ em todo o mundo, [sendo] 40% estudantes franceses e 60% estudantes ‘estrangeiros’” (SCAC, 2020). Dessas escolas, 540 unidades escolares estão distribuídas por 139 países, sendo que quatro estão localizadas no Brasil¹⁹. Além disso, seguem os mesmos programas e os mesmos diplomas são obtidos pelos estudantes como nas escolas na França, atualmente, programas de educação a distância estão em pleno desenvolvimento e sendo amplamente implementados.

A administração da Educação Nacional se organiza em torno de 18 regiões acadêmicas, 30 academias e 97 direções dos serviços departamentais da Educação Nacional, como mostra a figura 1. Assim, o Ministério da Educação Nacional torna-se presente em cada região e departamento francês de forma descentralizada. As regiões ultramarinas possuem uma vice-

¹⁹ A saber: o Lycée Français François Mitterrand em Brasília, a École Française em Natal, o Lycée Molière no Rio de Janeiro e o Lycée Pasteur em São Paulo (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, 2021).

reitoria ou, por vezes, serviços nacionais de educação. Essa descentralização permite que as decisões da administração central sejam transmitidas e geridas ao nível local. Cada academia está sob a autoridade de um reitor nomeado pelo Presidente da República e cada serviço nacional de educação departamental é dirigido por um diretor acadêmico (FRANCE, 2021).

Figura 3 - Mapa academias França



Fonte: (FRANCE, 2021).

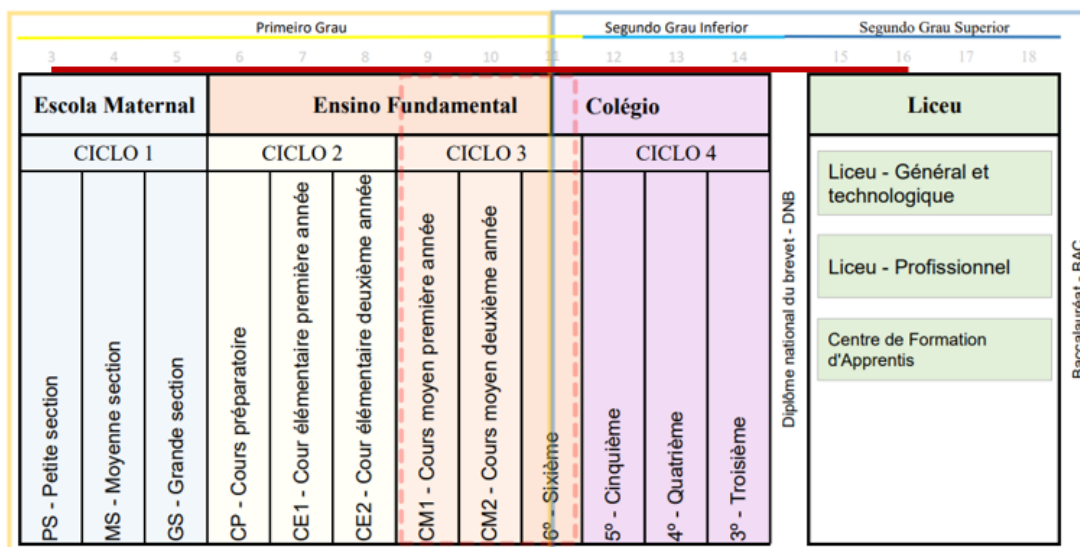
No sistema educativo francês, o primeiro grau corresponde à educação pré-primária ministrada nos jardins de infância, juntamente às escolas primárias de ensino fundamental, que se dividem em três ciclos: o ciclo 1 – ciclo de aprendizagens primeiras; o ciclo 2 – ciclo de aprendizagens fundamentais e o ciclo 3 – ciclo de consolidação, ao encerrar esse ciclo, os estudantes acessam automaticamente o nível secundário inferior do segundo grau. Desde 2016, o sexto ano do ensino fundamental encerra o ciclo de consolidação do primeiro grau, assim, ao finalizar o ciclo 3, os estudantes acessam o segundo grau inferior, o ciclo 4 de aprofundamento.

O segundo grau é ministrado nos colégios (segundo grau inferior) e em seguida, os estudantes passam para os *liceus* - escolas secundárias gerais e tecnológicas ou escolas secundárias profissionais (segundo grau superior). Ao final desse ciclo, os estudantes são submetidos a uma avaliação de base comum (avaliação contínua e exames finais), para a obtenção do DNB – *diplôme national du brevet*²⁰ “que atesta os conhecimentos e as habilidades,

²⁰ Para os estudantes do último ano da escolaridade obrigatória, do terceiro ano de integração e do terceiro ano do ensino geral e profissional adaptado e jovens ou adultos que tenham participado em formação profissional-trabalho em regime de integração social e profissional ou formação contínua, pode ser destinado o CFG - Certificado de Educação Geral (FRANCE EDUCATION INTERNATIONAL, 2022).

adquiridos no final do colégio. No entanto, o DNB não condiciona o acesso a uma classe superior no final do terceiro ano, ou seja, o acesso aos liceus não se dá de forma automática” (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATONALE ET DE LA JEUNESSE, 2022).

Quadro 5 – Escolarização obrigatória França



- O ciclo 3 corresponde ao fim do ensino do ensino fundamental e o início do colégio no 6º ano
- Primeiro grau
- Segundo grau
- Educação obrigatória

Fonte: elaborado pela autora (DEPP, 2021; FRANCE, 2022).

O diploma nacional do *brevet* trata-se de um rito de passagem do colégio para o ingresso no nível médio (segundo grau). É o primeiro exame nacional do estudante e o momento para um balanço sobre o progresso educacional dele. O diploma é emitido por uma comissão, dependendo do boletim escolar e do projeto do estudante, ele poderá ser encaminhado para uma segunda turma do ensino médio geral e tecnológico, uma segunda turma profissional ou um primeiro ano de preparação para o CAP - certificado de aptidão profissional (FRANCE EDUCATION INTERNATIONAL, 2022).

Ressalta-se que a ausência desse diploma restringe o estudante a algumas profissões, como no caso de algumas profissões sujeitas a concurso público. Nesse momento, no final do colégio, a escola faz orientações (baseadas nos relatórios escolares e interesses particulares dos estudantes) às famílias sobre o percurso escolar adequado para o estudante (EURÍDICE, 2022), que será encaminhado para frequentar os liceus (ensino médio).

Desde 2020, os estudantes do primeiro e do terminal geral do ensino médio são “escolarizados em função de opções de especialidades e não de séries” (DEPP, 2021, p. 10).

No entanto, todos os estudantes são preparados para o exame: *baccalauréat*, que se dá no final dos três anos de liceu, marcando então o fim do ensino secundário, possibilitando o acesso ao nível superior.

Segundo o Departamento de avaliação, de previsão e de desempenho²¹, o sistema educacional francês recebeu 15,8 milhões de estudantes em 2019 (DEPP, 2020, p. 12), desses 67.900²² (DEPP, 2021, p. 20) são matrículas de estudantes com necessidades educativas especiais na área do aprendizado em francês como segunda língua. Os estudantes que possuem essa necessidade educativa especial, atualmente, são considerados estudantes alófonos, aqueles “com uma necessidade educativa particular na aprendizagem do francês como segunda língua (FLS)” (DEPP, 2021), ou seja, o estudante não domina o idioma de escolarização e pode precisar de suporte para prosseguir no sistema educacional, entretanto, fala um ou mais idiomas.

4.2.1 Educação e migração na França

A escola francesa foi fundada seguindo a tradição monocultural e universalista, adotando uma abordagem assimilacionista em conformidade com o papel que lhe foi outorgado pelo Estado de transmissor dos valores republicanos (AKKARI e RADHOUANE, 2022).

Somente quase um século depois da Lei Ferry que dispositivos educacionais específicos foram destinados a crianças alófonas. Dessa maneira, a inserção de dispositivos educacionais para imigrantes nos sistemas educacionais constitui-se ao longo do século XX como principal instrumento para as políticas de integração de imigrantes na sociedade francesa (RIGONI, 2017), mas mais do que isso, “é o resultado de uma longa história administrativa, social e política, cujo pano de fundo é a história da imigração na França” (KLEIN e SALLE, 2009).

Assim, como explica Rigoni (2017), as primeiras políticas educativas se davam em torno da adaptação de crianças imigrantes ao sistema escolar. Atualmente, o debate gira em torno das necessidades educativas particulares (NEP) desses estudantes nos estabelecimentos educacionais. Logo, vários dispositivos institucionais, tanto nacionais, quanto locais, influenciaram a trajetória educacional de estudantes imigrantes na França.

Por volta de 1925, cursos de língua moderna, história e geografia do país de origem, eram oferecidos aos imigrantes nas escolas francesas, fora do horário regular de aula, por monitores estrangeiros. A circular de 12 de julho de 1939 regulamentou, tendo em vista o

²¹ DEPP - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

²² não constam os estudantes matriculados em escola maternal (DEPP, 2021).

contexto configurado entre as duas guerras, o funcionamento desses cursos, que vigoraram até 1970 (DAVID e LEVALLOIS, 2006).

Este período, marcado pelo ensino das línguas e culturas de origem (ELCO), era fomentado por acordos bilaterais com os países de emigração, como meio de manter e desenvolver a identidade cultural, objetivando a reinserção voluntária dos imigrantes aos países de origem e, também, com as instituições supranacionais como forma de manter a diversidade cultural e linguística (DAVID e LEVALLOIS, 2006; RIGONI, 2017).

A introdução das ELCOs representou uma distorção da neutralidade da escola republicana e a apresentou, portanto, na forma de uma abordagem diferencialista. Foi uma das primeiras vezes que um aspecto da identidade cultural dos alunos foi aceito no sistema educacional francês ao autorizar, de acordo com a origem do aluno, o ensino de uma língua diferente do francês (AKKARI e RADHOUANE, 2022, p. 120).

Apesar da concepção de que a escola republicana deva ser aberta a todas as crianças, independentemente de sua origem, ter nascido junto ao projeto republicano francês, não existiu um dispositivo direcionado à educação específico para os alunos não francófonos até o transcorrer da era de ouro da migração. Assim, uma ampla multiplicidade de “classes experimentais de iniciação para crianças estrangeiras foram instituídas, recebendo alunos com mais de seis anos, recém-chegados em território francês, com pouco ou nenhum conhecimento da língua francesa” (LANG e SORRE, 2017). Conforme Lang e Sorre:

As primeiras circulares organizando a educação no ensino fundamental para essas crianças datam de 13 de janeiro de 1970 e de 25 de setembro de 1973. Seus objetivos já eram de permitir uma inserção rápida em cursos comuns, de maneira a não excluir esses alunos do conjunto da comunidade escolar, mantendo o princípio republicano de igualdade (2017, p. 10).

Esse período foi marcado pelo afluxo de estudantes imigrantes oriundos do sul da Europa; dos movimentos de descolonização na África e na Ásia e dos regimes ditatoriais no continente americano. Logo, arranjos dedicados aos imigrantes passaram a oferecer atendimento escolar, durante o horário regular de aula, porém fora das classes regulares e contraditoriamente, tinham como objetivo a rápida integração de crianças estrangeiras não francófonas, primeiramente por meio de Classes de Integração (CLIN) e Classes Integradas de Recuperação (CRI), nas escolas elementares e Classes de Adaptação (CLAD), para o ensino secundário inferior (LANG e SORRE, 2017).

A criação de turmas de integração, adaptação e recuperação integrada visava facilitar a matrícula de alunos cuja cultura e língua de origem os colocassem em desvantagem relativamente às práticas pedagógicas e linguísticas da escola. O fato de se estabelecer uma distinção entre os alunos de acordo com suas origens socioculturais representou uma completa reviravolta dentro da escola originalmente antipática a qualquer tipo de diferença (AKKARI e RADHOUANE, 2022, p. 118)

Com a institucionalização do reagrupamento familiar em 1976, quando o governo oficializou a reunião familiar e milhares de crianças puderam reencontrar seus familiares, os instrumentos de gestão foram implementados. Surgem, então, os Centros de Formação e Informação para a Escolarização de Crianças de Migrantes (CEFISEM), com a responsabilidade de “valorizar as culturas de origem e promover práticas de ensino adaptadas” (RIGONI, 2017, p. 41).

Os CEFISEMs constituíam-se em seções educativas de escolas normais, destinados a assegurar a formação do pessoal docente dos níveis elementar e secundário e do restante pessoal dedicado à educação dos filhos imigrantes, tais como, responsáveis de estabelecimentos e respectivos suplentes, conselheiros orientadores, entre outros (CALIN, 2018). A primeira estrutura foi testada em Lyon e estendida a outros departamentos (LANG e SORRE, 2017). Além disso, Rigoni (2017) explica que:

O surgimento desses dispositivos também se insere em um contexto marcado pelo eco de um conjunto de discursos dos movimentos educacionais da Educação Nova, depois da virada crítica pós-68, que buscam (re)definir novos métodos e novos conteúdos para a escola levando em consideração diferentes categorias de populações (p.41).

Assim, a Educação Nacional passou a se preocupar com a emergência das problemáticas ligadas às necessidades educativas particulares e à inclusão. O conceito de necessidades educativas particulares foi desenvolvido por Seamus Hegarty e Mary Warnock e concebido no final dos anos setenta, na Inglaterra, tendo como base a educação de todos os alunos em dificuldades, de maneira duradoura, sejam eles estudantes permanentes ou passageiros. Em menos de vinte anos, diversos países já haviam instaurado o conceito de necessidades educativas particulares em seus sistemas de ensino, inclusive a França (RIGONI, 2017).

As estruturas educacionais que anteriormente foram restritivas e dedicadas a grupos distintos de migrantes, tornaram-se estruturas abertas e inclusivas, em um movimento que era uma necessidade para várias crianças com suas variadas e distintas necessidades educacionais, rompia-se assim, também, a ideia de segregação por nacionalidade, nascendo uma concepção de integração plena e rápida na comunidade escolar, retirando as crianças das salas “especiais”, por vezes estigmatizantes, e mantendo o princípio republicano da igualdade (LANG e SORRE, 2017).

No entanto, os ELCOs foram alvo de censuras e seus professores acusados “de fortalecer o comunitarismo entre as populações de origem migrante e, assim, dificultar o processo de integração” (AKKARI e RADHOUANE, 2022, p. 120). Nessa época, apesar dos ELCOs oferecerem variados tipos de idiomas, o árabe era visto como uma ameaça de “islamização”,

vários meios de comunicação acusavam os ELCOs de “proselitismo religioso”, influenciando os tomadores de decisões a travarem esses arranjos (AKKARI e RADHOUANE, 2022).

No final dos anos 90, um retorno a um laicismo foi reforçado, colocando a interculturalidade em questão. AKKARI e RADHOUANE explicam que diversas foram as consequências desse fenômeno, algumas delas foram:

Uma crise social nos subúrbios;
Um aumento no apoio político à extrema direita;
Alunos com símbolos religiosos na escola;
O medo do fundamentalismo e do terrorismo islâmico (AKKARI e RADHOUANE, 2022, p. 121).

Apesar disso, o Conselho Superior para a Integração da França não indicou uma ruptura absoluta com a cultura de origem dos estudantes, ao contrário, propôs “integrar e desenvolver as línguas da migração num curso comum de ensino das línguas modernas” (AKKARI e RADHOUANE, 2022, p. 121). Assim, as políticas públicas instauradas nesse momento promoveram “o retorno ao modelo republicano recém-descentralizado com a instalação do CEL - Contrato Educativo Local” (AKKARI e RADHOUANE, 2022, p. 121). Akkari e Radhouane (2022) afirmam que,

A reforma da educação nacional introduzida por Claude Allègre (1998) encorajou uma política contratual para a educação baseada em um “contrato municipal”. Além disso, considerando que a “indiferença entre os homens” (HCI, 1993) é a justificativa fundamental para o apelo universalista à ideologia republicana, o modelo de integração promovido pela HCI rejeita toda diferença. Dito de outra forma, todas as diferenças culturais e linguísticas são apagadas ou confinadas à vida privada de um indivíduo (p.121).

Nesse caminho, desde a década de 1970, a política de escolarização para estudantes alófonos foi se modificando, passando gradativamente de um modelo culturalista de sistemas fechados (CLIN, CLAD, ELCO) para a escolarização em classes comuns. O apoio linguístico, em conformidade com as necessidades dos estudantes, foi possível com a implantação das UPE2A - Unidades Educativas para Alunos Alófonos Ingressantes - (LECOCQ, 2020).

Para a implementação dessa política, cujos princípios haviam sido redefinidos pelas circulares nacionais de outubro de 2012, foram criados os CASNAVs - Centros Acadêmicos para a Educação de Crianças alófonas Recém-Chegadas (EANA) e crianças de famílias itinerantes e viajantes (FIV) - ao longo dos três seguintes eixos: centros de recursos e formação, centros de especialização dos responsáveis locais do sistema educativo, órgãos de cooperação e mediação com os parceiros institucionais e associativos da escola (LECOCQ, 2020).

4.2.1.1 Os CASNAVs

Como definido pela Circular nº 143 de 2012, os Centros Acadêmicos para a Educação de Crianças Alófonas Recém-Chegadas e Crianças de Famílias Itinerantes e Viajantes (CASNAV) trata-se de uma estrutura especializada sobre a pasta dos estudantes alófonos recém-chegados (EANA) na França e estudantes de famílias itinerantes e viajantes (FIV), constituídos por reitor e diretores acadêmicos.

Essa especialidade educativa abrange a organização da escolarização do grupo supracitado, os recursos educacionais e a formação de professores e gestores. Além disso, o Casnav participa de reflexões acerca das políticas linguísticas francesas. Os Casnavs são estruturas de apoio acadêmico e interacadêmico (DGESCO, 2012a). Funcionando em rede de intercâmbios e compartilhamento de serviços de todos os atores envolvidos no acompanhamento de estudantes alófonos e dos estudantes que fazem parte de famílias itinerantes (DGESCO, 2012a), atualmente, 30 Casnavs fazem parte da rede educacional na França metropolitana e em seus territórios ultramarinos, essas instituições oferecem:

conselhos e ajuda pedagógica às equipes docentes nas escolas e estabelecimentos, por ações de formação, pela difusão de documentos pedagógicos e de outros recursos, facilita o acolhimento e o suporte dos alunos cujo domínio do francês e conhecimentos anteriores podem ser variados e por vezes defasados em relação àqueles dos alunos da mesma idade (DGESCO, 2012a, p. 1).

Os Casnavs têm como prioridade o domínio da língua francesa e a aprendizagem escolar “em um quadro de acesso de todos à base comum de conhecimentos e competências que implica a escolarização de todos os alunos e o prosseguimento harmonioso da sua escolarização” (DGESCO, 2012a, p. 1).

Enquanto mediador privilegiado dos parceiros nacionais da educação, os Casnavs estão habilitados a informar, regulamentar as relações e cooperar com os parceiros em sua área. Especialistas em sua área, podem responder a solicitações de informação, desenvolver e liderar a formação em colaboração com atores que operam na mesma área. Enquanto órgão acadêmico, garante a cooperação ativa e permanente entre “os serviços acadêmicos departamentais, as autarquias e os serviços sociais no combate à não escolarização e ao absentismo, e desenvolve ações de mediação com as famílias para a mudança de comportamentos” (DGESCO, 2012a, p. 1).

