

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE
– PPGEduCS

MARCELO COSTA RIBEIRO

INTEGRAÇÃO DE ESTUDANTES REFUGIADOS NA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pouso Alegre – MG
2025

MARCELO COSTA RIBEIRO

**INTEGRAÇÃO DE ESTUDANTES REFUGIADOS NA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão

Orientador: Prof.º Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira.

**Pouso Alegre – MG
2025**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Ribeiro, Marcelo Costa.

Integração de estudantes refugiados na educação contemporânea: políticas públicas e práticas pedagógicas/ Marcelo Costa Ribeiro – Pouso Alegre: Univás, 2025.

265f.:graf.:quad.:tab.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira.

1. Educação. 2. Refugiados. 3. Políticas públicas. 4. Inclusão. 5. Multiculturalismo. I. Título.

CDD – 379

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada **“INTEGRAÇÃO DE ESTUDANTES REFUGIADOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”** foi defendida, em 8 de agosto de 2025, por **MARCELO COSTA RIBEIRO**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Doutorado, sob o Registro Acadêmico nº 98014936, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
RODRIGO RIOS FARIA DE OLIVEIRA
CPF: ***.479.156-**
Data: 11/08/2025 13:59:27 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador

Assinado eletronicamente por:
José Dias da Silva Neto
CPF: ***.902.628-**
Data: 11/08/2025 14:32:55 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. José Dias da Silva Neto
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Assinado eletronicamente por:
Marcelo Augusto Scudeler
CPF: ***.251.818-**
Data: 11/08/2025 14:37:45 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Assinado eletronicamente por:
Hamilton da Cunha Iribure Júnior
CPF: ***.734.961-**
Data: 11/08/2025 15:54:50 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Hamilton da Cunha Iribure Junior
Faculdade de Direito do Sul de Minas - FDSM
Examinador

Assinado eletronicamente por:
Luiz Ricardo de Moura Gissoni
CPF: ***.544.816-**
Data: 11/08/2025 17:33:48 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Luiz Ricardo de Moura Gissoni
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS
Examinador

Reconhecimento pela Portaria MEC nº 1191 de 12/09/2012 - D.O.U. de 13/09/2012, nº 198, Seção 1, p. 106

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Esse documento foi assinado por RODRIGO RIOS FARIA DE OLIVEIRA, José Dias da Silva Neto, Marcelo Augusto Scudeler, Hamilton da Cunha Iribure Júnior e Luiz Ricardo de Moura Gissoni. Para validar o documento e suas assinaturas acesse <https://signer.techcert.com.br/validate/AU256-CA578-TKB2Z-4YKX4>

Av. Prof. Tuany Toledo, 490 - Patrimônio - Pouso Alegre/MG - CEP: 37554-216 - Pólos: (35) 3447-7231 e 3447-7240



DEDICATÓRIA

*Aos meus pais,
à minha esposa Berenice,
aos meus filhos Cainam e Natam,
a meus netos Marcelo e João Vítor, e a meus irmãos.*

AGRADECIMENTOS

Em nome de Deus, o Misericordioso, o Compassivo, inicio estes agradecimentos. Sem Sua vontade e bênção, este trabalho não teria sido realizado. A Ele, expresso minha profunda gratidão por me sustentar e fortalecer em cada etapa desta jornada, guiando-me com Sua infinita sabedoria e graça.

Dirijo meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira, cuja orientação foi um verdadeiro reflexo de generosidade e conhecimento compartilhado. Sua dedicação, paciência e zelo não apenas moldaram minha trajetória acadêmica, mas também me inspiraram como ser humano. Que Deus o recompense por sua bondade e comprometimento.

Agradeço à Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) por proporcionar as condições físicas e tecnológicas necessárias para a realização desta pesquisa. Sua estrutura e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, expresso minha gratidão aos membros da Banca Examinadora pela compreensão perspicaz e pelo julgamento criterioso dedicado a este trabalho. Suas contribuições foram essenciais para o aprimoramento e a conclusão desta pesquisa.

*“E dize: 'Senhor meu, aumenta-me o
conhecimento!’”*

وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا

Surata Taha (20:114)

RESUMO

A crescente incidência de conflitos armados e a intensificação da polarização política têm ampliado o número de deslocados forçados, vítimas de guerras, perseguições e crises humanitárias, configurando um dos maiores desafios globais do século XXI. Nesse contexto, a educação emerge como ferramenta central para a integração de estudantes refugiados, garantindo direitos fundamentais e contribuindo para a construção de sociedades mais coesas e resilientes. Este trabalho fundamenta-se na preocupação com o papel da educação na promoção do humanitarismo, na superação do obscurantismo e na proteção dos direitos humanos, especialmente no cenário de migração forçada, considerando dimensões políticas, sociais, acadêmicas e educacionais. A polarização ideológica, o fortalecimento de movimentos populistas e a fragilidade das cadeias globais de suprimentos, agravados por crises como a pandemia da COVID-19 e conflitos na Europa Oriental, destacam a necessidade de políticas públicas eficientes e práticas pedagógicas inclusivas. A integração educacional facilita o acesso ao mercado de trabalho, melhora a qualidade de vida e reduz a dependência de ajuda humanitária. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou dados estatísticos e estudos baseados em evidências para avaliar políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à integração de estudantes refugiados, considerando essa abordagem adequada para capturar a complexidade do fenômeno. Os resultados indicam que, embora existam iniciativas relevantes, o sistema educacional brasileiro apresenta lacunas significativas, como a ausência de uma política nacional coerente e a falta de apoio psicossocial adequado, dificultando a inclusão plena. Conclui-se que a integração efetiva exige uma abordagem holística, com políticas públicas inclusivas, práticas colaborativas e suporte educacional e emocional abrangente, essenciais para promover uma educação multicultural e equitativa, capaz de atender às demandas de uma sociedade globalizada e diversa.

Palavras-chave: Educação. Refugiados. políticas públicas. Inclusão. Multiculturalismo.

RESUMEN

La creciente incidencia de conflictos armados y la intensificación de la polarización política han ampliado el número de desplazados forzados, víctimas de guerras, persecuciones y crisis humanitarias, configurando uno de los mayores desafíos globales del siglo XXI. En este contexto, la educación emerge como una herramienta central para la integración de estudiantes refugiados, garantizando derechos fundamentales y contribuyendo a la construcción de sociedades más cohesionadas y resilientes. Este trabajo se basa en la preocupación por el papel de la educación en la promoción del humanitarismo, la superación del oscurantismo y la protección de los derechos humanos, especialmente en el escenario de migración forzada, considerando dimensiones políticas, sociales, académicas y educativas. La polarización ideológica, el fortalecimiento de movimientos populistas y la fragilidad de las cadenas globales de suministro, agravados por crisis como la pandemia de COVID-19 y los conflictos en Europa del Este, destacan la necesidad de políticas públicas eficientes y prácticas pedagógicas inclusivas. La integración educativa facilita el acceso al mercado laboral, mejora la calidad de vida y reduce la dependencia de la ayuda humanitaria. La investigación, de naturaleza cualitativa, utilizó datos estadísticos y estudios basados en evidencia para evaluar políticas públicas y prácticas pedagógicas dirigidas a la integración de estudiantes refugiados, considerando este enfoque adecuado para capturar la complejidad del fenómeno. Los resultados indican que, aunque existen iniciativas relevantes, el sistema educativo brasileño presenta brechas significativas, como la ausencia de una política nacional coherente y la falta de apoyo psicosocial adecuado, dificultando la inclusión plena. Se concluye que la integración efectiva requiere un enfoque holístico, con políticas públicas inclusivas, prácticas colaborativas y apoyo educativo y emocional integral, esenciales para promover una educación multicultural y equitativa, capaz de atender las demandas de una sociedad globalizada y diversa.

Palabras clave: Educación. Refugiados. Políticas públicas. Inclusión. Multiculturalismo.

ABSTRACT

The increasing incidence of armed conflicts and the intensification of political polarization have expanded the number of forcibly displaced individuals, victims of wars, persecution, and humanitarian crises, constituting one of the greatest global challenges of the 21st century. In this context, education emerges as a central tool for the integration of refugee students, ensuring fundamental rights and contributing to the construction of more cohesive and resilient societies. This work is grounded in the concern for the role of education in promoting humanitarianism, overcoming obscurantism, and protecting human rights, especially in the context of forced migration, considering political, social, academic, and educational dimensions. Ideological polarization, the rise of populist movements, and the fragility of global supply chains, exacerbated by crises such as the COVID-19 pandemic and conflicts in Eastern Europe, highlight the need for efficient public policies and inclusive pedagogical practices. Educational integration facilitates access to the labor market, improves quality of life, and reduces dependence on humanitarian aid. The research, of a qualitative nature, used statistical data and evidence-based studies to evaluate public policies and pedagogical practices aimed at the integration of refugee students, considering this approach suitable for capturing the complexity of the phenomenon. The results indicate that, although there are relevant initiatives, the Brazilian educational system has significant gaps, such as the absence of a coherent national policy and a lack of adequate psychosocial support, hindering full inclusion. It is concluded that effective integration requires a holistic approach, with inclusive public policies, collaborative practices, and comprehensive educational and emotional support, essential for promoting multicultural and equitable education capable of meeting the demands of a globalized and diverse society.

Keywords: Education. Refugees. Public Policies. Inclusion. Multiculturalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Mapas de pessoas deslocadas à força e apátridas.....	198
Figura 2. Organização do Conare	213
Figura 3. Ações e fluxos em estatísticas populacionais (tradução livre).....	257
Figura 4. Internal displacement can happen anywhere.....	260

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Influxo total de refugiados da Ucrânia em países vizinhos*	51
Tabela 2 - Quadro nacional	96
Tabela 3. Migrantes registrados segundo Gênero, janeiro 2010 a agosto 2024.	102
Tabela 4. Migrantes registrados segundo faixa etária, janeiro 2010 a agosto 2024.	103
Tabela 5. Migrantes registrados segundo Fundamento da Migração, janeiro 2010 a agosto 2024.	104
Tabela 6. Migrantes registrados segundo Região e Unidade da Federação de 2010 a agosto 2024.	109
Tabela 7. Migrantes registrados segundo Nacionalidade, janeiro 2010 a agosto 2024.....	110
Tabela 8. Refugiados registrados segundo nacionalidade, janeiro 2010 a agosto 2024.....	115
Tabela 9. Refugiados registrados segundo faixa etária, janeiro 2010 a agosto 2024.	118
Tabela 10. Número de decisões de reconhecimento da condição de refugiado, por mês e sexo, segundo tipo de decisão - Brasil, outubro/2023 e setembro e outubro de 2024.	123
Tabela 11. Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2023.	126
Tabela 12. Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil - 2023.	207
Tabela 13. Resumo dos erros e soluções nos cálculos dos refugiados	258
Tabela 14. Número de decisões de reconhecimento da condição de refugiado.	259

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Pessoas deslocadas à força até 2024.....	62
Gráfico 2. Dados demográficos das pessoas deslocadas à força até o final de 2023.	200
Gráfico 3. Migrantes registrados segundo Região e Unidade da Federação de 2010 a agosto 2024	256

LISTA DE SIGLAS

ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
ACM	Alto Comissariado para as Migrações
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CDHCI	Centro de Direitos Humanos e Cidadania dos Imigrantes
CF	Constituição Federal
CGIg	Coordenação Geral de Imigração
CIE	Cédula de Identidade de Estrangeiro
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
Conare	Conselho Nacional para Refugiados
CPF	Cadastrado de Pessoa Física
DBR	Divisão das Comunidades Brasileiras
DEEST	Departamento de Estrangeiros
DF	Distrito Federal
DPF	Departamento de Polícia Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUVS	Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
IMDH	Instituto Migrações e Direitos Humanos
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PPGEduCS	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RGE	Registro Geral de Estrangeiro
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

LISTA DE ANEXOS

Anexo A.....	259
Anexo B.....	260

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	256
Apêndice B	257
Apêndice C	261

SUMÁRIO

1	Introdução.....	20
2	Linha de pesquisa: justificativa	28
3	acolhimento de refugiados pelo Brasil durante a Primeira e a Segunda Guerra Mundial	29
4	Imigração e transformações estruturais no Brasil da Primeira República: entre a utopia da terra e a realidade do trabalho	31
5	Dados históricos contemporâneos dos conflitos internacionais e os impactos na educação	33
5.1	Leste Europeu: a anexação da Crimeia e o conflito no Donbas.....	35
5.1.1	<i>Anexação da Crimeia pela Rússia em 2014.....</i>	<i>36</i>
5.1.2	<i>Início do Conflito no Donbas.....</i>	<i>37</i>
5.1.3	<i>Causas do Conflito.....</i>	<i>38</i>
5.1.4	<i>Efeitos do Conflito</i>	<i>39</i>
5.1.5	<i>Resposta internacional ao conflito</i>	<i>41</i>
5.1.6	<i>Acordos de Minsk e o papel da OSCE</i>	<i>42</i>
5.1.7	<i>Situação atual na Crimeia e no Donbas</i>	<i>43</i>
5.1.8	<i>Perspectivas para o futuro.....</i>	<i>43</i>
5.1.9	<i>Conclusões</i>	<i>44</i>
5.2	Cáucaso do Sul: a guerra de Nagorno-Karabakh, os deslocamentos e os impactos na educação.....	45
5.3	Ásia Central: a educação sob o governo do Talibã.....	47
5.4	Leste Europeu: a invasão Russa na Ucrânia e os reflexos na educação dos deslocados	49
5.5	Oriente Médio: conflito Israel e Hamas	52
5.6	Oriente Médio: Israel, Irã e Líbano.....	54
5.7	Conclusão dos dados históricos	56
6	Marco teórico.....	57
6.1	Os deslocamentos humanos	58
6.2	Processos migratórios e educação.....	67
6.3	Teorias filosóficas e socioantropológicas	70
6.3.1	<i>Jean-François Lyotard.....</i>	<i>71</i>
6.3.2	<i>Jürgen Habermas</i>	<i>72</i>
6.3.3	<i>Zygmunt Bauman</i>	<i>75</i>
6.3.4	<i>Arjun Appadurai</i>	<i>79</i>
6.3.5	<i>Saskia Sassen</i>	<i>81</i>
6.3.6	<i>Pierre Bourdieu.....</i>	<i>82</i>
7	Educação contemporânea no mundo pós-moderno.....	85
7.1	Conceito da educação contemporânea na pós-modernidade.....	86
7.2	Educação moderna e o conceito de <i>lifelong learning</i> em Zygmunt Bauman ..	89
7.3	Diálogo sobre <i>lifelong learning</i> entre as visões de Lyotard e Bauman	90
7.3.1	<i>A modernidade líquida de Bauman e a educação dos refugiados.....</i>	<i>92</i>
7.3.2	<i>Lyotard e a fragmentação do saber na educação de refugiados.....</i>	<i>93</i>

8	Migração no Brasil.....	94
8.1	Considerações iniciais.....	94
8.2	O processo migratório no Brasil e os refugiados	96
8.2.1	<i>Os migrantes</i>	96
8.2.2	<i>Os refugiados</i>	128
9	Os impactos das guerras na educação.....	130
9.1	O impacto da guerra na saúde mental dos refugiados de guerra e a repercussão na aprendizagem	137
9.1.1	<i>Transtornos mentais decorrentes da guerra</i>	138
9.1.2	<i>Fatores de risco e proteção</i>	139
9.1.3	<i>Manifestações do trauma no contexto escolar</i>	140
9.1.4	<i>Considerações sobre o impacto da guerra na saúde dos refugiados</i>	141
9.2	O impacto da guerra na família e na comunidade.....	141
9.2.1	<i>Desestruturação familiar</i>	142
9.2.2	<i>Comunidades de acolhimento</i>	143
9.3	Os impactos na educação decorrentes da migração econômica e dos refugiados de guerra.....	143
10	Estratégias de intervenção para promover a aprendizagem e o bem-estar	145
10.1	Práticas pedagógicas	145
10.2	Intervenções psicossociais	148
10.3	A importância da cultura e da identidade.....	148
10.4	Valorização da cultura	149
10.5	Respeito às diferenças	150
11	O acolhimento e integração.....	150
11.1	A ação dos grupos de ensino, pesquisa e extensão	152
11.2	Políticas de inclusão nas IES federais do Brasil	153
11.3	O processo de inclusão educacional de pessoas refugiadas	154
11.4	Rede de apoio universitária: acolhendo refugiados e imigrantes no ambiente acadêmico.....	157
12	Educação Multicultural.....	158
12.1	O conceito de educação.....	160
12.2	A educação multicultural como resposta aos desafios dos conflitos armados	163
12.3	O ordenamento jurídico brasileiro e as políticas públicas para uma educação multicultural	164
12.4	Os desafios contemporâneos da educação multicultural na complexidade das guerras	166
13	Formação de professores	167
13.1	A formação docente e a alteridade: experiência na diversidade cultural	171
13.2	Entendimento das abordagens multiculturais e seus impactos educacionais	173
13.3	A interculturalidade crítica na perspectiva decolonial	174
14	O papel humanitário da educação	176
14.1	A educação em situações de crises	177
14.2	Como as emergências e as crises impactam os sistemas educativos?.....	178

14.3	A proteção das instituições de ensino dos ataques de guerra.....	180
14.4	A declaração de escolas seguras	181
14.5	A vulnerabilidade de crianças, mulheres, adolescentes e estudantes frente ao tráfico humano em contextos de conflitos armados.....	183
14.6	A educação como instrumento humanitário.....	185
14.7	O compromisso da educação brasileira junto à ONU	187
14.8	Perspectivas futuras para a educação de refugiados no Brasil: desafios e oportunidades	188
14.9	O paradoxo entre o sentimento de inclusão e a realidade de não estar incluído	192
15	Políticas públicas e práticas integrativas	194
15.1	Políticas públicas para acolhimento e integração de refugiados no ensino brasileiro.....	195
15.2	Práticas pedagógicas de integração de migrantes e refugiados na educação	197
15.3	Estratégia de educação para refugiados	200
15.4	Práticas integrativas de refugiados na educação	204
15.5	Construindo Políticas Educacionais para a Inclusão de Refugiados no Brasil	204
16	A LDB, o Estatuto do Refugiado e a Declaração de Cartagena	209
16.1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).....	209
16.2	O Estatuto dos Refugiados	212
16.3	A Declaração de Cartagena sobre Refugiados	214
17	Conclusão	217
	Referências.....	221
	Apêndice A.....	256
	Apêndice B	257
	Anexo A	259
	Anexo B	260
	Apêndice C	261
	Seção I	261
	Da Capacitação de Servidores Públicos e da Comunidade Escolar	261
	Seção II	262
	Do Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação	262
	Seção III	263
	Do Financiamento e da Sustentabilidade das Ações	263
	Seção IV	263
	Das Disposições Finais	263

INTEGRAÇÃO DE ESTUDANTES REFUGIADOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1 INTRODUÇÃO

A crescente incidência de conflitos armados e a intensificação da polarização política na contemporaneidade têm impulsionado um aumento expressivo no número de deslocados forçados, vítimas de guerras, perseguições e crises humanitárias, configurando um dos maiores desafios globais do século XXI. Nesse cenário, a educação emerge como uma ferramenta central para a integração de estudantes refugiados, não apenas garantindo o cumprimento de seus direitos fundamentais, mas também contribuindo para a construção de sociedades mais coesas e resilientes.

O investimento estratégico em políticas públicas educacionais pode transformar a inclusão de estudantes refugiados em uma oportunidade de desenvolvimento social e econômico, tanto para os países de acolhimento quanto para os próprios refugiados. A educação inclusiva, que leva em conta as necessidades culturais, linguísticas e emocionais desses jovens, é essencial para evitar a marginalização e possibilitar sua inserção produtiva na sociedade. Nesse sentido, tanto a escola quanto a universidade podem desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o diálogo intercultural como elementos indispensáveis para a construção do conhecimento sob as perspectivas de uma educação contemporânea.

A pesquisa utilizou o conceito de educação escolar em conformidade com a definição prevista no artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), abrangendo tanto a educação básica quanto a educação superior. Nesse sentido, a educação básica foi considerada em sua estrutura tripartite, composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, etapas essenciais para a formação acadêmica e social dos indivíduos. Além disso, a pesquisa incluiu a análise da educação superior, reconhecendo seu papel na qualificação profissional, na produção científica e na integração social dos refugiados. A distinção entre esses níveis educacionais permitiu uma compreensão mais ampla dos desafios e das políticas voltadas à inclusão de estudantes refugiados no Brasil, considerando as

especificidades de cada etapa do ensino e as demandas particulares de acesso, permanência e êxito acadêmico.

A justificativa deste trabalho fundamenta-se na preocupação do pesquisador com o papel da educação contemporânea na promoção do humanitarismo, na superação do obscurantismo e da ignorância, na proteção dos direitos humanos e no enfrentamento dos poderes alienantes (Araújo; Fernandes; Araújo, 2021), especialmente no contexto dos migrantes em situação de deslocamento forçado, considerando as dimensões política, social, acadêmica e educacional.

A integração de estudantes migrantes em situação de refúgio forçado na educação escolar¹ é um tema de considerável relevância nos contextos social, acadêmico e educacional. É fundamental compreender como as políticas públicas e práticas colaborativas entre universidades, governos e organizações da sociedade civil podem promover a inclusão social e escolar desses estudantes no Brasil, tendo em vista que o número crescente de refugiados no mundo é uma realidade inegável (UNHCR, 2021a), e o Brasil, como signatário da Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951), tem o compromisso de garantir o acesso à educação a essa população.

Nos dias atuais, a sociedade está imersa em um período de transformações substanciais nos âmbitos social, político e econômico. No campo social, a rápida evolução das tecnologias da informação, com destaque para as aplicações baseadas em inteligência artificial, tem modificado profundamente as dinâmicas de trabalho, aprendizado e comunicação, além de levantar questões éticas e regulatórias. Historicamente, avanços tecnológicos como esses têm moldado eras de transição, como ocorreu na Revolução Industrial, que redefiniu sistemas de produção e relações sociais.

No contexto político, observa-se uma intensificação da polarização ideológica em diversos países. O fortalecimento de movimentos populistas e de extrema direita, evidenciado por eleições em nações como Estados Unidos, Argentina, Hungria e Polônia, reflete tensões que desafiam democracias consolidadas e instituições internacionais. Esse fenômeno pode ser interpretado como uma resposta à insatisfação com a globalização e à percepção de desigualdades estruturais, de acordo com estudos como os de Piketty (2014) sobre a concentração de riqueza.

¹ LDB, “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (Brasil, 1996).

No âmbito econômico, a interdependência entre países e blocos regionais tem sido colocada à prova, especialmente após crises recentes, como a pandemia da COVID-19 e os conflitos na Europa Oriental. Esses eventos destacaram a fragilidade de cadeias globais de suprimentos e impulsionaram debates sobre a necessidade de maior autossuficiência produtiva e energética (Brühl, 2025; OECD, 2024). Exemplos que ilustram esta situação incluem políticas industriais da União Europeia e iniciativas de transição energética em países como China e Estados Unidos (Brühl, 2025).

No contexto dessas transformações, destaca-se o aumento expressivo no número de migrantes forçados em âmbito global, impulsionado por fatores inter-relacionados, divulgado frequentemente pela mídia e pelas agências ligadas à ONU. Entre as causas principais estão as mudanças climáticas, que agravam desastres naturais como secas, enchentes e furacões, forçando comunidades inteiras a abandonar seus territórios, conforme relatado pelo Relatório de Deslocamento Interno² do *Internal Displacement Monitoring Centre* (IDMC's, 2024). O número total de pessoas que vivem em deslocamento interno aumentou 51% nos últimos cinco anos, atingindo uma alta recorde de 75,9 milhões de pessoas em 116 países no final de 2023. Além disso, a pobreza crônica e a fome, agravadas por crises econômicas e desigualdades históricas, continuam a pressionar populações vulneráveis a buscar melhores condições de vida.

Havia 46,9 milhões de deslocamentos internos, ou movimentos, registrados durante 2023, em 151 países e territórios. Todos, exceto três dos 45 países e territórios que relataram deslocamento de conflitos no ano passado, também relataram deslocamento de desastres. Os 148 países e territórios que relatam deslocamento de desastres incluem países de alta renda, como Canadá e Nova Zelândia, que relataram seus números mais altos de todos os tempos (IDMC's, 2024).³

Os conflitos armados, por sua vez, permanecem como uma das principais causas de deslocamento, com exemplos marcantes como a guerra na Síria, que gerou milhões de refugiados desde 2011, e a invasão da Ucrânia em 2022, responsável por uma das maiores crises migratórias na Europa desde a Segunda Guerra Mundial. Esses fenômenos têm chamado a atenção de organizações internacionais, como a ONU, que aponta que até o

² Pessoas deslocadas internamente são aquelas que foram forçadas a fugir de suas casas como resultado de conflitos, violência ou desastres e que não atravessaram uma fronteira estatal reconhecida internacionalmente. Esse número continua a subir à medida que mais pessoas fogem a cada ano, aumentando o número de pessoas que vivem em deslocamento há anos ou até décadas e ainda não alcançaram uma solução durável (IDMC's, 2024).

³ Ver figura 3, do Anexo B.

fim de 2023, estimava-se que 117,3 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar devido a perseguições, conflitos, violência, violações de direitos humanos e eventos que alteraram seriamente a ordem pública. Com base em dados operacionais, o ACNUR estima que o deslocamento forçado continuou a aumentar nos primeiros quatro meses de 2024 e, até o fim de abril de 2024, é provável que tenha ultrapassado 120 milhões. (UNHCR, 2023c).