Mediante solicitação do reitor, os Casnavs podem representar a academia em órgãos parceiros: na esfera do programa regional de integração das populações imigrantes e de seus

contextos departamentais, “nas plataformas de acolhimento, em comissões consultivas e em comités de gestão locais relativos ao acolhimento e alojamento de viajantes etc.” (DGESCO, 2012a, p. 2).

Para a mobilização e a divulgação dos recursos existentes, em busca da articulação da intervenção dos parceiros institucionais, o Casnav faz uso de várias parcerias como o Centro Internacional de Estudos Educativos para formação no exame Delf, com o Scénen-CNDP e com o seu departamento Cidade-Escola-Integração para publicações e agrupamento de recursos (DGESCO, 2012a). Entre as múltiplas ações do Casnav estão a “avaliação de alunos a partir de onze anos vindos do exterior, gestão de Unidades Educacionais para Alunos Alófonos Recém-Chegados (UPE2A) do primeiro grau e do segundo grau, formação de professores” (DESCHAMPS, 2021, p. n.p).

Para promover o direito à escola “de todas as crianças que residam em território nacional, independentemente de sua nacionalidade, situação migratória ou percurso anterior” (BATTELIER, 2016, n.p), foram estabelecidas, em conformidade com as orientações nacionais, estruturas de acolhimento específicas para estudantes alófonos ingressantes. Assim, o acolhimento dos estudantes alófonos deve ser assegurado prioritariamente pelas escolas, estabelecimentos e Centros de Informação e Orientação (CIO). Essas estruturas específicas para o atendimento de estudantes alófonos são designadas genericamente como Unidade Pedagógica para Alunos Alófonos Ingressantes – UPE2A (DGESCO, 2012).

4.2.1.2 As UPE2A - Unidades Pedagógicas para Alunos Alófonos

Na França, conforme a circular nº 2012-141 de 2 de outubro de 2012, a educação de estudantes alófonos é dever da república, está sob a lei comum e escolarização obrigatória, é de responsabilidade de todas as equipes educativas, a fim de garantir as melhores condições a eles (DGESCO, 2012).

Os procedimentos de matrícula e escolarização para os estudantes alófonos são definidos pela circular nº 2002-063 de 20 de março de 2002. Assim, a circular tem por finalidade reconsiderar e indicar as modalidades de matrícula e escolarização dos alunos estrangeiros da educação básica, tendo em conta, as alterações legislativas e regulamentares sucedidas desde a circular de julho de 1984 e a Convenção Internacional Relativa aos Direitos da Criança de 1989, ratificada pela França. Dessa forma, a circular nº 2002-063 de 20 de março de 2002 lembrou que:

No estado atual da legislação, nenhuma distinção pode ser feita entre alunos de nacionalidade francesa e de nacionalidade estrangeira para acesso ao serviço público de educação. Lembre-se, de fato, que a educação é obrigatória para crianças de ambos os sexos, de seis a dezesseis anos, francesas ou estrangeiras, desde que residam em território francês. Os responsáveis, na acepção do artigo L.131-4 do Código da Educação, por filho de nacionalidade estrangeira sujeito à escolaridade obrigatória, ficam assim obrigados a tomar as medidas previstas na lei para assegurar essa instrução (MINISTÈRE DE L'EDUCATION, 2002, p. 1).

Referente a matrícula, a circular de 2002 deixa claro que, a matrícula de estudante estrangeiro em um estabelecimento de ensino não está condicionada à apresentação de autorização de residência, ainda, a circular evidencia que não compete ao Ministério de Educação Nacional o controle da situação da regularização migratória nem dos estudantes, nem de seus pais, no que tange a entrada e a permanência em território francês (MINISTÈRE DE L'EDUCATION, 2002).

O documento esclarece também que, apesar da lei nº 89-548 de 1989 ter adiado a idade de posse compulsória de autorização de residência temporária e permanente de dezesseis para dezoito anos de idade e ter o Conselho de Estado decidido, em janeiro de 1996 e ao considerar o disposto no artigo 12º da portaria nº 45-2658 de 1945, condicionando, então, a emissão de autorização de residência temporária com a menção “estudante” àquele que veio para a França como estudante antes mesmo de ter obtido a primeira autorização de residência, logo, o Ministério da Educação Francês entendeu que: “a inscrição num estabelecimento de ensino de aluno de nacionalidade estrangeira, qualquer que seja a sua idade, não pode estar condicionada à apresentação de autorização de residência” (MINISTÈRE DE L'EDUCATION, 2002).

Dessa forma, a circular de 2002, além de proteger os estudantes em qualquer situação migratória, definindo que não cabe à educação o controle migratório desses, oportuniza que tenham acesso à educação independentemente da burocracia migratória francesa.

A circular nº 2012-141 de 2 de outubro de 2012, complementa que a escola é o lugar decisivo para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, que visam a integração social, cultural e profissional das crianças e dos adolescentes alófonos. Ainda, a escola deve ser vivenciada como um local seguro por essas crianças e suas famílias, que estão frequentemente fragilizadas pelas mudanças em suas situações pessoais (DGESCO, 2012).

Além disso, essa circular apresenta pontos importantes que devem ser considerados quando da escolarização dos estudantes imigrantes com pouco ou nenhum conhecimento do idioma, como a recepção dos estudantes e suas famílias; a educação inclusiva e as atribuições destinadas aos professores, iremos elencar os pontos que ao nosso ver são mais importantes.

4.2.1.3 A recepção dos estudantes alófonos e de suas famílias

Referente a recepção dos estudantes e suas famílias, o acolhimento se dá como para qualquer outro estudante. Disponibilizando informações claras e de fácil acesso sobre o sistema educacional francês, sobre os direitos e deveres dos alunos e das famílias e também sobre os princípios que regem o funcionamento escolar, o Casnav disponibiliza esse documento que na medida do possível deve estar traduzido no idioma original das famílias (EDUSCOL, 2022).

Diante das orientações nacionais, o acolhimento dos estudantes alófonos se dá diretamente nas escolas e Centros de Informação e Orientação, que para melhor atender a demanda dos estudantes devem ofertar a UPE2A onde a diversidade social seja efetiva (DGESCO, 2012).

Assim, logo na chegada do estudante, será realizada a avaliação diagnóstica, pela pessoa designada pelo inspetor nacional de educação e com a assistência dos formadores do Casnav. Essa avaliação tem como objetivo o desenvolvimento de um projeto de inclusão personalizado. Deve-se ressaltar, que essa avaliação não é um exame, trata-se apenas de um meio essencial para a compreensão de qual a melhor maneira se adequa ao ensino de francês como segunda língua para os estudantes (DGESCO, 2012).

A classificação na série, se dará, para aqueles do ensino fundamental, respeitando o ciclo correspondente a sua faixa etária e deve destacar: seu conhecimento da língua francesa (com a finalidade de determinar se o estudante é iniciante completo ou domina elementos falados e escritos do francês); suas habilidades verbais e não verbais em outras línguas vivas ministrada no sistema educacional, preferencialmente o inglês; seu grau de familiaridade com a escrita em qualquer idioma, suas habilidades acadêmicas desenvolvidas em escolarizações anteriores, por meio de atividades no idioma que o estudante reconheça; suas habilidades em diferentes domínios; e seus centros de interesse, que podem constituir pontos pedagógicos de apoio importantes para a adaptação (DGESCO, 2012).

O resultado dessa avaliação deve permitir desenvolver as respostas educacionais mais adequadas para a proposta pedagógica desenvolvida para o estudante, sem desconsiderar que é imperioso integrar o estudante o mais rapidamente possível em uma turma composta por estudantes de idades tão próximas a dele (DGESCO, 2012).

Para os estudantes do segundo grau, os Centros de Orientação e Informação contribuem com o estabelecimento da acolhida. Assim, o estudante e sua família se encontram com um orientador que irá analisar seu percurso educacional e então organizará a avaliação pedagógica, nesses casos, os formadores do Casnav junto ao professor do colégio responsável pela estrutura

de acolhida contribuem presencialmente dando suporte e oferecendo ferramentas adequadas e harmonizadas para a avaliação (DGESCO, 2012).

A equipe responsável pela avaliação diagnóstica deve transmitir os resultados para os professores que acolhem os estudantes. Esses professores serão atribuídos pela autoridade acadêmica imediatamente após a avaliação, que considerará o perfil acadêmico do estudante e a distância de sua residência (DGESCO, 2012).

Em relação à alocação dos estudantes e o funcionamento das aulas específicas, o principal método de escolarização é a inclusão nas classes comuns e mesmo quando arranjos e dispositivos especiais forem necessários temporariamente, a inclusão deve ser o objetivo alcançado. Para isso, as UPE2A devem possuir a flexibilidade necessária tanto para acolher, quanto para personalizar os cursos, organizando-os em consonância com a classe comum, planejando, inclusive, os tempos de presença na classe comum. E para o monitoramento do progresso dos estudantes deve ser utilizada a cartilha de habilidades pessoais (DGESCO, 2012).

4.2.1.4 A integração de crianças alófonas recém-chegadas no sistema educacional francês

Os estudantes do primeiro grau são obrigatoriamente matriculados nas classes comuns da escola maternal e do ensino fundamental. É somente a partir do CP (primeiro ano do ensino fundamental no Brasil) que os estudantes poderão ser agrupados nas classes UPE2A para o ensino diário do francês e por um tempo variável que será frequentemente revisado em razão das necessidades das crianças e do princípio referente ao progresso do idioma como segunda língua (DGESCO, 2012).

Aos estudantes com pouca ou nenhuma escolarização que atingirem a idade de ingresso no ciclo 3 (nove anos de idade), pode-se prever uma permanência mais longa na UPE2A. No entanto, essa permanência não deve ultrapassar um ano. Para esses estudantes, um acompanhamento personalizado e duradouro deve ser ofertado com o objetivo de evitar algum prejuízo ou retrocesso pedagógico (DGESCO, 2012).

Para aqueles do segundo grau, baseado na avaliação diagnóstica, o colégio deverá se organizar para atender dois grupos distintos: um dos estudantes que tiveram escolarização antes de chegar à nova escola e o outro que não obteve escolarização anterior (DGESCO, 2012).

Logo, os estudantes que tenham frequentado a escola anteriormente devem ser matriculados em classe comum correspondente ao seu nível acadêmico sem exceder a diferença de dois anos da idade de referência. O cronograma, desenvolvido individualmente, deve permitir que acompanhem com a maior frequência possível a classe comum e o horário de aula

deve ser idêntico aos de todos os estudantes do mesmo nível escolar, o que a escola integral essencial (DGESCO, 2012).

Aos estudantes que tenham pouca ou nenhuma escolaridade anterior, que tenham idade suficiente para frequentar o segundo grau, as UPE2A devem permitir que esses aprendam o francês e adquiram os conhecimentos básicos do ciclo 3 de ensino. Quando possível, inicialmente, os estudantes serão agrupados para adquirir o domínio dos usos básicos do francês com um professor, e posteriormente deve-se concentrar no ensino dos fundamentos da escrita e da leitura. Essas turmas não devem exceder quinze estudantes, a não ser em casos excepcionais. Além disso, esses estudantes devem frequentar as classes comuns participando de cursos ou matérias as quais o francês escrito não seja fundamental. Ainda, devem participar de todas as atividades escolares junto aos seus colegas (DGESCO, 2012).

Os colégios e os liceus que atendem os estudantes alófonos devem promover a articulação em rede entre os estabelecimentos. Nas áreas escassamente povoadas, tanto urbanas, quanto rurais, a UPE2A não será implementada para um só grupo ou um estabelecimento e o responsável da academia estimará, por meio de análise de necessidade, a melhor maneira de suporte linguístico para os estudantes alófonos, especificando de ofício os docentes da UPE2A para a intervenção na área (DGESCO, 2012).

As crianças alófonas recém-chegadas com mais de dezesseis anos, trata-se de um caso especial para a circular nº 2012-141 de 2 de outubro de 2012. Assim, a circular orienta que esses estudantes, apesar de não estarem sujeitos a educação obrigatória, devem ser beneficiados pelas estruturas de acolhimento existentes. Na atualidade, esses alunos são encaminhados para o Centro de Informação e Orientação com o objetivo de desenvolver um projeto profissional individualizado, integrando-os em cursos de formação, garantindo-lhes um diploma de qualificação (DGESCO, 2012).

4.2.1.5 A escolarização e o acompanhamento dos estudantes alófonos recém-chegados

Os estabelecimentos de ensino ao terem em seu corpo discente estudante alófono recém-chegado devem ter em seus projetos e planos de ensino as modalidades de acolhimento e acompanhamento desses estudantes, tendo o francês como língua de escolarização o principal objetivo. Além do primeiro ano intensivo na UPE2A, a aquisição de um idioma pode levar vários anos, o que evidencia a necessidade de suporte posterior (DGESCO, 2012).

O ensino do idioma, enquanto língua de escolarização, não é apenas responsabilidade da UPE2A, toda a comunidade escolar deve estar envolvida e todos os sistemas de ajuda e

suporte devem ser mobilizados para efetivá-lo. Assim, o percurso escolar do estudante alófono é gerido pela equipe docente da escola sob a autoridade do diretor do estabelecimento que utiliza da especialização do Casnav para contribuir com a avaliação e as estruturas mais adequadas para os estudantes (DGESCO, 2012). No entanto, não existe um modelo operacional único para as UPE2A, mas cinco princípios pedagógicos são imperiosos:

Quadro 6 - Princípios Pedagógicos UPE2A

| | |
|-------------------------------|---|
| MATRÍCULA | A matrícula dos estudantes em uma classe comum, considerando prioritariamente o critério da idade (no máximo um a dois anos de diferença da idade de referência). |
| IDIOMA NACIONAL | O ensino da língua francesa como disciplina e como língua instrumental de outras disciplinas que não serão ensinadas independentemente de uma prática da própria disciplina. |
| DURAÇÃO | Durante o primeiro ano de suporte pedagógico pela UPE2A, um ensino intensivo de francês com uma duração semanal de nove horas no mínimo para o primeiro grau e de doze horas no mínimo no segundo grau é organizado com os tempos de frequência na classe comum ou que o estudante esteja inscrito. |
| OUTROS IDIOMAS E DISCIPLINAS | O ensino de duas disciplinas diferentes do ensino de francês (as matemáticas e uma língua viva estrangeira de preferência). |
| ACOMPANHAMENTO CLASSE REGULAR | Uma adaptação dos horários permite acompanhar todo o horário de uma disciplina. |

Fonte: (DGESCO, 2012)

Tais princípios pretendem que os estudantes alófonos possam prosseguir o mais rápido possível em todas as aulas da classe comum. Somente em circunstâncias excepcionais, a duração da escolaridade dos estudantes na UPE2A deve exceder um ano letivo. Dessa forma, assim que os estudantes adquirirem o domínio suficiente do idioma oral e escrito, bem como do funcionamento das regras do ambiente escolar, devem ser integrados ao currículo comum, nas classes comuns, independentemente da época do ano (DGESCO, 2012).

Buscando a garantia de um acompanhamento individualizado dos estudantes, os docentes das classes comuns, das UPE2A e quando for o caso, das classes anexas, devem estabelecer um contato regular (DGESCO, 2012).

No caso, de insuficiência na compreensão e produção escrita do idioma pelo estudante, para além do apoio das UPE2A, eles podem se beneficiar de suporte e recursos adequados às suas necessidades para que então possam progredir e alcançar um nível suficientemente compatível com os requisitos para as aulas ministradas nas classes comuns (DGESCO, 2012).

Referente à avaliação dos estudantes na UPE2A, o grau de domínio do idioma de escolarização deve ser avaliado regularmente e não apenas ao final do ano letivo, utilizando as cadernetas de competências concebidas ao nível nacional, como vimos anteriormente. As orientações advindas das avaliações devem considerar as habilidades e as capacidades dos estudantes. Mesmo que o domínio do idioma de escolarização seja insuficiente, não constituirá

obstáculo proibitivo para a orientação escolhida em outras áreas de competência (DGESCO, 2012).

No segundo grau, cabe aos diretores, bem como aos professores principais e aos orientadores a atenção referente aos procedimentos de orientação habituais. Garantindo aos estudantes que nenhum caminho lhes seja fechado sob o argumento de domínio da língua francesa, destinando atenção especial aos estudantes mais velhos com pouca escolarização (DGESCO, 2012).

4.2.2 Obstruções ao acesso ao sistema educacional francês

Apesar do sistema educacional francês possuir uma ampla estrutura para o acolhimento de crianças alófonas, de acordo com Bastos (2015), ao analisar as políticas escolares para a inclusão de alunos recém-chegados e as políticas migratórias após os anos 80, existe uma contradição nas políticas migratórias de integração. Dessa maneira, a autora considera que:

A construção progressiva de uma governança europeia de migrações desde os anos 1980 foi articulada em torno de lógicas repressivas e liberais. Enquanto uma parte de migrantes é selecionada para ser admitida legalmente nos territórios nacionais, uma outra parte é mantida pelo maior tempo possível fora do acesso de um status regular. O endurecimento das condições de acesso à permanência na França e a exclusão de uma parte dos recém-chegados dos direitos e da proteção social, as quais beneficiam os cidadãos franceses, servem ao projeto neoliberal de utilização de uma força de trabalho flexível e ajustável aos interesses do setor privado. Nem integração, nem inclusão social, portanto para os “migrantes de agora”, cuja permanência temporária é desejada (BASTOS, 2015, p. 66).

Conforme Hird (2018), nos arredores de Paris em Ivry-sur-Seine, crianças em situação de refúgio estão sendo educadas em um centro de refugiados de emergência desde 2017. As famílias abrigadas nesse centro, que se descreve como “aldeia humanitária”, aguardam por uma solução de longo prazo. Às crianças entre 6 e 18 anos são destinadas aulas da língua francesa em salas de aulas decoradas com desenhos e pôsteres de figuras francesas, assim se preparam para entrar na escola regular caso a família se instale na França. Essa iniciativa é apoiada pelo Ministério da Educação, pela Câmara Municipal de Paris e pela instituição beneficente *Emmaüs Solidarité*, que recebeu 3,2 milhões de euros para exercer suas atividades por cinco anos.

Hullot-Guiot (2018) nos diz, que associações em Paris se organizaram para protestar pelo direito à educação de crianças imigrantes e segundo essas associações, estudantes cuja menoridade estava sob análise pela *Aide Sociale à l'enfance* (ASE) estavam sendo recusados pela reitoria de realizar as provas de nível no Casnav, sob a justificativa que o juiz não havia confirmado a menoridade dos adolescentes. Deve-se ressaltar, que esse procedimento de

verificação de menoridade é um processo extremamente demorado, que recorre a procedimentos questionáveis, como testes ósseos e ainda priva as crianças de acessarem a escola assim que chegam à cidade.

O autor nos diz ainda que a Cruz Vermelha é a primeira instituição a definir a menoridade dos jovens imigrantes, antes mesmo da ASE decidir quem é menor ou não. Em 2016, apenas 15% dos menores que tiveram sua menoridade indeferida recorreram aos tribunais para terem seu direito garantido. Quando os jovens não são considerados menores, as associações os oferecem aulas de francês nas bibliotecas municipais (HULLOT-GUIOT, 2018).

As denúncias de Rochas e Varon (2022) em relação às restrições de acesso à escola por crianças refugiadas corroboram com Hird. Conforme os autores, as crianças das famílias que estavam há mais de um ano em um Centro de Acolhimento e Exame de Situação (CAES) em Nédonchel nunca tinham ido à escola, e estavam vivendo em condições de recepção indignas. Ao investigar as condições de vida nos CAES a conclusão foi “desnutrição e obstáculos voluntários à escolarização das crianças” com o consentimento da prefeitura. Ainda, as famílias que por meios próprios procuraram a escolarização de seus filhos sofreram represálias das associações que se responsabilizam pelo acolhimento e abrigo delas.

Os autores esclarecem que esses CAES possuem funções repressivas e humanitárias, foram criados a título experimental em 2017, são financiados parcialmente pelo governo britânico e francês e visam combater a imigração ilegal. Ainda, a cada 48 horas, os acampamentos em Calais são destruídos e os habitantes são forçados a entrar em ônibus que os levam para os CAES, sob a ameaça de prisão pela Polícia de Fronteiras. Embora, esses imigrantes devessem ter seu pedido preparado por essas instituições em até quinze dias para serem encaminhados então para outras estruturas, passam meses e até anos nos CAES aguardando o processo de regularização de imigração (ROCHAS e VARON, 2022).

Além disso, Nadia com seus três filhos, que chegaram na pandemia nessa mesma instituição e ficaram nela de maio a agosto de 2020, tendo em vista o início do ano letivo em setembro, solicitou aos assistentes sociais que matriculassem as crianças na escola. No entanto, foi dito à mãe que não existia escola na região. No final do verão de 2021, essa família foi enviada para outra instituição: o CHRS (Centre d'hébergement et de réinsertion sociale) feminino em Béthune, ao solicitar a matrícula escolar das crianças, a instituição afirmou que solicitantes de asilo não têm o direito de matricular seus filhos na escola. A mãe informou aos autores que crianças de uma família que está há dois anos e meio na mesma instituição, nunca foram à escola. Ao insistir na matrícula das crianças, a mãe foi ameaçada de não conseguir mais alojamento e nem os papéis de asilo da prefeitura (ROCHAS e VARON, 2022).

Nadia sabendo que se trata de uma ilegalidade, foi sozinha até a prefeitura e no mesmo dia foi advertida pelo assistente social da instituição. O assistente disse que ela teria problemas, podendo até ser expulsa. De noite, Nadia ficou privada da “bolsa água” e do kit de higiene que é distribuído semanalmente, o contrato de residência que é feito entre a instituição e os imigrantes, a jornada de tarefas na casa exercida por Nadia foi duplicada e não obteve mais acompanhamento para seu pedido de asilo. Quinze dias depois, a mãe e seus filhos foram transferidos para outra instituição em outra cidade (ROCHAS e VARON, 2022).

Leila, que chegou no CAES de Nedonchel em junho de 2020, aos 17 anos, com sua família e também foi enviada para CHRS em Béthune, foi vítima do mesmo sistema que Nadia, e os funcionários da instituição recusaram-se a ajudar o pai de Leila na matrícula das crianças sob o mesmo pretexto que utilizaram para Nadia. O pai de Leila é professor, então, decidiu oferecer aulas voluntárias às crianças da casa e organizar partidas de futebol para aliviar o isolamento dos moradores, nenhuma atividade era promovida pela instituição, que evitava qualquer atividade vinda de fora para evitar olhares sobre a casa.

Ao chegar ao CHRS em Béthune, Leila observou que os adolescentes pareciam depressivos, vivendo de noite e dormindo durante o dia. O pai de Leila, preocupado com a educação dos filhos, solicitou que a instituição formalizasse a restrição ao acesso à escola por escrito, a solicitação foi recusada e o pai resolveu matriculá-los pessoalmente, mesmo diante das ameaças. Desde então, a família teve várias restrições e passaram a ser tratados *como persona non grata* na instituição (ROCHAS e VARON, 2022).

Associações denunciaram vários fatos ocorridos no CAES de Nédonchel ao defensor de direitos, tal como a negligência grave em relação à saúde física e mental de cerca de 50 a 80 crianças (inclusive crianças desacompanhadas). Segundo o relatório das associações, as crianças não estavam indo para escola sob o pretexto que são ‘Dublinizadas’, logo, deportáveis. Mas além de isolarem as famílias no CAES de atividades da vida social, elas também são impedidas de deixar o alojamento sem nenhuma explicação (ROCHAS e VARON, 2022).

Rochas e Varon (2022) tiveram acesso a uma gravação das ameaças feitas pelo diretor de CAES de Saint-Venant a um pai de origem chechena que procurou a prefeitura para matricular os filhos na escola. Na gravação, o diretor diz estar decepcionado com o pai por já tê-lo alertado várias vezes de que as crianças não podem ir à escola e mesmo assim, o pai procurou na prefeitura, e continua:

Eu entendo que você quer uma boa vida para seus filhos. Eu posso entender isso, mas as regras do prefeito neste lugar são: “ninguém vai para a escola antes de uma transferência!” [...] Cuidado, se você decidir sair, você perde seus direitos (...) se a associação o vir lá fora, eles podem chamar a polícia e pedir ao Bem-Estar Infantil

para proteger seus filhos... sem você. [...] Sei que a lei francesa permite que seus filhos frequentem a escola. Sei disso porque sou assistente social e conheço a lei, mas sua situação é especial. Eu sempre tento dizer à prefeitura que talvez pudéssemos autorizar as pessoas em procedimento normal a mandar seus filhos para a escola. A prefeitura responde que se aceitar para uma família, outra família no procedimento de Dublin pedirá a mesma coisa, e outra família sem documentos pedirá a mesma coisa (STREET PRESS, 2022).

Ao consultarem o prefeito da cidade, o Sr. Flajolet, ele afirma que a instrução de não matricular as crianças imigrantes na escola vem dos serviços do Estado: “A questão da frequência escolar não se coloca de acordo com os serviços do Estado uma vez que os “estrangeiros” não residem no sentido legal, mas são alojados temporariamente” (ROCHAS e VARON, 2022). Uma carta sobre as dificuldades das crianças refugiadas ao acessarem a escola foi enviada ao reitor da academia de Lille, mas nenhuma resposta foi obtida.

A prefeitura de Pas-de Calais justificou que a obstrução ao acesso à educação obrigatória se dá devido à curta duração da estadia dos imigrantes e nega as represálias feitas às famílias: “nenhuma pressão ou instrução dos serviços estatais chegou a impedir a escolarização dessas crianças” (ROCHAS e VARON, 2022, p. n.p) e afirmam que o Estado e o CAES oferecem curso de francês diariamente na instituição, um primeiro passo para quem pretende se estabelecer na França.

De acordo com Pelat (2022), Mobina, uma estudante iraniana do liceu (ensino médio) em Toulouse que chegou à França em 2020, foi convocada um dia antes de seu teste de filosofia para receber sua recusa de solicitação de asilo. Em situação migratória irregular, foi ameaçada de expulsão, o que provocou uma mobilização entre os professores. A mobilização reuniu mais de 3500 assinaturas e promoveu uma carta temporária para a estudante e sua mãe continuarem na França.

Em relação aos imigrantes que moravam na Ucrânia e se refugiaram na França devido à atual guerra, Carretero (2022) nos diz que, receberam a Obrigação de Deixar o Território Francês (OQTF) após a proteção temporária concedida aos ucranianos ter sido recusadas a eles, sob o pretexto de que seus países de origem não estão em guerra. Na França, as diretivas europeias introduzidas em março de 2022 são seguidas à risca, logo, os imigrantes que podem voltar para os chamados países seguros, deverão deixar o país. O governo deu o prazo de aproximadamente três meses para que imigrantes não ucranianos se matriculem em universidades ou escolas, ou terão que deixar a França.

4.3 Organização do ensino brasileiro

No Brasil, o acesso à educação obrigatória e gratuita nos estabelecimentos oficiais, atualmente, é um direito público subjetivo, conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988,

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além da escola ser obrigatória para todas as pessoas dos quatro aos dezessete anos de idade, a oferta gratuita àqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria é assegurada. A educação básica no país corresponde a três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996).

A estrutura da educação brasileira se dá de maneira descentralizada e a Secretaria de Educação Básica tem a responsabilidade de atuar na formulação de políticas para esse nível educacional, articulando os sistemas de ensino e a participação social. Ainda, cabe à Secretaria de Educação Básica (SEB) planejar, orientar e coordenar a implementação das políticas “por meio da cooperação didático-pedagógica, tecnológica, técnica e financeira” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Dessa forma, o ensino brasileiro é organizado em sistemas, “como o Estado brasileiro subdivide-se em instâncias autônomas, há um subsistema de ensino em cada instância estatal” (ROCHA, 2016, p. 21). Assim, conforme a Constituição Federal de 1988, à União cabe a organização, a criação, a manutenção e a expansão apenas do subsistema federal de ensino, composto por órgãos federais de educação, por estabelecimentos federais de educação e por estabelecimentos particulares de educação superior. Ainda, tem como atribuição financiar “as instituições federais de ensino e de pesquisa e por função precípua, prestar assistência técnica e financeira aos estados-membros, ao Distrito Federal e aos municípios, de modo a assegurar que a educação básica chegue igualmente a todos” (ROCHA, 2016, p. 21).

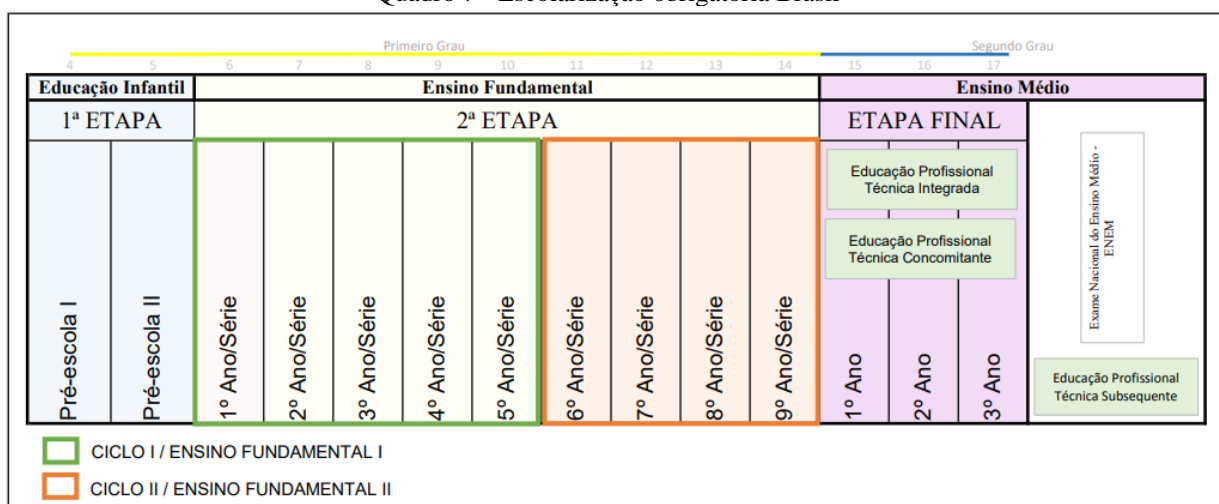
Nos sistemas educativos brasileiros, as etapas da educação básica obrigatória correspondem à educação infantil, para as crianças da pré-escola; ao ensino fundamental que pode ser desdobrado em ciclos, tem duração de nove anos e inicia-se aos seis anos compulsoriamente; ao ensino médio que é a etapa final da educação básica, tem a duração mínima de três anos. Os currículos de nível médio além de consolidarem e aprofundarem o aprendizado dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, devem considerar, entre

outras atribuições, a formação integral do estudante, adotando um trabalho com vistas a construir seu projeto de vida, bem como os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais de sua formação. A certificação de ensino médio possibilita o prosseguimento em estudos no nível superior ou em outros cursos e formações que exijam a conclusão dessa etapa de ensino (BRASIL, 1996). A organização da educação básica poderá se dar em:

séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, Art. 23).

No ensino médio, os estudantes têm a opção da formação com ênfase técnica e profissional, de maneira integrada ou concomitante, e também, os estudantes poderão realizá-la subsequentemente à etapa final. Àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade regular, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas por meio da educação de jovens e adultos. As instituições de ensino são responsáveis por emitir o certificado que habilita o concluinte do ensino médio para o prosseguimento no nível superior (BRASIL, 1996).

Quadro 7 - Escolarização obrigatória Brasil

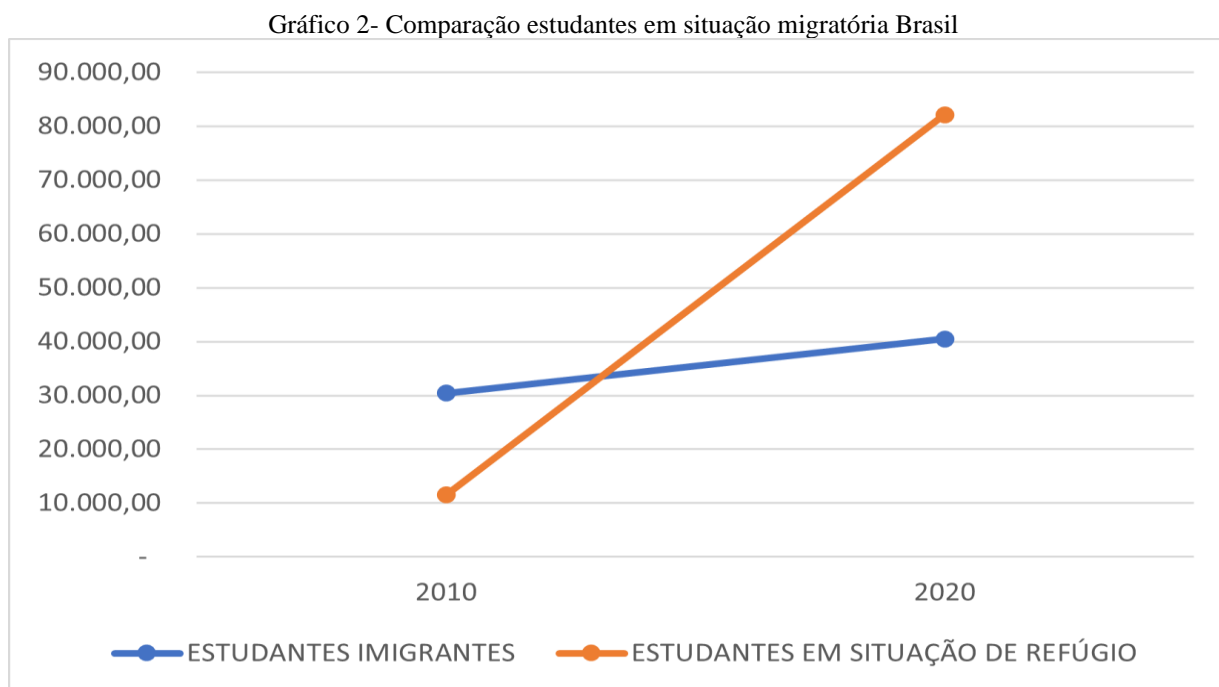


Fonte: elaborado pela autora (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Após encerrarem o ensino médio, os estudantes poderão ingressar no ensino superior por meio do vestibular, um processo seletivo entre os estudantes para concorrerem às vagas dispostas pelas universidades e desde 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio é utilizado “como forma de ingresso para o ensino superior” (JUSTINO, 2019, p. 35).

Conforme os Microdados da Educação Básica, produzidos pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (2020), o sistema escolar brasileiro recebeu o total de 47,9 milhões de matrículas em 2020. Dessas, cerca de 0,17% são

matrículas de estudantes em situação de refúgio. Apesar de aparentemente o número ser pequeno, esse número excede a mais de 80.000 pessoas, ultrapassando as matrículas de estudantes em situação migratória não forçada, como podemos observar no gráfico 2.



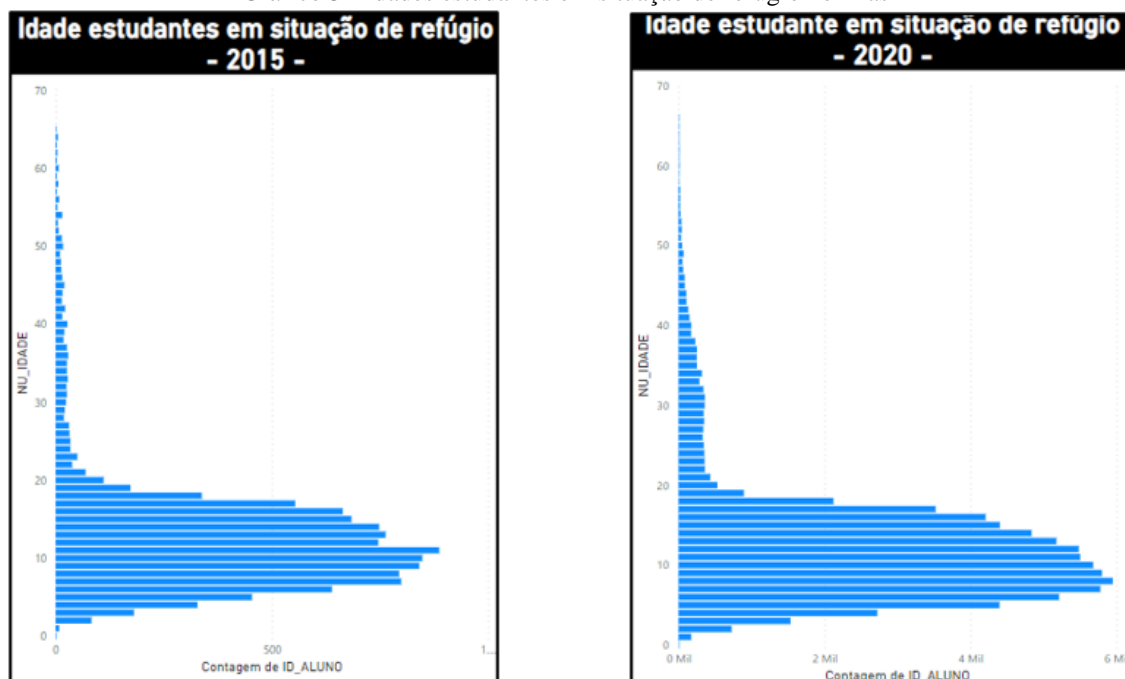
Fonte: elaborado pela autora (INEP, 2020; INEP,2010)

Não devemos esquecer que a essência desses números se trata de pessoas que foram forçosamente obrigadas a imigrar. Em 2010, o gráfico 2 mostra ainda que o número de estudantes nessa situação, conforme os microdados do INEP (2010), correspondia a 0,02% das matrículas. Em 2020, esse número apresentou um aumento substancial, correspondendo a 14% das matrículas na educação básica, ultrapassando o número de matrículas de estudantes em situação de migração não forçada.

Relativo às escolas privadas que mantêm convênio com o Estado, em 2010 havia 544 escolas, correspondendo a 4,72% de todas as escolas que atendiam estudantes em situação migratória forçada na educação básica. Em 2020, esse número corresponde a 3978 escolas, ou seja, atualmente, 20,75% de escolas privadas que atendem estudantes em situação de refúgio possuem convênio, isto é, são mantidas pelo Estado. Entretanto, majoritariamente, as crianças em situação de refúgio fazem parte das escolas públicas brasileiras.