Nesse contexto, o universo da educação precisa se adaptar a essas novas realidades, reconhecendo sua responsabilidade não apenas na formação escolar, mas também no acolhimento e inclusão de indivíduos afetados por estas crises. A educação deve se engajar com uma perspectiva humana e humanitária, sendo um instrumento de transformação e integração para aqueles que foram forçados a migrar devido à violência e à destruição.

Do ponto de vista social, a integração de refugiados na educação escolar promove a inclusão dessas pessoas na sociedade, o que, segundo Dryden-Peterson (Dryden-Peterson, 2017), a educação escolar é capaz de oferecer aos refugiados a oportunidade de desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para reconstruir suas vidas e contribuir para suas comunidades e sociedades de acolhimento. Além do que, a integração na educação escolar facilita o acesso ao mercado de trabalho, melhorando a qualidade de vida desses indivíduos e reduzindo a dependência de ajuda humanitária (Martuscelli, 2022).

A relevância acadêmica deste tema reside na necessidade de compreender as barreiras e desafios enfrentados pelos estudantes em situação de refúgio forçado no acesso ao ensino escolar e identificar práticas e políticas que possam facilitar sua integração (Alves; Monteiro, 2023; Silva-Ferreira; Martins-Borges; Willecke, 2019). A pesquisa contribui para a produção de conhecimento sobre a diversidade cultural e a internacionalização da educação escolar, bem como para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e políticas institucionais que promovam a equidade e a inclusão, por meio de uma educação multicultural (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

Do ponto de vista educacional, a pesquisa aborda a necessidade de analisar a legislação brasileira e as políticas públicas relacionadas à inclusão de estudantes em situação de refúgio forçado na educação escolar. De acordo com a Lei Brasileira de Refúgio (Brasil, 1997), refugiados têm os mesmos direitos que os nacionais, incluindo o acesso à educação. No entanto, é necessário observar se as políticas educacionais atuais são suficientes para garantir a efetivação desses direitos e identificar possíveis lacunas

que possam ser preenchidas por ações colaborativas entre governos, universidades e organizações da sociedade civil.

A integração desses estudantes na educação escolar tem implicações práticas para as instituições de ensino, que podem aprender com experiências internacionais e adaptar suas práticas e políticas para promover a inclusão desses estudantes (OECD, 2018). Nesse sentido, a pesquisa busca identificar exemplos de boas práticas e iniciativas bem-sucedidas em outros países, como o Programa Alemão de Intercâmbio Acadêmico – *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (Fourier *et al.*, 2018) –, e analisar como essas práticas podem ser adaptadas e aplicadas no contexto brasileiro.

Estudos apontam que a colaboração entre esses atores é essencial para garantir o acesso à educação e a integração dos refugiados na educação escolar (Funk, 2016; Hynie, 2018b), a partir dessas observações, identificar exemplos de parcerias bem-sucedidas e analisar as condições necessárias para sua implementação e efetividade no Brasil é importante para a construção do cenário atual.

Os resultados da revisão de literatura destacaram a complexidade e a necessidade de políticas públicas robustas e práticas pedagógicas colaborativas para a integração de estudantes refugiados de conflitos armados na educação brasileira. A análise revelou que, embora tivessem existido algumas iniciativas de acolhimento e suporte escolar para refugiados no Brasil, essas políticas muitas vezes careceram de uniformidade e abrangência, apresentando uma execução limitada e heterogênea nas instituições de ensino. Em contraste, as práticas internacionais, como o programa alemão de intercâmbio acadêmico *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, ilustraram o impacto positivo de estratégias coordenadas que englobaram políticas de governo e colaborações com instituições civis e educacionais.

A revisão evidenciou que os estudantes refugiados enfrentaram barreiras significativas no processo de integração acadêmica e social. Dentre os desafios identificados, destacaram-se a barreira linguística, a adaptação cultural e a escassez de apoio psicológico especializado para lidar com os traumas de guerra. O ensino de português como língua adicional surgiu como uma necessidade urgente, já que a maioria dos refugiados tinha baixo domínio do idioma, o que comprometeu o desempenho acadêmico e a inclusão social. Além disso, o acolhimento psicológico foi limitado e pouco integrado às rotinas acadêmicas, apesar de ser fundamental para o bem-estar desses estudantes e para o sucesso educacional.

A análise das práticas colaborativas no Brasil apontou que as iniciativas mais efetivas envolveram parcerias entre governos, universidades e organizações da sociedade civil, proporcionando apoio multidimensional aos refugiados. Instituições que implementaram programas de mentoria, suporte linguístico e cursos preparatórios de integração destacaram-se como exemplos de boas práticas. No entanto, a ausência de uma regulamentação nacional unificada limitou a expansão dessas iniciativas e o alcance dos benefícios. O desenvolvimento de políticas públicas mais consistentes, que integrassem todas as etapas educacionais e promovessem o apoio psicossocial e pedagógico, foi um dos principais pontos recomendados para melhorar a integração de refugiados.

Comparando as práticas nacionais com as internacionais, observou-se que programas de acolhimento estruturados, como o Programa DAFI, na Alemanha, demonstraram o valor das políticas de integração orientadas pela educação intercultural e suporte integral. A adaptação dessas práticas ao contexto brasileiro destacou a necessidade de capacitação docente para lidar com a diversidade cultural e traumas de guerra, além do fortalecimento das redes de apoio. A implementação de programas de treinamento em competência cultural e resiliência poderia ter proporcionado um ambiente mais inclusivo e acolhedor para os estudantes refugiados.

Os resultados sugeriram que, embora tivessem existido iniciativas relevantes, o sistema educacional brasileiro ainda possuía lacunas significativas no que se refere à integração dos refugiados. A ausência de uma política nacional coerente e a falta de apoio psicossocial adequado dificultaram o processo de inclusão. Concluiu-se que a integração plena dos estudantes refugiados exigia uma abordagem holística que contemplasse políticas públicas inclusivas, práticas colaborativas e apoio educacional e emocional abrangente. Esse conjunto de ações foi essencial para a promoção de uma educação inclusiva e multicultural no Brasil, capaz de atender às demandas de uma população cada vez mais diversa e globalizada.

O problema de pesquisa investigou se a educação escolar, apoiada por políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas adequadas às exigências atuais, pode garantir a integração plena e equitativa de estudantes em situação de refúgio forçado.

A hipótese que norteou esta pesquisa é que políticas públicas efetivas, aliadas a práticas colaborativas entre universidades, governos e organizações da sociedade civil, são essenciais para a integração escolar bem-sucedida de estudantes em situação de refúgio forçado no Brasil. Essa integração garante não só o acesso e permanência no

sistema educacional, mas fortalece a inclusão social e educacional, destacando o papel do país na cooperação internacional e na defesa dos direitos humanos.

O objetivo geral deste estudo foi analisar políticas públicas e práticas colaborativas voltadas para a integração de estudantes em situação de refúgio forçado na educação escolar, com vistas a compreender os impactos dessas iniciativas no processo ensino-aprendizagem, na construção do conhecimento e na função social das instituições de ensino. De forma mais específica, buscou-se (i) identificar e analisar políticas públicas e programas existentes no Brasil destinados à integração de estudantes em situação de refúgio forçado, utilizando uma análise histórico-jurídica que permitiu situar o desenvolvimento dessas iniciativas ao longo do tempo; (ii) examinar sistematicamente os desafios e barreiras enfrentados por esses estudantes ao tentarem se integrar ao ensino escolar, valendo-se de uma análise de conteúdo para destacar os principais obstáculos encontrados; e (iii) explorar práticas pedagógicas e recomendações documentadas para essa integração, a fim de demonstrar as implicações dessas iniciativas para a inclusão social e escolar, destacando o papel das instituições de ensino na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, atualizada e transformadora.

A metodologia adotada para a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, focada em levantar o estado educacional dos estudantes em situação de refúgio forçado. Para isso, utilizou-se de dados estatísticos e estudos confiáveis, baseados em evidências científicas, já publicados sobre o tema. Do mesmo modo, avaliou-se as políticas públicas e práticas pedagógicas colaborativas voltadas para a integração desses estudantes na educação escolar. Conforme Lincoln *et al.* (2023) e Yin (2016), a pesquisa qualitativa foi a mais adequada para capturar a complexidade dos fenômenos em questão.

A abordagem permitiu a observação detalhada dos desafios e oportunidades enfrentados pelos estudantes refugiados (Creswell, 2010; Flick, 2013). A análise documental e bibliográfica foi realizada com foco em identificar documentos legais, diretrizes de organizações governamentais e não governamentais, e publicações oficiais sobre o tema, complementada por uma análise temática para compreender as implicações para a inclusão social e escolar desses estudantes (Gil, 2009; Yin, 2016).

Apesar da abundância de documentos, houve desafios na coleta de dados, especialmente devido à rápida mudança dos cenários de guerra e à ausência de artigos científicos que abordassem especificamente o tema de integração de refugiados na educação escolar. A literatura, embora diversa, também apresentou lacunas, sobretudo

em análises que tratassem de forma imparcial o impacto das políticas públicas no processo educacional.

A constante revisão de legislações e a presença de viés político em algumas publicações complicaram a consolidação dos dados, o que levou à necessidade de buscar informações complementares em fontes jornalísticas confiáveis, como a Reuters, Al-Jazeera e a BBC (Bowen, 2009; Krippendorff, 2018). No entanto, essas dificuldades não impediram a construção de um entendimento sólido sobre o tema, sendo possível propor recomendações para aprimorar as políticas públicas e práticas pedagógicas colaborativas na integração desses estudantes.

Esta pesquisa adota a metodologia de revisão de literatura, com o objetivo de explorar e analisar as políticas públicas e práticas colaborativas destinadas à integração de estudantes refugiados de conflitos armados na educação brasileira. A revisão de literatura foi escolhida por possibilitar uma compreensão abrangente dos contextos e práticas atuais, facilitando a identificação de lacunas e oportunidades para o desenvolvimento de políticas eficazes.

Para garantir a abrangência e relevância das fontes, utilizou-se uma combinação de estratégias de busca nas principais bases de dados acadêmicas, incluindo Scielo, Web of Science, Scopus, PubMed e Springer Nature. Foram aplicados termos de busca como “integração de refugiados na educação escolar”, “políticas públicas e refugiados no Brasil”, “educação de refugiados e conflitos armados” e “inclusão social e acadêmica de refugiados”. Além disso, os operadores booleanos “AND” e “OR” foram usados para combinar palavras-chave e ampliar os resultados relevantes. A busca incluiu artigos publicados entre 2005 e 2024, priorizando estudos nacionais e internacionais de credibilidade e pertinência acadêmica.

Foram delimitados 12 eixos temáticos centrais: 1) dados históricos contemporâneos dos conflitos e os impactos na educação; 2) Interpretações filosóficas e socioantropológicas sobre a integração de refugiado na educação; 3) a migração no Brasil; 4) os impactos das guerras na educação; 5) os impactos na educação decorrentes da migração econômica e de guerra; 6) estratégias pedagógicas de intervenção; 7) acolhimento e integração dos estudantes migrantes; 8) educação multicultural; 9) formação de professores; 10) humanitarismo educacional; 11) políticas públicas e práticas integrativas; 12) LDB, Estatuto do Refugiado e a Declaração de Cartagena.

Os critérios de inclusão de artigos envolveram estudos que abordassem diretamente a educação de refugiados, com foco no processo de acolhimento e integração,

ou em contextos comparáveis, e publicações revisadas por pares, com acesso completo ao conteúdo, preferencialmente artigos com DOI, livros com ISBN e *e-Books* com ASIN ou ISBN. Estudos não que tratassem de populações relacionadas à migração econômica, ambiental, refúgio de guerra, fontes não revisadas por pares ou com acesso restrito foram excluídas da seleção de fontes de pesquisa.

O material foi sistematizado em etapas. Primeiramente, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, os estudos selecionados foram organizados por categorias temáticas conforme os eixos delimitados. Em seguida, foi realizada uma análise de conteúdo para identificar conceitos-chave, desafios e práticas recomendadas, com especial atenção à comparação entre políticas públicas nacionais e experiências internacionais. A análise buscou compreender a adequação e eficácia das políticas nacionais e estrangeiras, além de identificar boas práticas que pudessem ser adaptadas ao contexto brasileiro.

A triangulação entre as diferentes fontes permitiu uma visão crítica e integrada sobre as estratégias de integração de refugiados na educação, destacando a importância de uma abordagem interdisciplinar para enfrentar os desafios atuais. Essa metodologia permitiu uma análise detalhada e crítica do cenário de políticas e práticas colaborativas voltadas aos estudantes refugiados, oferecendo subsídios teóricos para a construção de uma educação mais inclusiva e eficaz.

Por fim, com o objetivo de interpretar criticamente a literatura e os documentos selecionados, adotou-se a abordagem dialética. Essa perspectiva metodológica permitiu analisar as contradições e relações entre políticas públicas, práticas pedagógicas colaborativas e contextos sociais enfrentados pelos estudantes refugiados (Minayo; Deslandes; Gomes, 2013). Por meio da dialética, a pesquisa pôde compreender o fenômeno estudado de maneira dinâmica, reconhecendo as tensões, conflitos e transformações presentes no processo educacional dos refugiados, indo além da simples descrição dos dados (Marconi *et al.*, 2008; Severino, 2016).

2 LINHA DE PESQUISA: JUSTIFICATIVA

A tese proposta está alinhada com a linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão”, pois aborda um problema global emergente – o aumento de deslocados forçados devido a guerras e polarização política – sob a perspectiva da necessidade de

planejamento estratégico estatal. A centralidade da educação como solução implica diretamente na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, além de demandar uma gestão eficiente para garantir sua efetividade, dentro das regras dos direitos humanos, da Constituição Federal de 1988, com a experiência das Nações Unidas e suas agências.

A crise migratória contemporânea exige que os governos desenvolvam políticas que não apenas acolham os deslocados, mas que também promovam sua integração social e econômica. De conformidade com os objetivos da tese — A integração de estudantes refugiados na educação contemporânea: políticas públicas e práticas pedagógicas — a educação, enquanto ferramenta de inclusão e desenvolvimento, requer investimentos estruturais, normativos e operacionais, caracterizando-se, assim, como um eixo fundamental dentro da governança pública. Nesse sentido, a tese dialoga com os desafios da gestão educacional em contextos de vulnerabilidade e com a formulação de diretrizes que orientem ações governamentais sustentáveis e eficazes.

Acrescenta-se a isso que, a abordagem proposta implica uma análise crítica da interseção entre direitos humanos, desenvolvimento sustentável e políticas educacionais, reforçando a necessidade de coordenação entre diferentes esferas do poder público e setores da sociedade civil. Isso envolve tanto a gestão de recursos quanto a criação de marcos regulatórios adequados para garantir acesso à educação de qualidade para populações deslocadas sob o imperativo da força maior.

3 ACOLHIMENTO DE REFUGIADOS PELO BRASIL DURANTE A PRIMEIRA E A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Durante a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, o Brasil desempenhou papel relevante como destino para migrantes e refugiados oriundos da Europa, demonstrando, em momentos históricos distintos, diferentes níveis de acolhimento e engajamento político em relação a essas populações. Conforme destacam Castles e Miller (2004), fluxos migratórios internacionais frequentemente aumentam em contextos de guerra, impulsionados pela necessidade urgente de sobrevivência e segurança, fenômeno claramente observável na experiência brasileira nesse período.

Na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), embora geograficamente distante dos conflitos diretos, o Brasil se destacou como importante destino para muitos imigrantes

europeus, especialmente provenientes de regiões devastadas econômica e politicamente fragmentadas pelo conflito. Portugueses, italianos e alemães compuseram a maior parte desses grupos que chegaram ao país buscando refúgio, estabilidade e oportunidades de reconstrução das suas vidas (Lesser, 2015; Reznik, 2024). Esses migrantes carregavam consigo tanto memórias traumáticas da guerra quanto aspirações de preservar suas identidades culturais e valores tradicionais no novo território. Contribuíram significativamente para o desenvolvimento econômico brasileiro, por meio de mão de obra especializada, da introdução de novos conhecimentos técnicos e de seu papel na expansão agrícola e industrial (Gilbert, 2017).

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o contexto internacional e a postura brasileira alteraram-se consideravelmente. Inicialmente neutro, o país adotou posição ativa ao ingressar militarmente no conflito em 1942, ao lado dos Aliados. Essa mudança política ampliou significativamente a chegada de refugiados, em especial comunidades judaicas que fugiam das perseguições promovidas pelo regime nazista na Europa (Gilbert, 2014).

Apesar das restrições burocráticas iniciais, fruto da influência de setores simpáticos ao fascismo europeu, o Brasil passou a flexibilizar gradativamente suas políticas migratórias em decorrência da pressão internacional e das evidentes necessidades humanitárias decorrentes do conflito (Lesser, 2015). Entre 1939 e 1945, milhares de judeus e outros grupos perseguidos encontraram acolhida em terras brasileiras, estabelecendo-se principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e estados da região Sul. Essa população desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento cultural e econômico do país, destacando-se em áreas como comércio, indústria têxtil e prestação de serviços, além de trazer inovação e dinamismo econômico ao país (Reznik, 2024).

A modificação das políticas brasileiras de acolhimento de refugiados reflete um marco histórico significativo no reconhecimento dos direitos humanos, posicionando o Brasil como um importante ator internacional no auxílio a vítimas de conflitos armados (Castles; Miller, 2004). Embora o país fosse visto por muitos migrantes como uma terra prometida, uma oportunidade para reconstruir vidas e alcançar prosperidade, a história da imigração no Brasil revela contrastes entre as expectativas idealizadas pelos imigrantes e as dificuldades reais encontradas, sobretudo relacionadas às condições de trabalho, questão abordada com profundidade em estudos recentes (Reznik, 2024).

Assim, a experiência brasileira durante os períodos das guerras mundiais ilustra uma complexa interação entre acolhimento humanitário, transformações econômicas e sociais, e tensões políticas internas e externas, ressaltando a importância histórica e contemporânea do Brasil enquanto país de destino migratório durante crises internacionais.

4 IMIGRAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES ESTRUTURAIS NO BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA: ENTRE A UTOPIA DA TERRA E A REALIDADE DO TRABALHO

O período da Primeira República (1889-1930) no Brasil foi marcado por uma intensa imigração, impulsionada por políticas que buscavam povoar o território e atender à crescente demanda por mão de obra agrícola, particularmente para a cafeicultura. Essas políticas também estavam fortemente influenciadas por ideologias racializadas, como a do "branqueamento", que visava substituir a população escravizada por imigrantes europeus (Holanda, 1994; Holloway, 2012).

A expectativa criada entre os imigrantes de acesso à propriedade rural e oportunidades de ascensão social frequentemente colidia com uma realidade marcada por condições precárias de trabalho e relações econômicas exploratórias (Biondi, 2013). Essa dualidade entre utopia e realidade delineou profundamente a experiência imigratória brasileira, criando tensões sociais e desafios significativos na adaptação dos imigrantes às condições locais.

A chegada massiva de imigrantes europeus alterou significativamente a estrutura econômica e social brasileira. A inserção desses grupos não ocorreu apenas nos espaços rurais, mas também em áreas urbanas, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento das cidades brasileiras e para o surgimento de uma classe operária diversificada e cosmopolita (Gomes, 2007; Trento, 2022). Esse processo migratório não apenas trouxe novos contingentes populacionais, mas também modificou profundamente a organização social, as dinâmicas culturais e as relações de trabalho no Brasil republicano.

Holloway (2012) destaca como a cafeicultura paulista estruturou um sistema de imigração subvencionada, criando um modelo onde a mão de obra estrangeira, embora formalmente livre, permanecia sujeita a mecanismos rigorosos de controle, disciplina

contratual e dependência econômica. Tais práticas coercitivas mantiveram formas significativas de exploração, limitando drasticamente a mobilidade social prometida aos imigrantes.

Holanda (1994) enfatiza que a imigração republicana transcendeu o aspecto econômico, conectando-se diretamente ao projeto político e ideológico do "branqueamento". Incentivar a vinda de europeus respondia, portanto, não apenas à necessidade econômica, mas também a objetivos eugenistas de conformação racial e cultural da população brasileira, excluindo sistematicamente os afrodescendentes dos mercados formais de trabalho.

Complementando essa perspectiva, Trento (2022) revela como o imaginário rural europeu foi reinterpretado no contexto brasileiro, produzindo discursos de pertencimento e resistência. Contudo, na prática, esses ideais raramente foram alcançados fora de pequenas colônias organizadas, evidenciando a distância entre expectativa e realidade na experiência migratória brasileira (Guimarães; Vainfas, 2007).

Nas cidades, especialmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, a imigração urbana intensificou-se por deslocamentos internos e externos. Esses centros urbanos transformaram-se em palcos de encontros culturais complexos e de tensões sociais, especialmente entre grupos imigrantes e afrodescendentes, disputando espaços e recursos limitados. Biondi (2013) ressalta que imigrantes desempenharam papel essencial na organização do movimento operário brasileiro, influenciados por ideologias trazidas da Europa, como o anarquismo e o socialismo, o que provocou uma resposta governamental autoritária, como exemplificado pela Lei de Expulsão de Estrangeiros de 1907.

Entre 1889 e 1930, cerca de 3,5 milhões de imigrantes chegaram ao Brasil, colocando o país entre os principais destinos migratórios das Américas. Porém, ao contrário de Estados Unidos e Argentina, a política brasileira priorizou uma lógica agrária e agroexportadora, principalmente voltada ao café, submetendo os imigrantes a um modelo específico de exploração e controle (Guimarães; Vainfas, 2007; Holloway, 2012).

A realidade contrastante com as promessas propagandísticas revelou-se rapidamente, com os latifundiários paulistas bloqueando deliberadamente o acesso à propriedade da terra, transformando os imigrantes em trabalhadores rurais assalariados em condições frequentemente precárias (Biondi, 2013).

Essa política imigratória refletia interesses dos grandes proprietários, implementando uma engenharia social orientada à preservação de hierarquias fundiárias

e controle sobre o trabalho. Contudo, os imigrantes não foram passivos nesse processo, resistindo através da mobilidade interna, organização sindical e denúncias internacionais, tornando-se figuras centrais na formação da classe trabalhadora brasileira (Biondi, 2013).

A análise crítica desse período histórico revela contradições fundamentais entre discurso e prática: acolhimento versus exploração, cidadania versus subalternidade, europeização versus exclusão racial. Tais contradições permanecem relevantes na reflexão sobre políticas migratórias contemporâneas, evidenciando as persistências históricas de desigualdades, exploração e a necessidade urgente de políticas de acolhimento dignas e inclusivas.

Dessa forma, o passado migratório brasileiro oferece lições valiosas para o presente, reforçando a importância de políticas públicas capazes de superar a exploração estrutural e garantir direitos plenos aos migrantes atuais. A memória crítica dessas experiências contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e acolhedora.

5 DADOS HISTÓRICOS CONTEMPORÂNEOS DOS CONFLITOS INTERNACIONAIS E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Iniciar pelos dados históricos contemporâneos tem como propósito posicionar o pesquisador-leitor no contexto do fenômeno estudado, abrangendo o maior público possível interessado na temática do trabalho. Neste tópico, o propósito é diminuir a influência de percepções subjetivas (Barry; Merkebu; Varpio, 2022a), de modo que o olhar do leitor atenda-se aos contextos fáticos e nas evidências corroborativas que são expressas por meio dos dados quantitativos apresentados ao longo do trabalho, derivados da ONU e suas agências, UNICEF, ACNUR e OIM, que desempenham papéis fundamentais no apoio a ações humanitárias voltadas para migrantes e refugiados.

Quanto ao pesquisador, tem-se que o entendimento de um fenômeno é moldado pelas subjetividades e interações que ele estabelece com outros pesquisadores por meio de suas obras ou pessoalmente. Esse comportamento adiciona uma dimensão intersubjetiva⁴ à construção do conhecimento entorno do objeto de pesquisa, fazendo com que a compreensão das múltiplas variáveis possíveis possam ser identificadas em momentos adequados conforme as revelações dos resultados do trabalho que se constrói.

⁴ **Intersubjetividade.** É o processo de comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizada com base na reciprocidade (Houaiss, 2003). É o respeito à opinião alheia sem, entretanto, ter que acolhê-la necessariamente.

Assim, a realidade do fenômeno é vista, nesse contexto, como uma construção social e experiencial, sem uma verdade objetiva e absoluta. Com o transcorrer da construção desta pesquisa, foi possível entender que as interpretações podem mudar com o tempo e variar entre diferentes processos sociais e experiências pessoais, e refletir a natureza dinâmica e variada da compreensão dos fenômenos, cooperando para a conduta de imparcialidade do pesquisador na escrita (Barry; Merkebu; Varpio, 2022b).

De modo complementar, viu-se que a literatura oferece diversas perspectivas, e diferentes grupos de pesquisadores podem ter interpretações divergentes sobre os dados disponíveis. Se a compreensão da realidade individual pode ser a da maioria, então consegue-se construir uma narrativa que enriquece a análise e a discussão das abordagens, desconstruindo a complexidade do conhecimento produzido (Husserl; Nolasco, 2019). Com a apresentação dessas considerações iniciais, tanto autor-pesquisador quanto leitor pode ser capaz de se situar no contexto histórico-contemporâneo, preferencialmente, a fim de compreenderem o processo de interpretação dos objetos da pesquisa propostos.

Além da intersubjetividade, conseguiu observar que a alteridade, comportamento que constitui uma condição intrínseca e essencial do comportamento humano, quando aplicada com imparcialidade e isenção, dela emergem questionamentos positivos e a identificações de ferramentas eficientes para o garimpo de informações de credibilidade de fontes confiáveis.