As crianças em situação de refúgio, ou seja, os indivíduos com idade entre 0 e 12 anos de idade, como pode ser observado no gráfico 3, constituem o maior grupo nas escolas brasileiras, o que indica um desafio elementar para os sistemas educacionais no atendimento dos estudantes em situação de refúgio: a formação de pedagogos que compreendam um ou mais idiomas.

Gráfico 3 - Idades estudantes em situação de refúgio no Brasil



Fonte: elaborado pela autora (INEP, 2010; INEP, 2020)

Claro que um levantamento simples realizado nas secretarias de educação de cada Estado pode revelar o número de professores que já dominam outros idiomas e professores imigrantes que compõem a rede de ensino que podem, se assim desejarem, ser direcionados para essas turmas. Para isso, as redes que ainda não proporcionam que o professor trabalhe em um período de regência e no outro de formação na mesma instituição precisam se adaptar, a fim de proporcionar a formação continuada ao corpo docente. Mas, além disso, torna-se essencial proporcionar aos professores atuantes o acesso aos cursos de idiomas nas próprias escolas de idiomas das redes. Sem esquecer dos futuros professores, esses devem obter essa formação logo nas universidades e faculdades. Essa medida, mesmo que insuficiente, pode melhorar no acolhimento de estudantes imigrantes.

4.3.1 Educação e migração no Brasil

Historicamente, conforme Santos, Lima e Soares (2020), “a origem da escola brasileira entrelaçam-se aos movimentos iniciais que ocorreram na França, nação que desde os últimos séculos influenciou a cultura e legislações educacionais brasileiras” (p.177).

A história da educação no Brasil tem como marco a chegada dos primeiros jesuítas em 1549 e as medidas regimentais de D. João III editadas em 1548 destinadas a orientar Tomé de Souza, primeiro governador-geral do Brasil, bem como aos “quatro padres e dois irmãos

jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega” (SAVIANI, 2013, p. 746). Esse período, marcado pela educação jesuítica, se perpetuou por quase duzentos e dez anos.

Quando Tomé de Souza chegou ao Brasil, portava um Regimento o qual D. João III lhe outorgava a missão de converter e doutrinar os povos autóctones a sua santa fé católica, inclusive aos meninos, os quais seria melhor imprimir a doutrina e deveriam ser afastados da convivência com os gentios, passando os meninos para a “povoação dos portugueses e em seu ensino” (D. JOÃO III apud SAVIANI, 2010, p. 6) nas capitanias. Para tal, a coroa portuguesa se comprometeu com um suporte financeiro para a manutenção e as vestimentas dos jesuítas (SAVIANI, 2010).

No entanto, os jesuítas, conforme a carta de Nóbrega, aplicaram os valores recebidos na casa onde a educação era destinada aos meninos, as vestimentas dos jesuítas ainda eram as que levaram do reino e para se alimentar estavam vivendo de esmolas (HUE, 2006 apud SAVIANI, 2010, p. 6). Nessas condições, Nóbrega enviou uma carta ao reino para recorrer por recursos. Nesse sentido, Saviani (2010) considera esse “o primeiro grande *lobby* da educação brasileira” (p.6).

Desse *lobby* praticado junto ao rei D. João III em favor dos colégios jesuítas do Brasil resultou a instituição, em 1564, do “Estatuto da redízima” pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. A partir daí iniciou-se uma fase de relativa prosperidade, dadas as condições materiais que se tornaram bem mais favoráveis (SAVIANI, 2010, p. 6).

Apesar de estarem sendo subsidiados pelo Estado, e em uma condição cada vez mais favorável, o ensino desenvolvido pelos jesuítas foi destinado majoritariamente “à educação das elites dirigentes” (SAVIANI, 2010, p. 7). Explorando bem sua situação privilegiada e auferindo vantagens pelas isenções que lhes foram destinadas, desenvolveram um império econômico, justificando-os como bens divinos. Exercendo praticamente o monopólio da educação no Brasil, definiam e controlavam a forma e o conteúdo do ensino no país (SAVIANI, 2010).

A situação foi denunciada pelo colono do Grão-Pará e Maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado a seu irmão, o Marquês de Pombal. Ainda, a Europa vivia o movimento iluminista, o que favoreceu, antes mesmo da expulsão dos jesuítas em 1759, “o fechamento dos colégios jesuítas [sendo] substituídos pelas aulas régias a serem mantidas pelo Estado” (SAVIANI, 2010, p.8). Entretanto, Saviani (2010) assevera que

a ruptura de Pombal com os jesuítas não se deveu à sua condição de Ordem religiosa. A razão principal foi de ordem econômica associada ao entendimento de que o ensino jesuítico se tornara obsoleto em face das necessidades de modernização do reino português decorrente da visão iluminista pautada no desenvolvimento científico. Assumindo para si a questão religiosa com base no regalismo, o Estado pombalino

manteve o catolicismo como religião oficial e, por meio da Real Mesa Censória, investiu-se da tarefa de garantir a pureza doutrinária (p.9).

Em 1808, sob a ameaça de Napoleão Bonaparte que buscava o domínio de outros países para a França, a família real portuguesa, sob a proteção da Inglaterra, refugiou-se no Brasil. A presença da corte portuguesa no Brasil propiciou o desenvolvimento de transformações na Colônia. “Nesse processo, foram abertos os portos brasileiros ao comércio exterior, acabando com o monopólio português. Para suprir as carências oriundas do longo período colonial foram criadas várias instituições de ensino superior” (NASCIMENTO, 2006, p. 1), com vistas a atender às necessidades da elite naquele momento. Essas escolas de nível superior propiciaram a formação de oficiais da marinha e do exército para a defesa da colônia, “engenheiros militares, médicos, e a abertura de cursos especiais de caráter pragmático” (ARANHA, 2012, p. 232).

Diante das dificuldades em se estabelecer escolas de primeiras letras em todos os lugares do Reino devido às limitações da Fazenda Pública, Dom João VI publicou o Decreto de 30 de junho de 1821 que permitia que fosse “livre a qualquer cidadão o ensino, e abertura de escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame, ou de alguma licença” (BRASIL, 1821).

Quando o Brasil conquistou sua independência em 1822, era um país predominantemente rural, em um “contexto de contradição entre a política econômica portuguesa e a política econômica internacional” (NASCIMENTO, 2006, p. 1). Logo, uma Assembleia Constituinte e Legislativa foi implementada em 1823 para elaborar a primeira Constituição do país.

Nesse período, o Comitê de Instrução Pública realizou as discussões acerca do “direito social à educação pública, gratuita e laica” (RESSINETI e COSTA, 2014, p. 8), que tinham como base o projeto de ensino francês de Condorcet, dois planos sob os moldes de Condorcet foram apresentados. O projeto elaborado por Martin Francisco Ribeiro de Andrada em 1816, que ao ser adaptado ao contexto brasileiro excluía o termo ‘igualdade’ e o projeto elaborado por Januário da Cunha Barbosa que visava a organização e implementação de um sistema nacional de ensino (RESSINETI e COSTA, 2014). No entanto, conforme Ressineti e Costa (2014),

Na constituinte de 1823, uma comissão de instrução pública sugeriu que se estimulasse a elaboração de um tratado completo de educação, por intelectuais brasileiros. Mediante as pressões para que a Comissão apresentasse um plano, Gomide, um de seus participantes, apresentou um parecer elogioso do documento “Memória sobre a reforma dos Estudos Menores da Província de São Paulo”, de autoria de Martin Francisco Andrada e recomendou a sua impressão, que jamais se concretizou, por motivos de divergências políticas, não voltando a ser debatido (p.8).

Bem como o projeto educacional na França, o projeto educacional brasileiro para a implementação concreta do direito à educação pública dependia de investimentos de curto, médio e longo prazo, no entanto, “a classe hegemônica no aparelho de Estado decidiu não votar um plano de educação” (RESSINETTI e COSTA, 2014, p. 8).

Em 25 de março de 1824, foi promulgada a primeira Constituição do Brasil e por meio dessa Constituição que a instrução pública foi institucionalizada. Assim, em seu último título que trata das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, foi disposto: “A Instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824).

Com a Constituição de 1824, a gratuidade da educação foi estabelecida, entretanto, sem regulamentação sobre a matéria. E a mesma Comissão de Instrução Pública de 1823 propôs um novo tratado referente à educação. O projeto foi aprovado resultando na primeira lei sobre a instrução pública do império no Brasil, a Lei de 15 de outubro de 1827 (RESSINETTI e COSTA, 2014).

A lei de 15 de outubro de 1827, entre várias orientações, estabelecia a criação de escolas de primeiras letras, logo em seu primeiro artigo: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827). No entanto, sugeria que escolas em lugares pouco populosos fossem extintas e os professores removidos para as novas escolas criadas. Ainda, onde pudessem ser estabelecidas as escolas de ensino mútuo (método Lancaster), essas deveriam ser implementadas à custa da Fazenda Pública, bem como escolas somente para meninas nas cidades e vilas mais populosas (BRASIL, 1827).

Além disso, aos professores cabia a função de ensinar a ler, a escrever, as quatro operações aritméticas, as frações, os decimais e as proporções, as noções de geometria, a gramática da língua nacional e os princípios e a doutrina da religião católica (BRASIL, 1827). Essa escola proposta, ainda no império, buscava “melhor corresponder à edificação do projeto nacional. Independentemente de origem social ou cultural, de experiências vivenciadas [...] retratando muito pouco a diversidade” (KREUTZ, 2000, p. 347).

Essa perspectiva monocultural na educação pública ia ao encontro do projeto político para a formação e consolidação da nação brasileira sob a égide da modernidade. No entanto, a identidade étnica, como explica Kreutz (2005), é uma das instâncias fortes no engendramento do processo histórico, mesmo quando marginalizadas no imaginário nacional. Em cada grupo étnico há uma história de lutas pela determinação de suas metas e seus valores (p. 352).

Entre o fim do século XIX e início do XX, momento em que o país acolheu imigrantes de diversas nacionalidades, “o sistema escolar brasileiro, ainda em organização, não atendia a

uma parte substancial da população” (NICÁCIO, 2018, p. 72). A educação, ao longo da história brasileira, era privilégio de uma minoria. Devido ao Brasil ser um país agrícola, na época, e logo, as massas se dedicarem a técnicas de produção antigas, a educação não era considerada um agente transformador pelos governantes brasileiros. Abreu (2008) explica, que

durante a Primeira República, o grupo fundamental, que exercia a hegemonia, era a oligarquia cafeeira. A boa sociedade, herança direta do império, exercia o papel da sociedade civil entrelaçada na sociedade política, representada diretamente pela oligarquia rural de São Paulo, Minas Gerais e principais centros nordestinos. Os intelectuais, geralmente filhos de fazendeiros que estudavam na Europa e retornavam ao país para ingressar nos quadros do IHGB, mantinham o bloco ideológico vivo com sua produção e discursos nas câmaras municipais espalhadas por todo o país. A ideologia era disseminada não só pelos jornais e folhetins, mas principalmente pelos monumentos construídos em centros urbanos, escolas, fóruns, sedes de prefeituras, praças, lojas etc. (ABREU, 2008, p. 18).

No período da Primeira República no Brasil, diante das transformações no mundo e no país, estabelecia-se “gradativamente um espaço hierarquizado em que se definia o que seria entendido como verdadeiramente nacional e o que seria excluído dessa compreensão” (KREUTZ, 2000, p. 351). E para isso, o nacionalismo apoiou-se “na expansão de um ensino igualitário, com a função de difundir uma cultura uniforme. Inventava culturas amplamente desprovidas de toda base étnica, com a finalidade de unificar o imaginário de nações” (KREUTZ, 2000, p. 351).

A formação de identidade nacional brasileira, não foi um movimento retilíneo e a construção dessa identidade ocorreu mais fortemente na Primeira República (NICÁCIO, 2018). Nesse período, o Brasil “com objetivo de modernizar a economia, branquear a população e garantir as fronteiras em disputa” (KREUTZ, 2000, p. 352), utilizou-se da imigração para satisfazer os interesses da classe hegemônica. E a educação foi utilizada como instrumento para a interiorização de conhecimentos homogêneos, na tentativa de superar saberes particulares e locais. No entanto, o descaso em oferecer a educação pública afluiu na formação de escolas étnicas (KREUTZ, 2000). Kreutz (2000) assevera que

a etnia perpassa os símbolos de uma sociedade, sua organização social, como da mesma forma em relação ao gênero. Isso significa que o processo histórico é etnicizado, atravessado pela etnia. Ao longo do processo histórico, a sociedade caracteriza, classifica e decide sobre o espaço dos grupos étnicos, fazendo-o com disputas e conflitos. Isso quer dizer que as estratificações e divisões feitas em termos de divisão étnica são, por vezes, mais fundantes que as de classe (p. 352).

Assim, como afirma Nicácio (2018), com a pretensão de defesa a nacionalidade, grupos escolares, considerados “o modelo de escola moderna, emergiram ao longo das duas primeiras décadas republicanas em vários estados. Mas, a disseminação desse tipo de escola não se

estendeu a todo território nacional” (p. 74) e os altos índices de analfabetismo eram um dos grandes desafios para a nação. Ainda,

por falta de escolas públicas, não foi rara a construção do espaço escolar, o pagamento dos professores, mobiliário e material escolar pelos próprios imigrantes. Estas escolas, em geral, tiveram em comum o ensino ministrado na língua materna e um currículo que envolvia o ensino da história e cultura do país de origem (NICÁCIO, 2018. P.78).

Em relação ao processo escolar, as iniciativas dos imigrantes no Brasil se deram de maneira diversificada, “parte dos imigrantes provinha de forte tradição escolar do seu país de origem [...] e a heterogeneidade foi muito grande, tanto entre as diversas nacionalidades, quanto dentro delas” (KEUTZ, 2000, p. 347).

Dessa forma, as escolas étnicas desenvolvidas entre 1820 e 1939 possuíam um caráter específico, se desenvolveram em um “contexto de acentuado nacionalismo e de declaração de guerra [nos] países de origem dos grupos que tinham a rede escolar mais expressiva” (KREUTZ, 2000, p. 348). No entanto, mesmo que de maneira diferenciada devido a condições políticas, sociais e outras dificuldades, essas escolas, na maioria dos casos, foram constituídas por iniciativas das próprias comunidades, como nos explica Kreutz (2005),

As escolas da imigração não foram todas iguais. É preciso distinguir entre, a) escolas urbanas; b) escolas de ordens religiosas; c) escolas étnicas comunitárias, em área rural. Os imigrantes que se estabeleceram em centros urbanos, especialmente os vinculados ao comércio, à indústria e às profissões liberais, formaram associações para manter as chamadas “escolas alemãs” (*Deutsche Schule*) ou “escolas italianas” (Escolas Dante Ahghien). Tratava-se de escolas laicas, geralmente de muito boa qualidade, em que também eram aceitos alunos não pertencentes aos migrantes da respectiva etnia. O currículo, além de atender às exigências nacionais, era complementado com aspectos da cultura do respectivo grupo étnico, ficando o mais próximo possível ao currículo praticado no país de origem. As Ordens e Congregações religiosas, [...], também mantiveram escolas em centros urbanos. Eram escolas confessionais não diretamente étnicas, todavia com muitas características da tradição cultural do país de origem. Embora não fossem muitas, exerceram função relevante na formação de lideranças. As escolas étnicas urbanas e as confessionais tinham alunos provindos prevalentemente da classe média (p.72).

Deve-se ressaltar, que a dinâmica brasileira de integração de imigrantes havia propiciado a concentração de grupos homogêneos em colônias isoladas, o que dificultava a integração dos imigrantes com a população nacional (KREUTZ, 2000), bem como da população nacional com os imigrantes. Nas escolas étnicas, o professor era escolhido entre um dos moradores um pouco mais instruído e era ensinado as noções básicas de leitura, escrita e cálculo. Ainda, as escolas serviam como mediadoras na preservação da manutenção dos laços com a pátria de origem (LUCHESE e KREUTZ, 2010).

Além da ausência de escolas públicas e do isolamento das colônias, Kreutz chama atenção para outro fator que propiciou o desenvolvimento de escolas étnicas comunitárias, especialmente nas áreas rurais,

trata-se da vinda, para as regiões de imigração no Brasil, de missionários das igrejas cristãs que perdiam terreno nos países europeus frente ao avanço do Estado laico, liberal, avocando para si a responsabilidade e o direito pela organização escolar (KREUTZ, 2005, p. 70).

Essas escolas, em algumas localidades, coexistiram com as escolas públicas. Nesse período, o ensino particular era exercido livremente, sob a fiscalização do governo, nos estabelecimentos que seguissem o padrão de higiene exigido e que o ensino fosse exercido pelos honestos e competentes (NICÁCIO, 2018). No entanto, o cônsul De Vellutis descreveu as dificuldades e precariedades que observou em algumas das escolas de origem italiana no Rio Grande de Sul,

a maior parte das nossas escolas tem uma vida difícil. Elas atravessam, enfim, neste momento um período muito crítico. Por um lado, a crise econômica, agravada pelas recentes calamidades, colocou muitos colonos numa situação de miséria. Por outro lado, soma-se a isso a invasão de congregações francesas que, expulsas de seu país, vieram refugiar-se nesse Estado, instalando nas colônias escolas para ambos os sexos, as quais fazem grande concorrência às nossas, porque admitem gratuitamente alunos pobres, cobrando apenas dos que podem pagar (1908 apud LUCHESE e KREUTZ, 2010, p. 229).

Kreutz (2000) explica que devido à falta de oferta de escolas públicas, o processo de educação comunitária de imigrantes havia sido estimulado por diversos Estados. O autor cita o exemplo de um administrador de um núcleo imigrante no Rio Grande do Sul que demandou ao Presidente da província a oferta de mais escolas públicas, tendo em vista que “havia apenas três escolas públicas para 23 de imigração, das quais somente uma ensinava o português, e pedia uma lei obrigando o ensino da língua nacional” (KREUTZ, 2000, p. 354).

Porém, Maschio (2014) identificou em suas pesquisas que imigrantes italianos de algumas colônias no município de Colombo, em Curitiba, preferiam aulas particulares com um professor de origem italiana a enviarem seus filhos às escolas públicas mistas regidas por professora brasileira.

No relatório de 1935 da Inspeção das Escolas Subvencionadas no Estado de Santa Catarina, apresentado ao Ministro da Educação e Saúde, sobre a nacionalização do ensino, o inspetor federal da nacionalização do ensino, João dos Santos Areão, relata que ao inspecionar a vila de Hamonia, teve

o desprazer de ouvir de duas moças que serviam a mesa do hotel, filhas de um destacado membro daquele lugar, a confissão de que não conheciam o nosso idioma.

E são brasileiras! Se no centro mais populosos encontramos casos desses, o que teremos nas regiões onde não chegamos a escola? (AREÃO, 1935, p. 1).

Kreutz (2000) afirma que não podemos compreender as escolas de imigrantes em um sentido unívoco, existiram vários tipos de escolas, de diferentes etnias e inclusive com diferenças entre a etnia. Na sua grande maioria, essas escolas se localizavam na zona rural e “as escolas dos imigrantes eram comunitárias, particulares e/ou pertencentes a uma congregação religiosa” (p. 355).

As escolas étnicas foram incentivadas pelo governo brasileiro até a Primeira Guerra Mundial. De acordo com Kreutz (2000), esse momento histórico refletiu expressamente na diminuição do número de escolas de imigrantes. Na década de 1930, o número de escolas étnicas rurais ainda crescia. Entretanto, enquanto estratégia de nacionalização preventiva, escolas públicas foram abertas próximas às étnicas, “e em 1938-1939, momento de nacionalização compulsória, foram fechadas e transformadas em escolas públicas por meio de uma sequência de decretos de nacionalização” (p. 354).

Esses decretos foram marcados pelos processos travados entre as nações no âmbito das crises econômicas e guerras nos países centrais. Em 1924, os Estados Unidos haviam regulamentado a imigração por meio da Lei *Johnson-Reed* e criava um sistema de cotização de entrada de imigrantes no país, “esse sistema foi incorporado por vários países, entre eles o Brasil” (OLIVEIRA, 2022, p. 68).

A partir de 1937, a educação constituiu importante estratégia para o projeto nacionalista brasileiro. De acordo com Santos (2008), “no Estado Novo, o projeto de nacionalização através da educação chegou às distantes comunidades de colonos estrangeiros e seus descendentes” (p. 68). O autor explica que para os integrantes da campanha nacionalizadora,

a presença dos núcleos de imigração gerou uma ameaça alemã, inclusive com a formação de um partido nazista no Brasil; para ele, as escolas alemãs eram o reduto que formavam crianças com uma mentalidade pernicioso, nutridas no espírito germânico ameaçador ao nosso país. Assim, sobretudo durante o Estado Novo, é possível detectar o intento de transformação das condições sociopolíticas e culturais nas localidades consideradas estranhas ao espírito de nacionalidade que se forjava (p. 68).

O fato é que o descaso com a educação da população no Brasil, possibilitou a ascensão de escolas particulares, **muitas vezes subsidiadas por recursos públicos estrangeiros, sob o domínio de diferentes ideologias**. Então, por meio de consecutivos decretos federais, aumentou-se o número de escolas públicas nas regiões coloniais, no entanto, muitas vezes conveniadas ao Estado, ao mesmo tempo em que ocorria a prescrição de livros em português e “regulamentação severa para a licença de professores” (KREUTZ, 2010, p. 77).

Logo, um amplo programa de construção de Novos Prédios Escolares para o Brasil se desenvolveu no âmbito do Ministério da Educação e Saúde e dos Governos Estaduais (M.E.S/INEP, 1948). Conforme o programa,

as zonas de colonização oferecem, também, excepcional importância, por constituírem regiões de fixação imigratória, às quais, com raras exceções, não se ofereciam os recursos necessários para a educação primária. Permitiu-se, assim, o desenvolvimento de culturas estranhas à nossa terra e aos nossos costumes, traduzidas no esforço das populações alienígenas em suprir as deficiências do meio (M.E.S/INEP, 1948, p. 26).

Em relação à existência de escolas de outras nacionalidades, o programa considerou que devido à ausência de escolas públicas, as escolas étnicas atraíam a população fixada naquele território naturalmente, aumentando a preocupação dos governantes com, “ao cabo de algum tempo, a desnacionalização [fazer] novas gerações nesses núcleos marginais” (M.E.S/INEP, 1948, p. 24). Referente à nacionalização, o programa propunha que 300 prédios escolares fossem distribuídos em regiões de colonização específicas: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo e escolas ao longo da fronteira do país. Luchese e Kreutz (2010) chamam atenção para o fato de

com o processo de nacionalização, a igreja católica e o Estado, que possuíam nítida contradição de princípios quanto à competência da escola, amenizaram suas diferenças, passando a Igreja a reconhecer um direito inalienável do Estado na educação e no ensino, a sugerir convênios entre a Igreja na promoção da escola e do ensino e a suspender formalmente as sanções que haviam sido prescritas para os pais que enviassem seus filhos para a escola. Tendo mudado as circunstâncias políticas, mudou o princípio que tanto defendera décadas antes, no sentido de que somente competia à Igreja Católica o direito de definir e gerir o processo educacional (p. 82).

Durante a política de nacionalização do ensino, conforme Luchese e Kreutz (2010), além da proibição de outros idiomas nos estabelecimentos escolares, uma grande destruição de materiais didáticos ocorreu. Os autores não atribuem o fim das escolas apenas às campanhas de nacionalização, para eles, as escolas étnicas, já passavam por um processo de transformação, seus professores eram aconselhados a prestarem concurso público como forma de desonerar a comunidade, e as famílias procuraram matricular suas crianças nas escolas por diversos motivos, eles acreditam que a política de nacionalização “apenas precipitou esse processo, desarticulando e desmobilizando as escolas comunitárias” (p.84). No entanto, Franco (2018), assevera que,

É real que a ditadura de Vargas foi repleta de preconceitos étnicos, culturais e religiosos que baseavam a condução dessa política imigratória no Brasil, vedando a entrada daqueles considerados “impróprios” para a configuração social do país. Assim, é patente afirmar que a ideia de expulsar os “indesejáveis” e selecionar os indivíduos desejados para se forjar o “tipo ideal” de sociedade foi marcante na Era

Vargas que empreendeu leis imigratórias baseadas numa política de homogeneização da sociedade que empreendia uma imigração seletiva que dentre outros aspectos estava voltada para a eugenia da população. Tal política de Vargas dá capilaridade ao comportamento seletivo e restritivo que orientou a política imigratória do país na história de sua formação social (p. 115).

De acordo com Fischel de Andrade e Marcolini (2002), esses refugiados que chegaram nesse momento no Brasil, foram reconhecidos como imigrantes comuns. Além disso, parte desses refugiados foram absorvidos como força de trabalho por indústrias surgidas da cisão do pacto de dominação da elite cafeeira encabeçada por Vargas. Os refugiados da guerra eram detentores de competências em diversas áreas, desde arquitetos a engenheiros e mecânicos (FRANCO, 2008).

No entanto, esses imigrantes, conforme Franco (2008), tiveram uma importante função social no Brasil, por trazerem consigo “o espírito dos movimentos anarquistas e socialistas que a Europa concretamente experimentava, o que implicou alterações na legislação brasileira e na organização política e social dos trabalhadores no início do século XX no país” (p. 118), de forma restrita, a legislação no Brasil amplia os direitos dos trabalhadores, fincando a dicotomia da desigualdade entre o cidadão e o pobre (FRANCO, 2018). A autora explica que a ditadura Varguista promoveu o desenvolvimento

capitalista instaurado com o setor industrial no país substituindo as importações, somado aos novos setores de classe representados por uma minoria de operários, funcionários públicos e militares, e que conservavam os interesses das elites econômicas, forjou uma burguesia que foi e é imprescindível na manutenção do “traço colonial permanente”, fortalecendo a submissão brasileira aos países do centro do capitalismo (FRANCO, 2018, p. 116).

Assim, podemos observar, com mais clareza, como a educação pública ‘nacionalizadora’ andou de mãos dadas com a intenção da manutenção do *status quo*, limitando, regulamentando e restringindo, tanto a criação de escolas comunitárias estrangeiras, quanto aspectos culturais advindos dos imigrantes. Logo, satisfazendo inicialmente os desejos da burguesia nacional, que estava em conflito, preparava-se o terreno para uma intervenção muito maior que já tinha aprendido com os regimes totalitários europeus: a força e o poder de um sistema educacional sob as populações.

Nas décadas de 1960 e 1980, após a Declaração dos Direitos Humanos e universalização do ensino primário, o Brasil, bem como vários países da América Latina, viveram um regime de exceção que provocou um grande número de pessoas deslocadas forçadamente. Nesse período, a educação, no Brasil, foi utilizada como um importante forjador da hegemonia, que tinha como objetivo “construir uma mentalidade geral de que os militares não dominavam a

sociedade, mas dirigiam todo o país para o desenvolvimento e progresso tão desejado por todos” (ABREU, 2008, p. 19). Entretanto, Abreu observa que,

a sociedade civil, logo que conseguiu driblar as forças coercitivas do Estado, organizou-se de forma a mostrar sua força, elegendo novos líderes e construindo, dentro de si mesma, uma nova sociedade política, que tomaria o lugar no poder após a Constituição de 1988. Essa nova liderança vinha, em parte, dos próprios quadros do regime militar que viam na queda da ditadura a oportunidade certa para alcançar finalmente a hegemonia que tanto perseguiram com violência (2008, p. 19).

Deve-se esclarecer que nesse período, de acordo com Cunha (2014), não foi inventada a dualidade entre o setor público/privado na educação, o que ocorreu foi a intensificação dessa “dualidade fundante da educação brasileira e combiná-la, de modo peculiar, com os níveis de ensino, o superior e o básico” (p. 361). Para Neves (2005), “a politização da sociedade civil veio ocorrendo paulatinamente, mesmo que de forma não-linear, ao longo do século XX, à medida que o país foi-se constituindo em uma formação urbano-industrial” (p. 86). Saviani (2008) compreende, que

enquanto o ISEB [Instituto Superior de Estudos Brasileiros], de um lado, elaborava a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista e a ESG [Escola Superior de Guerra], de outro, formulava a doutrina da interdependência, a industrialização avançava, impulsionada pelo governo Kubitschek, que conseguia assegurar relativa calma política, dando curso às franquias democráticas, graças a um equilíbrio que repousava na seguinte contradição: ao mesmo tempo em que estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país, por meio de uma progressiva desnacionalização da economia (p. 292).

A consagração da educação como direito público subjetivo no Brasil se deu apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, aliviando “problemas históricos da educação nacional resultantes da omissão da elite dirigente” (RANIERI, 2018, p. 17). Dessa forma, o Estado passou a ter, formalmente, a obrigação de garantir educação básica de qualidade.

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é atualmente conferida pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fundada no primado de uma educação universal, que define e regula o sistema brasileiro de educação. Essa trouxe diversas mudanças em relação aos regramentos anteriores, destacando a inclusão da modalidade da educação infantil como a primeira etapa da educação básica. A norma prevê, ainda, o efetivo dever do Estado com a educação mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, como vimos anteriormente.

No entanto, o Brasil, devido a descentralização de seus sistemas de ensino, vem adotando formas singulares em cada sistema educacional em relação aos estudantes imigrantes. Deve-se ressaltar que apesar dessa prerrogativa ser favorável quanto ao atendimento de necessidades peculiares de cada região, por vezes algumas práticas ficam aquém tanto da

legislação nacional, quanto do que se tem como preceitos do direito à educação formal, exigindo, então, uma integração coerente do sistema.

Entretanto, alguns sistemas se destacam no atendimento de crianças imigrantes e refugiadas, como o Estado de Santa Catarina que por meio de sua Política Estadual para a População Migrante, instituída pela Secretaria de Estado de Educação do Estado, adotada em outubro de 2020, visa promover a acolhida humanizada para minimizar os impactos nos processos de aprendizagem e socialização. A secretaria implementou o programa PARE - Programa de Acolhimento a Refugiados e Estrangeiros – que buscando uma metodologia diferente oferece no período do contraturno tanto para os anos iniciais, quanto para os anos finais do ensino fundamental, propostas educativas alinhadas às necessidades dos estudantes e articuladas com os professores regentes das classes regulares. Além disso, promove a formação dos professores que atuam no PARE por meio de encontros virtuais (CONSED, 2022).

Outro exemplo para facilitar a adaptação dos estudantes é o que o Estado do Pará tem promovido. Devido ao contínuo fluxo migratório da etnia Warao e essa ser uma característica dessa população, todo o processo pedagógico foi adaptado em conformidade com os costumes e anseios desse povo e além disso, contrataram os indígenas para atenderem os estudantes, aproximando-se então da realidade sociocultural multilíngue de crianças a partir dos 11 anos, jovens, adultos e idosos (SEDUCPA, 2020).

Todavia, ainda existe no Brasil programas e projetos descolados da realidade, que promovem escolarização em salas de transição constituídas em abrigos de organizações não governamentais, impedindo que os estudantes acessem as escolas até que aprendam a língua portuguesa, como ocorre em cidades no Amazonas (SEMED, 2019) e em Pernambuco (IGARASSU, 2018). E ainda, aqueles que consideram que as dificuldades no âmbito da imigração trata-se apenas de uma dificuldade linguística e destinam suas orientações educacionais para o atendimento de imigrantes não-falantes da língua portuguesa, ignorando o fato de muitos deslocados forçados falarem o português, como os angolanos, os timorenses, os são-tomenses, entre outros. Tais medidas são discriminatórias, excludentes e inclusive inconstitucionais.

Em 16 de novembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que “dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” que deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios (BRASIL, 2020). A Resolução apresenta orientações quanto ao acesso, a equivalência e ao acolhimento das crianças imigrantes nas escolas públicas do país.

Quanto ao acesso, a Resolução orienta que a matrícula deve ser facilitada, sem mecanismos discriminatórios em razão de nacionalidade ou condição migratória e de imediato assegurada, tanto na educação básica obrigatória, quanto na modalidade de jovens e adultos, sem nenhum impedimento em relação à ausência de documentação pessoal (seja do país de origem, seja brasileira) e documentação escolar anterior (BRASIL, 2020).

Assim, a matrícula na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, se dará obedecendo ao critério da idade da criança, ou seja, aos 4 anos de idade serão matriculadas na pré-escola e aos 6 anos de idade serão matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2020).

No que se refere à equivalência e à classificação, na ausência de documentação comprobatória de escolaridade anterior, os procedimentos para avaliação inicial, para a classificação em nível e ano escolar adequado, devem ocorrer no momento da demanda da matrícula, na língua materna do estudante e durante o ano letivo para a classificação definitiva até o final daquele ano, sem desconsiderar a língua, a cultura e a trajetória do estudante, **cabendo aos sistemas de ensino** esse atendimento (BRASIL, 2020).

Logo, a classificação deverá considerar a idade e o grau de desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer por equivalência automática quando o aluno apresentar documento escolar anterior e por avaliações sistêmicas no início e no decorrer do processo de inserção do aluno nos anos escolares (BRASIL, 2020).

Para os estudantes imigrantes do ensino médio, a Resolução prevê o reconhecimento de competências para o cumprimento de exigências curriculares, inclusive para a educação técnica de nível médio e a certificação de saberes por meio de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda qualquer outro exame que afira e reconheça os conhecimentos e habilidades adquiridos, por meios informais (BRASIL, 2020).

No entanto, a LDB já previa em seu artigo 24 que, da ausência de documentação comprobatória de escolaridade, a classificação em qualquer série poderia ser feita por transferência, para estudantes oriundos de outros estabelecimentos escolares, ou mediante avaliação feita pela escola, a fim de que se permita a matrícula em série ou etapa adequada ao grau de desenvolvimento do estudante, ou seja, tudo já constava no ordenamento jurídico brasileiro, resultado de muita luta, lutas históricas em prol da educação pública (ROCHA, 2021).

A Resolução apresenta ainda diretrizes para o acolhimento dos alunos imigrantes: não discriminação; prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; não segregação entre

alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante formação de classes comuns; capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não brasileiros; e oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (MELO e ROCHA, 2022, p. 30).

O documento tem sua importância, pois explica questões relativas aos obstáculos que os imigrantes perpassam em território brasileiro, esclarecendo pontos sensíveis tanto para os estabelecimentos educacionais, quanto para os imigrantes. No entanto, o que chama a atenção na Resolução é a participação do ACNUR, o documento apresenta, que

considerando que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) avalia que a maioria das pessoas com nacionalidade venezuelana ou pessoas apátridas que eram residentes habituais na Venezuela possuem necessidade de proteção internacional, conforme os critérios contidos na Declaração de Cartagena, baseado nas ameaças à sua vida, segurança ou liberdade resultante de eventos que atualmente estão perturbando gravemente a ordem pública na Venezuela (BRASIL, 2020).

A aparência pacífica do organismo, nessa participação quase que insignificante, utilizando dos venezuelanos, que não são considerados refugiados em muitas localidades no mundo, principalmente nos países centrais, demonstra o nível de *lobby* do ACNUR que por meio do sistema educacional brasileiro dá o primeiro passo para que a organização abra as portas para a realização de seu objetivo final: a satisfação dos desejos da Grande Barganha e todas as consequências desse acordo.

4.3.2 Obstruções ao acesso ao sistema educacional brasileiro

No Brasil, o acesso à educação de crianças refugiadas nas escolas públicas tem encontrado obstáculos parecidos com os relatados na França, como vimos anteriormente. E na capital do país, conforme os relatos obtidos nessa pesquisa, não é diferente.

Duas das mães que conversei as conheci na porta da minha casa ao baterem pedindo ajuda de alimentos e vestimentas. Nesse primeiro encontro, as crianças estavam com elas, uma tinha dois filhos, um menino de 10 anos e um bebê de dois anos de idade e a outra tinha uma criança de cinco anos. Nessa oportunidade, aproveitei para perguntar para as crianças como estavam na escola, se estavam gostando, o mais velho respondeu que não estava indo para escola ainda e eu perguntei como ele tinha aprendido a falar português tão bem, ele disse que tem aulas de português no abrigo. As mães não tinham celular, então dei o meu número para elas e pedi que me ligassem ou retornassem para que conversássemos melhor, com mais calma, pois eu estava desenvolvendo uma pesquisa sobre as crianças em situação de refúgio.

Uma das mães retornou a minha casa com seu esposo, a outra ficou no abrigo com as crianças e então expliquei para ela do que se tratava a pesquisa e perguntei se ela permitia que a nossa conversa fosse publicada na dissertação, a mãe ficou bem receosa, pois ela de maneira nenhuma poderia relatar o que acontece dentro do abrigo sob o risco de ser expulsa de lá e não ter outro lugar para ir com as crianças, assim, expliquei que poderia ser feita de maneira anônima que me comprometia em proteger a identidade dela, dessa forma, será relatado aqui os pontos essenciais de nossas conversas e as medidas tomadas para a efetivação da matrícula das crianças na escola.

Conforme os relatos da mãe, esse abrigo atende apenas mulheres solteiras com filhos, nele não é admitida a presença de homens e que os homens, os pais das crianças, os companheiros delas estavam vivendo na rua, o esposo dela disse estar dormindo em uma invasão próxima ao CEUB e que lá tem vários homens imigrantes, bem como famílias migrantes que ainda não foram acolhidas nos abrigos.

Ao questioná-los sobre a educação das crianças, a mãe diz conhecer que a educação se trata de um direito, mas que no abrigo somente os funcionários podiam realizar a matrícula e que ela precisava aguardar a época da matrícula, eu alertei a mãe que não tinha época para a matrícula e as crianças poderiam ser matriculadas a qualquer tempo nas escolas do Distrito Federal. Ela afirmou que não poderia fazer a matrícula, que tinha que esperar que alguém do abrigo a fizesse.

Ao questionar sobre se estariam as outras crianças do abrigo frequentando a escola, ela disse que durante a pandemia as crianças do abrigo que já frequentavam a escola não participaram das aulas porque não tinham aparelhos, sobre o material impresso disposto pelas escolas nesse período, ela não soube afirmar, pois os filhos delas não estavam matriculados, mas não lembrava de outras crianças com materiais de escola.

Questionei se ela teria vontade de que fossemos juntas realizar a matrícula das crianças na Regional de Ensino da localidade, ela disse que tinha medo, pois se o abrigo percebesse que ela tinha tomado essa iniciativa poderia sofrer sanções. Então propus que fossemos ao Conselho Tutelar, lá explicaríamos a situação e o conselheiro poderia fazer uma visita ao abrigo para verificar o motivo das crianças não estarem sendo matriculadas nas escolas.