No contexto da pesquisa, a alteridade como critério ético fundamental (Sadala, 1999), desempenhou um papel importante ao possibilitar que se considere outras formas de conhecimento, baseadas nas características exógenas e endógenas do outro, permitindo a identificação de lacunas relacionadas a grupos ou fenômenos e, assim, foi possível ampliar o escopo da investigação (Levinas, 2008). O Carlos Rodrigues Brandão, antropólogo, resume alguns aspectos da alteridade:

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio... O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. É preciso domá-lo e, depois, é preciso domar no espírito do dominador o seu fantasma: traduzi-lo, explicá-lo, ou seja, reduzi-lo, enquanto realidade viva, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras, umas através das outras. Por isso o outro deve ser compreendido de algum modo, e os ansiosos, filósofos e cientistas dos assuntos do homem, sua vida e sua cultura, que cuidem disso. O outro sugere ser decifrado, para que lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura seja traduzido através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde

eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu (Brandão, 1989, p. 7).

Tal abordagem torna-se particularmente relevante ao lidar com acontecimentos cujas dinâmicas são instáveis e se transformam rapidamente, como as causas dos deslocamentos de pessoas e as situações de refúgio. Nesses casos, a compreensão e aplicação dos conceitos de intersubjetividade e alteridade são indispensáveis para uma análise mais abrangente e fundamentada acerca do ser humano em estado de migração ou refúgio. Assim, adiante trataremos: da migração no Brasil; dos impactos das guerras na educação; dos impactos da educação decorrentes da migração econômica e dos refugiados de guerra; das estratégias de intervenção para promover a aprendizagem e o bem-estar; o acolhimento e integração dos alunos migrantes e refugiados; da educação multicultural para migrantes e refugiados de guerra; da formação de professores para o ambiente escolar diversificado; do papel humanitário da educação no acolhimento de migrantes e refugiados de guerra; das políticas públicas e práticas integrativas de refugiados na educação; da LDB, o Estatuto do Refugiado e a Declaração de Cartagena: educação integrativa no Brasil.

Durante o período de construção desta pesquisa, de agosto de 2023 a janeiro de 2025, verificou-se o agravamento de conflitos armados já existentes no Leste Europeu e no Oriente Médio, regiões marcadas por proximidade geográfica e temporal no desenvolvimento de tais eventos. Além disso, novos conflitos surgiram no Oriente Médio, expandindo-se em proporções que se aproximam de uma escala regional.

Os países envolvidos nesses conflitos o fizeram por diversas razões, predominantemente aquelas de caráter político e interesses territoriais, frequentemente sustentadas por questões étnico-religiosas subjacentes. Em tal contexto, as consequências socioeconômicas e humanitárias desses eventos repercutiram globalmente, causando impactos significativos em diferentes regiões. A seguir, apresentam-se alguns dos principais conflitos, listados em ordem cronológica de ocorrência.

5.1 Leste Europeu: a anexação da Crimeia e o conflito no Donbas

A Crimeia está localizada na região do Leste Europeu, mais especificamente no norte do Mar Negro, conectada ao continente pela parte sul da Ucrânia. Geograficamente, a península da Crimeia é estrategicamente posicionada entre a Europa e a Ásia, tornando-

a historicamente uma área de disputas e influências variadas dentro do contexto geopolítico.

Embora internacionalmente seja reconhecida como parte da Ucrânia, a Crimeia foi anexada pela Rússia em 2014, em um movimento amplamente condenado pela comunidade internacional. Essa anexação intensificou tensões geopolíticas na região e colocou a Crimeia no centro de debates sobre soberania, segurança e direito internacional, como descrito a seguir.

Em 2014, o mundo assistiu a uma escalada de tensões entre a Rússia e a Ucrânia, culminando na anexação da Crimeia pela Rússia e no início de um conflito armado no Donbas, região oriental da Ucrânia. Esses eventos tiveram profundas implicações geopolíticas, desencadeando uma crise internacional, tensões com o Ocidente e instabilidade regional duradoura. Este tópico examina o conflito de 2014, sem exauri-lo, analisando do contexto histórico da Crimeia, os eventos que levaram à sua anexação, o início do conflito no Donbas e as causas e efeitos do conflito, com foco nas tensões internacionais e na instabilidade regional. Da mesma forma, demonstra-se a situação atual na Crimeia e no Donbas, incluindo o *status* político, a situação humanitária e as perspectivas para o futuro no contexto educacional.

5.1.1 Anexação da Crimeia pela Rússia em 2014

A anexação da Crimeia pela Rússia em 2014 foi um processo rápido e estratégico que culminou na alteração do *status* da península. Os eventos que levaram à anexação foram desencadeados pela Revolução da Dignidade na Ucrânia, que derrubou o presidente pró-Rússia Viktor Yanukovich em fevereiro de 2014. Essa mudança política gerou uma crise na Crimeia, com manifestações contra o novo governo interino ucraniano e a crescente influência de grupos pró-Rússia (Mielniczuk, 2006). A Crimeia, com sua população majoritariamente russa e sua localização estratégica no Mar Negro, era um alvo de longa data para o expansionismo russo. A Rússia via a península como um território historicamente ligado à sua identidade nacional e como um ativo estratégico crucial para sua projeção de poder na região.

Em meio à instabilidade política, a Rússia aproveitou a oportunidade para intervir na Crimeia. Em 27 de fevereiro de 2014, forças especiais russas sem insígnias tomaram

o controle de locais estratégicos na península (Mielniczuk, 2006). A Rússia inicialmente negou o envolvimento, mas posteriormente admitiu a presença de suas tropas 5. Em março de 2014, foi realizado um referendo na Crimeia, questionando a população sobre a reunificação com a Rússia. De acordo com fontes oficiais russas e da Crimeia, 95% dos votos foram a favor da reunificação (Pomeranz, 2017). No entanto, a legitimidade do referendo foi questionada pela comunidade internacional, que o considerou ilegal e conduzido sob coação, com relatos de intimidação e manipulação por parte das forças russas. A ONU, por exemplo, aprovou uma resolução que declarou o referendo inválido e afirmou a integridade territorial da Ucrânia (Pomeranz, 2017).

Após o referendo, a Rússia anexou formalmente a Crimeia em março de 2014, incorporando-a como dois novos sujeitos federais: a República da Crimeia e a cidade de Sevastopol (Mielniczuk, 2006). A comunidade internacional condenou a anexação, considerando-a uma violação do direito internacional e da soberania da Ucrânia. Em resposta à anexação, diversos países impuseram sanções à Rússia, incluindo os Estados Unidos, a União Europeia e o Canadá.

5.1.2 Início do Conflito no Donbas

O conflito no Donbas, região oriental da Ucrânia, teve início em abril de 2014, logo após a anexação da Crimeia pela Rússia. Grupos separatistas pró-Rússia, compostos em grande parte por cidadãos russos que cruzaram a fronteira, tomaram edifícios do governo ucraniano e declararam a independência das repúblicas de Donetsk e Luhansk. Esses grupos receberam apoio militar e financeiro da Rússia, que negou o envolvimento direto no conflito, mas posteriormente admitiu o envio de “especialistas militares” e reconheceu os separatistas como veteranos de combate russos (Ferraro Júnior, 2022). Entre os grupos separatistas, destacam-se a Milícia Popular de Donbas e o Exército do Sudeste, ambos com ligações estreitas com a Rússia e com um histórico de violência e violações de direitos humanos (Ferraro Júnior, 2022).

O conflito no Donbas se intensificou rapidamente, com combates entre as forças ucranianas e os separatistas pró-Rússia. Em resposta à crescente violência, a Ucrânia lançou uma contraofensiva, denominada “Operação Antiterrorista” (ATO), que posteriormente foi renomeada para “Operação de Forças Conjuntas” (JFO) (Ferraro Júnior, 2022). Em agosto de 2014, a Ucrânia havia retomado a maior parte do território

controlado pelos separatistas, mas a Rússia respondeu com o envio de tropas, tanques e artilharia para o Donbas, o que permitiu aos separatistas recuperarem parte do território perdido (Ferraro Júnior, 2022).

5.1.3 Causas do Conflito

As causas do conflito na Ucrânia em 2014 possuem características variadas e complexas, envolvendo fatores políticos, econômicos, sociais e históricos. A expansão da OTAN para o leste, aproximando-se das fronteiras da Rússia, foi vista por Moscou como uma ameaça à sua segurança e esfera de influência (Gardner, 2014). A Ucrânia, por sua vez, buscava estreitar laços com o Ocidente e se integrar à OTAN, o que gerou tensões com a Rússia.

O apoio à entrada na OTAN e ao presidente Volodymyr Zelensky, bem como à língua ucraniana como única língua oficial, tornou-se notável mesmo nessas regiões russófonas. A ação de Putin teve como efeito colateral afastar a Ucrânia e reduzir a histórica polarização regional entre Oeste pró-Ocidente e Leste pró-Rússia no país.⁵ Como esperado, o conflito estimulou um ímpeto ao nacionalismo e à popularidade de Putin, além de ter sido instrumentalizado pelas elites russas para endurecer o regime, mas o seu alto custo e o seu prolongamento já estão ocasionando insatisfações na sociedade russa.⁶ A Rússia sempre teve uma forte influência na Ucrânia, especialmente nas regiões leste e sul, onde a população de origem russa é significativa. Moscou buscava manter essa influência e impedir que a Ucrânia se aproximasse do Ocidente, utilizando a dependência econômica da Ucrânia em relação à Rússia, principalmente no setor energético, como forma de pressão política (Gardner, 2014).

O conflito também tem raízes em questões identitárias. A Ucrânia possui uma identidade nacional complexa, com divisões entre a população de língua ucraniana e a de língua russa. Essas divisões foram exploradas pela Rússia para fomentar o separatismo e a instabilidade no país. A história da Crimeia, marcada por disputas territoriais entre a

⁵ O discurso do “mundo russo” (*russskiy mir*) preconiza que o Estado russo deve “proteger” não apenas os cidadãos russos na Rússia, mas também russos étnicos e comunidades russófonas no exterior, sobretudo em ex-repúblicas soviéticas. Alguns desses estados concentram percentuais significativos de russos e russófonos, como a Ucrânia, Cazaquistão, Letônia e Estônia (Ferraro Júnior, 2022).

⁶ Em um *Survey* de agosto, 13% disseram falar russo e 34% russo e ucraniano em casa. 76% responderam ter o ucraniano como língua materna, frente a 19% de russo (Ferraro Júnior, 2022).

Rússia e a Ucrânia, como a transferência da península para a Ucrânia em 1954 por Nikita Khrushchev (Kowal, 2023), também contribuiu para a anexação da península em 2014. É importante destacar que a narrativa histórica russa sobre a Crimeia, que enfatiza os laços históricos e culturais com a Rússia, foi utilizada como justificativa para a anexação, ignorando a complexidade da história da região e a vontade do povo ucraniano (Kowal, 2023).

5.1.4 Efeitos do Conflito

O conflito de 2014 na Ucrânia teve consequências destrutivas em termos humanos e socioeconômicos. O conflito no Donbas resultou em milhares de mortes, incluindo civis, militares ucranianos e separatistas pró-Rússia. De acordo com estimativas, mais de 14.000 pessoas foram mortas no conflito entre 2014 e 2021. Os separatistas pró-Rússia sofreram cerca de 6.500 baixas.

5.1.4.1 Impacto Humanitário

O conflito gerou uma crise humanitária, com milhões de pessoas deslocadas internamente e refugiadas em outros países. Em 2016, o número de deslocados internos na Ucrânia era de 1,6 milhão, enquanto mais de 1 milhão de pessoas haviam fugido para a Rússia ou outros países vizinhos (Ferraro Júnior, 2022). A situação humanitária na Crimeia também é preocupante, com relatos de violações de direitos humanos, perseguição a minorias étnicas, como os tártaros da Crimeia, e restrições à liberdade de expressão. Os tártaros da Crimeia, que se opuseram à anexação russa, enfrentaram repressão, intimidação e violência por parte das autoridades russas. No Donbas, a população civil sofreu com os combates, a destruição de infraestruturas e o acesso limitado a serviços básicos, como água, alimentos e cuidados médicos.

5.1.4.2 Impacto Econômico

O conflito teve um impacto negativo na economia da Ucrânia, especialmente nas regiões afetadas pelos combates. A instabilidade política e a incerteza econômica afetaram o crescimento do país e geraram perdas significativas. Na Crimeia, a anexação

resultou na perda de propriedades estatais ucranianas, incluindo ativos no setor de energia e mineração, e afetou o turismo, que era uma importante fonte de renda para a península. A militarização da Crimeia e a instabilidade na região afastaram os turistas, principalmente os ucranianos, que representavam a maioria dos visitantes. O conflito também teve um impacto negativo de longo prazo na demografia da Ucrânia, com o deslocamento de milhões de pessoas e as consequências econômicas da guerra contribuindo para a diminuição da população e o enfraquecimento da economia.

5.1.4.3 Impacto Político

O conflito aprofundou as divisões políticas na Ucrânia e aumentou a polarização entre a população. A anexação da Crimeia e o conflito no Donbas tiveram um impacto negativo nas relações entre a Ucrânia e a Rússia. Para a Rússia, a anexação da Crimeia representou um sucesso de propaganda para consumo interno, reforçando a imagem de Putin como um líder forte e defensor dos interesses russos (Ferraro Júnior, 2022). No entanto, a anexação teve custos significativos no cenário político internacional, com a Rússia sendo isolada e condenada por diversos países, na pessoa de seu presidente. O conflito também fortaleceu a identidade nacional ucraniana, com a população se unindo em defesa da soberania e integridade territorial do país (Gardner, 2014).

5.1.4.4 Impacto na educação

O conflito de 2014 na Crimeia teve um impacto significativo na educação e nas dinâmicas de deslocamento populacional, desencadeando uma crise humanitária de grandes proporções. Desde o início do conflito no leste da Ucrânia e a ocupação da Crimeia, mais de 700 escolas foram destruídas, causando grandes prejuízos à infraestrutura educacional do país (UNESCO, 2024). Milhares de crianças e jovens tiveram seu direito à educação gravemente prejudicado. Em 2020, mais de 500 escolas foram destruídas, deixando cerca de 350.000 crianças fora da escola, especialmente no leste da Ucrânia (OHCHR, 2022).

Na Crimeia, após a ocupação pela Rússia, o sistema educacional foi completamente russificado. O ensino em língua ucraniana foi praticamente eliminado, com a remoção do ucraniano como língua de instrução no ensino universitário e uma

redução drástica no número de estudantes recebendo instrução em ucraniano (Ferraro Júnior, 2022; HRW, 2025). Além disso, a guerra causou traumas psicológicos nos estudantes, incluindo ansiedade, medo e baixa motivação para frequentar as aulas. Esses fatores agravaram a exclusão educacional, principalmente nas áreas afetadas pelo conflito (Buchanan; Gorbunova; Denber, 2023). As escolas russificadas na Crimeia também enfrentaram diversos problemas, incluindo número limitado de aulas e horas de instrução, falta de pessoal qualificado e infraestrutura inadequada, como interrupções de eletricidade.

Após a anexação da Crimeia e o início do conflito armado no leste da Ucrânia, houve um êxodo em massa de civis para outras partes da Ucrânia e para países vizinhos. Estima-se que cerca de 1,8 milhão de pessoas fugiram da Crimeia e do Donbas para outras regiões da Ucrânia, buscando proteção em áreas relativamente seguras (IDMC, 2021). Mais de um milhão de pessoas buscaram refúgio em outros países, incluindo a Rússia e Estados da União Europeia. Este movimento migratório massivo contribuiu para a intensificação da crise humanitária regional (IDMC, 2021). A Ucrânia enfrenta uma das maiores crises de deslocamento na Europa desde as Guerras dos Balcãs, com milhões de pessoas vivendo como deslocados internos ou refugiados.

O conflito de 2014 na Crimeia gerou impactos devastadores na educação e causou deslocamentos em massa, resultando em uma grave crise humanitária. A destruição de escolas, a interrupção do ensino e a russificação educacional na Crimeia refletem as consequências de um conflito que ainda afeta profundamente a sociedade ucraniana (ACNUR, 2023). Além disso, o elevado número de deslocados internos e refugiados evidencia a magnitude dos desafios humanitários enfrentados pelo país.

5.1.5 Resposta internacional ao conflito

A anexação da Crimeia e o conflito no Donbas provocaram tensões internacionais e instabilidade na região. A Rússia foi condenada pela comunidade internacional por suas ações, que foram consideradas uma violação do direito internacional e da soberania da Ucrânia. A crise ucraniana também gerou preocupações sobre a segurança regional, com o aumento da presença militar russa na região e o risco de escalada do conflito, contribuindo para a instabilidade em toda a região e aumentando as tensões entre a Rússia e seus vizinhos.

Em resposta à anexação da Crimeia, diversos países impuseram sanções à Rússia, incluindo os Estados Unidos, a União Europeia e o Canadá. Essas sanções visavam pressionar a Rússia a reverter suas ações e a respeitar a soberania da Ucrânia. As sanções impostas pela UE incluíram o congelamento de ativos e a proibição de entrada na UE para indivíduos e entidades russas, sanções financeiras para limitar a capacidade da Rússia de financiar sua economia e sanções econômicas direcionadas a setores-chave da economia russa, como energia, transporte e defesa. Os EUA impuseram sanções a indivíduos, entidades e setores da economia russa, incluindo restrições a novas importações e investimentos, proibições de transações com o Banco Central da Rússia e o Fundo de Investimento Direto Russo e a exclusão de instituições financeiras russas do sistema de mensagens SWIFT (USA, 2025a). No entanto, as sanções tiveram um impacto limitado na economia russa e não impediram a continuidade do conflito no Donbas, tendo em vista o apoio à Rússia de países como China, Irã e Iraque.

A OTAN também respondeu à crise ucraniana, aumentando sua presença militar na Europa Oriental, realizando exercícios militares na região e reforçando a cooperação com a Ucrânia (USA, 2025a). A aliança condenou as ações da Rússia e expressou seu apoio à soberania e integridade territorial da Ucrânia.

5.1.6 Acordos de Minsk e o papel da OSCE

Em 2014 e 2015, foram assinados os Acordos de Minsk, com o objetivo de encerrar o conflito no Donbas. Esses acordos, mediados pela Rússia, Ucrânia, França e Alemanha, previam um cessar-fogo, a retirada de armas pesadas, a realização de eleições locais e a concessão de um status especial para as regiões separatistas de Donetsk e Luhansk (USA, 2025a). No entanto, os Acordos de Minsk não foram totalmente implementados, e o conflito continuou, com violações do cessar-fogo e a persistência dos combates.

A Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE) desempenhou um papel importante no monitoramento do conflito no Donbas. A Missão Especial de Monitoramento da OSCE na Ucrânia foi criada em 2014 para observar e relatar a situação de segurança na região, incluindo as violações do cessar-fogo e a presença de armas pesadas. No entanto, a OSCE enfrentou dificuldades em acessar áreas controladas pelos separatistas e, com a escalada do conflito em 2022, a missão foi evacuada da Ucrânia.

5.1.7 Situação atual na Crimeia e no Donbas

A Crimeia permanece sob controle russo desde 2014, apesar da condenação internacional e das sanções impostas à Rússia. A Ucrânia continua reivindicando a Crimeia como parte de seu território, mas não possui controle efetivo sobre a península. A situação humanitária na Crimeia é preocupante, com relatos de violações de direitos humanos, perseguição a minorias étnicas e restrições à liberdade de expressão 29. A Rússia tem promovido ativamente a russificação da Crimeia, impondo a cidadania russa, as leis russas e o idioma russo à população da península.

No Donbas, o conflito armado continua, apesar dos acordos de cessar-fogo e das negociações de paz. A região está dividida entre áreas controladas pelo governo ucraniano e áreas controladas por separatistas pró-Rússia, com o apoio da Rússia. A situação humanitária no Donbas é crítica, com milhões de pessoas afetadas pelo conflito, infraestrutura destruída e acesso limitado a serviços básicos.

5.1.8 Perspectivas para o futuro

As perspectivas para o futuro da Crimeia e do Donbas permanecem incertas. A Crimeia continua sob controle russo, e não há indicações de que a Rússia esteja disposta a reverter a anexação. No Donbas, o conflito armado continua, e as negociações de paz não têm apresentado resultados concretos. A Ucrânia enfrenta o desafio de lidar com as consequências do conflito, incluindo a reconstrução das áreas afetadas, a reintegração dos deslocados internos e a busca por uma solução pacífica para o conflito no Donbas.

A comunidade internacional continua pressionando a Rússia para que respeite a soberania da Ucrânia e se retire da Crimeia. No entanto, a Rússia tem demonstrado resistência a essas pressões e mantido sua posição em relação à Crimeia e ao Donbas. A crise na Ucrânia representa um desafio para a ordem internacional e para o sistema de regras que regem as relações entre os Estados. A anexação da Crimeia pela Rússia violou o princípio da integridade territorial e desafiou as normas internacionais, gerando um clima de desconfiança e instabilidade na região (Bürgin *et al.*, 2022).

Na Crimeia, a questão da água também representa um desafio para o futuro. Após a anexação, a Ucrânia cortou o fornecimento de água do Canal da Crimeia do Norte, que era a principal fonte de água para a península. A Rússia tem implementado medidas para

garantir o abastecimento de água na Crimeia, mas a escassez de água continua sendo um problema. No entanto, a crise da água também pode ser vista como uma oportunidade para o desenvolvimento sustentável na Crimeia, com a exploração de fontes alternativas de água e a implementação de práticas de gestão de recursos hídricos mais eficientes (Ferraro Júnior, 2022).

5.1.9 Conclusões

A anexação da Crimeia pela Rússia em 2014 e o conflito no Donbas representam um dos maiores desafios à segurança europeia desde o fim da Guerra Fria. Esses eventos tiveram profundas implicações geopolíticas, gerando tensões internacionais, instabilidade regional e uma crise humanitária. A anexação da Crimeia desafiou as normas internacionais e contribuiu para um clima de desconfiança entre a Rússia e o Ocidente, com consequências duradouras para a ordem internacional.

As causas do conflito são complexas e multifacetadas, envolvendo fatores políticos, econômicos, sociais e históricos. A expansão da OTAN, a influência russa na Ucrânia, as questões identitárias e o contexto histórico da Crimeia contribuíram para a escalada das tensões e o início do conflito. A anexação da Crimeia e o conflito no Donbas resultaram em milhares de mortes, milhões de deslocados e refugiados, e um impacto negativo na economia da Ucrânia. Além disso, o conflito teve um impacto devastador na educação, com a destruição de muitas escolas e universidades, a interrupção do ensino para milhares de crianças e universitários e a russificação do sistema educacional na Crimeia, eliminando a instrução em língua ucraniana.

A situação atual na Crimeia e no Donbas permanece incerta, com a Crimeia sob controle russo e o conflito armado no Donbas sem solução à vista. A comunidade internacional continua pressionando a Rússia para que respeite a soberania da Ucrânia, mas as perspectivas para o futuro da região permanecem incertas. O conflito na Ucrânia destaca a importância da diplomacia, do diálogo e da cooperação internacional para a resolução pacífica de conflitos e a manutenção da paz e segurança internacionais.

5.2 Cáucaso do Sul: a guerra de Nagorno-Karabakh, os deslocamentos e os impactos na educação

A Guerra de Nagorno-Karabakh, que ao longo de décadas tem envolvido Armênia e Azerbaijão em disputas territoriais, continua a causar profundas implicações humanitárias, especialmente no que se refere aos deslocamentos populacionais e aos reflexos na educação e saúde pública. Esse conflito não apenas resultou na perda de vidas e destruição de infraestrutura, mas também desencadeou crises de longo prazo que afetam diretamente o acesso ao ensino e o bem-estar das populações deslocadas.

Com o recente conflito de 2020 e o subsequente fechamento do corredor Lachin, que anteriormente conectava Nagorno-Karabakh à Armênia, a região vivenciou deslocamentos em massa. Mais de 100 mil pessoas, correspondendo a cerca de 3,6% da população armênia, buscaram refúgio no país (WHO, 2023b). Entre os deslocados, crianças, mulheres e idosos compõem a maioria, evidenciando a vulnerabilidade desses grupos. Para muitos, a chegada na Armênia representou a necessidade de reconstruir não apenas suas vidas, mas também o acesso a direitos fundamentais, como a educação e a saúde (Hynie, 2018a).

A região de Karabakh, predominantemente habitada por armênios étnicos, buscou a mudança de *status* desde a década de 1980, levando a um conflito militar em 1991 que resultou na secessão de fato e deslocamento em massa da população (WHO, 2023b). Em setembro de 2020, o Azerbaijão recuperou o controle sobre grande parte do território em um conflito de seis semanas, resultando no deslocamento de mais de 91.000 armênios e 84.000 azerbaijanos, a maioria dos quais eram idosos, mulheres e crianças (WHO, 2023b).

A situação educacional dos deslocados é particularmente alarmante. A destruição de escolas na região de conflito, combinada à superlotação nas áreas de acolhimento, compromete severamente o acesso ao ensino. Crianças e jovens enfrentam lacunas no aprendizado devido à interrupção prolongada do ensino e à falta de recursos, como materiais escolares e ambientes seguros para estudo.

Desde dezembro de 2022, o corredor de *Lachin*, essencial para o transporte de pacientes e medicamentos, foi bloqueado, exacerbando a crise humanitária, prejudicando a nutrição de crianças e jovens, fator essencial para o aprendizado. Em setembro de 2023, uma ofensiva militar do Azerbaijão levou à dissolução do enclave armênio, resultando na entrada de mais de 100.000 pessoas na Armênia, o que representa cerca de 3,6% da

população do país (WHO, 2023b). A situação foi ainda mais agravada por uma explosão em um depósito de combustível em Berkadzor, que matou 170 pessoas e deixou muitos feridos, aumentando a necessidade de assistência médica (WHO, 2023b).