Então, no final de setembro de 2021, fomos até o Conselho Tutelar, lá a mãe explicou o que acontecia com as crianças e com as mulheres também, vários tipos de violência ocorrem dentro do abrigo, crianças se machucam gravemente e as mães não podem chamar o bombeiro ou qualquer ajuda de fora, uma criança caiu de um brinquedo, ficou sem andar e apenas no terceiro dia levaram a criança para o hospital; brigas são frequentes e a polícia também não

pode ser chamada. Além disso, o ACNUR oferece uma ajuda de custo para as mães, no entanto, a mãe declara que recebem apenas uma parte desse dinheiro e a outra parte ela não sabe para onde vai, os funcionários dizem ser destinados para a manutenção do abrigo.

O conselheiro relatou que outras denúncias desse mesmo abrigo subsidiado pelo ACNUR já haviam sido feitas, e que de fato, ele já tinha programado uma fiscalização lá, ao conselheiro falar isso, a mãe implorou para ele que quando ele fosse fingisse que nem a conhecesse por medo de represálias. O conselheiro garantiu a ela que a identidade da mãe seria preservada e que ela não precisava se preocupar. Após a visita do conselheiro, a mãe me garantiu que as crianças estavam matriculadas na escola, em escolas diferentes, mas ela já estava bem satisfeita por isso e que estava à procura de um trabalho no período em que as crianças estão na escola, mesmo porque, o tempo para as famílias residirem no abrigo era curto e ela precisava alugar um local para morar com a família.

A terceira mãe, também faz parte do mesmo abrigo. No entanto, a conheci na escola pública a qual o filho estuda, ele faz parte da educação infantil, é uma criança muito comunicativa e participativa nas atividades propostas pela escola. A mãe todos os dias ia buscá-lo, entretanto, apesar das aulas presenciais terem retornado em agosto, ‘coincidentemente’, esse estudante começou a frequentar a escola em outubro, ou seja, após a visita no Conselho Tutelar ao abrigo do ACNUR.

Em conversa com essa mãe, no portão da escola, perguntei o motivo do estudante não ter ido anteriormente para a escola e a mãe afirmou que o abrigo só fez a matrícula do estudante naquele momento.

4.4 Reflexões parciais

A educação pública enquanto transmissora de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade sob responsabilidade dos Estados-nações e oferecida por meio de seus sistemas educativos é um fenômeno recente, conquistado por meio de lutas, antes acessado apenas por uma minoria da elite. Desde o tempo do iluminismo, o desapego à compreensão de nossa realidade histórica, uma espécie de esquecimento ou apagamento de nossas origens, vem sendo projetado no intuito de inculcar na humanidade que o mundo tal como nos é dado não deve ser questionado.

Os sistemas de ensino público enquanto responsabilidade dos Estados se consolidaram no momento no qual o nacionalismo se consolidava, logo, tanto a França, quanto o Brasil, mesmo que em épocas distintas, fundaram seus sistemas educativos em uma perspectiva cívica

e patriótica, seguindo a tradição monocultural e universalista, além disso, ambos os sistemas sofreram paradas e retrocessos.

Referente aos dispositivos destinados a crianças imigrantes no âmbito da educação escolar pública, a França apresenta uma robusta estrutura que atualmente rompe com a ideia de adaptação das crianças ao sistema educacional, passando então a promover a inclusão de estudantes em seus sistemas educacionais. Assim, as aulas que eram destinadas ao grupo de imigrantes oferecidas por professores também imigrantes que previam em seus currículos os conteúdos do país de origem, na década de 1920, foram progressivamente substituídos por dispositivos relacionados ao conceito de necessidades educativas particulares que tem como fundamento a educação voltada para todos os estudantes que estejam em dificuldades, sejam estudantes permanentes, sejam estudantes passageiros.

No Brasil, a educação para imigrantes iniciou-se logo com a chegada dos portugueses no território, e em processo contrário, os imigrantes de diversas nacionalidades impuseram à população o seu modo de escolarização. Durante um grande período, os imigrantes que aqui chegavam formavam suas escolas em suas colônias livremente, essa forma de escolarização durou até a Primeira Guerra, período no qual o nacionalismo torna-se mais ofensivo e o Estado brasileiro proibiu tanto as escolas estrangeiras, quanto o ensino de idiomas para crianças menores de 14 anos. De maneira geral, desde 1988, a educação no país é um direito de todos, sem discriminação. No entanto, em 2020, o CNE juntamente com o ACNUR, lançou uma norma com o intuito de esclarecer sobre o acesso direto de imigrantes nos sistemas educacionais públicos, esses regulamentos já estavam expostos em outras legislações, não é nenhuma inovação, mas evidencia que o organismo está desenvolvendo seu *lobby* no país.

As dificuldades apresentadas referente ao acesso aos sistemas educacionais públicos por crianças em situação de refúgio que estão em abrigos é a mesma nos dois países. Os abrigos ao acolherem famílias refugiadas passam a deter o poder, arbitrariamente, de escolher quando irão matriculá-los nas escolas e no Brasil algumas Secretarias de Estado disponibilizam seus servidores para que as crianças permaneçam no abrigo até as crianças estarem “aptas” para acessarem a escola.

Nesse sentido, a integração e o planejamento adequado dos sistemas educacionais públicos, em conformidade com a realidade local, atendendo as necessidades de sua comunidade, em consonância com a transmissão dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade, é um esforço capaz de promover uma educação livre de representações negativas e excludentes.

No entanto, o sistema educacional brasileiro possui um desafio maior, que se trata da formulação de uma estrutura que atenda às crianças em situação migratória e suas diversas peculiaridades. Pensar em implementar salas de apoio nas escolas para os estudantes imigrantes é uma estratégia urgente que deve ser realizada sem criar obstáculos para que eles participem das aulas regulares. Mas também, consolidar a integração coerente dos sistemas educacionais brasileiros é uma necessidade.

Ainda, o levantamento dos professores da educação básica que possuem formação nos mais diversos idiomas, bem como a promoção de cursos de formação continuada para os professores que tenham interesse na temática demonstram-se boas estratégias. Recentemente, o MEC e a SEB lançaram um curso de 80 horas, gratuito, destinado ao acolhimento de imigrantes e refugiados na plataforma AVAMEC, que pode ser acessado virtualmente (MEC/SEB, 2022).

Uma estratégia de longo prazo trata-se de oferecer aos estudantes, desde a mais tenra idade, a possibilidade de desenvolver o conhecimento de idiomas, não apenas o português, nem apenas o incentivo ao idioma de origem, mas fundamentalmente o conhecimento dos idiomas dos países dominantes, para que assim possam ser conhecidos com clareza os objetivos dos organismos internacionais destinados à população, tendo em vista que esses objetivos são amplamente divulgados em seus relatórios e em grande parte destinados às crianças, ou seja, aos futuros governantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações, indignações, obscuridades e angústias que acompanharam cada linha escrita nesse trabalho não cessaram. A cada dia desse processo, as crises aumentavam, expulsando e matando mais pessoas. Um processo doloroso, acompanhado por vozes que não se calam na mente em nenhum instante. Mas, o otimismo se manteve presente, tal como Gramsci direciona nosso olhar para as possibilidades de uma verdadeira e legítima transformação social; e acreditando que essa pode ser alcançada pela promoção de uma educação contra hegemônica, como proposta por Neves, como meio para o rompimento desse sistema insidioso.

Sistema esse que passou o direito natural da pessoa de se proteger e restabelecer em outros países, para um direito do Estado em admitir ou não pessoas em seus territórios. Como vimos no primeiro capítulo, a proteção de pessoas em Estados diferentes do seu possui sua gênese no direito de asilo que, com os precursores do Direito Internacional, passou de caridade em admitir imigrantes que precisavam salvar suas vidas, para um Direito Natural, uma obrigação dos Estados em admitir as pessoas expulsas e proporcioná-las uma residência permanente.

Entretanto, Grotius diferenciou ofensa comum de ofensa política e considerou que estariam aptos a receber proteção apenas os que eram perseguidos políticos e/ou religiosos (ou seja, a nobreza e o clero), mas ainda durante a acumulação primitiva os ideais de Grotius não foram empregados e as pessoas se refugiavam e restabeleceram suas vidas em Estados diferentes dos seus.

Com o advento da Revolução Francesa, a França foi o primeiro país a tornar o asilo um direito constitucional. Porém, a proteção da pessoa passou de um direito natural para um direito do Estado em determinar a quem iria proteger. Além disso, após alguns meses depois de promulgado o direito ao asilo, os mais ilustres revolucionários estrangeiros refugiados na França foram presos ou guilhotinados.

Até o século XIX não existiam padrões para a proteção de pessoas que fugiam de seus países. O sentido jurídico do termo refugiado surge do pedido da Cruz Vermelha à Liga das Nações para poder se ocupar da população refugiada Russa. No entanto, a reconfiguração dos territórios na Primeira Guerra Mundial provocou um grande número de pessoas que haviam perdido a nacionalidade e outras que fugiam de perseguições políticas e religiosas.

Nesse contexto, vários órgãos e comitês foram criados para atender parcelas de pessoas em situação de refúgio que obviamente não atendiam a todas elas, devido às restrições e às

preferências impostas por esses organismos. Próximo ao fim do mandato desses órgãos, a Noruega sugeriu a unificação de todos em apenas um órgão internacional, sob sua coordenação. Contudo, esse órgão norueguês foi incapaz de atender a demanda sem fim de pessoas expulsas de suas residências devido à partilha de territórios que ocorreu na Primeira Guerra Mundial.

Foi apenas no pós-Segunda Guerra que o instituto refúgio se consolidou, inicialmente, de forma restrita ao continente europeu. No entanto, após a irradiação global das relações capitalistas, o instituto se ampliou para vários países do mundo, o que teve por consequência a consolidação de quem pode ser protegido ou não pelos Estados, mas também, teve a implementação de um organismo da ONU em distintas partes do mundo, o ACNUR, que apesar de inicialmente se tratar de um órgão temporário, está em pleno funcionamento até os dias atuais, exercendo sua função catalisadora a serviço dos países centrais e dos maiores investidores/doadores no campo humanitário, a saber, os mesmos que provocam os conflitos e as guerras.

Atualmente, o instituto refúgio demonstra-se mais restrito e ineficaz. No entanto, formas ainda mais restritas surgem como meio para auxiliarem na governança das migrações. Na França, o processo de solicitação é complexo e delicado para o solicitante que por motivos banais pode ter seu visto recusado. No Brasil, apesar de não ser tão burocrático, o processo para solicitação de refúgio é extremamente lento e tem demonstrando-se mais restritivo em suas soluções inovadoras, que podem ser vistas como precipitadas por um certo ponto de vista, mas, sob a maioria dos ângulos, são propositais.

Nos dois países, existe uma inovação denominada: Proteção Temporária. Essa inovação está sendo amplamente aplicada para diversas pessoas que fogem de situações não previstas “nas leis de refúgio”, mas também para aqueles que possuem todos os requisitos das leis, como no caso dos ucranianos.

A intensificação da competição dos países centrais pelo poder, por alianças e pela garantia de recursos materiais e humanos se dá ao nível sistêmico e estrutural. Atualmente, o cenário de desenvolvimento capitalista apresenta um nexos psicofísico diferente dos anteriores, mais brutal, mais intenso, com espaçamento temporal mais curto entre as crises, afetando a todos de maneira global, mas ao mesmo tempo, o núcleo dessa relação é o mesmo: a guerra e a política, que tem como suas principais vítimas as crianças.

Atualmente, um terço das crianças do mundo foi considerada refugiada pelos organismos internacionais, ou seja, as crises sistêmicas têm impactado de forma impiedosa sobre as crianças. Referente a isso, a artimanha aplicada nos dias atuais tem matado, deformado,

mutilado, recrutado, violentado e deixado marcas traumáticas nas crianças que precisam fugir para sobreviver.

Além disso, apesar da panaceia em torno da temática, o que ocorre é que essas crianças, bem como aquelas que não se enquadram nos ideais hegemônicos de criança, estão sendo colocadas em uma posição de “mais-humanidade”. Essa forma torna-se preocupante por tentar perpetuar e naturalizar a violência e as consequências desse sistema a elas imposto desde o nascimento.

No entanto, apesar do êxito que esse sistema vem obtendo na tentativa de manter a estabilidade dos interesses antagônicos, existem evidências suficientes que o colocam em xeque, sendo os principais deles a morte, o agravamento da precarização das condições de vida de uma grande população mundial e a necessidade de fugir como meio para a preservação da vida.

Nesse sentido, apesar de imigrantes e refugiados compartilharem motivações e características, temos que as crianças que passam por situação migratória forçada podem ter seu desenvolvimento integral prejudicado, que ultrapassam desafios linguísticos e documentais nos países de acolhimento.

Deve-se ressaltar que, a educação para pessoas em situação de refúgio sob a égide dos organismos internacionais se deu em fases e atualmente estamos na quarta fase. Na primeira fase, iniciada no pós-Segunda Guerra, a UNESCO foi a responsável pelo mandato da educação do grupo sob a forma de suporte técnico ao ACNUR. Assim, os refugiados foram deslocados para fora dos sistemas educacionais nacionais.

Com o aumento do fluxo de deslocados para a Europa devido à Guerra Fria, a educação *in loco* passa a ser uma forma para que o grupo permaneça nos campos de refugiados e apesar do incentivo a educação primária pelos Organismos Internacionais, o ACNUR destinou a maior parte dos recursos para bolsas de estudo para o ensino secundário com o objetivo de desenvolvimento e utilização de mão de obra, com o discurso de integração acelerada.

Entretanto, oportunidades educacionais foram criadas pela própria comunidade de refugiados e por ONGs, com o auxílio dos países de origem. No entanto, diante das restrições impostas pela UNESCO, o ACNUR passa a se responsabilizar pela educação de pessoas refugiadas em seus campos.

Na segunda fase, devido aos movimentos relacionados a CDC e educação para todos, o ACNUR define quatro diretrizes principais para educação de refugiados, tais diretrizes os promovia ao organismo promotor universal do acesso à educação para o grupo. No entanto, essas mesmas diretrizes foram questionadas por outros organismos internacionais, pois

favoreciam uma posição de um pseudoestado do organismo. Nesse contexto, o ACNUR passou a promover a educação apenas por meio de políticas, destinando pouquíssima verba para a educação, mas uma rede para educação em emergências foi criada, o INEE, como forma de fortalecer a cooperação entre as ONGs e as agências da ONU.

Na terceira fase, devido ao fato dos refugiados estarem vivendo nas cidades dos países de acolhimento, o ACNUR passa a se dedicar à integração de refugiados nos sistemas educacionais dos países periféricos e foi desenvolvendo na arena política o fortalecimento da ideia de privatização da educação para o grupo.

Além disso, vários outros foram os resultados das implementações do ACNUR no campo educacional, dentre eles, a pressão de umnexo de educação na governança global, o reconhecimento público global de que a educação para refugiados se tratava de um bem público global e seus benefícios não deveriam se restringir a nenhum país, dessa forma o compartilhamento de responsabilidades deveria ser evitado e ainda a influência da educação de emergências na agenda 2030, o que vem chamando mais a atenção de grandes investidores/doadores. Assim, a educação para refugiados nessa época foi estrategicamente direcionada para sistemas educacionais paralelos aos sistemas educacionais nacionais.

Na atual fase, a quarta sob a égide do ACNUR, o organismo passa a considerar o fluxo de refugiados como futuros geograficamente fluidos e menos unidirecionais, e reconhece a mobilidade humana contínua e a natureza precária de qualquer futuro possível, ressalta-se que esse fluxo é direcionado para os países periféricos, tendo em vista que o reassentamento em países de alta renda é improvável, conforme defendem os organismos internacionais.

Dessa forma, atualmente, o ACNUR assume sua posição de organismo catalisador diante dos signatários da Grande Barganha devido à sua posição privilegiada no campo humanitário e dedica-se a realizar as articulações necessárias para atingir os objetivos definidos por eles. Tais objetivos trata-se do endividamento dos países periféricos (para assim obterem a abertura para realizarem suas imposições politicamente) e da garantia de que deslocados forçados, após as crises provocadas pelos países centrais, não alcancem esses países. Para isso, buscam capturar as informações dos estudantes nos sistemas educacionais, atualmente o local por onde uma grande maioria passa os primeiros anos de sua vida e detêm informações privilegiadas dos estudantes e suas famílias.

Nesse contexto, temos evidências suficientes para confrontarmos o atual sistema e exigirmos a interrupção dele. Mas, para isso ocorrer é necessário que todos tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e possamos além de confrontá-lo, superá-lo, é a partir disso que será possível realizar a transformação social necessária.

A educação pública criada, gerida e mantida por autoridades estatais é uma conquista recente. De fato, outros tipos de oferta da educação existiram, entretanto, a educação pública sistemática e continuada enquanto dever das autoridades públicas é uma conquista obtida apenas na modernidade e que, constantemente atacada, sofre paradas e retrocessos.

Nesse sentido, na França, a inserção de dispositivos educacionais para imigrantes nos sistemas educacionais constituiu-se ao longo do século XX, paralelamente a políticas de integração do grupo em território francês. As primeiras políticas giravam em torno da adaptação dos estudantes ao sistema escolar, atualmente, esses dispositivos buscam atender as necessidades específicas de cada estudante. Isso se deu devido à implementação das UPE2As, por meio da circular nº 2012-141, na qual a educação de estudantes alófonos passa a ser dever da república, o que promoveu a reestruturação no atendimento dos estudantes, passando de um modelo culturalista de sistemas fechados para a escolarização em classes comuns, com o desenvolvimento de um aparato nacional e colaborativo.

Entretanto, apesar dessa estrutura, estudantes têm esbarrado ainda em problemas relacionados à burocrática integração no país. Além disso, ao dispor que esse aparato é destinado a estudantes alófonos e recém-chegados, impossibilita que outros estudantes tenham acesso direto à educação que atenda suas necessidades.

No Brasil, foi apenas em 2020 que o Conselho de Educação Nacional expediu uma resolução esclarecendo sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Além de tratar sobre a matrícula, apresenta outras orientações referentes à equivalência, classificação, combate à discriminação, tudo isso não se trata de uma inovação, tendo em vista que estavam previstos em outras normas. No entanto, o documento traz a presença do ACNUR em seu conteúdo, demonstrando o nível de lobby que o organismo está articulando em nome da Grande Barganha. O país, devido à descentralização de seus sistemas educacionais, está implementando de maneira diversificada a forma como os estudantes são incluídos. No entanto, essa diversidade de modos pode ser uma diretriz para a formação de um sistema coerentemente integrado, principalmente agora em que um novo Plano Nacional de Educação está em fase de elaboração.

A educação pública, gratuita e promovida pelo Estado é um direito público subjetivo que implica inclusive em representação. Entretanto, as pessoas em situação de refúgio vêm encontrando cada vez mais barreiras, principalmente advindas dos programas de integração, para acessá-las.

Da conjuntura dessa pesquisa, consideramos que os desafios atuais enfrentados pelos sistemas nacionais públicos brasileiros e franceses para a promoção da garantia ao direito à educação para crianças refugiadas são de caráter político, econômico, ideológico e social pedagogicamente articulados e impostos pelo acordo da Grande Barganha.

Por fim, essa dissertação visa colaborar para a expansão do tema, pretendendo torna-se mais uma ferramenta para que novas pesquisas sejam desenvolvidas e aprofundadas em todos os seus aspectos, pesquisas mais interdisciplinares, holísticas, em busca da promoção de condições de vida verdadeiramente dignas para todos.