Até 5 de outubro de 2023, 100.632 pessoas haviam cruzado para a Armênia, com uma significativa parte da população refugiada necessitando de abrigo, alimentos e medicamentos (WHO, 2023b). Esta é uma situação de vulnerabilidade que pode afetar o acesso à educação para crianças e jovens refugiados. A saúde mental e as condições de saúde física dos refugiados também são preocupações urgentes, especialmente entre crianças, idosos e pessoas com deficiência. Estes são fatores que agravam fortemente a educação e a tendência, a contragosto, é a busca por países que possam oferecer acolhimento e atender a essas carências, principalmente a educacionais.

Outro aspecto que merece destaque é o impacto da saúde mental no contexto educacional. O trauma causado pela guerra, incluindo ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), dificulta o desenvolvimento social e acadêmico de jovens deslocados. A necessidade de apoio psicossocial emergiu como prioridade para que essas populações possam recuperar uma sensação de normalidade e estabilidade.

Apesar dos desafios, a resposta humanitária na Armênia tem evidenciado esforços significativos, com organizações locais e internacionais mobilizadas para atender às demandas de saúde, alimentação e infraestrutura básica. No entanto, a reconstrução da educação exige mais do que suprir necessidades materiais. É necessário integrar estratégias de ensino que promovam o diálogo intercultural e a construção da paz. A inclusão de narrativas que reforcem a coexistência pacífica entre armênios e azerbaijanos pode contribuir para romper ciclos de animosidade histórica e preparar as novas gerações para uma convivência mais harmônica.

Assim, o impacto da Guerra de Nagorno-Karabakh na educação transcende os danos materiais. Ele expõe a urgência de políticas públicas que abordem não apenas as necessidades imediatas de populações deslocadas, mas que também promovam a resiliência comunitária por meio de sistemas educacionais inclusivos e inovadores. Somente dessa forma será possível reconstruir não apenas escolas, mas também as bases de uma sociedade mais equitativa e solidária.

5.3 Ásia Central: a educação sob o governo do Talibã

O Afeganistão está localizado na região conhecida como Ásia Central. Essa área é geográfica, cultural e historicamente significativa, situando-se na encruzilhada entre o Sul da Ásia, o Oriente Médio e o Leste da Ásia. Tradicionalmente, a região é famosa por sua conexão com a *Rota da Seda*, que foi um importante corredor comercial e cultural durante séculos. Devido à sua localização estratégica, o Afeganistão é frequentemente descrito como parte de uma “zona de transição” entre o subcontinente indiano, o mundo persa e a Ásia Central, o que contribuiu para sua rica diversidade cultural, mas também para sua história de conflitos e intervenções externas, por razões geopolíticas.

A história recente do Afeganistão é marcada por ciclos de intervenções externas, conflitos internos e profundas transformações sociopolíticas. Após os ataques de 11 de setembro de 2001, os Estados Unidos lideraram uma intervenção militar no país, alegando combater o terrorismo e derrubar o regime do Talibã, que havia se estabelecido em 1996. Segundo Stuenkel (2018), após esse episódio na história americana, que o mundo entregou voluntariamente as rédeas do poder a Washington. Esse processo de construção de uma ordem liberal envolveu estacionar tropas norte-americanas nas potências derrotadas, desde o final da Segunda Guerra Mundial. No Afeganistão não foi diferente, em nome do combate ao terrorismo.

Durante mais de duas décadas, a presença internacional buscou implementar um sistema de governança democrático, além de reestruturar setores cruciais como a educação. No entanto, em 15 de agosto de 2021, com a retirada das tropas estrangeiras, o Talibã reassumiu o controle, marcando o fim abrupto de um período que, apesar de instável, possibilitou avanços sociais e educacionais significativos.

Durante os anos de ocupação internacional, houve um esforço considerável para revitalizar o sistema educacional afegão. Escolas e universidades foram construídas, e o número de matrículas em todos os níveis de ensino aumentou exponencialmente. Em 2001, apenas 900 mil crianças, quase exclusivamente meninos, frequentavam a escola. Já em 2021, cerca de 9,5 milhões de estudantes estavam matriculados, incluindo 3,5 milhões de meninas (ONU, 2024a). Universidades também passaram por expansões, com o aumento da participação feminina em cursos superiores. A educação tornou-se, nesse contexto, um símbolo de resistência e esperança para muitas famílias afegãs (ONU, 2024a).

No entanto, o retorno do Talibã ao poder colocou em risco esses avanços, mergulhando o país em uma nova crise humanitária. O regime reinstaurado é caracterizado por um sistema governamental autoritário, profundamente machista e misógino, que contradiz os ensinamentos originais do Alcorão Sagrado, que prega a importância da educação e do conhecimento para todos os crentes, sem distinção de gênero (Bennett, 2022). Em nome de interpretações radicais da lei islâmica, o Talibã tem imposto restrições severas ao acesso das mulheres à educação e ao trabalho, proibindo-as de frequentar escolas secundárias e universidades, além de restringir suas liberdades fundamentais (Bennett, 2022).

A exclusão das mulheres do sistema educacional não apenas reflete a opressão institucionalizada, mas também exacerba crises humanitárias ao impulsionar deslocamentos e movimentos de refúgio. Muitas famílias, temendo pela segurança e pelo futuro de suas filhas, decidiram fugir do país em busca de um ambiente onde o acesso à educação e a igualdade de direitos sejam possíveis (ONU, 2024b). De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, Unesco, 1,4 milhão de meninas afegãs foram deliberadamente privadas de escolaridade desde 2021 (ONU, 2024c). O fechamento de escolas e universidades para meninas e mulheres simboliza não apenas um retrocesso educacional, mas também a destruição de sonhos e oportunidades, aprofundando o ciclo de pobreza e dependência econômica (ONU, 2024c).

O contexto contemporâneo do Afeganistão evidencia a luta contínua entre visões progressistas, que buscam um país aberto ao desenvolvimento, e a imposição de uma visão radical que deturpa os princípios de justiça, igualdade e busca pelo conhecimento presentes no Islã. O Talibã, em nome de uma autodeterminação política alicerçada na força, manipula interpretações do Alcorão Sagrado para justificar sua dominação, especialmente sobre mulheres e meninas. Essa situação exige uma resposta internacional coordenada, que pressione pelo respeito aos direitos fundamentais de todos os cidadãos afegãos e promova iniciativas educacionais dentro e fora do território afegão como ferramentas essenciais de transformação, progresso e resistência.

5.4 Leste Europeu: a invasão Russa na Ucrânia e os reflexos na educação dos deslocados

A invasão em grande escala da Ucrânia pela Rússia, iniciada em 24 de fevereiro de 2022, representa um dos eventos mais significativos e devastadores na Europa desde a Segunda Guerra Mundial. Esse conflito intensificou uma crise já existente na região, originada em 2014 com a anexação da Crimeia e a instabilidade nas regiões de Donetsk e Luhansk. Além das perdas humanas e da destruição de infraestrutura, a guerra gerou uma crise humanitária sem precedentes, com milhões de deslocados internos e refugiados (Marins; Ferraz, 2022).

Milhares de vidas de civis e soldados foram perdidas nesse processo de invasão da Rússia à Ucrânia. Consequentemente, um afluxo significativo de refugiados, mais de 5 milhões, partiu da Ucrânia nesse período. A sociedade internacional promoveu sanções a indivíduos e à economia russa. Trata-se de uma atitude que afetou o abastecimento de alimentos e combustíveis em todo o mundo. Houve, inclusive, derivado desse contexto, alguns países enfrentaram instabilidade política. Contudo, a maior mudança até então esteve na segurança mundial, dadas as ameaças de uma guerra nuclear, demonstrando um risco significativo à segurança europeia e do mundo, a depender da escalada desse conflito, afirma o pesquisador de diplomacia europeia do *Centre for European Policy Research* (Emerson *et al.*, 2022).

Depois da adoção pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Resolução A/ES-11/L.2 (UNGA, 2022), intitulada “Agressão contra a Ucrânia”, mediante a escalada da violência, a UNESCO avaliou os danos em todas as suas esferas de competência (em particular, educação, cultura, património e informação) para efetivar ações emergenciais de apoio (UNESCO, 2022a).

A resolução da AGNU reiterou a relevância da Carta das Nações Unidas e o seu compromisso com a soberania, independência, unidade e integridade territorial da Ucrânia, no limite de suas fronteiras internacionalmente reconhecidas, exigindo que a Federação Russa pusesse fim ao uso da força contra Ucrânia.

A UNESCO pediu a cessação dos ataques a instalações civis, como escolas, universidades, memoriais e infraestrutura cultural e de comunicação, e lamentou as vítimas civis, incluindo estudantes, professores, artistas, cientistas e jornalistas. Entre eles estavam mulheres e crianças, notadamente meninas, desproporcionalmente afetadas por conflitos e deslocamentos.

O impacto da invasão na educação dos deslocados é profundo e multifacetado. Milhares de escolas foram destruídas ou danificadas devido aos bombardeios, impossibilitando o ensino presencial em diversas regiões. Em cidades mais próximas às frentes de batalha, crianças e jovens enfrentam longas interrupções educacionais, agravadas pela insegurança e pelo deslocamento forçado. Dados de organismos internacionais indicam que mais de 5 milhões de ucranianos buscaram refúgio em outros países, enquanto cerca de 6 milhões tornaram-se deslocados internos, com muitos desses sendo crianças em idade escolar (UNESCO, 2022c).

No campo da educação, a Resolução 2601 adotada em 2021 pelo Conselho de Segurança da ONU (ONU, 2021b) estabelece que os Estados-membros da ONU devem “prevenir ataques e ameaças de ataques contra escolas, e garantir a proteção das escolas e da população civil vinculada às escolas, como crianças e professores, durante os conflitos armados, bem como nas fases pós-conflito”. Essa resolução expressa uma considerável preocupação com relatos de ataques a instalações civis, incluindo escolas (ONU, 2021b). A esse respeito, a UNESCO condenou ataques a instalações educacionais, que danificaram pelo menos sete instituições, incluindo a *Universidade Nacional Vasili Karazin de Járkiv* (UNESCO, 2022c, p. 2).

O fechamento de escolas e instalações educacionais em todo o país afetou toda a população em idade escolar. Conforme dados da agência do UNICEF, estima-se que mais de 7 milhões de jovens em idade escolar estão sem aulas. São em média 5,7 milhões de crianças e jovens entre 3 e 17 anos de idade e 1,5 milhão de matriculados em instituições de ensino superior (Buchanan; Gorbunova; Denber, 2023). A escalada da violência dificulta o papel de proteção da educação pelas instituições internacionais e as repercussões podem ser de longo alcance, mesmo em países vizinhos. A invasão em grande escala da Ucrânia pela Rússia devastou escolas e jardins de infância em todo o país. Desde fevereiro de 2022, mais de 3.790 instalações educativas foram danificadas ou destruídas (HRW, 2023).

O UNICEF esteve na Ucrânia antes do início da guerra e, ao longo do ano de 2022, permaneceu no país e trabalhou dia e noite, com seus parceiros, para ampliar os programas vitais para crianças e adolescentes (UNICEF, 2022a). Nos países que acolhem refugiados, o UNICEF trabalhou com as autoridades nacionais e locais, bem como com organizações da sociedade civil, para prestar assistência de emergência e serviços de apoio às famílias que fugiam da guerra na Ucrânia.

Dentro da Ucrânia, o UNICEF e seus parceiros forneceram materiais de aprendizagem para mais de 1 milhão de crianças e adolescentes e matricularam mais de 1,4 milhão de meninas e meninos em educação formal e não formal. Alcançaram mais de 3,3 milhões de meninas, meninos e cuidadores com apoio em saúde mental e psicossocial e mais de 400 mil mulheres, crianças e adolescentes com serviços de resposta à violência de gênero. Permitiram o acesso à água potável para mais de 5,5 milhões de pessoas que viviam em áreas onde as redes foram danificadas ou destruídas e forneceram saneamento e suprimentos de higiene para quase 1,7 milhão de pessoas. Permitiram que quase 5 milhões de pessoas tivessem acesso à saúde com suprimentos distribuídos em áreas afetadas pela guerra. Alcançaram mais de 224 mil famílias na Ucrânia com programas de transferência de renda (UNICEF, 2022a).

Nos países vizinhos, o UNICEF trabalhou com governos locais e municípios que acolhem refugiados para fornecer acesso à educação formal e informal para mais de 1 milhão de meninas e meninos refugiados. Permitiu que mais de 100 mil pessoas tivessem acesso a água potável para beber e para as necessidades domésticas. Apoiou os Ministérios da Saúde desses países para fornecer acesso a serviços de saúde primários a mais de 470 mil mulheres, crianças e adolescentes refugiados. Alcançaram mais de 50 mil domicílios com programas de transferência de renda (UNICEF, 2022a).

Até 3 de maio de 2022, o número de refugiados da Ucrânia são mais de 4.7 milhões, segundos dados da UNHCR (2022b, p. 2), agência da ONU para refugiados da Ucrânia. É considerada a maior crise de refugiados na Europa desde a Segunda Guerra Mundial.

Tabela 1. Influxo total de refugiados da Ucrânia em países vizinhos*

País	Fonte	Data	%	População
Belarus	Governo	28/04/2022	4%	25,002
Hungria	Governo	02/05/2022	89%	534,821
Polônia	Governo	02/05/2022	514%	3,075,240
República da Moldávia	Governo	02/05/2022	75%	448,17
Romênia	Governo	02/05/2022	140%	836,173
Federação Russa	Governo	30/04/2022	114%	681,156
Eslováquia	Governo	02/05/2022	64%	382,024

Fonte: UNHCR. *Operational data portal – Ukraine refugee situation*.

* Os dados acumulados nesta tabela são superiores ao número total de refugiados fugindo da Ucrânia apresentados acima, pois também levam em consideração as pessoas que cruzam a fronteira entre a Romênia e a República da Moldova.

No exterior, os países anfitriões enfrentam desafios para integrar essas crianças e jovens em seus sistemas educacionais. Embora haja esforços significativos de integração, como aulas adaptadas e suporte linguístico, os sistemas educacionais locais muitas vezes enfrentam limitações de recursos para atender a essa demanda inesperada. Paralelamente, a educação à distância tem sido utilizada como alternativa, com apoio do governo ucraniano, que disponibiliza plataformas digitais para garantir a continuidade do ensino para aqueles que ainda podem acessar o sistema educacional do país (UNICEF, 2022a).

Outro ponto crítico é o impacto psicológico do conflito sobre os estudantes. O trauma da guerra, combinado com as dificuldades de adaptação em novos ambientes, afeta diretamente a capacidade de aprendizado e o bem-estar mental das crianças deslocadas. O acesso a suporte psicológico e pedagógico é fundamental para minimizar os efeitos a longo prazo e criar um ambiente seguro e acolhedor para essas populações vulneráveis (UNICEF, 2022a).

A invasão russa também expõe a importância da educação como ferramenta de resiliência. Em meio ao conflito, o esforço para manter o ensino ativo representa mais do que uma continuidade de aprendizado; é uma forma de preservar a identidade cultural e nacional ucraniana. A educação dos deslocados não apenas garante a formação acadêmica, mas também fortalece a resistência coletiva de um povo que busca reconstruir sua nação mesmo em tempos de crise.

Assim, o impacto da guerra na educação dos deslocados ucranianos ressalta a necessidade de esforços internacionais coordenados, não apenas para financiar iniciativas educacionais, mas também para apoiar a reconstrução de um sistema educacional que possa resistir aos desafios impostos pela guerra e preparar as futuras gerações para um futuro mais estável e pacífico, mesmo num cenário geopolítico bastante instável atualmente.

5.5 Oriente Médio: conflito Israel e Hamas

Na madrugada do dia 7 de outubro de 2023, o Estado de Israel foi surpreendido por uma incursão em seu território pelo Hamas⁷ a partir de Gaza. O Hamas rompeu ilicitamente a cerca que separa Gaza de Israel em vários pontos. Esse episódio aconteceu

⁷ Hamas: حركة المقاومة الإسلامية (*Harakat al-Muqāwamah al-'Islāmiyyah*) - Movimento de Resistência Islâmica.

um dia após o quinquagésimo aniversário do ataque inopinado de tropas egípcias e sírias a Israel. Em pleno feriado do *Yom Kippur*, estourava o quarto conflito armado do Oriente Médio, que ficou conhecido como "Guerra de Outubro"⁸.

Mas de 3.000 soldados se infiltraram no lado Sul de Israel, alguns com parapentes motorizados, todos sob os comandos das brigadas *Ezzedine al-Qassam*⁹, o braço armado do Hamas, juntamente com outras facções da *Jihad Islâmica*¹⁰, da Frente Democrática para a Libertação da Palestina¹¹, da Frente Popular para a Libertação da Palestina¹², Brigadas Abu Ali Mustafa, o braço armado da FPLP¹³, que conduz ataques e operações militares contra Israel, e as Brigadas dos *Mártires de Al-Aqsa*, todos deixaram a Faixa de Gaza usando explosivos e escavadeiras.

O ataque resultou em mais de 1.200 mortos em Israel, segundo um balanço da AFP com base em dados oficiais israelenses. Foram sequestradas pelo Hamas 251 pessoas e as levam para a Faixa de Gaza. Um ano depois do ataque, 97 continuam em cativeiro, apesar de o Exército israelense considerar que estão mortas 34 delas (Farge; Al-Mughrabi, 2025).

A ofensiva militar em represália lançada por Israel contra Gaza deixou pelo menos 46.913 palestinos mortos, segundo os dados mais recentes do Ministério da Saúde deste território governado pelo Hamas, que a ONU considera confiáveis (Farge; Al-Mughrabi, 2025). No entanto, segundo um estudo da revista britânica *The Lancet* (Huynh; Chin; Spiegel, 2024), o balanço seria muito maior.

Os impactos na educação foram devastadores. Segundo a "The Assessment Capacities Project"¹⁴ (ACAPS, 2024), até 24 de setembro de 2024, pelo menos 10.310 estudantes e 410 professores foram mortos devido às hostilidades em Gaza. Além disso, mais de 19.110 estudantes e 2.460 professores ficaram feridos. A infraestrutura

⁸ Também conhecida como Guerra Árabe-Israelense de 1973, Guerra de Outubro, Guerra do Ramadan ou Quarta guerra Árabe-Israelense.

⁹ Brigadas Ezzedine al-Qassam: كتائب عز الدين القسام (*Katā'ib 'Izz ad-Dīn al-Qassām*) - É o braço armado do Hamas, responsável pelas operações militares e ataques contra Israel.

¹⁰ Jihad Islâmica: حركة الجهاد الإسلامي في فلسطين (*Ḥarakat al-Jihād al-'Islāmī fī Filasṭīn*) - Movimento da Jihad Islâmica na Palestina.

¹¹ Frente Democrática para a Libertação da Palestina (FDLP): الجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين (*al-Jabhaḥ al-Dīmuqrāṭiyyah li-Taḥrīr Filasṭīn*).

¹² Frente Popular para a Libertação da Palestina (FPLP): الجبهة الشعبية لتحرير فلسطين (*al-Jabhaḥ al-Sha'biyyah li-Taḥrīr Filasṭīn*).

¹³ Brigadas Abu Ali Mustafa: كتائب أبو علي مصطفى (*Katā'ib Abū 'Alī Muṣṭafā*) - O braço armado da FPLP, que conduz ataques e operações militares contra Israel.

¹⁴ Projeto de Capacidades de Avaliação (em tradução livre).

educacional em Gaza foi severamente danificada, com pelo menos 93% dos edifícios escolares danificados ou destruídos até 10 de setembro de 2024. Isso inclui 85% das escolas que necessitam de reparos expressivos antes de voltarem a funcionar.

O relatório destaca que, até maio de 2024, todas as 12 instituições de ensino superior em Gaza foram destruídas ou danificadas, interrompendo todos os serviços e afetando 90.000 estudantes de ensino superior (ACAPS, 2024). Isso significa que os estudantes não puderam continuar seus estudos, e muitos podem nunca retornar à escola, limitando suas oportunidades de carreira e empregabilidade. Além disso, em julho de 2024, 39.000 estudantes em Gaza não puderam realizar seus exames oficiais de 12º ano (*Tawjihi*), o que, combinado com a destruição das universidades, impede que esses estudantes avancem para o ensino superior. Em alguns casos, universidades na Cisjordânia estão apoiando estudantes, mas desafios de comunicação e internet limitam esse suporte (ACAPS, 2024).

Os eventos relacionados ao conflito entre Israel e Hamas em 2023 e 2024 evidenciam a complexidade das questões políticas, sociais e humanitárias na região do Oriente Médio. As hostilidades resultaram em um elevado número de mortos, feridos e deslocados, com impactos significativos na infraestrutura e nos serviços essenciais. O setor educacional, em particular, sofreu danos catastróficos, afetando milhares de estudantes e professores e comprometendo o futuro de uma geração.

As consequências para a educação em Gaza ilustram a profundidade da crise. A destruição quase total das instituições de ensino e a impossibilidade de acesso a exames e à continuidade dos estudos limitam severamente as perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, os esforços de apoio externo enfrentam desafios logísticos significativos, como a falta de conectividade e recursos básicos. Este cenário evidencia a necessidade de soluções urgentes e abrangentes para mitigar os impactos humanitários e promover a reconstrução de sistemas essenciais, incluindo a educação, que é fundamental para a estabilidade e o progresso na região.

5.6 Oriente Médio: Israel, Irã e Líbano

A intensificação dos conflitos no Oriente Médio, especialmente entre Israel, Hezbollah, Irã e outros atores estatais e não estatais, teve efeitos devastadores sobre as

populações locais, com reflexos diretos no aumento do deslocamento forçado, migração e busca por refúgio. Esses processos, que ocorrem em meio a um contexto de hostilidades violentas, impactam severamente a educação das populações afetadas, gerando um quadro de vulnerabilidade que compromete o futuro de milhares de pessoas, especialmente crianças e jovens.

Entre novembro de 2023 e dezembro de 2024, os confrontos intensificados contribuíram para um deslocamento significativo de pessoas, especialmente em regiões como o sul do Líbano, Gaza e áreas adjacentes ao Irã e ao Iêmen. A destruição da infraestrutura educacional é um dos efeitos mais visíveis, com escolas bombardeadas e universidades danificadas, impedindo o acesso a ambientes de aprendizagem seguros. O deslocamento forçado força comunidades inteiras a abandonar suas localidades, muitas vezes sem acesso a serviços básicos, incluindo educação. Estudantes que deveriam estar em sala de aula enfrentam interrupções prolongadas em seus estudos, o que limita suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

No caso de Gaza, a destruição quase total das instituições de ensino superior e a impossibilidade de realização de exames oficiais refletem uma crise humanitária que se estende para além da sobrevivência física. Em regiões como o sul do Líbano, as operações militares não apenas agravam o deslocamento populacional, mas também dificultam a continuidade da educação para os refugiados e deslocados internos. Esse cenário é agravado pela atuação de atores não estatais, como o *Hezbollah* e os *Houthis*, que contribuem para a escalada do conflito e dificultam iniciativas de reconstrução ou apoio internacional às populações deslocadas.

A ausência de estabilidade na região e os contínuos ataques militares levam muitos estudantes e professores a migrarem em busca de segurança, seja para outras regiões dentro de seus países ou para nações vizinhas. Essa migração, porém, é frequentemente acompanhada por barreiras ao acesso educacional, como a falta de reconhecimento de diplomas, dificuldades linguísticas e limitações na infraestrutura educacional nos países de acolhida. Em alguns casos, como na Cisjordânia, esforços foram feitos para apoiar estudantes deslocados, mas restrições de comunicação e acesso à internet dificultam a continuidade das atividades educacionais.

O impacto cumulativo desses eventos na educação das populações deslocadas e refugiadas evidencia a necessidade de políticas abrangentes que garantam a proteção dos direitos educacionais em emergências. A educação, enquanto direito humano fundamental, desempenha um papel central na reconstrução e no fortalecimento da

resiliência das comunidades afetadas, tornando-se essencial para quebrar o ciclo de violência e instabilidade na região. Assim, os deslocamentos forçados e as dificuldades educacionais exigem atenção global para mitigar os efeitos de longo prazo dessa crise.

5.7 Conclusão dos dados históricos

Muitos dos conflitos nessas regiões têm razões históricas e complexas. Contudo, algumas delas advieram após de 11 de setembro de 2001, quando de um ataque terrorista aos Estados Unidos da América¹⁵. Este episódio deu origem ao ataque dos Estados Unidos da América (USA) ao Iraque, Afeganistão (Hassan *et al.*, 2023), Iémen (Abdulkader, 2023; Lubczynski; Matusitz, 2023), Síria (Daoudy, 2020) e Paquistão (Firdaus *et al.*, 2023), do que resultou num forte impacto humano nesses países. Os dados obtidos desses ataques revelam que 432.093 civis, nesses países, morreram violentamente. O total de mortos nessas zonas de guerra gira em torno de 4,5 e 4,7 milhões e permanece aumentando, apesar de o número exato continue desconhecido.

As mortes de civis derivaram de operações militares dos EUA logo ao de 11 de setembro na Somália e em outros países, segundo dados apresentados por Savell (2023). No conflito entre Israel e Hamas na Faixa de Gaza, entre 7 de outubro de 2023 a maio de 2024, mais de 36.000 pessoas morreram (Uras; Quillen, 2024). Desde o início do conflito, são mais de 45.541 palestinos mortos (WHO, 2025) e 1.589 Israelitas mortos, e mais de 1,9 milhões de deslocados em Gaza, segundo estimativa das Nações Unidas (OCHA, 2025).

A tensão humanitária no Oriente Médio, notadamente no conflito entre o Estado de Israel e a Faixa de Gaza, exige uma análise pontual sobre os dados apresentados, extraídos até 1º de março de 2024, e que obtidos por órgãos governamentais da região e

¹⁵ Em 11 de setembro de 2001, os Estados Unidos sofreram o maior ataque terrorista de sua história. Orquestrado pela organização Al-Qaeda, liderada por Osama bin Laden, o ataque consistiu no sequestro de quatro aviões comerciais, dois dos quais foram direcionados às Torres Gêmeas do World Trade Center em Nova York, um ao Pentágono em Washington D.C., e o quarto caiu em um campo na Pensilvânia. A causa primordial do ataque reside na ideologia extremista da Al-Qaeda, que se opunha à política externa americana no Oriente Médio e buscava retaliar o que considerava como agressão contra o mundo muçulmano. As consequências do 11 de setembro foram vastas e duradouras. O ataque resultou na morte de quase 3.000 pessoas e gerou um profundo trauma na sociedade americana. Em resposta, os Estados Unidos lançaram a “Guerra ao Terror”, que incluiu a invasão do Afeganistão para derrubar o regime Talibã, que abrigava a Al-Qaeda, e posteriormente a Guerra do Iraque. O 11 de setembro também levou a um aumento significativo das medidas de segurança em aeroportos e fronteiras em todo o mundo, bem como a uma maior vigilância e controle governamental sobre a população em nome da segurança nacional (Esposito, 2003; Wright, 2006).

não governamentais que atuam diretamente nessa guerra, tais como a rede Al-Jazeera, Ministério da Saúde da Palestina, Sociedade do Crescente Vermelho da Palestina, Exército israelense, a Organização Mundial de Saúde e a Agência de Seguridade Social de Israel (AJLabs, 2025; WHO, 2025).

Na Faixa de Gaza, o núcleo da guerra, os números são estarrecedores. Um total de 45.514 mortos, incluindo mais de 16.735 homens, 13.319 crianças e 7.216 mulheres, delineiam um panorama desolador (WHO, 2025). Os feridos somam mais de 108.189, incluindo pelo menos 27.177 homens, 12.561 crianças e 14.213 mulheres, os desaparecidos chegam a mais de 54.238 pessoas (WHO, 2025). Na Cisjordânia Ocupada, os dados revelam pelo menos 835 mortos, evidenciando a disseminação do conflito por diferentes regiões, segundo dados fornecidos pela OMS, ONU, acompanhamento *in loco* pela Al-Jazeera (AJLabs, 2025) e Escritório das Nações Unidas para a Coordenação de Assuntos Humanitários - OCHA (Hastings, 2023; OCHA, 2025).

Os números apresentados ressaltam a urgência de um cessar-fogo imediato e de esforços conjuntos para encontrar soluções diplomáticas. Esse cenário não apenas requer a atenção da Comunidade Internacional, mas também provoca uma reflexão sobre a necessidade de abordagens pacíficas e sustentáveis para resolver conflitos duradouros. A responsabilidade de preservar vidas, especialmente as de estudantes inocentes, recai sobre todos os envolvidos, e a busca por uma resolução justa e duradoura permanece como a única saída viável para evitar mais tragédias humanas. Nesse contexto, os impactos da guerra na educação são evidentes.

6 MARCO TEÓRICO

O marco teórico desta pesquisa aborda três situações fundamentais: (i) os deslocamentos humanos voluntários e forçados; (ii) os processos migratórios e seu impacto na educação; (iii) a interpretação de algumas teorias filosóficas e socioantropológicas: integração educacional para migração e refúgio.

Ao longo do tempo, o conceito de direito humanitário expandiu-se à medida que as violências cometidas contra povos vulneráveis se intensificaram, levando grupos a buscar acolhida em territórios estrangeiros. Esse movimento de deslocamento gerava impactos significativos na rotina, no comércio, na economia e na administração pública das sociedades que os recebiam. Quando o acolhimento afetava diretamente as condições

de vida dos cidadãos locais, observava-se um aumento da discriminação, da violência — muitas vezes com vítimas fatais — e da segregação social.

O modelo migratório entre continentes sofreu grande transformação a partir do século XV, com a intensificação dos fluxos migratórios decorrentes da expansão marítima europeia (Brenner; Alvarenga, 2022). Esse movimento foi impulsionado pelos interesses econômicos da burguesia mercantil, pelo fortalecimento dos Estados Nacionais e pelo apoio da Igreja Católica, interessada na evangelização de povos estrangeiros. A busca por novas rotas marítimas mercantis motivou expedições que conectaram a Europa às Américas, à África e à Ásia, alterando radicalmente as dinâmicas demográficas, econômicas e culturais desses continentes (Boxer, 1991).

Os chamados “desbravadores” eram compostos por uma diversidade de indivíduos — mercenários, comerciantes, missionários, nobres e militares —, que se apresentavam como “descobridores de novas terras” ao serviço de coroas europeias, principalmente França, Portugal e Espanha. Essas expedições, porém, não se limitaram à exploração econômica; resultaram também na colonização de territórios e no contato, muitas vezes violento (Boxer, 1991), com povos indígenas e africanos, gerando profundas consequências sociais e culturais.

6.1 Os deslocamentos humanos

Nessa síntese histórica, é fácil identificar nos contextos a existências dos processos de deslocamento de pessoas. Diferenciar conceitualmente os deslocamentos voluntários e forçados acende uma saudável discussão acadêmica, política e social, demonstrando que a forma como a linha é traçada a essência das discussões aderem a rumos distintos de preocupação. A impressão que se tem, no primeiro momento, é a de que não há diferença entre os dois tipos de deslocamento (Miranda *et al.*, 2004). Mas sim, há.

Não obstante, a nítida diferença nos próprios termos, as razões que fundamentam as decisões voluntárias de deslocamento, muitas vezes, têm origem nas mesmas razões embutidas no deslocamento forçado. Contudo, Bakewell (2021) adverte que, na prática, as tentativas de traçar limites entre migração forçada e voluntária produzem resultados um tanto arbitrários e inconsistentes, devido à complexidade e à natureza fluida das experiências de migração.

Com base nesse ponto de vista do autor, a categorização como migrante forçado ou voluntário pode aprisionar as pessoas em uma categoria que não reflete sua situação real, especialmente com o passar do tempo, e pode impedir abordagens potencialmente produtivas que poderiam melhorar suas vidas e da comunidade onde vivem. Isso faz despontar a necessidade de uma análise mais cuidadosa e crítica das categorias de migração e das suas implicações práticas.

A migração forçada é geralmente associada a situações em que os indivíduos são compelidos a deixar seus lares devido a ameaças de violência ou perseguição, como no caso de refugiados que fogem de conflitos armados. No entanto, a definição de migração forçada pode variar dependendo de quem está fazendo a pergunta, quando e em que condições. Isso se explica, porque essas definições são influenciadas por diferentes perspectivas e contextos. Bakewell (2021) argumenta que, embora os termos “migração forçada” e “voluntária” pareçam autoexplicativos, os conceitos podem variar a depender o interesse do entrevistador que poderá classificar o entrevistado na condição de ilegal ou não.

A migração voluntária muitas vezes é vista como o oposto da migração forçada, no entanto, é igualmente complexa. Embora o termo “migração voluntária” pareça implicar escolha e liberdade, sua compreensão é muito mais complexa quando analisada sob uma perspectiva estruturalista (Poulantzas, 2019). A ideia central é que fatores econômicos, sociais e políticos globais criam condições que influenciam fortemente as decisões individuais. Por exemplo, o capitalismo e a globalização transformaram economias locais, muitas vezes desestabilizando modos de vida tradicionais e criando disparidades socioeconômicas entre diferentes regiões (Bourdieu, 2011; Lévi-Strauss, 2017). Essas dinâmicas podem “empurrar” as pessoas a buscar melhores oportunidades em outros lugares, mesmo que a decisão final de migrar seja tomada por elas. Isso desafia a visão de que essa migração seja totalmente livre ou voluntária, pois o contexto estrutural limita as opções disponíveis.

Em síntese, enquanto a migração forçada é frequentemente associada a guerras, perseguições ou desastres naturais, a chamada “voluntária” muitas vezes é resultado de pressões sistêmicas que moldam escolhas aparentemente individuais. Essa visão ressalta que as fronteiras entre esses dois conceitos são menos claras do que aparentam. Embora as definições de migração forçada e voluntária pareçam autoexplicativas, elas se revelam opacas quando examinadas mais de perto. As definições dependem de quem está fazendo a pergunta, quando e em que condições, o que leva a uma categorização que pode ter

grandes implicações para a vida dos migrantes. Dependendo do contexto, migrantes forçados e voluntários podem ser vistos de maneiras muito diferentes e enfrentar políticas amplamente variadas, segundo a observação de Bakewell (2021).

Isso torna perigoso confiar em generalizações amplas, especialmente em afirmações não qualificadas sobre migrantes forçados ou voluntários em todo o mundo. A exemplo da política de deportação em massa de imigrantes nos Estados Unidos, adotada pelo governo de Donald Trump, no início do novo mandato, em 25 de janeiro de 2025 (USA, 2025b), num país em que se estima a ilegalidade de 11,7 milhões de imigrantes residindo em solo americano, inclusive aqueles têm antecedentes criminais (Warren, 2024).

Dentre as principais ordens executivas já promulgadas pela nova administração e as suas implicações de longo alcance. Desde o encerramento das vias de asilo na fronteira entre os EUA e o México até à suspensão de 90 dias de programas críticos de ajuda externa, marcam mudanças dramáticas na política dos EUA que irão repercutir em toda a região (USA, 2025b).

Além dos Estados Unidos, outros países também promoveram deportações em massa, motivadas por razões políticas, econômicas, étnicas ou religiosas. Na Alemanha, durante o regime nazista (1933-1945), milhões de judeus, ciganos, comunistas, homossexuais e outros grupos perseguidos foram deportados, muitas vezes para campos de concentração, em um processo que culminou no Holocausto. De maneira semelhante, na União Soviética, sob o comando de Josef Stalin, ocorreram deportações de grupos étnicos como os tártaros da Crimeia, chechenos, alemães do Volga e poloneses, frequentemente sob a justificativa de colaboração com inimigos do Estado ou reestruturação social. No Império Otomano, entre 1915 e 1923, a população armênia foi deportada para regiões desérticas, um evento amplamente reconhecido como genocídio, que também atingiu assírios e gregos.

Na década de 1970, Uganda, sob o regime de Idi Amin Dada, expulsou cerca de 80 mil asiáticos, especialmente de origem indiana, justificando a ação como uma medida para nacionalizar a economia, embora marcada por retórica xenofóbica. Mais recentemente, em 2017, Myanmar promoveu a deportação em massa dos *rohingyas*, uma minoria muçulmana, resultando em deslocamentos forçados e violência extrema que obrigaram centenas de milhares de pessoas a buscar refúgio em Bangladesh. A França também foi palco de deportações significativas, tanto durante a ocupação nazista, quando

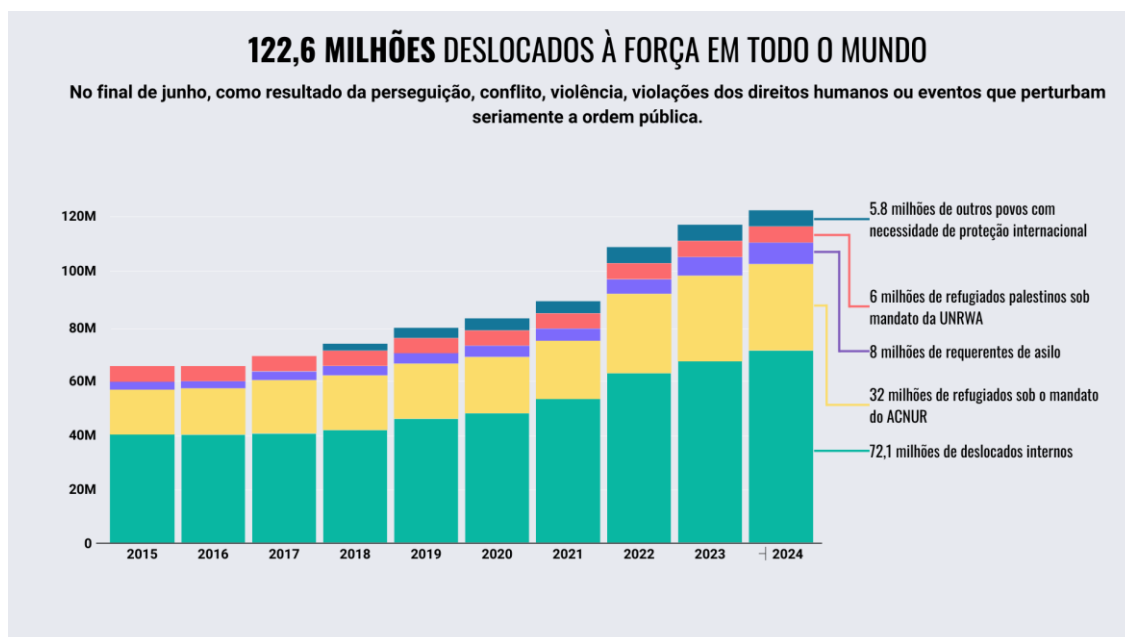
colaborou com a deportação de judeus, quanto na década de 1960, no contexto da independência da Argélia, quando trabalhadores argelinos foram alvo de expulsões.

Na China, entre as décadas de 1950 e 1960, comunidades como os *tibetanos* e *uigures* enfrentaram deslocamentos forçados promovidos pelo governo comunista, que buscava consolidar o controle sobre regiões periféricas. Israel, após sua criação em 1948, testemunhou a deportação de centenas de milhares de palestinos, um processo que se repetiu em menor escala nas décadas seguintes, em meio ao conflito israelense-palestino. Durante a Segunda Guerra Mundial, o Japão forçou a transferência de milhões de coreanos e chineses como mão de obra escravizada para suas fábricas e campos agrícolas. No México, durante a Grande Depressão, repatriações forçadas de mexicanos e mexicano-americanos ocorreram sob o incentivo do governo mexicano e pressão das políticas dos Estados Unidos. Esses episódios mostram como as deportações em massa, em diferentes períodos históricos e contextos geográficos, foram marcadas pela imposição de interesses de Estados sobre grupos vulneráveis, frequentemente ignorando direitos fundamentais e gerando impactos duradouros.

Quando as razões se misturam, estamos diante de uma interseção que apresenta tanto elementos do deslocamento voluntário quanto forçado. No momento atual em que atravessa a humanidade, é fácil perceber essa fase cinzenta do processo de deslocamento em que os motivos se equivalem na substância.

O deslocamento forçado continua a ser um dos maiores desafios globais, afetando milhões de pessoas em diferentes regiões do mundo. Conflitos armados, perseguições políticas, crises humanitárias e desastres naturais têm forçado populações inteiras a deixarem suas casas, seja dentro de seus próprios países ou além-fronteiras. A seguir, apresenta-se um panorama de algumas das crises mais graves em curso.

Gráfico 1. Pessoas deslocadas à força até 2024



Fonte: UNHCR, The UN Refugee Agency, 2024.

Pelo mundo, segundo dados da UNHCR (UNHCR, 2023b), mais de 120 milhões de indivíduos foram deslocados à força em todo o mundo como resultado de perseguição, conflito, violência ou violações dos direitos humanos. Agora passa de 122,6 milhões e estamos testemunhando os níveis mais altos de deslocamento já registrados: 37,9 milhões de refugiados; 68,3 milhões de pessoas deslocadas internamente; 8 milhões de requerentes de asilo; e 5,8 milhões de pessoas que precisam de proteção internacional (UNHCR, 2024b).

A Situação dos Refugiados no Leste, Chifre da África e Região dos Grandes Lagos mostra que, ao final de 2022, a região do Leste e Chifre da África, juntamente com os Grandes Lagos, abrigava aproximadamente 5 milhões de refugiados, representando 20% da população global de refugiados. Esse número expressivo evidencia a centralidade da região na crise humanitária e a necessidade de políticas coordenadas para o acolhimento e a integração dessas populações deslocadas.

Dentre os países que mais receberam refugiados, destacam-se Chade (592.800), Camarões (473.900) e Níger (255.300), que juntos concentraram quase 85% dos refugiados presentes na região. Esses países enfrentam desafios significativos para

fornecer infraestrutura, assistência humanitária e serviços básicos às populações deslocadas, especialmente diante da limitação de recursos e da instabilidade política que marca muitos desses territórios.

A crise humanitária se intensificou ainda mais em abril de 2023, com o conflito no Sudão, que resultou no deslocamento interno de 2,6 milhões de pessoas dentro do próprio país, além de forçar 738 mil sudaneses a buscar refúgio em nações vizinhas até julho do mesmo ano. Esse fluxo migratório repentino sobrecarregou ainda mais os sistemas de acolhimento e assistência nos países receptores, reforçando a urgência de medidas internacionais para garantir o amparo humanitário, a proteção dos direitos fundamentais e a construção de soluções duradouras para os refugiados na região.

A dimensão da crise na África reforça a necessidade de cooperação internacional, investimentos em políticas públicas eficazes e o fortalecimento de ações que viabilizem não apenas o acolhimento emergencial, mas também a integração sustentável dessas populações, seja por meio da educação, do acesso ao trabalho ou da assistência social e de saúde.

Na América Central e Venezuela, nos últimos anos, Honduras experimentou um aumento na violência por grupos criminosos organizados, chamado localmente de Maras. El Salvador viu uma diminuição da violência organizada. O número de refugiados e venezuelanos deslocados no exterior cresceu em 2021, atingindo 5,2 milhões até o final do ano. Até o final de 2022, estima-se que 968.300 pessoas de El Salvador, Guatemala e Honduras foram deslocadas internamente ou procuradas asilo em países ou países vizinhos nas Américas, assim como 241.900 pessoas identificadas como populações de preocupação.

A Europa, no final de 2022, abrigava 1 em cada 3 refugiados no mundo, representando 36% da população global de deslocados. O número de refugiados no continente aumentou drasticamente, passando de 7 milhões no final de 2021 para 12,4 milhões ao final de 2022, um reflexo direto de conflitos e crises humanitárias que impulsionaram grandes fluxos migratórios para a região.

A Turquia manteve sua posição como o maior país de acolhimento de refugiados no mundo, abrigando 3,6 milhões de pessoas, o que equivale a 10% de toda a população deslocada além-fronteiras. A Alemanha, por sua vez, recebeu quase 2,1 milhões de refugiados, correspondendo a 6% do total global. Esses países enfrentam desafios significativos para garantir assistência humanitária, integração social e acesso a serviços básicos para essa população em crescimento.

A crise migratória na Europa também se reflete nos perigos enfrentados por aqueles que tentam alcançar o continente. Em 2022, mais de 159 mil pessoas arriscaram suas vidas tentando chegar à Europa por terra e mar, e mais de 2.439 morreram ou desapareceram durante essas travessias. Esse cenário reforça a necessidade de estratégias eficazes para a proteção de migrantes e o combate ao tráfico de pessoas.

Um dos fatores mais determinantes para o aumento do número de refugiados na Europa foi a guerra na Ucrânia, que desencadeou um deslocamento em massa. Em resposta a essa crise, os Estados-membros da União Europeia e outros países europeus concederam proteção temporária a milhões de refugiados ucranianos, demonstrando um esforço coletivo para lidar com a emergência humanitária.

O panorama migratório europeu destaca a importância da cooperação internacional, do fortalecimento das políticas de acolhimento e integração e da adoção de medidas que garantam segurança e dignidade aos refugiados, ao mesmo tempo em que promovem soluções de longo prazo para a crise do deslocamento forçado.

O Iraque, em maio de 2023, ainda possuía cerca de 1,2 milhão de deslocados internos, além de abrigar 273.700 refugiados de outros países. Embora o número de retornados internos (4,8 milhões até maio de 2023) tenha superado o de deslocados internos, muitos enfrentam dificuldades para se reintegrar à sociedade e ainda necessitam de assistência humanitária.

O Sudão do Sul registrou um fluxo contínuo de refugiados e deslocamentos internos, ao final de 2022, por exemplo, havia aproximadamente 2,3 milhões de refugiados sul-sudaneses, sendo 97% acolhidos por Uganda, Sudão, Etiópia e Quênia. O país também registrou 282 mil novos deslocamentos internos em 2022, elevando o número total de deslocados internos para 2,26 milhões em abril de 2023. Apesar da crise contínua, 151.300 refugiados sul-sudaneses retornaram ao país em 2022, constituindo um dos maiores grupos de retornados no mundo.

A guerra na Síria, em 2022, alcançou seu 12º ano, resultando em um dos maiores deslocamentos forçados da história recente. Os sírios representaram quase 1 em cada 5 refugiados globalmente, totalizando 6,5 milhões de pessoas acolhidas em 131 países. Além disso, mais de 13,5 milhões de sírios estavam deslocados, correspondendo a mais da metade da população do país. Somente em países vizinhos, como Turquia (3,5 milhões), Líbano (814.700) e Jordânia (660.900), encontravam-se 77% dos refugiados sírios.

Os Rohingya, uma minoria muçulmana sem Estado em Mianmar, apátridas, continuam a enfrentar perseguições e deslocamentos massivos. Desde o início da violência em 2017, aproximadamente 1,2 milhão de Rohingyas fugiram do país, sendo que 90% encontraram refúgio em Bangladesh e Malásia. A maior parte dos deslocados são mulheres, crianças e idosos, muitos dos quais necessitam de proteção e assistência humanitária adicional.

A guerra na Ucrânia tem gerado uma das crises humanitárias mais observadas no cenário internacional. Até junho de 2023, mais de 5 milhões de ucranianos foram deslocados internamente, enquanto 6,3 milhões buscaram refúgio além-fronteiras. O impacto da guerra se reflete na necessidade emergencial de ajuda humanitária para 17 milhões de pessoas dentro do país, evidenciando a gravidade da situação.

O Iémen, um dos países mais pobres do Oriente Médio, enfrenta uma crise humanitária severa devido a anos de conflito armado, pobreza extrema e insegurança alimentar. Em 2022, o número de deslocados internos atingiu 4,5 milhões, com famílias deslocadas enfrentando alto risco de fome. Além da violência, desastres naturais têm agravado a crise, forçando muitos iemenitas a fugirem repetidamente.

A educação desempenha um papel fundamental na reconstrução da vida de refugiados, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento pessoal, a integração social e a mobilidade econômica. No entanto, os desafios enfrentados por essa população no acesso ao ensino permanecem significativos. Em 2022, quase metade das crianças refugiadas, cerca de 48%, permaneceu fora da escola, refletindo um cenário preocupante de exclusão educacional. Esse problema se agrava à medida que os estudantes avançam no ciclo escolar, aumentando as chances de evasão e marginalização. A pandemia de COVID-19 intensificou essa desigualdade, resultando na perda média de 142 dias de aulas até março de 2021 devido ao fechamento das escolas.

Mesmo antes da crise sanitária, os refugiados já enfrentavam dificuldades para concluir a educação básica. Eles eram 30% menos propensos a finalizar o ensino primário e tinham metade da chance de completar o ensino fundamental II em comparação com estudantes não refugiados. Essas dificuldades refletem barreiras institucionais, obstáculos econômicos e desafios na adaptação a novos idiomas e culturas, comprometendo seriamente a continuidade da formação acadêmica. O acesso desigual à educação entre refugiados é evidente em todas as etapas do ensino. Dados coletados em 40 países mostram que, na educação infantil, apenas 42% das crianças refugiadas estavam matriculadas, indicando um déficit significativo desde os primeiros anos de vida. No

ensino primário, a taxa de matrícula foi um pouco mais elevada, atingindo 68%, mas ainda inferior à de crianças não refugiadas. O problema se torna mais crítico no ensino secundário, onde apenas 37% dos adolescentes refugiados frequentavam a escola, reduzindo drasticamente suas perspectivas acadêmicas e profissionais. Já no ensino superior, apesar do aumento recente, a taxa de matrícula ainda é muito baixa, com apenas 6% dos refugiados conseguindo ingressar em universidades ou instituições técnicas, um número muito inferior à média global.

A desigualdade de gênero também é evidente nos índices educacionais dessa população. No ensino primário, as taxas globais de matrícula entre refugiados foram de 68% para meninos e 67% para meninas, demonstrando uma diferença pequena. No entanto, essa disparidade se amplia no ensino secundário, onde a taxa de matrícula caiu para 36% entre os meninos e 34% entre as meninas. Fatores culturais, responsabilidades domésticas impostas às meninas e a falta de infraestrutura escolar adequada para jovens mulheres contribuem para essa desigualdade.

A exclusão educacional representa um grande obstáculo para a integração social e econômica de refugiados, perpetuando ciclos de pobreza e vulnerabilidade. Sem acesso ao ensino, crianças e jovens refugiados encontram dificuldades para ingressar no mercado de trabalho, participar da vida cívica e construir um futuro digno. O investimento na educação dessa população não é apenas uma questão humanitária, mas também uma estratégia essencial para o desenvolvimento global, promovendo a coexistência pacífica, a estabilidade social e o crescimento econômico. Para garantir que esses estudantes não sejam deixados para trás, é necessário o fortalecimento de políticas públicas eficazes, programas de apoio financeiro e pedagógico, além da implementação de iniciativas educacionais sensíveis às necessidades linguísticas e culturais dos refugiados.