REFERÊNCIAS

ABDELMALCK, Sayad. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

ABREU, Vanessa Kern de **A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993)**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2008.

ACNUR. **Convenção de 1951 relativa ao estatuto dos refugiados**. Organização das Nações Unidas. Genebra. 1951.

_____. **Declaração de Cartagena**. 1984.

_____. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. ACNUR, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/02/CARTILHA-ACNUR2019.pdf>. Acesso em: 20 out 2020.

AITKEN, Stuart C. **Jovens, direitos e território**: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

AKKARI, Abdeljalil; RADHOUANE, Myriam. **Intercultural Approaches to Education**. Cham: Springer, 2022.

ALKIMIM, Maria Aparecida. Apresentação. In: SERRANO, P. J. **O direito à educação: fundamentos, dimensões e perspectivas da educação moderna**. Rio de Janeiro: Jurismestre, 2017. p. 224.

ALMEIDA, Alessandra Jungs de; MINCHOLA, Luís Augusto Bittencourt. O "Espírito de Cartagena" e a Política Brasileira de Refugiados. **Revista Perspectiva**, v. 8, 2015. ISSN 5. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/article/view/71249>. Acesso em: 22 jan 2021.

ALVARENGA, Maria Manuela Quintáns. et al. **História**. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2015.

ALVES, José Ricardo Costa Aguiar. **O conselho econômico e social das Nações Unidas e suas propostas e reformas**. Brasília. 2013.

AMORIM, João Alberto Alves. **A ONU e o meio ambiente**: direitos humanos, mudanças climáticas e segurança nacional no século XXI. São Paulo: Atlas, 2015.

ANDRADE, José Henrique Fischel de. **A política de proteção a refugiados da Organização das Nações Unidas - Sua gênese no período pós-guerra**. Universidade de Brasília. Brasília. 2006.

ANDRADE, José Henrique Fischel de; MARCOLINI, Adriana. A política brasileira de proteção e de reassentamento de refugiados – breves comentários sobre suas principais características. **Revista Brasileira de Política Internacional**, online, p. 168-176, ago 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292002000100008>. Acesso em: 6 ago 2022.

ANVISA. **Regulação Sanitária Internacional**. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. [S.l.]. 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

AREÃO, João dos Santos. **Relatório da Inspeção das Escolas Subvencionadas no Estado de Santa Catarina**. Inspeção das Escolas Subvencionadas no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1935.

BAGLEY, Pat. Trump proposes 'extreme vetting' for refugees. **The Salt Lake Tribune**, 2016. Disponível em: <https://archive.sltrib.com/article.php?id=4254227&itype=CMSID&fbclid=IwAR14AZFC22sTL1ZT5et7cBgV1l016iH6FHVywnNeMoGOt1pwcBhVXvhiVsM>. Acesso em: 29 jul 2022.

BARALDI, Camila Bibiana Freitas. **Migrações internacionais, direitos humanos e cidadania Sul-Americana: O prisma do Brasil e da integração Sul-Americana**. São Paulo. 2014.

BATISTA JR., José Ribamar Lopes.; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BATISTA, Quetilin de Oliveira. Aspectos da execução do projeto social da organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura. **Conteúdo Jurídico**, 2013. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/37124/aspectos-da-execucao-do-projeto-social-da-organizacao-das-nacoes-unidas-para-a-educacao-ciencia-e-cultura>. Acesso em: 17 dez 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BELELLI, Anna Cláudia Oliveira; BORGES, Júlio César. Direito internacional dos refugiados e sua proteção no Brasil. **Novos direitos - Revista Acadêmica do Instituto de Ciências Jurídicas**, 2016. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaICJ/article/view/321>. Acesso em: 22 dez 2020.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Educação e economia: a (re) construção histórica a partir do pós-guerra. **Revista HISTEDBR On-line**, São Paulo, v. 11, p. 92-106, dez 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639980>. Acesso em: 07 jan 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Decreto de 30 de junho de 1821: Permite a qualquer cidadão o ensino, e abertura de escola de primeiras letras, independente de exame ou licença**. Regencia do Reino. Paço das Côrtes. 1821.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil. Brasília. 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República. Brasília. 1996.

_____. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências: [s.n.], 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 13 jan 2022.

_____. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 - Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro**. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

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

BURGESS, Greg. **The Promise of Asylum. In: Refugees and the Promise of Asylum in Postwar France, 1945–1995**. London: Palgrave Macmillan, 2019. Acesso em: 12 abr 2022.

CABALLERO, Angela et al. Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, p. 39-56, 2016.

CADEMARTORI, Daniela Mesquita Leutchuk de; CADEMARTORI, Sérgio Urquhart de. Democracia e revolução: a gênese dos ideais democráticos e do constitucionalismo na revolução francesa. **Revista Brasileira de Direitos Humanos**, Porto Alegre, abr/jun 2013. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/161542>. Acesso em: 10 mai 2022.

CALIN, Daniel. Psychologie, éducation & enseignement spécialisé. **Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978**, 2018. Disponível em: http://dcalin.fr/textoff/lco_1978.html. Acesso em: 5 mai 2022.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Unesp, 1999.

CARRETERO, Leslie. Moratoire: « Je suis soulagée » : les étudiants étrangers d'Ukraine ne seront finalement pas expulsés de France. **France Fraternités**, 2022. Disponível em: <https://france-fraternites.org/moratoire-je-suis-soulagée-les-etudiants-etrangers-dukraïne-ne-seront-finalement-pas-expulsés-de-france/>. Acesso em: 30 jul 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res publica. In: GALLO, S.; MENDONÇA, **A escola uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85-101.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. et al. **Educação, Migração e Diversidade na Contemporaneidade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. Disponível em:

https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_Educacao-migracao-e-diversidade-na-contemporaneidade.pdf. Acesso em: 12 ago 2022.

CAVALCANTI, Leonardo.; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de; MACÊDO, Marília. **Refúgio em Número**. OBMIGRA. Brasília. 2021.

CAVARZERE, Thelma Thais. **O direito internacional da pessoa humana: a circulação internacional de pessoas**. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.

CERNA, Lucie. **Refugee Education: integration models and practices in OECD countries**. OCDE. [S.l.]. 2019.

CONSEIL CONSTITUTIONNEL. **Constitution du 24 juin 1793**. Paris, 1793.

_____. **Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946**. França, 1946. Disponível em: https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/2019-03/20190307_preambule_constitution_1946.pdf. Acesso em: 12 abr 2022.

COOMAN, Fons. L'éducation pour les migrants : Un droit de l'homme inaliénable. **Le Courrier de l'UNESCO**, jan 2019. Acesso em: 27 dez 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago 2022.

CUNHA, Ten Cel Art Rafael Soares Pinheiro da. **75 anos de Nações Unidas: reformando o Conselho de Segurança baseado na representatividade regional e no Poder Nacional de Estados-membros**. Escola de Comando e Estado-Maior do Exército Escola Marechal Castello Branco. Rio de Janeiro. 2020.

DALLABRIDA, Norberto. As reformas religiosas e o nascimento da escolarização ocidental. **Comunicações**, Piracicaba, p. 207-223, mai-ago 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/download/3535/2199>. Acesso em: 14 jul 2022.

DAVID, Jean; LEVALLOIS, Bruno. **L'enseignement de la langue et de la culture d'origine**. Inspection générale de l'éducation nationale. France. 2006.

DEPP. **Repères et références statistiques**. République Française. France. 2020.

_____. **Repères et références statistiques: ENSEIGNEMENTS • FORMATION • RECHERCHE**. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. France. 2021.

DESCHAMPS, Emmanuel. Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage. **Académie de Paris**, 2021. Disponível em: <https://www.ac-paris.fr/scolarisation-des-nouveaux-arrivants-et-des-enfants-du-voyage-122833>. Acesso em: 5 mai 2022.

DGESCO. **Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés: circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012**. La Direction Générale de L'enseignement scolaire. France. 2012.

_____. **Organisation des Casnav: circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012**. La Direction Générale de l'enseignement scolaire. France. 2012a.

DRYDEN-PETERSON, Sarah. Policies for Education in Conflict and Post-Conflict Reconstruction. In: MUNDY, K., et al. **The Handbook of Global Education Policy**. Reino Unido: Wiley Blackwell, 2016. p. 189-205.

_____. Refugee education: the crossroads of globalization. **Educational Researcher**, v. 45, p. 473-482, 2016a. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X16683398>. Acesso em: 31 dez 2020.

_____. et al. The Purposes of Refugee Education: Policy and Practice of Including Refugees in National Education Systems. **Sociology of Education**, Cambridge, p. 346-366, jul 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0038040719863054>. Acesso em: 25 jun 2022.

EDUSCOL. Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). **Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse**, 2022. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-eana>. Acesso em: 28 jul 28.

ESCOBAR, Karin Alves do Amaral. Modernidade e pós-modernidade: promessas, dilemas e desafios à condição humana. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, p. 71-80, 2010. Disponível em: <http://www.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/12/71.pdf>. Acesso em: 11 mai 2022.

EURÍDICE. Overview France. **European Commission**, 2022. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/overview>. Acesso em: jun 22 2022.

EXCOM - UNHCR. **Progress toward implementing the “grand bargain” commitments**. Executive Committee of the High Commissioner’s Programme. [S.l.]. 2020.

FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz.; VERONESE, Josiane Rose Petry. A criança como demandante no Comitê dos Direitos da Criança da ONU. In: VERONESE, J. R. P. **Direito da Criança e do Adolescente**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

FIGUEREDO, Elton Flaubert de. **O tema da liberdade política e dos direitos fundamentais na construção das instituições internacionais: ideias, práticas e expectativas**. Universidade de Brasília. Brasília. 2020.

FISCHMANN, Roseli. Educação, Direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 11, p. 67-77, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2001000100008. Acesso em: 12 dez 2020.

FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. [S.l.]: Mauad Editora Ltda, 2010.

FRANÇA. **Constituição**, 1958.

FRANCE. Ministère de L'éducation nationale et de la Jeunesse. **Les régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale**, 2021. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557>. Acesso em: 5 mai 2022.

FRANCE EDUCATION INTERNATIONAL. Le système éducatif français. **République Française**, 2022. Disponível em: <https://www.france-education-international.fr/article/le-systeme-educatif-francais?langue=fr#les-etapes-du-systeme-educatif-francais>. Acesso em: 5 mai 2022.

FRANCO, Samara Vieira. **O imperialismo como "chão histórico" do refúgio - uma análise da política de atendimento ao refugiado na cidade do Rio de Janeiro**. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2018.

FUSARO, Karin de Peci e. **Infância refugiada: mediação e agência de crianças sírias no Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

GALLO, Silvio.; MENDONÇA, Samuel. Introdução: pensar a escola como problema filosófico. In: GALLO, S.; MENDONÇA, **A escola uma questão pública**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 7-16.

GARCIA, Eugênio Vargas. **Conselho de Segurança das Nações Unidas**. Fundação Alexandre de Gusmão. Brasília. 2013.

_____. **O sexto membro permanente: O Brasil e a Criação da ONU**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

GERICKE, Gerda. 1920: Primeira assembleia da precursora da ONU. **DW Made for Minds**, 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1920-primeira-assembleia-da-precursora-da-onu/a-326171>. Acesso em: 20 jan 2022.

GOEDHART, J. G. J.G. Van Heuven. **Report of the United Nations High Commissioner for Refugees**. UNHCR. [S.l.]. 1954.

GOULART, Cristian Edevaldo. **O dispositivo da imigração: subjetividade e políticas linguísticas**. Santa Catarina: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198428>. Acesso em: 11 out 2021.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas: um olhar para a infância e seus direitos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

GRAJZER, Deborah Esther.; VERONESE, Josiane Rose Petry; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Proteção de crianças migrantes e refugiadas: desafios contemporâneos. **Zero-a-Seis**, Santa Catarina, v. 23, p. 652-673, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/73438/45643>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

GROUX, Dominique. L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. **Persée**, p. 111-139, out/nov/dez 1997. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_121_1_1149. Acesso em: 15 nov 2020.

HAAS, Hein de. A theory of migration: the aspirations-capabilities framework. **Comparative Migration Studies**, 24 fev 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00210-4>. Acesso em: 17 mar 2022.

HEESON, Alan. The Coal Mines Act of 1842, Social Reform, and Social Control. **Cambridge University Press**, Cambridge, mar 1981. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2638905>. Acesso em: 5 mai 2022.

HERZ, Mônica; RIBEIRO, Andrea. **Organizações Internacionais: História e Práticas**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

HIRD, Alison. Spotlight on France. **RFI**, 2018. Disponível em: <https://www.rfi.fr/en/20180611-spotlight-france-11-06-18-school-within-refugee-centre-ivry-sur-seine>. Acesso em: 7 dez 2021.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HULLOT-GUIOT, Kim. Mobilisation: **Libération A Paris, des associations revendiquent le droit à la scolarisation pour tous les jeunes migrants**, 2018. Disponível em: https://www.liberation.fr/france/2018/09/07/a-paris-des-associations-revendiquent-le-droit-a-la-scolarisation-pour-tous-les-jeunes-migrants_1677011/. Acesso em: 27 jul 2022.

IASC. About the Grand Bargain. **Inter-Agency Standing Committee**, 2022. Disponível em: <https://interagencystandingcommittee.org/about-the-grand-bargain>. Acesso em: 21 jul 2022.

IASC. The Grand Bargain (Official website). **Inter-Agency Standing Committee**, 2022. Disponível em: <https://interagencystandingcommittee.org/grand-bargain>. Acesso em: 9 mai 2022.

IGARASSU. Crianças venezuelanas refugiadas em Igarassu começam a estudar. **Prefeitura de Igarassu**, 2018.

INEE. About INEE, New York, 2022. Disponível em: <https://inee.org/about-inee>. Acesso em: 20 mai 2022;

INEP. **Microdados da Educação Básica 2010**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2010.

_____. **Microdados da Educação Básica 2020**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2020.

INEP/MEC. **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2020.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/O-Direito-Internacional-dos-Refugiados-e-sua-Aplica%C3%A7%C3%A3o-no-Ordenamento-Jur%C3%ADico-Brasileiro.pdf>. Acesso em: 18 out 2020.

JUNIOR, Gilson Lopes da Silva. A lei dos pobres 1601: primeira lei assistencialista e política de bem-estar social. **Webartigos**, online, dez 2012. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-lei-dos-pobres-1601-primeira-lei-assistencialista-e-politica-de-bem-estar-social/101885/>. Acesso em: 28 abr 2022.

JUSTINO, Rogério. **Estudantes universitários brasileiros e chineses: um estudo comparado dos exames ENEM e GAOKAO**. Tese de doutorado. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38191/1/2019_Rog%C3%A9rioJustino.pdf. Acesso em: 10 jun 2022.

KENTON, Will. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). **Investopedia**, 2020. Disponível em: <https://www.investopedia.com/terms/o/oecd.asp>. Acesso em: 21 jul 2022.

KLEIN, Catherine; SALLE, Joel. **La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France**. Inspection générale de l'éducation nationale. França. 2009.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, M. F.; VEIGA, G. **500 anos de Educação no Brasil**. [S.l.]: Autêntica, 2000. p. 347-370.

_____. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Florianópolis, p. 65-89, nov 2005. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/issue/download/56/13.ed..> Acesso em: 4 jul 2022.

_____. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: A nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis**, Tubarão, p. 71-84, jan/jun 2010. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/527#:~:text=O%20texto%20Escolas%20%C3%A9tnicas%20no,1945%2C%20em%20momento%20hist%C3%B3rico%20de>. Acesso em: 31 jul 2022.

LANG, Anne-Christine.; SORRE, M. Bertrand. **TOME II - Enseignement scolaire**. Assemblée Nationale. Paris. 2017.

LASMAR, José Mascarenhas.; CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão e. **A Organização das Nações Unidas**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

LE, Hang Minh. Private encroachment through crisis-making: The privatization of education for refugees. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, p. 1-23, out 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4325>. Acesso em: 22 jul 2022.

LEAGUE OF NATIONS. **Arrangement with respect to the issue of certificates of identity to Russian Refugees**. [S.l.]: League of Nations, 1922. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/3dd8b4864.html>. Acesso em: 22 dez 2020.

LEAGUE OF NATIONS. **Convention Relating to the International Status of Refugees**. League of Nations. [S.l.]. 1933.

LECOCQ, Bertrand. La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivants dans l'académie de Lille. **Administration & Éducation**, p. 51-58, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.3917/admed.166.0051#xd_co_f=NmFjMDYzNTAtOGJiZi00ZmIyLWFhYjUtYTcyMDQ1MjE5N2Yz~. Acesso em: 20 jan 2021.

LÉGIFRANCE. Loi du 21 avril 1832 relative à la navigation du Rhin. **République Française: Liberté, Égalité, Fraternité**, 2020. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000022284847/1832-04-26>. Acesso em: 20 mai 2022.

LENINE, Vladimir Ilitch. **O imperialismo, etapa superior do capitalismo**. Petrogrado: The Marxists Internet Archive, 1917. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000022.pdf>. Acesso em: 22 abr 2022.

LUCHESE, Terciane Ângela.; KREUTZ, Lúcio. Educação e etnia: as efêmeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos cônsules e agentes consulares. **História da Educação**, Pelotas, p. 227-258, jan/abr 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28920/pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

M.E.S/INEP. **Novos prédios escolares para o Brasil**. Ministério da Educação e Saúde/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro. 1948.

MACHEL, Graça. **Impact of armed conflict on children**. United Nation. Geneva. 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MANZON, Maria. Comparação entre lugares. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, out-dez 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNQtHnr/?lang=pt>. Acesso em: 5 mai 2022.

MARTINS, Angela Maria Souza.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Cultura e transformação social: Gramsci, Thompson e Williams**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. online: LusoSofia, 1989. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf. Acesso em: 15 mai 2022.

_____. **O Capital. Livro 1, vol.2**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**, São Paulo, 1998. Acesso em: 30 mar 2022.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **Escolarização Pública e Imigração Italiana – A constituição do ensino elementar das colônias ao município (1882-1912)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MCBRIEN, J. Lynn. Educational needs and barriers for refugee students in the United States: a review of the literature. **REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH**, 2005. Disponível em: <http://rer.sagepub.com/content/75/3/329>. Acesso em: 15 jan 2021.

MEC/SEB. Curso de Atualização em Acolhimento de Imigrantes e Refugiados. **AVAMEC**, 2022. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15048/visualizar>. Acesso em: 29 jul 2022.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação. O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. Campinas: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253166>. Acesso em: 19 dez 2020.

_____. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: (ORG.), L. M. W. N. **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

_____. Educação brasileira e estratégias de sobrevivência do capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Bahia, p. 20-30, jun 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9401>. Acesso em: 10 jun 2022.

_____.; ROCHA, Priscilla Franco.. Criança refugiada: da proteção ao direito à educação no Brasil. In: CAVALCANTE, C. V., et al. **Educação, migração e diversidade na contemporaneidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MEMBERS OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **Determining the State responsible for examining applications for asylum lodged in one of the Member States of the European Communities**. [S.l.]. 1990.

MENASHY, Francine; ZAKHARIA, Zeena. **Private participation in the education of Syrian refugees**. University of Massachusetts Boston. Boston. 2017.