A educação deve ser um direito universal, acessível a todos, independentemente da condição de deslocamento. Para os refugiados, esse direito significa a possibilidade de reconstruir suas vidas, superar adversidades e contribuir ativamente para as sociedades em que estão inseridos. Expandir as oportunidades educacionais para essa população não é apenas uma medida de justiça social, mas um compromisso essencial para um futuro mais inclusivo e sustentável.

O deslocamento forçado afeta milhões de pessoas em todo o mundo, colocando desafios não apenas para os países de origem, mas também para os países de acolhimento e para a comunidade internacional. Enquanto algumas populações encontram refúgio temporário, a maioria enfrenta dificuldades de integração, acesso a serviços básicos e

proteção humanitária. A necessidade de políticas públicas eficazes, cooperação internacional e soluções sustentáveis para os refugiados e deslocados internos nunca foi tão urgente.

6.2 Processos migratórios e educação

Os processos migratórios no século XXI, impulsionados por conflitos armados, desastres naturais, mudanças climáticas e desigualdades econômicas, têm transformado profundamente as sociedades, com impactos significativos na educação (Kraly *et al.*, 2023; Weyermüller; Rocha; Silva, 2021). Essa realidade desafia os sistemas educacionais a se adaptarem e garantirem a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos migrantes, ao mesmo tempo em que apresenta oportunidades para enriquecer os ambientes escolares por meio da diversidade cultural.

Os migrantes frequentemente enfrentam obstáculos no acesso à educação, incluindo barreiras linguísticas, falta de documentação e dificuldades de adaptação a novos sistemas educacionais (Hanushek; Woessmann, 2017; Hynie, 2018a). Crianças e jovens, muitas vezes em situação de vulnerabilidade, podem ter sua trajetória escolar interrompida, gerando defasagens e altas taxas de evasão (Sales Junior *et al.*, 2016). Além disso, a experiência da migração, especialmente quando forçada, pode causar traumas e dificuldades socioemocionais que afetam diretamente o aprendizado (Hynie, 2018a).

Outro aspecto relevante é a necessidade de apoio pedagógico e psicológico para os migrantes, que frequentemente requerem programas de ensino de idiomas, assistência personalizada e suporte para lidar com os impactos emocionais da migração (WHO, 2023a). No entanto, os sistemas educacionais nem sempre estão preparados para atender a essas demandas específicas, o que agrava a exclusão escolar e reforça desigualdades.

Embora desafiadora, em algum momento, de certo modo, a migração também oferece oportunidades únicas para a educação. A presença de estudantes de diferentes origens culturais pode promover a interculturalidade, enriquecendo o ambiente escolar e fomentando habilidades essenciais em um mundo globalizado, como a empatia, o respeito à diversidade e a capacidade de colaboração em contextos multiculturais (Morgado, 2019; Moura Filho, 2023). Essas experiências, quando bem gerenciadas, podem preparar todos os estudantes para os desafios de uma sociedade cada vez mais interconectada, ao mesmo

tempo que tem a possibilidade de despertar novos horizontes de conhecimento no ambiente de estudo.

Para enfrentar os desafios impostos pelos processos migratórios e aproveitar suas oportunidades, é necessário implementar estratégias específicas. Entre elas, destaca-se a eliminação de barreiras burocráticas para a matrícula de crianças e jovens migrantes, garantindo seu acesso às escolas regulares (Kury; Redo, 2018). Ademais, o fortalecimento de programas de ensino de línguas e acolhimento cultural é essencial para facilitar a adaptação e o sucesso escolar (Candau, 2002).

A capacitação de professores e gestores escolares em práticas inclusivas e no combate à discriminação inegavelmente desempenha papel central nesse processo ensino-aprendizagem, pois promove um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso à diversidade (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022; UNESCO, 2012), em que, simultaneamente, é capaz de oferecer programas educacionais específicos para jovens e adultos migrantes, incluindo alfabetização, ensino básico e formação profissional.

Os processos migratórios no século XXI desafiam os sistemas educacionais a se adaptarem para garantir a inclusão e o desenvolvimento integral de estudantes migrantes. Apesar de enfrentem barreiras significativas, esses processos também apresentam oportunidades valiosas para promover a interculturalidade e preparar os estudantes para os desafios de uma sociedade global. Para alcançar esses objetivos, é fundamental que governos, comunidades e instituições educacionais colaborem, implementando políticas públicas que combinem inclusão, equidade e respeito à diversidade. Dessa forma, será possível construir uma educação mais justa e inclusiva, capaz de transformar os desafios da migração em oportunidades de crescimento para todos, fazendo com que o processo de integração seja o mais próximo possível do ideal.

A integração é compreendida como um processo multidimensional que envolve a incorporação social, cultural, política e econômica de indivíduos ou grupos em uma sociedade, conforme Castles, Miller e Dass (2014). O foco desta pesquisa será a inclusão de estudantes refugiados na educação escolar, analisando as políticas e práticas que promovem sua participação e sucesso escolar e acadêmico (Campion, 2018). O acesso ao ensino básico e superior é examinado sob a ótica da igualdade de oportunidades, um princípio essencial para garantir a participação de todos os indivíduos na educação. Esse conceito, analisado à luz do trabalho de Oppenheimer (1982), é fundamental para entender as barreiras e facilitadores enfrentados por grupos sub-representados, como os estudantes refugiados, conforme abordado por McBride, Block e Ruszczyk (2013).

A complexa situação desses estudantes, que enfrentam interrupções educacionais e a falta de documentação acadêmica, representa um obstáculo ao ingresso na escola, principalmente, na educação escolar, assim como viabilizar uma integração bem-sucedida no mercado de trabalho, de acordo com os estudos de Reinhardt *et al.* (2021).

Os estudantes refugiados frequentemente têm antecedentes educacionais interrompidos devido ao refúgio forçado. Provenientes de sistemas educativos culturalmente distintos, muitos apresentam baixa competência na língua do país de acolhimento, o que prejudica seu progresso acadêmico e suas oportunidades de emprego futuro (Campion, 2018). Esses desafios também podem impactar sua proficiência linguística acadêmica, que é decisivo para o sucesso na educação escolar e nos estudos on-line (Alexander *et al.*, 2017; Castaño-Muñoz; Colucci; Smidt, 2018). No âmbito teórico, a teoria do capital social de Bourdieu (2006) e Putnam (2001) é utilizada para compreender como redes de relacionamentos e recursos são mobilizados para integrar estudantes refugiados. A teoria do *habitus* de Bourdieu e Passeron (1970) e Setton (2002) também é analisada, visando compreender a adaptação desses estudantes às práticas e expectativas do ensino superior no país anfitrião (Brinkworth *et al.*, 2009).

A pesquisa examina o papel das instituições de ensino básico e superior na promoção da inclusão e integração de estudantes refugiados, como evidenciado em estudos, incluindo *Higher education for refugees* (Saeed; Mustafa, 2018) e o relatório da UNESCO *Paving pathways for inclusion: a global overview of refugee education data* (Borkowski, 2023). No caso do ensino superior, estratégias como bolsas de estudo, programas de mentoria, cursos de línguas e medidas de reconhecimento de qualificações acadêmicas serão analisadas.

O estudo também tem como base comparações no processo de internacionalização do ensino superior no Brasil (Heinzle; Pereira, 2023; Neves; Barbosa, 2020), observando a integração de refugiados de conflitos armados internacionais sob diferentes perspectivas teóricas e empíricas. O exemplo do DAFI (Grandi, 2019), um programa de bolsas de estudo, é analisado, especialmente por ser um dos pilares da estratégia para atingir 15% de matrículas de refugiados na educação escolar até 2030. O estudo busca ampliar a compreensão dos desafios, políticas e práticas que favorecem a integração acadêmica.

6.3 Teorias filosóficas e socioantropológicas

A complexidade dos fenômenos migratórios e de refúgio no mundo contemporâneo exige um diálogo interdisciplinar capaz de articular perspectivas filosóficas, sociais e antropológicas que contribuam para a formulação de respostas adequadas aos desafios da integração educacional desses grupos. Nesse sentido, as reflexões de autores como Jean-François Lyotard (2021), Jürgen Habermas (Habermas, 1997, 2018), Zygmunt Bauman (2008a, 2021, 2022), Arjun Appadurai (1996), Saskia Sassen (2014) e Pierre Bourdieu (Bourdieu *et al.*, 2012; Bourdieu, 2011) oferecem bases teóricas para compreender as dinâmicas culturais, econômicas e políticas que moldam a experiência do migrante e as respostas institucionais e sociais nos países de acolhimento.

Lyotard (2021), ao problematizar a crise das grandes narrativas, sugere uma educação sensível às diferenças culturais e às narrativas plurais que compõem as experiências de migrantes e refugiados. Habermas, por sua vez, enfatiza a importância de relações intersubjetivas e da inclusão normativa no reconhecimento dos direitos desses indivíduos. Bauman (2008a, 2021, 2022), com sua análise da modernidade líquida, alerta para a fragilidade das condições de pertencimento e identidade em um mundo marcado pela volatilidade e pela exclusão. Appadurai (1996) oferece uma compreensão sobre as interconexões globais e a circulação de ideias e pessoas, enquanto Sassen (2014) problematiza os impactos da globalização e as formas de exclusão estrutural que afetam migrantes. Por fim, Bourdieu (Bourdieu *et al.*, 2012; Bourdieu, 2011), com seus conceitos de capital cultural, social e simbólico, permite analisar as barreiras e desigualdades enfrentadas pelos migrantes no acesso e reconhecimento educacional.

A seguir, iremos interpretar as contribuições desses autores para compreender como suas teorias podem nos fazer refletir sobre questões personalíssimas, sociais, políticas e econômicas que estão à volta no processo de integração educacional de migrantes e refugiados, explorando tanto os desafios quanto as potencialidades de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e o diálogo intersubjetivo. Ao cruzar essas perspectivas, busca-se elaborar uma abordagem teórica integradora que seja capaz de entender tecnicamente as políticas e práticas educativas inclusivas e transformadoras.

6.3.1 Jean-François Lyotard

Jean-François Lyotard, em sua teoria da pós-modernidade, oferece uma perspectiva para compreendermos a situação dos migrantes e refugiados na contemporaneidade e a importância da integração desses grupos na educação brasileira. Em sua obra “A Condição Pós-Moderna” (Lyotard, 2021), ele descreve a crise das grandes narrativas legitimadoras, como as metanarrativas de progresso, razão e unidade cultural, que durante a modernidade serviram como fundamentos para a compreensão e organização das sociedades. A partir dessa reflexão, podemos analisar como o deslocamento massivo de pessoas entre fronteiras, característico do atual contexto global, coloca em xeque a ideia de identidades nacionais homogêneas e evidencia a pluralidade cultural, reforçando a necessidade de repensar a educação no Brasil.

A presença de estudantes migrantes e refugiados nas escolas e universidades brasileiras traz à tona o desafio de promover a inclusão não como mera assimilação cultural, mas como reconhecimento e valorização da diversidade. Pela a ótica pós-moderna de Lyotard (2021), esse reconhecimento passa pela superação de modelos pedagógicos universais e totalizantes, tradicionalmente utilizados nos sistemas educacionais modernos, como o modelo tecnicista, que enfatiza a padronização do ensino e o foco em conteúdos pré-determinados, e o modelo enciclopédico, que privilegia a acumulação de informações sem considerar as particularidades culturais dos estudantes. Ao criticar a ideia de uma “verdade” única e absoluta, Lyotard (2021) nos convida a refletir sobre a educação como um espaço de múltiplas narrativas, onde diferentes vozes possam coexistir e interagir em um ambiente de respeito ao dissenso.

Essa pluralidade exige que a escola e a universidade brasileira não apenas recebam esses alunos, como se transforme em um espaço dialógico, onde o conhecimento seja construído a partir de diversas perspectivas culturais. Em outras palavras, é fundamental que o sistema educacional compreenda que os migrantes e refugiados trazem consigo saberes e experiências que devem ser integrados ao processo educativo. Isso implica a criação de metodologias pedagógicas que favoreçam o intercâmbio cultural e promovam a formação de sujeitos críticos capazes de atuar em uma sociedade plural.

Ademais, Lyotard (2021) recomenda que o conhecimento, na contemporaneidade, não deve ser encarado apenas como um produto a ser transmitido, mas como uma prática dinâmica e aberta, em constante reconstrução, a fim de atender às inovações advindas das novas práticas pedagógicas, principalmente, pelo uso de novas tecnologias em

metodologias ativas, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, e, essencialmente, aprendizagem entre pares.

Isso se mostra especialmente relevante ao pensarmos na educação de migrantes e refugiados, cujo saber não está limitado ao que é formalmente ensinado, mas também ao que é vivido em suas trajetórias individuais e coletivas. A integração desses estudantes não se limita, portanto, à adaptação curricular ou ao ensino da língua local, mas inclui a construção de espaços de acolhimento, escuta e reconhecimento de suas histórias e culturas.

Nesse sentido, Lyotard (2021) nos alerta para o perigo de ignorar as pequenas narrativas em detrimento de uma homogeneização cultural que desconsidera a riqueza da diversidade. No contexto educacional, isso significa evitar que as vozes dos estudantes migrantes e refugiados sejam silenciadas ou reduzidas a meros dados estatísticos. Em vez disso, deve-se promover uma educação que celebre a pluralidade e que se comprometa com a formação de sujeitos autônomos e conscientes de sua identidade cultural.

Afinal, a aplicação da teoria pós-moderna de Lyotard (2021) ao contexto da educação brasileira reforça a necessidade de uma prática pedagógica pautada no respeito à diferença e na valorização do conhecimento como uma construção coletiva e plural, sobretudo num mundo cujas transformações sociais são dinâmicas e surpreendentes. Tal abordagem não apenas favorece a inclusão de migrantes e refugiados, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as vozes possam ser ouvidas e legitimadas.

6.3.2 Jürgen Habermas

Jürgen Habermas, filósofo do século XX, dedicou grande parte das suas reflexões a investigar a relação entre o indivíduo e a sociedade, com enfoque na democracia e na comunicação. Suas ideias sobre a esfera pública, a racionalidade comunicativa e o direito oferecem um arcabouço teórico para analisar questões complexas derivadas da migração e do refúgio.

Para Habermas, a esfera pública é o espaço onde os cidadãos se encontram para discutir e deliberar sobre questões de interesse comum. É nesse espaço que se forma a opinião pública e que as decisões políticas são legitimadas. No entanto, a inclusão de migrantes e refugiados nessa esfera pública não é automática. Isso porque, há diversos

obstáculos, como a discriminação, o preconceito e as barreiras linguísticas, que podem impedir a participação plena desses grupos no contexto social no qual pretendem ser integrados.

Embora o autor não tenha se dedicado exclusivamente ao tema da migração, seus escritos sobre a inclusão do outro e o direito à participação política demonstram importância do respeito a discussão sobre o entendimento da existência do outro. Em obras como “A Inclusão do Outro” e “Direito e Democracia”, ele argumenta que a democracia exige a inclusão de todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou *status* social.

Jürgen Habermas (2018), em “A Inclusão do Outro”, aborda a base normativa das constituições modernas, vinculada à ideia de um direito racional que pressupõe cidadãos livres e iguais comprometidos voluntariamente com uma comunidade de direitos. Para ele, a relação entre direitos subjetivos, reconhecimento intersubjetivo e integridade individual, faz emergir a questão sobre se uma teoria do direito de orientação individualista pode compreender adequadamente lutas por reconhecimento que envolvem identidades coletivas.

As constituições modernas devem-se a uma ideia advinda do direito racional, segundo a qual os cidadãos, por decisão própria, se ligam a uma comunidade de jurisconsortes livres e iguais. A constituição faz valer exatamente os direitos que os cidadãos precisam reconhecer mutuamente, caso queiram regular de maneira legítima seu convívio com os meios do direito positivo. Aí já estão pressupostos os conceitos do direito subjetivo e da pessoa do direito enquanto indivíduo portador de direitos. Embora o direito moderno fundamente relações de reconhecimento intersubjetivo sancionadas por via estatal, os direitos que daí decorrem asseguram a integridade dos respectivos sujeitos em particular, potencialmente violável. Em última instância, trata-se da defesa dessas pessoas individuais do direito, mesmo quando a integridade do indivíduo — seja no direito, seja na moral — dependa da estrutura intacta das relações de reconhecimento mútuo. Será que uma teoria dos direitos de orientação tão individualista pode dar conta de lutas por reconhecimento nas quais parece tratar-se sobretudo da articulação e afirmação de identidades coletivas? (Habermas, 2018, p. 229).

Habermas argumenta que o direito moderno é construído sobre a noção de indivíduos autônomos que se reconhecem mutuamente como portadores de direitos. A constituição, nesse sentido, regula os direitos dos indivíduos e os fundamenta em relações intersubjetivas de reconhecimento. A proteção da integridade individual, que é central ao direito e à moral, depende de relações de reconhecimento mútuo. Contudo, ele questiona se essa base individualista do direito é suficiente para lidar com demandas coletivas de

reconhecimento, como aquelas que emergem de grupos que lutam por afirmação identitária.

A reflexão de Habermas direcionada para a compreensão filosófica do contexto das migrações e do refúgio, demonstra que se trata de questões que frequentemente envolvem tanto demandas individuais quanto coletivas de reconhecimento, na contemporaneidade, das migrações forçadas oriundas dos conflitos armados e questões socioeconômicas. Nesse contexto, há o desafio de garantir os direitos individuais básicos (proteção contra perseguição, acesso à educação, saúde e trabalho) enquanto se reconhece a identidade cultural e coletiva desses grupos. A teoria habermasiana sugere que, para incluir plenamente esses sujeitos, é necessário ir além de uma abordagem puramente individualista, considerando como as relações intersubjetivas e as identidades coletivas moldam a experiência desses indivíduos.

As conquistas políticas do liberalismo e da social-democracia, decorrentes do movimento emancipatório burguês e do movimento de trabalhadores europeu, sugerem uma resposta afirmativa a essa pergunta. Ambos tiveram por objetivo suplantado a privação de direitos de grupos desprivilegiados e, com isso, a fragmentação da sociedade em classes sociais; contudo, a luta social contra a opressão de grupos que se viram privados de chances iguais de vida no meio social concretizou-se sob a forma da luta pela universalização socioestatal dos direitos do cidadão, empreendida tão logo o reformismo socioliberal viu-se capaz de agir. Na verdade, após a bancarrota do socialismo de Estado restou apenas essa perspectiva: por meio da promoção do status do trabalho assalariado dependente, alcançado com o acréscimo de direitos de compartilhamento e participação política, cabe à massa da população a chance de viver com expectativas bem fundadas de contar com segurança, justiça social e bem-estar. As injustas condições sociais de vida da sociedade capitalista devem ser compensadas com a distribuição mais justa dos bens coletivos. Esse fim é plenamente conciliável com a teoria do direito, porque os “bens fundamentais” (no sentido proposto por Rawls) ou são distribuídos individualmente (tal como acontece com dinheiro, tempo livre ou prestações de serviços), ou são utilizados individualmente (tal como se dá com as infraestruturas do sistema viário, de saúde e educação), e portanto se pode preservá-los sob a forma de reivindicações individuais de benefícios (Habermas, 2018, p. 231–232).

A partir das reflexões de Habermas (Habermas, 1997, 2018) é possível extrair um entendimento compatível com a integração de migrantes e refugiados que valoriza tanto os direitos individuais quanto as identidades coletivas. A inclusão desses grupos exige relações intersubjetivas que transcendem o reconhecimento formal de direitos individuais, promovendo também a valorização das identidades culturais e coletivas dos migrantes. Esse reconhecimento intercultural é essencial para a construção de uma convivência legítima e para a efetiva integração desses indivíduos na sociedade com o cumprimento do dever do Estado, principalmente, quanto à saúde e educação.

Além disso, as constituições e políticas públicas devem ser concebidas para atender tanto às demandas individuais quanto às coletivas, reconhecendo que a integridade pessoal de cada indivíduo frequentemente depende da manutenção de relações sociais e culturais intactas. Isso significa que o acolhimento jurídico e social de migrantes e refugiados deve ser pensado em uma perspectiva inclusiva, que considere as condições necessárias para o desenvolvimento integral de seus direitos e suas culturas.

Por fim, a integração deve ser vista como um processo dialógico, no qual o reconhecimento mútuo se torna a base para promover o acolhimento e legitimar as contribuições culturais dos migrantes (Habermas, 1997). Esse diálogo constante fortalece as relações sociais e evita processos de exclusão. Assim, a abordagem de Habermas (Habermas, 1997, 2018) complementa a de Lyotard (2021) ao destacar a importância de conciliar o reconhecimento individual com a valorização das identidades coletivas, contribuindo para pensar a inclusão de migrantes e refugiados no sistema educacional e na sociedade de forma ampla.

6.3.3 Zygmunt Bauman

Bauman (2022), em “Vidas desperdiçadas”, chama à análise dos efeitos da modernização na sociedade, buscando abordar a questão sob a metáfora de seus próprios estudos nas obras de Ítalo Calvino, em “A cidade invisível”, com o propósito de dar sustentáculo à sua prática de contar história da modernidade de maneira bastante representativa. Para tanto, o autor toma como base exemplificativa a cidade de Leônia, conhecida por sua devoção em “gozar de coisas novas e diferentes” e, dessa forma, propor uma questão central à temática de seu livro, isto é, “o argumento de que o excesso de comodidades e novidades materiais, que serve para encher a existência, põe em risco a própria existência” (Lago, 2024, p. 1).

O autor discute a produção de “resíduos humanos”, referindo-se a populações consideradas “supérfluas”, como imigrantes e refugiados, que são resultado inevitável da modernização. Ele argumenta que a modernidade gera uma classe de pessoas que são descartadas pela sociedade, e essa exclusão é uma característica marcante da era moderna.

O termo “lixo humano” refere-se a indivíduos ou grupos que são considerados “supérfluos” ou “excedentes” pela sociedade. Isso inclui pessoas que não se encaixam nas normas sociais, econômicas ou políticas vigentes, como imigrantes, refugiados,

pessoas em situação de pobreza extrema e aqueles que enfrentam discriminação. A modernização, ao promover a eficiência e a produtividade, gera uma lógica de descarte. Aqueles que não contribuem para a economia ou que não se adaptam às novas realidades sociais são frequentemente marginalizados e tratados como “lixo”. Essa desumanização é uma consequência da busca incessante por progresso e inovação, que muitas vezes ignora as necessidades e direitos dos indivíduos.

Os migrantes e refugiados de guerra são frequentemente forçados a deixar suas casas devido a conflitos armados, perseguições políticas, violência e desastres naturais. Eles buscam segurança e melhores condições de vida, mas muitas vezes enfrentam barreiras significativas em seus novos países, incluindo xenofobia, discriminação e falta de acesso a serviços básicos. Em muitos casos, os refugiados são vistos como um fardo para as sociedades que os acolhem. Essa percepção contribui para a sua marginalização e exclusão, levando à criação de políticas que os tratam como “lixo humano”. A falta de reconhecimento de sua dignidade e direitos humanos é uma questão crítica que Bauman (2022) aborda em sua obra.

A modernização e a globalização criam um cenário onde as populações vulneráveis, como migrantes e refugiados, são frequentemente descartadas. A lógica de eficiência econômica e a busca por uma sociedade “limpa” e “organizada” resultam na exclusão de indivíduos que não se encaixam nesse modelo. Consequentemente, a desumanização dos migrantes e refugiados não é apenas uma questão moral, mas também tem implicações sociais e políticas. A exclusão desses grupos pode levar a tensões sociais, conflitos e uma maior polarização nas sociedades, além de perpetuar ciclos de pobreza e vulnerabilidade.

Nesse contexto, Zygmunt Bauman, em sua obra "Medo Líquido" (2008b), analisa como o sentimento de medo se torna cada vez mais difuso e imprevisível na sociedade contemporânea, resultado das dinâmicas da modernidade tardia e da globalização. O medo deixa de ser algo concreto e localizado, típico das sociedades tradicionais, e passa a se manifestar de forma fluida, permeando diferentes aspectos da vida e criando um ambiente de constante incerteza.

Quando se pensa na migração e no refúgio, é possível perceber como esse medo líquido se relaciona com a experiência de deslocamento. Para migrantes e refugiados, o medo surge inicialmente diante de conflitos, perseguições e desastres que os obrigam a abandonar suas casas. No entanto, ao chegar em novos territórios, esse medo se transforma e se adapta às novas realidades, envolvendo preocupações com rejeição,

exclusão social, xenofobia, barreiras linguísticas e precarização. Assim, a trajetória migratória é marcada por incertezas constantes, ilustrando o caráter líquido desse sentimento.

Bauman observa que, na sociedade globalizada, o medo não se dirige mais a ameaças específicas, mas paira sobre modos de vida, fronteiras e identidades. Para os refugiados, atravessar fronteiras físicas significa também atravessar fronteiras simbólicas, deixando para trás certezas, redes de proteção e formas de pertencimento, apenas para encontrar ainda mais dúvidas no destino. Esse medo líquido também impacta as sociedades de acolhimento, que muitas vezes projetam suas ansiedades na figura do estrangeiro, visto como portador de riscos à segurança, ao emprego, à cultura local e à ordem estabelecida. O medo do desconhecido se espalha rapidamente, ampliado pelas mídias e convertido em discursos de ódio, populismo e fechamento de fronteiras, alimentando ciclos de exclusão e vulnerabilidade.

A reflexão trazida por Bauman alerta para a necessidade de enfrentarmos o medo líquido por meio de respostas solidárias e inclusivas. Políticas públicas que promovam acolhimento, respeito à dignidade, acesso à educação e ao trabalho são fundamentais para transformar a experiência migratória em oportunidade de enriquecimento social e cultural para todos. A integração efetiva de migrantes e refugiados depende do reconhecimento legítimo de seus temores, da promoção de espaços de diálogo e do fortalecimento do tecido social, condições essenciais para que o medo não se converta em indiferença ou exclusão, mas seja compreendido e superado coletivamente.

Bauman (2022) defende que é fundamental que as sociedades reconheçam a dignidade dos migrantes e refugiados e trabalhem para sua inclusão. Isso envolve não apenas a criação de políticas que garantam seus direitos, mas também uma mudança na percepção social sobre esses indivíduos. Para tanto, a educação e a formação são essenciais para ajudar os migrantes e refugiados a se reintegrarem na sociedade e a terem acesso a oportunidades que objetivam a construção de uma pessoa segura e cooperadora do processo de segurança social. A luta contra a exclusão deve ser uma prioridade, promovendo uma visão mais humanitária e inclusiva da sociedade, como será discutido ao longo da pesquisa.

Nesse contexto, somos induzidos a reflexão sobre “lixo humano” e a condição de migrantes e refugiados de guerra, posto que revela as complexidades e contradições da modernidade. Também somos convidados a refletir sobre a necessidade de uma

abordagem mais empática e inclusiva, que reconheça a dignidade de todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou situação, e a educação é o meio.

A modernização, embora traga avanços tecnológicos e novos meios de sobrevivência, também resulta na degradação de condições que antes sustentavam populações. Ele critica a ideia de que a modernização é um processo linear e benéfico, mostrando que ela também gera desigualdades e exclusão. Ou seja, a modernização é frequentemente associada a inovações tecnológicas que melhoram a qualidade de vida, como avanços na medicina, comunicação e transporte. Esses desenvolvimentos podem criar oportunidades de emprego e melhorar o acesso a bens e serviços, proporcionando meios de sobrevivência para muitas pessoas.

No entanto, Bauman (2022) argumenta que esses avanços não são universais e que, à medida que algumas populações se beneficiam, outras são deixadas de lado. A modernização pode levar à degradação das condições que antes sustentavam comunidades, especialmente em regiões que não conseguem acompanhar o ritmo das mudanças. Por exemplo, a industrialização pode resultar na destruição de modos de vida tradicionais e na exploração de recursos naturais, afetando negativamente as comunidades locais.

A ideia de que a modernização é um processo linear sugere que ela sempre leva a melhorias e progresso. Todavia, o autor contesta essa noção, afirmando que a modernização é, na verdade, um fenômeno complexo e contraditório. Ele destaca que, enquanto algumas pessoas e regiões prosperam, outras enfrentam exclusão e marginalização. Isso resulta em desigualdades sociais e econômicas, onde os “resíduos humanos” — aqueles que não se encaixam nos novos paradigmas de sucesso — são descartados pela sociedade.

A modernização, por conseguinte, não é apenas uma questão de progresso, mas também de exclusão. Bauman (2022) observa que as populações que se tornam “supérfluas” — como imigrantes, refugiados e outros grupos marginalizados — são frequentemente vistas como um fardo, em vez de serem reconhecidas como parte integrante da sociedade. Essa dinâmica gera um ciclo de desigualdade, onde os excluídos não têm acesso às mesmas oportunidades que os privilegiados.

6.3.4 Arjun Appadurai

O antropólogo, Appadurai (Appadurai, 1996), em sua obra “*Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*”¹⁶, aborda questões relacionadas a migrantes, refugiados e a integração social e educacional deles, discutindo como as migrações, tanto voluntárias quanto forçadas, são uma característica marcante da história humana, e como essas experiências moldam novas formas de subjetividade moderna. Appadurai (1996, p. 19) menciona que “mais pessoas do que nunca parecem imaginar rotineiramente a possibilidade de que elas ou seus filhos viverão e trabalharão em lugares diferentes de onde nasceram”.

Além disso, ele explora como a mídia de massa e a imaginação desempenham papéis decisivos na vida dos migrantes, afirmando que “as imagens, roteiros, modelos e narrativas que vêm através da mediação em massa fazem a diferença entre a migração hoje e no passado” (Appadurai, 1996, p. 19). A obra também destaca que a adaptação a novos ambientes e o estímulo para migrar ou retornar são profundamente afetados por um imaginário mediado em massa que frequentemente transcende o espaço nacional.

Destaca a complexidade da reprodução cultural em um mundo globalizado, onde as relações familiares e sociais se tornam voláteis devido à mobilidade e à mudança de contextos culturais. Ele observa que “o trabalho de reprodução cultural em novos ambientes é profundamente complicado pela política de representar uma família como normal” (Appadurai, 1996, p. 57). Essa análise revela como a integração social e educacional dos migrantes é influenciada por suas experiências de deslocamento e pela dinâmica das comunidades em que se inserem.

Corroborando com vários outros autores, ele cita os principais desafios enfrentados pelos migrantes e refugiados no processo de integração social e educacional que incluem a adaptação a novos ambientes culturais, a mobilidade e a construção de novas identidades. O autor menciona que “a adaptação a novos ambientes e o estímulo para migrar ou retornar são profundamente afetados por um imaginário mediado em massa que frequentemente transcende o espaço nacional” (Appadurai, 1996, p. 19). Isso indica que, conforme dito anteriormente, a influência da mídia e das narrativas globais pode complicar a forma como os migrantes percebem e se adaptam às suas novas realidades.

¹⁶ “Modernidade em geral: dimensões culturais da globalização”, tradução livre.

No entendimento do autor “cultura se torna menos o que Pierre Bourdieu chamaria de *habitus* e mais uma arena para escolha consciente, justificação e representação” (Appadurai, 1996, p. 57). Isso sugere que os migrantes e refugiados frequentemente precisam negociar suas identidades em contextos que são fluidos e em constante mudança, o que pode ser desafiador, especialmente para as gerações mais jovens que buscam se integrar nos contextos sociais de grupos.

Outro desafio está no fato de que a “volatilidade das relações familiares e sociais” pode ocorrer devido à mobilidade, em que “as relações familiares podem se tornar voláteis, novos padrões de consumo são negociados e as obrigações são recalibradas” (Appadurai, 1996, p. 57). Essa dinâmica dificulta a construção de uma rede de apoio social, essencial para a integração bem-sucedida em uma nova sociedade.

Os migrantes e refugiados enfrentam diversas necessidades específicas de apoio educacional para se integrar com sucesso em suas novas comunidades. Primeiramente, atenção à barreira linguística, para que eles tenham acesso a programas de alfabetização e aprendizado da língua local, uma vez que o idioma pode ser um dos principais obstáculos à integração. O autor menciona que “a adaptação a novos ambientes e o estímulo para migrar ou retornar são profundamente afetados por um imaginário mediado em massa que frequentemente transcende o espaço nacional” (Appadurai, 1996, p. 19). Isso implica que a educação deve ser adaptada para incluir contextos culturais e linguísticos que ajudem os migrantes a se sentirem mais à vontade em suas novas realidades.

Além disso, é importante observar que os sistemas educacionais possam oferecer suporte psicológico e social, uma vez que muitos migrantes e refugiados podem ter passado por experiências traumáticas, o que será abordado adiante no trabalho. Nesse contexto, discute-se como “as relações familiares podem se tornar voláteis, novos padrões de consumo são negociados e as obrigações são recalibradas” (Appadurai, 1996, p. 57). O que sugere apoio educacional que inclua serviços que ajudem a estabilizar as dinâmicas familiares e sociais, promovendo um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor.

Finalmente, a inclusão de currículos que abordem a diversidade cultural e a história dos migrantes pode facilitar a aceitação e a integração nas escolas. Assim, há de ser observado que “as imagens, roteiros, modelos e narrativas que vêm através da mediação em massa fazem a diferença entre a migração hoje e no passado” (Appadurai, 1996, p. 19). Portanto, um currículo que reconheça e valorize as experiências dos migrantes pode

não apenas beneficiar os alunos, mas também enriquecer a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

As políticas de apoio educacional mais eficazes para integrar migrantes e refugiados na sociedade incluem a promoção de programas de alfabetização e aprendizado da língua local, que são fundamentais para superar barreiras linguísticas. A “adaptação a novos ambientes e o estímulo para migrar ou retornar são profundamente afetados por um imaginário mediado em massa que frequentemente transcende o espaço nacional” (Appadurai, 1996, p. 19). Isso induz a concluir que a educação deve ser adaptada para abranger contextos culturais que ajudem os migrantes a se sentirem mais à vontade em suas novas realidades.

6.3.5 Saskia Sassen

Na obra *“Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy”*¹⁷ (Sassen, 2014) aborda-se como a globalização e as dinâmicas econômicas contemporâneas resultam em processos de expulsão e exclusão de populações vulneráveis. Ela argumenta que, enquanto a globalização cria oportunidades e riquezas, também gera uma brutalidade que resulta na marginalização de certos grupos. Sassen analisa como as políticas econômicas e as práticas corporativas podem levar à expulsão de pessoas de seus lares, empregos e comunidades. Isso inclui a deslocalização de indústrias, a especulação imobiliária, a crise financeira e as guerras.

A autora discute como a globalização exacerba a desigualdade, criando uma divisão entre aqueles que se beneficiam das novas economias globais e aqueles que são abandonados. Ela destaca a condição de trabalhadores informais, migrantes e refugiados como exemplos de populações que enfrentam exclusão e sobre as quais o peso do sofrimento físico e emocional é muito grande.

Sassen (2014) argumenta que as expulsões não são apenas fenômenos econômicos, mas também sociais e políticos, e quanto a esses dois fatores, as consequências negativas sobre os direitos humanos são possibilidades concretas. Ela explora como as estruturas de poder e as políticas governamentais contribuem para a marginalização de certos grupos.

¹⁷ “Expulsões: Brutalidade e Complexidade na Economia Global” (tradução livre).

Há um impacto global dessas condições criadas pelo capitalismo, isto é, as expulsões têm repercussões globais, afetando não apenas as comunidades locais, mas também as dinâmicas sociais e políticas em escala global. Desse modo, a resistência e resiliência são formas que emergem entre as populações afetadas, destacando a importância de movimentos sociais e iniciativas comunitárias na luta contra a exclusão e a reconstrução da dignidade humana no processo de acolhimento e integração educacional, como é o caso dos migrantes refugiados. Nesta pesquisa, apresenta-se no transcorrer da leitura, uma análise crítica das consequências sociais e econômicas derivadas de um mundo globalizado em tempos de conflitos armados contemporâneos, enfatizando a necessidade de abordar as questões de exclusão e marginalização em um mundo interconectado.

6.3.6 Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu apresenta conceitos úteis para estudar migrantes e refugiados, focando nas dinâmicas de poder e desigualdade social. Algumas de suas obras são essenciais para entender os desafios desses grupos. Em sua obra “A distinção: uma crítica social do julgamento” (Bourdieu, 2011), ele explora como o capital cultural, econômico e social tem a capacidade de moldar as hierarquias sociais e as práticas culturais. Para os estudos sobre migrantes e refugiados neste trabalho, o conceito de capital cultural foi útil para analisar como as competências culturais e educacionais desses grupos são (ou não) reconhecidas nas sociedades de acolhimento. A “falta” de capital cultural dominante muitas vezes marginaliza migrantes e refugiados, afetando suas oportunidades de integração.

Bourdieu (Bourdieu, 2011), em um dado momento, aborda a tensão entre o capital econômico e o capital cultural (ou escolar, neste caso, como uma forma institucionalizada e reconhecida do capital cultural). Ele discute como essa defasagem entre os dois tipos de capital pode gerar insatisfação ou contestação por parte daqueles que possuem alto capital cultural, mas não encontram na estrutura social uma correspondência direta em termos de reconhecimento ou benefícios econômicos.

A defasagem entre o capital econômico e o capital cultural ou, mais exatamente, o capital escolar como sua forma autenticada e, sem sombra de dúvida, um dos fundamentos de sua propensão a contestar uma ordem social que não reconhece plenamente seus méritos; com efeito, esta utiliza princípios

de classificação diferentes daqueles adotados pelo sistema escolar que os havia reconhecido (Bourdieu, 2011).

Por questões metodológicas, há alguns conceitos aqui que merecem ser apresentados antes de prosseguirmos para o parágrafo seguinte: (i) o capital cultural se refere ao conhecimento, habilidades, educação e outros atributos que são valorizados no sistema educacional. Quando autenticado pelo sistema escolar (diplomas e títulos, por exemplo), esse capital ganha legitimidade social; (ii) a defasagem entre capitais acontece quando indivíduos ou grupos possuem capital cultural elevado, mas não encontram um correspondente reconhecimento econômico ou social na sociedade mais ampla, cria-se uma contradição. A ordem social utiliza critérios de valorização diferentes dos adotados pelo sistema escolar, que reconheceu e legitimou esses méritos culturais; (iii) a propensão à contestação tende a ocorrer porque essa contradição leva os indivíduos a contestarem a ordem social, pois se sentem injustiçados. Eles foram reconhecidos como meritórios no ambiente acadêmico ou cultural, mas não encontram essa validação traduzida em capital econômico ou posição social relevante. Isso gera uma sensação de exclusão ou frustração.

Assim explicado, imaginemos um indivíduo com elevado nível de escolaridade (como um doutorado ou mestrado), mas que não consegue uma posição no mercado de trabalho que reflita o investimento feito em sua formação. Esse indivíduo pode desenvolver um senso de injustiça, contestando a ordem social que privilegia outros critérios, como a herança econômica ou redes de contatos (capital social), em detrimento de méritos acadêmicos.

Essa visão de Boudieu (Bourdieu, 2011) é útil para compreender a experiência de migrantes qualificados que possuem elevado capital cultural (educação, conhecimento técnico), mas enfrentam desvalorização de seus diplomas ou competências nos países de acolhimento. A ausência de reconhecimento cria uma sensação de exclusão, gerando tensões e contestação por parte desses grupos, que muitas vezes lutam pelo reconhecimento de seus méritos e pelo acesso a posições sociais e econômicas compatíveis com sua qualificação.

Bourdieu (2021) discute como o poder simbólico opera nas relações sociais, muitas vezes legitimando formas de exclusão e desigualdade, principalmente no que tange ao capital cultural. Migrantes e refugiados frequentemente enfrentam discriminação baseada em representações simbólicas negativas (estereótipos, preconceitos) que os distanciam da possibilidade de atuar dignamente em sociedade. O conceito de poder simbólico ajuda a entender como essas dinâmicas reforçam sua posição desvantajosa nas

sociedades de acolhimento. Aos que estão à frente das pesquisas em educação é fundamental entender as condições de vida, as formas de exclusão social e as estratégias de resistência de populações vulneráveis. Em “A miséria do mundo”, Bourdieu (2012) oferece um retrato sociológico detalhado e humanizado das desigualdades estruturais que se aplicam aos migrantes e outros grupos, e que, de alguma modo afetará à educação do indivíduo.

É o caso, por exemplo, de uma imigrante espanhola que invoca a diferença entre as estruturas das famílias europeias, que combinam uma taxa de fecundidade baixa e, muitas vezes, uma disciplina de vida rigorosa, e as famílias norte-africanas, caracterizadas por alta proliferação e frequentemente marcadas pela anomia decorrente da crise de autoridade paterna, resultado da condição de exilado, mal adaptado e, em algumas ocasiões, colocado sob a dependência dos próprios filhos (Bourdieu *et al.*, 2012, p. 12).

Reconhecer o mérito acadêmico de migrantes refugiados de guerra que possuem plena capacidade de contribuir intelectualmente para a sociedade de acolhimento é uma questão de justiça social e estratégia de desenvolvimento. Pierre Bourdieu, em suas reflexões sobre capital cultural e reconhecimento simbólico, oferece ferramentas valiosas para compreender como a valorização dessas competências pode transformar tanto as condições de vida dos refugiados quanto a própria dinâmica social do país que os acolhe. O capital cultural, especialmente em sua forma institucionalizada, como diplomas e certificações, é frequentemente desvalorizado quando oriundo de contextos diferentes, gerando uma barreira simbólica que impede o acesso de refugiados a posições sociais e econômicas condizentes com sua qualificação. Essa negligência não apenas exclui indivíduos competentes, mas também priva a sociedade de recursos humanos valiosos que poderiam contribuir significativamente em áreas como educação, ciência e inovação.

No caso do Brasil, essa problemática se torna ainda mais evidente diante do fenômeno da fuga de cérebros, em que profissionais altamente qualificados deixam o país em busca de melhores condições de trabalho e reconhecimento. Paradoxalmente, o país recebe migrantes e refugiados que poderiam ocupar essas lacunas, mas que enfrentam obstáculos estruturais para o reconhecimento de seus diplomas e competências. Essa contradição reflete o que Bourdieu chama de defasagem entre capitais: enquanto o sistema educacional e acadêmico valoriza o mérito e a competência intelectual, o mercado de trabalho e as instituições reguladoras frequentemente operam com critérios excludentes. Essa dinâmica não apenas perpetua desigualdades, mas também reforça

barreiras simbólicas que dificultam a integração e o aproveitamento do potencial desses indivíduos.

Ao reconhecer o mérito acadêmico de refugiados, o país não apenas repara uma injustiça simbólica, mas também promove a circulação de saberes e o fortalecimento do tecido social. Esses indivíduos, ao terem suas competências valorizadas, tornam-se agentes de transformação social, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento das sociedades de acolhimento. Além disso, essa valorização fortalece as relações intersubjetivas necessárias para a construção de uma convivência legítima e respeitosa, um aspecto essencial para a coesão social. A integração desses refugiados também permite mitigar os impactos da fuga de cérebros, utilizando suas habilidades e conhecimentos para atender a demandas locais e promover a inovação em diversas áreas.

Portanto, a valorização do capital cultural de migrantes e refugiados não se limita a uma questão ética, mas representa uma estratégia prática para combater desigualdades e aproveitar plenamente os recursos humanos disponíveis. A partir das ideias de Bourdieu (Bourdieu, 2011), é possível compreender que a construção de uma sociedade mais inclusiva e inovadora passa pela valorização das competências e saberes de todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou trajetória. Essa valorização, além de justa, é essencial para o desenvolvimento sustentável de qualquer nação que deseje integrar diversidade e potencial humano ao seu projeto social.

7 EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NO MUNDO PÓS-MODERNO

A educação contemporânea no mundo pós-moderno é um campo que, na prática, é influenciado por transformações sociais, tecnológicas, culturais e econômicas, aplicadas ao processo ensino-aprendizagem para a construção de conhecimento individualizado com interesse participativo. Vale nesse contexto, considerar a ideia de pós-modernidade (Lyotard, 2021) como a prática intelectual caracterizada pela desconstrução de grandes narrativas, por meio das novas tecnologias da informação, buscando a valorização da diversidade e atenção à incerteza em relação a verdades absolutas, e a forma como impacta profundamente em como a educação é concebida e praticada nos tempos atuais. Abaixo, explora-se o conceito, os desafios e as perspectivas futuras da educação pós-moderna.

7.1 Conceito da educação contemporânea na pós-modernidade

A Educação é o processo social que leva o indivíduo a reconhecer, buscar, estabelecer e hierarquizar valores, com o objetivo de se aprimorar como integrante da sociedade (Dias, 2024). Quando entendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento e humanização do ser humano, incorporando tanto inovações tecnológicas quanto saberes ancestrais, a Educação se torna fundamental, inclusiva e acessível a todos (Dias, 2023).

Bourdieu (2015), ao analisar o papel social da escola, critica a instituição por considerá-la um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais entre gerações. É na escola que o legado econômico das famílias se converte em capital cultural, o qual, segundo o sociólogo, está diretamente ligado ao desempenho dos estudantes em sala de aula. Bourdieu argumenta que a escola confere uma aparência de legitimidade às desigualdades sociais.

Dessa forma, crianças com um repertório cultural limitado enfrentam maiores dificuldades para demonstrar domínio sobre conhecimentos que, para elas, estão restritos ao ambiente escolar. Por outro lado, os filhos das classes dominantes mostram-se hábeis e fluentes em saberes e valores que permeiam tanto sua vida familiar quanto a escolar. No entanto, Bourdieu (2015) não considerou que as desigualdades sociais dos pais dos alunos influenciam de maneira desigual a distribuição do conhecimento entre os estudantes, como destacou Dubet (Dias, 2024; Dubet, 2004). Apesar de reforçar desigualdades, a escola também é vista, ideologicamente, como uma instituição que promove oportunidades de ascensão social. Assim, quanto a questão da inclusão dos migrantes refugiados, nota-se a aplicação correta da função social da escola pública ou privada, nos termos da LDB.

A educação contemporânea reflete de forma profunda as transformações culturais, sociais e epistemológicas que caracterizam a pós-modernidade. Essa fase histórica, marcada pela fluidez, pluralidade e rejeição das verdades absolutas, impacta diretamente a forma como o ensino e a aprendizagem são concebidos (Dias, 2023). Nesse cenário, o papel da educação vai além da mera transmissão de conhecimento, tornando-se um processo dinâmico de formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de atuar em um mundo em constante transformação.

A visão apresentada por Gatti (2005) enfatiza a complexidade e os desafios envolvidos na compreensão dos processos educacionais. Ela propõe uma análise que

ultrapasse as percepções superficiais ou padronizadas, comumente associadas ao cotidiano da educação, e defende um movimento investigativo mais profundo e crítico. Esse movimento busca não apenas descrever o que acontece nos sistemas educacionais, nas escolas ou nas salas de aula, mas questionar de forma reflexiva os contextos e as estruturas que moldam esses processos.

A autora sugere que entender a educação exige um confronto direto com as críticas e questionamentos trazidos pelo movimento histórico-cultural em relação à modernidade. Uma análise que se estendeu no tempo, sendo absorvida pelo presente estudo. Esse movimento, profundamente influenciado pelas crises das grandes narrativas e pela fragmentação do saber — características da transição para a pós-modernidade, conforme detalhado na teoria de Lyotard (2021) —, propõe repensar os valores, as estruturas e os paradigmas que sustentaram os sistemas educacionais modernos em razão das rápidas transformações políticas e sociais.

Ao reconhecer o impacto dessas críticas, Gatti (2005) destaca a necessidade de examinar a educação dentro de seu contexto histórico e cultural, reconhecendo a influência de fatores como pluralidade, desigualdade e globalização. Neste último ponto, destaca-se dentre tantos elementos, a migração forçada para destinos imprevisíveis. A transição para o pensamento pós-moderno, segundo essa perspectiva, exige que os estudiosos não apenas considerem os limites do modelo moderno — centrado na padronização e no racionalismo cartesiano —, mas também explorem novos caminhos que reconheçam a diversidade, a fluidez e a interdependência entre diferentes saberes, a fim de se construírem conhecimentos destinados à edificação do progresso da humanidade com vista ao entendimento de que novas tecnologias devem se destinar à proteção e manutenção tanto dos seres humanos, quanto fauna e flora.

Dessa forma, Gatti (2005) coloca a educação em um lugar estratégico de análise crítica. Ela argumenta que compreender a educação implica ir além das suas práticas rotineiras e adentrar um espaço reflexivo, onde as práticas educacionais sejam analisadas como fenômenos históricos e culturais inseridos em uma dinâmica maior de transformação social. Essa visão se alinha a correntes pós-modernas que questionam a ideia de universalidade e exigem que os sistemas educacionais reconheçam a multiplicidade de perspectivas e contextos que os moldam (Busto, 1986).

Um dos principais aspectos da educação contemporânea é a valorização da diversidade e da inclusão, princípios que rompem com estruturas excludentes e hierárquicas historicamente perpetuadas. Conforme argumenta Freire (Freire, 1985), a

educação deve ser um espaço de acolhimento das diferenças, promovendo a equidade e garantindo a representatividade de vozes que foram, por séculos, silenciadas. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Bourdieu, que destaca como a escola, quando refém de mecanismos de reprodução cultural, contribui para a perpetuação das desigualdades. Bourdieu (2014) sugere que uma educação transformadora deve questionar essas estruturas e criar condições reais de mobilidade social e cultural.

Outro aspecto fundamental é a descentralização do conhecimento, que rejeita currículos rígidos e universais em favor de uma construção do saber que valorize as especificidades locais e, ao mesmo tempo, dialogue com os desafios globais. Morin (2018) ressalta a necessidade de uma educação que integre diferentes saberes de forma interdisciplinar, promovendo a conexão entre áreas distintas do conhecimento para abordar problemas complexos. Esse pensamento é reforçado por Lyotard (2021), ao destacar que a pós-modernidade é caracterizada pela crise das “grandes narrativas” e pela valorização dos saberes fragmentados e contextualizados, mais adequados às demandas de um mundo plural e diverso.

A revolução tecnológica também ocupa um lugar central no contexto educacional contemporâneo, como ferramenta que auxilia à produtividade e efetividade dos projetos de qualquer magnitude, com objetivos variados. A digitalização não apenas ampliou o acesso ao conhecimento em escala global, mas também transformou os métodos de ensino e aprendizagem. Souza e Lévy (2010; 2022) exploram a ideia de cibercultura como um espaço de interação e criação coletiva, no qual os indivíduos se tornam protagonistas do processo educativo. A tecnologia, ao mesmo tempo que personaliza a experiência de aprendizado, desafia educadores e instituições a repensarem suas práticas pedagógicas, adaptando-as às novas formas de interação e produção de conhecimento (Tesar *et al.*, 2021).