MENEZES, Wagner. A contribuição da ONU para a formação do direito internacional. **Reflexões sobre os 60 anos da ONU**, Ijuí, 2005.

MENINO 23: Infâncias Perdidas no Brasil. Direção: Belisário Franca. [S.l.]: Giros Filmes. 2016.

MIGRAÇÃO. Dicionário Etimológico: etimologia e origem de palavras. **7Graus**, Porto, 2022. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/migracao/>. Acesso em: 17 mar 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION. Circulaire n° 2002-063. **Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés**, 2002. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>. Acesso em: 5 abr 2022.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Lancement d'une campagne nationale de promotion de la laïcité à l'école. **education.gouv.fr**, 2021. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/lancement-d-une-campagne-nationale-de-promotion-de-la-laicite-l-ecole-324737>. Acesso em: 14 ju 2022.

_____. Les établissements scolaires d'enseignement français à l'étranger. **education.gouv.fr**, 2021. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/les-etablissements-scolaires-d-enseignement-francais-l-etranger-8312>. Acesso em: 5 mai 2022.

_____. Le diplôme national du brevet. **education.gouv.fr**, 2022. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/le-diplome-national-du-brevet-10613>. Acesso em: 23 jun 2022.

MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. **O guia do requerente de asilo em França**. França: [s.n.], 2020. Disponível em: https://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/90009/699822/file/Guide_du_de_mandeur_d_asile_septembre2020_PORTUGAIS.pdf. Acesso em: 5 mai 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 10 jun 2022.

MJSP/MRE. **PORTARIA INTERMINISTERIAL MJSP/MRE Nº 28, DE 3 DE MARÇO DE 2022**. MJSP/MRE. Brasil. 2022.

MOREIRA, Julia Bertino.; SALA, José Blanes. Migrações forçadas: categorização em torno de sujeitos migrantes. **Migrantes forçados: conceitos e contextos**, Boa Vista, 2018. Disponível em: <https://ufr.br/editora/index.php/ebook/391-migrantes-forcados>. Acesso em: 22 jan 2021.

MURILLO, Juan Carlos. 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. Acesso em: 25 jan 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **ABC das Nações Unidas**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/abc_nacoes_unidas.pdf. Acesso em: 20 dez 2020.

NASCIMENTO, Flávio Augusto Lira. **Federação Russa e Otan: uma análise das políticas de Moscou em relação à aliança ocidental**. São Paulo: UNESP-UNICAMP-PUC/SP, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96019/nascimento_fal_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 ago 2022.

NATIONS UNIES. 1941: La Déclaration du palais de Saint-James. **ONU**. Disponível em: <https://www.un.org/fr/sections/history-united-nations-charter/1941-declaration-st-james-palace/index.html>. Acesso em: 14 dez 2020.

_____. 1941: The Atlantic Charter. **ONU**. Disponível em: <https://www.un.org/fr/sections/history-united-nations-charter/1941-atlantic-charter/index.html>. Acesso em: 14 dez 2020.

_____. 1943 : Conférences de Moscou et de Téhéran. **ONU**. Disponível em: <https://www.un.org/fr/sections/history-united-nations-charter/1943-moscow-and-teheran-conferences/index.html>. Acesso em: 15 out 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

_____; SANT'ANNA Ronaldo. Introdução: Gramsci e o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: (ORG.), L. M. W. N. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NICÁCIO, Karina Fernandes **Escolarização dos imigrantes italianos e seus descendentes em São João Del-Rei - Minas Gerais (1888/1914)**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2018.

NOIRIEL, Gérard.. La crise du droit d'asile à la lumière de l'histoire. **Plein droit**, out 1993. Disponível em: <https://www.gisti.org/spip.php?article3904>. Acesso em: 11 mai 2022.

NÓVOA, A. **Evidentemente: histórias da educação**. Nova Oeiras: ASA, 2005.

OFPRA. Histoire de l'asile. **OFPRA**, 2018. Disponível em: <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/histoire-archives/histoire-de-l-asile>. Acesso em: 5 jun 2022.

_____. Le conseil d'administration. **Office français de protection des réfugiés et apatrides**, 2019. Disponível em: <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/l-ofpra/organisation/le-conseil-d-administration>. Acesso em: 4 jun 2022.

_____. **Rapport d'activité - 2019**. République Française. Fontenay-sous-Bois Cedex. 2020.

_____. **Rapport d'activité - 2020**. République Française. [S.l.]. 2021.

_____. OFPRA. **Histoire de l'asile**, 2018. Disponível em: https://ofpra.gouv.fr/sites/default/files/atoms/files/graphique_demandes_depuis_1973.pdf. Acesso em: 4 jun 2022.

OIM. World Migration Report 2020. **Organização Internacional para as migrações**, Geneva, 2020. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>. Acesso em: 17 mar 2022.

OLIVEIRA, Aline Passuelo de. Colonos, imigrantes, estrangeiros, refugiados e portadores de visto humanitário: os fluxos migratórios em direção ao Brasil no período republicano a partir das categorizações jurídicas. **Périplos: Revista de Investigación sobre Migraciones**, Brasília, p. 61-92, fev 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/download/42698/32909/126904. Acesso em: 30 jul 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris. 1948.

PEIXOTO, João. Da era das migrações ao declínio das migrações? A transição para a mobilidade revisitada. **Revista interdisciplinar da mobilidade humana**, v. 27, p. 141-158, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/remhu/v27n57/2237-9843-remhu-27-57-141.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

PELAT, Karine. Soulagement pour Mobina : menacée d'expulsion, la lycéenne de Toulouse obtient une carte d'étudiant provisoire. **Franceinfo**, 2022. Disponível em: <https://france3-regions.francetvinfo.fr/occitanie/haute-garonne/toulouse/soulagement-pour-mobina-menacee-d-expulsion-la-lyceenne-de-toulouse-obtient-une-carte-d-etudiant-provisoire-2581112.html>. Acesso em: 30 jul 2022.

PEREIRA, Luciana Diniz Durães.. Panorama dos 70 anos de atuação da Organização das Nações Unidas na sociedade internacional. **Revista de estudos jurídicos UNA**, v. 4, p. 253-271, 2017. Disponível em: <http://revistasgraduacao.una.emnuvens.com.br/rej/article/view/75>. Acesso em: 14 dez 2020.

PESTEL, Friedemann. French Revolution and Migration after 1789. **Leibniz Institute of European History (IEG)**, jul 2017. Disponível em: <http://www.ieg-ego.eu/pestelf-2017-en>. Acesso em: 11 mai 2022.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, J. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PLESCH, Dan. How the UN won the war. **The Guardian**, 2005. Disponível em: <https://www.theguardian.com/politics/2005/jul/22/foreignpolicy.past>. Acesso em: 16 dez 2020.

PRÉVERT, Jacques. **Oeuvres Complètes II**. Paris: Gallimard, 1996.

PROST, Antoine. Razões e efeitos da sistematização do ensino: reflexões sobre o modelo de ensino francês. **Pro-Posições**, São Paulo, p. 151-162, mai/ago 2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2250/44-dossie-prosta.pdf>. Acesso em: 5 mai 2022.

RAMME, Olivier. 1946: Fim da Liga das Nações. **DW - Made for minds**, 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1946-fim-da-liga-das-na%C3%A7%C3%B5es/a-306975>. Acesso em: 22 fev 2022.

RANIERI, Nina. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, N. B. S.; ALVES, L. A. **Direito à educação e direitos na educação: em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 15-48.

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. **Acesso do requerente de asilo ao trabalho**. République Française. France. 2021.

_____. Service-Public.fr: le site officiel de l'administration française. **République Française**, 2022. Disponível em: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F299#:~:text=La%20protection%20subsidaire%20est%20,ou%20traitements%20inhumains%20ou%20d%C3%A9gradants>. Acesso em: 6 jun 2022.

RESSINETI, Telma Renata; COSTA, Áurea de Carvalho. A influência da Revolução Francesa no debate sobre a educação como política pública estatal e a democratização do ensino no Brasil. **ANPED SUDESTE**, São João del-Rei, 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/telma-renata-ressinetti-c3a1urea-de-carvalho-costa.pdf>. Acesso em: 10 jun 2022.

RIBEIRO, Joana. A doutrina da Proteção integral: o grande marco do Direito da Criança e do Adolescente. In: VERONESE, J. R. P. **Lições do direito da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Fí, 2021. p. 37-126.

RIGONI, Isabelle. Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France. **Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle**, [online], p. 39-50, 2017. Disponível em: https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Rigoni_Alterstice7%281%29. Acesso em: 5 mai 2022.

ROCHA, Enivaldo Carvalho da; CARMO, Erinaldo Ferreira do. A educação como direito universal. **Âmbito Jurídico**, São Paulo, abril 2014. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-123/a-educacao-como-direito-universal/>. Acesso em: 22 nov 2020.

ROCHA, Maria Zélia Borba organização federativa do ensino brasileiro. In: ROCHA, M. Z. B.; PIMENTEL, N. M. **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

ROCHA, Priscilla Franco. O direito ao acesso à educação básica para estudantes imigrantes nas escolas pública brasileira. **Revista Educação Básica**, abr/jun 2021. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/05/Artigos/4-REFLEXOES-SOBRE->

INCLUSAO/O_direito_ao_acesso_a_educacao_basica_para_estudantes_imigrantes_ROCHA-P-F.pdf. Acesso em: 15 jan 2022.

ROCHA, Rossana Reis.; MOREIRA, Julia Bertino. Regime internacional para refugiados: mudanças e desafios. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, out 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jan 2021.

ROCHAS, Jérémie; VARON, Caroline. Dans le Pas-de-Calais, les enfants exilés sont interdits d'école. **Street Press**, 2022. Disponível em: <https://www.streetpress.com/sujet/1656321685-nord-calais-enfants-exiles-interdits-ecole-consigne-illegale-prefecture-association-migrants>. Acesso em: 15 jul 20.

RODRIGUES, José Noronha. A História do Direito de Asilo no Direito Internacional. **Centro de Estudos de Economia Aplicada do Atlântico**, Açores, p. 41, out 2006. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1151/1/WPaper%2018-2006%20%28Rodrigues%29.pdf>. Acesso em: 23 fev 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia.; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan 2022.

SÁ, Jauri dos Santos.; WERLE, Flávia Obino Correa. Imigrantes Eruditos e sua contribuição para a arquitetura escolar gaúcha: notas de investigação. In: WEIZENMANN, T.; , R. L. D. S.; MÜHLEN, C. V. **Migrações históricas e recentes**. Lajeado: Univates, 2017.

SAADEH, Cyro; EGUCHI, Mônica Mayumi. **Convenção relativa ao estatuto dos refugiados: protocolo sobre o estatuto dos refugiados**. PGE SP. São Paulo. 1998.

SANTOS, Ademir Valdir dos. O Estado Novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des) nacionalização do ensino estrangeiro? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 65-84, dez 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5398/art05_32.pdf. Acesso em: 5 ago 2022.

SANTOS, Caroline Delfino dos. **Limites e possibilidades na escolarização de crianças africanas negras migrantes e refugiadas em Duque de Caxias: um estudo sobre educação e práticas em favor da diversidade**. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes), 2022.

_____.; LIMA, Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima.; SOARES, Jurema Rosa Lopes. A influência dos ideais franceses sobre as diretrizes educacionais brasileiras: concepções, princípios e trajetórias. **Educação E Fronteiras**, Dourados, p. 173-188, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/eduf.v10i28.13036>. Acesso em: 14 ago 2022.

SANTOS, Expedido Almeida dos.; DUARTE, Kaique Campos.; MAUES, Gustavo Brandao Koury. O direito internacional dos refugiados: o panorama da migração no século XXI. **Revista jurídica Luso-brasileira**, Lisboa, p. 625-663, 2019. Disponível em: http://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2019/6/2019_06_0625_0663.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Tradução de Angélica Freitas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **CEDES**, Campinas, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 ago 2022.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 743-760, set 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago 2022.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, p. 54-84, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710#:~:text=Desde%20que%20o%20homem%20C3%A9,adaptar%20a%20natureza%20a%20si..> Acesso em: 5 mai 2022.

SCAC. **Pourquoi choisir l'enseignement français pour son enfant?** Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France. [online]. 2020.

SHELL, Stephan; RATFISCH, Philipp. Refugee protection meets migration management: UNHCR as a Global Police of populations. **Taylor & Francis**, dez 2013. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.855074>. Acesso em: 21 fev 2021.

SCHLESENER, Anita Helena. Revolução burguesa e educação: uma relação necessária. **Linhas Críticas**, Brasília, jan./abr. 2011. Disponível em:
<https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3684>. Acesso em: 23 mai 2022.

SCHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. Tradução de Geraldo Korndörfer e Luís Marcos Sander. São Leopoldo: [s.n.], 2018.

SEMED. Prefeitura inaugura sala de transição educacional em abrigo de venezuelanos. **Prefeitura de Manaus**, Manaus, 2019. Disponível em:
<<https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-inaugura-sala-de-transicao-educacional-em-abrigo-de-venezuelanos/>>. Acesso em: 20 set. 2022.

SIAROVA, Hanna.; GRAAF, Loes van der. **Multi-stakeholder approach for better integration of refugee students: Stakeholder engagement in the practice-research-policy transfer in refugee education policy**. OECD. Paris. 2022.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, educação infantil, migrações**. Campinas: Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILVA, Ana Karolina Morais da. **Hegemonia, imperialismo e a guerra na Síria**: Elementos para a análise do sistema internacional contemporâneo. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2018.

SILVA, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SILVA, Sebastião de Sant'Anna e Silva. Instituições Financeiras Ligadas à ONU. **Revista do Serviço Público**, Brasília, p. 41-53, jan./mar. 1974. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/2363>. Acesso em: 17 dez 2020.

STREET PRESS. Dans le Pas-de-Calais, les enfants exilés sont interdits d'école. **Youtube**, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BjHBZQmn3MQ&ab_channel=StreetPress. Acesso em: jul 30 2022.

TAVARES, Divan Alves. **Efetivação do direito ao ensino fundamental: uma questão de justiça**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2006.

THE WORLD BANK; UNHCR. **The Global Cost of Inclusive Refugee Education**. [S.l.]: [s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-global-cost-of-inclusive-refugee-education>. Acesso em: 15 nov 2021.

TORRES, Paulo Magno. Decolonization of Africa and Asia. **Jerseysteam**, 2021. Disponível em: <https://jerseysteam.com/en/stories/11623-decolonization-of-africa-and-asia>. Acesso em: 10 out 2021.

TORRES, Ricardo Lobo. **Os direitos humanos e a tributação**: imunidades e isonomia. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.

UFSC. **Como solicitar a Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS**. [S.l.]. 2022.

UN. **Restoring Humanity Global Voices Calling for Action: synthesis of the consultation process for the World Humanitarian Summit**. United Nations. Istanbul. 2016.

_____. **Global Compact on Refugees**. United Nations. New York. 2018.

UNESCO. **Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**. UNESCO. Londres. 1945.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien. 1990.

_____. **Enforcing the right to education of refugees: A policy perspective**. França: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366839>. Acesso em: 30 mai 2022.

_____. **Report of the United Nations High Commissioner for Refugees**. UN High Commissioner for Refugees. Nova York. 1966.

_____. **Report of the United Nations High Commissioner for Refugees.** UNHCR. [S.l.]. 1968.

_____. **Report of the United Nations High Commissioner for Refugees.** UN High Commissioner for Refugees. Nova York. 1980.

_____. **Report of the United Nations High Commissioner for Refugees, 1989.** UN High Commissioner for Refugees. Nova York. 1989.

_____. **Report of the United Nations High Commissioner for Refugees, 1991.** UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). New York. 1992.

_____. **Revised (1995) guidelines for education assistance to refugees.** UNHCR. [S.l.]. 1995.

_____. **Self-Study Module 1: An Introduction to International Protection. Protecting Persons of Concern to UNHCR.** UNHCR. [S.l.]. 2005.

_____. **Convention and protocol relating to the status of refugees.** Geneva. 2010.

_____. **Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion.** United Nations High Commissioner for Refugees. [S.l.]. 2019.

_____. **Report of the United Nations High Commissioner for Refugees.** UNHCR. [S.l.].

_____. **Stepping up: refugee education in crisis.** The UN Refugee Agency. Switzerland. 2019.

_____. **Global trends forced displacement in 2019.** Paris. 2020.

_____. **Global Trends Forced Displacement in 2020.** Copenhagen: UNHCR United Nations High Commissioner for Refugees, 2021.

_____. Pakistan launches 'drive' to issue smart cards to registered Afghan refugees. **UNHCR The UN Refugee Agency**, 2021. Disponível em: <https://www.unhcr.org/news/press/2021/4/6077e1044/pakistan-launches-drive-issue-smartcards-registered-afghan-refugees.html>. Acesso em: 31 jul 2022.

_____. **World map | UNHCR presence.** [S.l.]. 2021.

_____. Fridtjof Nansen. **UNHCR Brasil.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/campanhas-e-advocacy/premio-nansen/fridtjof-nansen/>. Acesso em: 22 dez 2020.

UNICEF. **Relatório de monitoramento global da educação - migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros.** Paris: ONU, 2019.

_____. Child displacement. **UNICEF Data**, 2021. Disponível em: <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/displacement/#more--3029>. Acesso em: 5 mai 2022.

_____. **UNICEF for every child**, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/stories/children-under-attack-six-grave-violations-against-children-times-war>. Acesso em: 27 jul 2022.

UNITED NATIONS. 1944-1945: Dumbarton Oaks and Yalta. **UN**. Disponível em: <https://www.un.org/en/sections/history-united-nations-charter/1944-1945-dumbarton-oaks-and-yalta/index.html>. Acesso em: 17 dez. 2020.

_____. 1945: A Conferência de São Francisco. **UN**. Disponível em: <https://www.un.org/en/sections/history-united-nations-charter/1945-san-francisco-conference/index.html>. Acesso em: 19 dez 2020.

_____. **The Yearbook of the United Nations**. New York. 1947.

VIEIRA, Ana Maria da Costa Leitão. Migrações internacionais: desafios para o século XXI. São Paulo: [s.n.], 2007. p. 7-8. Disponível em: http://italiaoggi.com.br/migrazioni/noticias/migra_20060923a.htm. Acesso em: 18 out 2020.

YVGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIMMER, A.; SCHILLER, Nina Glick. Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. **Global Networks**, p. 301-334, 2002. Disponível em: <http://www.columbia.edu/~aw2951/B52.pdf>. Acesso em: 22 nov 2020.

YANG, Rui. Comparação entre políticas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber livro, 2015.

ZETTER, Roger. More labels, fewer refugees: remaking the refugee label in an Era of Globalization. **Journal of refugee studies**, v. 4, n. Oxford Academic, jun 2007. Disponível em: <https://academic.oup.com/jrs/article-abstract/20/2/172/1539814?redirectedFrom=PDF>. Acesso em: 18 nov 2020.

ZIZEK, Slavoj. Os braços abertos “humanitários” dos liberais não são uma solução para a crise dos migrantes; mudanças econômicas radicais são necessárias. **Lavrapalavra**, online, 10 jan 2020. Disponível em: <https://lavrapalavra.com/2020/01/10/os-bracos-abertos-humanitarios-dos-liberais-nao-sao-uma-solucao-para-a-crise-dos-migrantes-mudancas-economicas-radicaais-sao-necessarias/>. Acesso em: 5 jun 2022.