A ideia de aprendizagem ao longo da vida surge como um desdobramento natural das exigências impostas pela pós-modernidade. Em um mundo que se transforma rapidamente, o processo educativo não se limita mais à infância ou à juventude, mas acompanha o indivíduo em todas as fases da vida. Esse conceito, conhecido como *lifelong learning*, está alinhado às reflexões de Bauman (2021), que descreve a modernidade líquida como um cenário em que a adaptação constante é essencial para lidar com as incertezas e as instabilidades. Dessa forma, a educação contínua torna-se em uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional com implicações positivas na política, na sociedade, na família e na educação.

Por fim, em um contexto de rápidas mudanças e incertezas, o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade ocupa um papel de destaque que, segundo Dewey (1915), a educação deve preparar os indivíduos para resolver problemas de maneira prática e inovadora, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis. Esse pensamento ecoa as ideias de Lyotard (2021), que enfatiza a importância de estimular a capacidade de questionamento diante de um mundo caracterizado pela multiplicidade de perspectivas.

Portanto, a educação contemporânea, ao incorporar princípios como inclusão, contextualização, interdisciplinaridade e uso estratégico da tecnologia, reflete os desafios da pós-modernidade e aponta caminhos para enfrentá-los, dentre os quais está a expansão da migração forçada. Segundo Freire (Freire, 2019) É uma educação que não se limita a transmitir conhecimentos acumulados, mas busca formar sujeitos aptos a questionar, criar e transformar o mundo ao seu redor.

7.2 Educação moderna e o conceito de *lifelong learning* em Zygmunt Bauman

Zygmunt Bauman, em suas reflexões sobre a modernidade líquida, oferece um panorama importante para compreender o conceito de *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida). Na visão de Bauman, a sociedade contemporânea é marcada pela fluidez, pela incerteza e pela constante transformação, características que exigem dos indivíduos uma capacidade contínua de adaptação. A aprendizagem, nesse contexto, não é mais uma etapa delimitada no tempo, como nos modelos tradicionais, mas torna-se um processo contínuo, intrínseco ao modo de viver em um mundo caracterizado pela instabilidade.

Bauman argumenta que, na modernidade líquida, as antigas certezas e estruturas sólidas, como os empregos vitalícios ou os papéis sociais fixos, foram substituídas por uma lógica de constante transitoriedade. Nesse cenário, o conhecimento adquirido em um momento da vida pode rapidamente se tornar obsoleto, exigindo dos indivíduos a disposição de aprender, desaprender e reaprender de forma ininterrupta. Segundo ele, “a liquidez da vida moderna requer que os indivíduos sejam flexíveis e adaptáveis, prontos para mudar a direção de seus esforços à medida que o contexto social e econômico o exige” (Bauman, 2001).

O conceito de *lifelong learning* se alinha diretamente a essa realidade descrita por Bauman, pois implica a ideia de que a educação não pode ser encerrada em fases específicas, como a escola ou a universidade, mas deve ser contínua para acompanhar as transformações do mundo. Além disso, a aprendizagem ao longo da vida, na perspectiva baumaniana, não está apenas ligada ao aprimoramento técnico ou profissional, mas também à capacidade de navegar pelas complexidades culturais, sociais e políticas de uma sociedade globalizada e fragmentada.

Outro ponto relevante na reflexão de Bauman sobre *lifelong learning* é o impacto das tecnologias digitais. Ele destaca que o acesso a informações em escala global, embora democratize o conhecimento, também intensifica a volatilidade e a fragmentação do saber. Nesse sentido, *lifelong learning* não é apenas uma questão de acumular mais informações, mas de desenvolver um pensamento crítico capaz de selecionar, interpretar e aplicar o conhecimento em contextos específicos. Isso reforça a necessidade de uma educação que vá além da técnica, cultivando a autonomia intelectual e a criatividade.

Para Bauman, a aprendizagem ao longo da vida é, portanto, não apenas uma estratégia de sobrevivência em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas também um meio de resistir à alienação e à superficialidade que podem caracterizar a era da modernidade líquida. Ele defende que, em um mundo fluido, aprender continuamente é um ato de emancipação, permitindo aos indivíduos redefinirem suas trajetórias e se engajarem ativamente em suas comunidades.

Em síntese, a reflexão de Bauman sobre *lifelong learning* evidencia sua relevância em uma sociedade em constante mutação. Ao enfatizar a flexibilidade, a adaptação e o pensamento crítico, a aprendizagem ao longo da vida não apenas responde às demandas econômicas e tecnológicas do mundo contemporâneo, mas também oferece aos indivíduos ferramentas para lidar com as incertezas e complexidades da vida moderna.

7.3 Diálogo sobre *lifelong learning* entre as visões de Lyotard e Bauman

A teoria de Jean-François Lyotard, especialmente em sua obra *A condição pós-moderna: um relatório sobre o saber* (2021), dialoga profundamente com o conceito de *lifelong learning* no contexto da modernidade líquida de Bauman (2021). Lyotard reflete sobre a transformação do saber na sociedade contemporânea e como a crise das metanarrativas e o avanço tecnológico moldam a forma como o conhecimento é

produzido, validado e disseminado. Sua visão contribui para compreender a necessidade e a natureza da aprendizagem contínua.

Lyotard destaca que, na era pós-moderna, o saber se torna mais fragmentado e funcional, perdendo o caráter universalista que guiava as grandes narrativas modernas, como a ciência, a religião e a política. Em vez de buscar verdades universais, a pós-modernidade valoriza o saber localizado e contextual. Nesse sentido, o *lifelong learning* assume um papel central, pois reflete a ideia de que o conhecimento não é fixo ou estático, mas algo em constante evolução, exigindo dos indivíduos uma capacidade contínua de adaptação e requalificação.

Para Lyotard, o saber contemporâneo está profundamente ligado à performatividade, ou seja, ao seu valor utilitário em um contexto marcado pela economia do conhecimento. Ele observa que, na sociedade pós-moderna, o conhecimento é validado não mais por sua busca de verdade, mas por sua aplicabilidade prática e eficiência. Esse paradigma reforça a necessidade de *lifelong learning*, pois as competências e habilidades adquiridas em um momento rapidamente se tornam insuficientes ou obsoletas, obrigando os indivíduos a atualizarem constantemente seus saberes, principalmente, os professores e professoras.

Outro aspecto relevante é a influência da tecnologia. Lyotard argumenta que o avanço das tecnologias da informação transforma a produção e a circulação do conhecimento, tornando-o acessível em uma escala sem precedentes. Essa democratização do saber, embora ofereça grandes possibilidades, também gera uma sobrecarga de informações fragmentadas, intensificando a necessidade de habilidades como pensamento crítico, curadoria do conhecimento e flexibilidade intelectual — pilares da aprendizagem ao longo da vida.

Ao mesmo tempo, Lyotard critica a redução do conhecimento à lógica de mercado, alertando para o risco de uma educação voltada exclusivamente para atender às demandas econômicas. Nesse ponto, sua teoria reforça a importância de um *lifelong learning* que transcenda o pragmatismo e valorize também o saber humanista, a reflexão ética e a criatividade, capacitando os indivíduos a navegarem pelas exigências profissionais e pelos dilemas culturais e sociais da contemporaneidade.

Em síntese, a teoria de Lyotard se conecta ao conceito de *lifelong learning* ao enfatizar a fragmentação, a fluidez e a contextualidade do saber na era pós-moderna. Enquanto Bauman ressalta a necessidade de adaptação diante da modernidade líquida, Lyotard oferece uma base filosófica para entender o papel do saber nesse cenário,

destacando as oportunidades e os desafios que a aprendizagem contínua enfrenta em uma sociedade regida pela performatividade e pela pluralidade epistemológica.

7.3.1 A modernidade líquida de Bauman e a educação dos refugiados

Bauman (2021) descreve a modernidade líquida como um mundo de fluxos constantes, onde identidades e certezas são substituídas pela transitoriedade, ou seja, pela fluidez e impermanência que define as relações, instituições, valores e estruturas sociais na contemporaneidade. Na visão de Bauman, vivemos em um mundo onde tudo é marcado pela volatilidade e pelo rápido desvanecimento, contrastando com a modernidade sólida, que era guiada por instituições e normas mais estáveis e duradouras.

Os migrantes e refugiados, ao serem deslocados forçadamente, vivem essa realidade de forma extrema: perdem suas referências culturais, linguísticas e sociais, sendo obrigados a reconstruir sua identidade em um novo espaço. Eles são obrigados a abandonar seus lares, empregos, comunidades e, muitas vezes, suas famílias, fugindo de guerras, perseguições políticas, desastres ambientais ou violações de direitos humanos. Esse rompimento abrupto com suas raízes culturais e sociais faz com que suas vidas entrem em um estado de suspensão, sem garantias de retorno ou de integração em uma nova sociedade.

A educação, nesse contexto, é um instrumento de acolhimento e adaptação, permitindo que esses estudantes encontrem pertencimento sem que sua identidade cultural seja apagada. Ao deixarem seus países de origem, os refugiados frequentemente enfrentam a marginalização em suas novas comunidades. Essa condição pode resultar em uma identidade fragmentada, na qual o indivíduo sente que não pertence plenamente nem ao país que deixou, nem ao país que o acolheu. Bauman (2017) descreve os refugiados como “estranhos à nossa porta”, vivendo em uma posição liminar, isto é, à margem de sistemas sociais que nem sempre os reconhecem plenamente como membros legítimos.

A identidade, na modernidade líquida, é fluida e constantemente redefinida, mas, para os refugiados, essa fluidez é muitas vezes imposta pelas circunstâncias. Eles não têm tempo ou espaço para construir uma narrativa coerente de suas vidas, pois estão sempre respondendo a contextos de mudança e incerteza.

A escola e a universidade, portanto, devem atuar como espaços de segurança, onde esses alunos migrantes possam reconstruir sua trajetória educacional e social, com

sentimento de pertencimento e segurança psicológica. Para isso, é essencial que o currículo e as práticas pedagógicas sejam interculturais e flexíveis, respeitando a diversidade cultural (Candau; Ivenicki, 2024; King, 2018) e criando oportunidades para que esses estudantes compartilhem suas experiências e conhecimentos, ao invés de apenas assimilarem passivamente a cultura dominante.

7.3.2 Lyotard e a fragmentação do saber na educação de refugiados

Lyotard (2021) argumenta que a pós-modernidade rompe com a ideia de uma verdade universal, dando espaço para saberes múltiplos e localizados. Para estudantes refugiados, isso é decisivo, pois suas experiências de vida não podem ser enquadradas em um modelo educacional rígido e padronizado. O desafio da educação contemporânea, nesse sentido, é valorizar a diversidade epistemológica e reconhecer os conhecimentos prévios que esses alunos trazem, incorporando-os ao currículo e às práticas pedagógicas.

A aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), fundamental para a pós-modernidade segundo Lyotard, torna-se uma necessidade real para esses estudantes, que frequentemente enfrentam lacunas educacionais devido ao deslocamento forçado. E nesse contexto, a escola e a universidade têm a capacidade de oferecer currículos flexíveis, metodologias ativas e acesso a tecnologias digitais, permitindo que esses alunos aprendam em seu próprio ritmo e possam recuperar os anos de escolarização perdidos.

Não bastassem essas perdas, somam-se a isso o fato de que os refugiados também vivem a transitoriedade no campo econômico em que muitos enfrentam a precarização do trabalho, com dificuldades para acessar empregos formais, devido a barreiras linguísticas, falta de reconhecimento de suas qualificações e discriminação. Isso os mantém em ocupações temporárias, informais ou mal remuneradas, perpetuando sua instabilidade financeira e dificultando o planejamento de um futuro sólido. Trata-se de uma situação de vulnerabilidade econômica está ligada ao conceito de “descarte humano”¹⁸ de Bauman (2022, p. 12), segundo o qual as sociedades contemporâneas frequentemente tratam

¹⁸ Bauman (2022, p. 12), em “Vidas desperdiçadas”, fala de a “produção de ‘refugo humano’, ou, mais propriamente, de seres humanos refugiados (os ‘excessivos’ e ‘redundantes’, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da *construção da ordem* (cada ordem define algumas parcelas da população como ‘deslocadas’, ‘inaptas’ ou ‘indesejáveis’) e do *progresso econômico* (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de ‘ganhar a vida’ e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência).”

grupos marginalizados, como refugiados, como excedentes desnecessários que não se encaixam nas lógicas econômicas e sociais predominantes (Lago, 2024).

O *status* legal dos refugiados é outro fator que reforça sua transitoriedade, pois muitos permanecem por anos aguardando decisões de asilo ou regularização, sem saber se poderão permanecer no país de acolhida ou se serão repatriados. Essa incerteza jurídica perpetua uma condição de limbo, onde o refugiado não tem plenos direitos nem acesso integral aos serviços sociais. Fator este que torna difícil o ânimo de continuidade dos estudos, fazendo com que o caminho em busca de educação seja viscosamente denso e permeado de incertezas.

Vale dizer que, políticas migratórias restritivas de muitos países, combinadas com a crescente polarização política e discursos xenofóbicos, tornam o processo de integração ainda mais desafiador, o que requer um empenho das autoridades responsáveis por políticas educacionais e acolhimento humanitário. Refugiados muitas vezes são vistos como “ameaças” ou como um peso econômico, o que dificulta sua aceitação e inclusão na sociedade, consequentemente, a integração escolar.

A transitoriedade vivida pelos refugiados reflete uma ausência de estabilidade em múltiplas dimensões: territorial, identitária, econômica e social. Eles vivem em um estado permanente de espera e adaptação, sem garantias de pertencimento ou futuro estável. Essa condição é agravada pelas dinâmicas da modernidade líquida, em que a fluidez e a instabilidade são características predominantes. No entanto, a construção de políticas públicas inclusivas, o acesso à educação e esforços de integração social podem oferecer caminhos para que os refugiados rompam com essa transitoriedade, encontrando maior segurança e dignidade em suas novas realidades.

8 MIGRAÇÃO NO BRASIL

8.1 Considerações iniciais

Inicialmente, dado o escopo da pesquisa, cabe dizer que há distinção conceitual entre migrante e refugiado. Ela está relacionada às causas do deslocamento e ao *status* jurídico internacional conferido a cada grupo. Embora ambos se desloquem de seu local de origem para outro território, as motivações e os direitos que lhes são garantidos diferem significativamente.

De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), o migrante é qualquer pessoa que se desloca voluntariamente de seu local de residência habitual, seja dentro do próprio país ou atravessando fronteiras internacionais, por diversos motivos, como trabalho, educação, reunião familiar ou melhores condições de vida. O termo, como será detalhado no item 3.1, abrange tanto migrações temporárias quanto permanentes e não implica, necessariamente, em uma situação de vulnerabilidade ou perseguição. Migrantes, em regra, não gozam de proteção especial além daquela assegurada pela legislação migratória do país de destino e pelos tratados gerais de direitos humanos.

O refugiado é um *status* jurídico reconhecido internacionalmente e definido pela Convenção de Genebra de 1951 e seu Protocolo de 1967. Segundo a Convenção, refugiado é a pessoa que se encontra fora de seu país de nacionalidade ou residência habitual devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opiniões políticas, e que não pode ou, devido a esse temor, não quer retornar ao seu país de origem. Diferentemente dos migrantes, os refugiados têm direito à proteção internacional específica, o que inclui não serem devolvidos ao país onde correm risco de perseguição, com base no princípio de *non-refoulement*.

Assim, cabe afirmar que todo refugiado é migrante, mas nem todo migrante é refugiado. Isso se dá porque o refugiado, ao cruzar uma fronteira internacional, realiza um movimento migratório, configurando-se, portanto, como um tipo específico de migrante. No entanto, nem todos os migrantes se encaixam nos critérios legais que definem um refugiado. Migrantes econômicos, por exemplo, deslocam-se em busca de melhores condições de vida, mas não necessariamente estão fugindo de perseguições ou de graves violações de direitos humanos.

A diferença conceitual tem importantes implicações jurídicas e práticas, principalmente no momento de avaliar ou criar políticas públicas de educação. Enquanto migrantes são tratados conforme as leis migratórias nacionais de cada país, refugiados gozam de proteção internacional baseada em tratados e convenções específicas. Isso significa que, ao contrário dos migrantes, os refugiados não podem ser devolvidos ao seu país de origem se houver risco de perseguição, e os Estados têm a obrigação de garantir-lhes acolhimento e proteção. No âmbito do acolhimento, a educação é um direito humano.

8.2 O processo migratório no Brasil e os refugiados

Para tratar do processo migratório no Brasil, dentre os vários documentos consultados que serão apresentados no momento oportuno conforme o contexto, fez-se uso, inicialmente, do boletim informativo (Cavalcanti *et al.*, 2024b), da Secretaria Nacional de Justiça – SENAJUS, do Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP. Este documento apresenta dados oficiais acumulados de registros migratórios, desde 2010 até agosto de 2024, detalhando nacionalidade, gênero, faixa etária e Unidade da Federação.

De janeiro de 2010 a agosto de 2024, foram mais de 1,7 milhões de migrantes identificados como residentes, temporários e fronteiriços. Ao mesmo tempo que se constatou mais de 146 mil refugiados reconhecidos e solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, perfazendo quase 451 mil pessoas (ver tabela abaixo).

Tabela 2 - Quadro nacional

Registros Migratórios (janeiro 2010 - agosto 2024)	Total
Migrantes (residentes, temporários e fronteiriços)	1.700.686
Refugiados reconhecidos	146.109
Solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado	450.752

Fonte: Boletim Informativo, Secretaria Nacional de Justiça - SENAJUS, Ministério da Justiça e Segurança Pública - MJSP (Cavalcanti *et al.*, 2024, p. 5).

Para compreender os registros, é necessário compreender os conceitos dos objetos de análise, quais sejam: migrantes, refugiados reconhecidos e solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado.

8.2.1 Os migrantes

“Migrantes”, do latim *mīgrāre* (Cunha, 2010, p. 426), segundo explicação de Cavalcanti *et al.* (2024b), refere-se aos indivíduos que não são cidadãos brasileiros, mas que possuem autorização legal para residir no país. Essa categoria inclui aqueles que podem permanecer no Brasil por tempo indeterminado (residentes), por um período específico (temporários) e aqueles que vivem em cidades de fronteira com outros países e mantêm sua residência habitual em outro país (fronteiriços).

No âmbito internacional, não há uma definição universalmente aceita para o termo “migrante”. De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), migrante refere-se a:

“qualquer pessoa que tenha vivido fora de seu local de residência habitual, seja dentro de um país ou além de uma fronteira internacional, independentemente de seu *status* jurídico, da natureza voluntária ou involuntária do deslocamento, das causas que motivaram a migração ou da duração da estadia” (OIM *et al.*, 2009, p. 43).

Embora essa definição abranja uma ampla gama de situações pertinentes à caracterização de migrante, é comum incluir também migrantes de curto prazo, como trabalhadores agrícolas sazonais, que se deslocam temporariamente durante períodos de plantio ou colheita. Alguns exemplos ilustrativos são importantes para demonstrar este tipo de migração:

- a) Trabalhadores agrícolas sazonais em países europeus: Em diversas regiões da Europa, como a Espanha e a Itália, trabalhadores migrantes, principalmente provenientes do Norte da África e da Europa Oriental, deslocam-se temporariamente para atuar na colheita de frutas e hortaliças. Após o término da colheita, muitos retornam aos seus países de origem, configurando assim uma migração de curto prazo.
- b) Trabalhadores sazonais bolivianos e paraguaios na agricultura brasileira: Em regiões agrícolas do Mato Grosso do Sul, Paraná e São Paulo, há um fluxo constante de trabalhadores temporários provenientes da Bolívia e do Paraguai, que se deslocam para atuar em atividades relacionadas ao plantio e à colheita, principalmente de cana-de-açúcar, soja e milho. Esses trabalhadores geralmente retornam aos seus países ao final do período de safra, caracterizando uma migração sazonal de curto prazo.
- c) Trabalhadores venezuelanos em Roraima e Amazonas: Com o agravamento da crise na Venezuela, muitos migrantes venezuelanos têm se deslocado para o Brasil em busca de oportunidades econômicas. Em cidades como Boa Vista e Manaus, parte desses migrantes encontra trabalho temporário em setores como construção civil, comércio e serviços domésticos. Embora alguns permaneçam por períodos mais longos, há um número significativo de trabalhadores que retorna ao seu país ou busca

novas oportunidades em outros locais após concluir seus contratos de trabalho.

- d) Trabalhadores da construção civil no Oriente Médio: Em países como os Emirados Árabes Unidos e o Catar, trabalhadores migrantes de curto prazo, geralmente oriundos do Sul da Ásia (como Índia, Paquistão e Bangladesh), são contratados para projetos específicos de construção. Ao término desses projetos, eles costumam retornar aos seus países de origem ou buscar novas oportunidades em outros locais.

Esse tipo de migração sazonal e temporária é tem sua relevância não apenas do ponto de vista econômico, mas também social, já que cria uma dinâmica transfronteiriça que afeta tanto as comunidades de origem quanto as de destino. No caso do Brasil, essas migrações refletem a interdependência econômica regional e a necessidade de políticas públicas que garantam direitos básicos a esses trabalhadores temporários, conforme previsto nos acordos internacionais de proteção aos migrantes.

O Brasil, comprometido com a proteção dos direitos humanos dos migrantes, ratificou e aderiu a diversos instrumentos internacionais que regulam a migração, especialmente no que se refere aos trabalhadores migrantes, incluindo os sazonais e de curto prazo. Dentre os principais instrumentos, destacam-se as convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que estabelecem normas fundamentais para assegurar condições dignas de trabalho e igualdade de tratamento. A Convenção nº 97 sobre os Trabalhadores Migrantes, adotada em 1949, define parâmetros para garantir que os trabalhadores migrantes tenham os mesmos direitos que os nacionais, abrangendo questões como remuneração, jornada de trabalho, segurança no emprego e acesso a serviços públicos essenciais. Esse instrumento visa eliminar qualquer forma de discriminação ou precarização das condições de trabalho em razão da condição migratória.

Complementarmente, a Convenção nº 143 sobre os Trabalhadores Migrantes em Situação Irregular, de 1975, expande a proteção ao tratar de migrantes que se encontram em situação irregular. O objetivo principal dessa convenção é combater práticas abusivas, como a exploração e o trabalho análogo à escravidão, assegurando que esses indivíduos também possam usufruir de oportunidades equitativas e de um ambiente de trabalho seguro. Ambas as convenções refletem a preocupação internacional em garantir que a migração laboral ocorra de forma justa, respeitando a dignidade dos trabalhadores.

No âmbito das Nações Unidas, a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias, adotada em 1990 e ratificada pelo Brasil em 1996, constitui um marco jurídico global que visa assegurar a proteção integral dos trabalhadores migrantes, independentemente de seu *status* documental. Essa convenção garante acesso a serviços básicos, condições de trabalho justas e proteção contra qualquer forma de exploração ou abuso. Ademais, ela reconhece a importância de proteger não apenas os migrantes, mas também seus familiares, promovendo uma abordagem mais holística na gestão migratória.

Na esfera regional, destaca-se a Declaração de Santiago sobre Migração e Proteção dos Direitos Humanos, resultado da Conferência Sul-Americana de Migrações, realizada em 2014. Essa declaração enfatiza a necessidade de uma cooperação estreita entre os países da região para assegurar a proteção dos direitos dos migrantes, independentemente de seu *status* migratório. Reitera ainda a importância de garantir o acesso a condições dignas de trabalho, saúde e educação, promovendo a inclusão social e a igualdade de oportunidades.

O Brasil também integra o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL, assinado em 2002. Esse acordo facilita a residência legal de cidadãos dos países membros e associados do bloco, incluindo Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Peru, Colômbia e Equador. Ele permite que esses indivíduos solicitem residência temporária ou permanente em qualquer Estado parte, garantindo-lhes o direito de trabalhar legalmente e acessar serviços sociais básicos, promovendo a integração econômica e social no âmbito regional.

Por fim, o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, adotado pela ONU em 2018, embora não vinculante juridicamente, constitui um importante compromisso internacional assumido pelo Brasil. O pacto estabelece princípios e diretrizes para promover uma gestão migratória mais segura, digna e ordenada, buscando garantir que os migrantes, independentemente de sua condição, tenham acesso a direitos fundamentais. Além disso, o pacto reforça a importância da cooperação internacional na gestão dos fluxos migratórios, reconhecendo a migração como um fenômeno global que exige respostas coordenadas entre os Estados.

Esses acordos internacionais, combinados com a Lei de Migração, n. 13.445 (Brasil, 2017), que regula os direitos dos migrantes no Brasil, criam um marco jurídico robusto que assegura a proteção e a dignidade dos trabalhadores migrantes, incluindo os sazonais e de curto prazo. Esses instrumentos reforçam o compromisso do Brasil em

garantir que a migração, mesmo que temporária, ocorra em conformidade com os princípios de direitos humanos e igualdade de tratamento.

8.2.1.1 O MERCOSUL e a Proteção Regional de Refugiados

Os acordos firmados no âmbito do MERCOSUL, ainda que concebidos inicialmente para facilitar a migração de nacionais dos países membros e associados, exercem impactos indiretos, mas significativos, sobre a proteção e a integração de refugiados na região. Um dos principais efeitos desses acordos é a possibilidade de ampliação do acesso à residência legal para refugiados que tenham adquirido a nacionalidade ou o *status* de residentes permanentes em um dos Estados membros. Nesses casos, a aplicação do Acordo de Residência de 2002 permite que esses indivíduos se desloquem legalmente entre os países do bloco, favorecendo sua mobilidade regional e ampliando suas oportunidades de reconstrução de vida em diferentes territórios.

Além disso, o enfoque dos acordos no acesso igualitário a serviços públicos como saúde, educação e segurança social beneficia diretamente os refugiados que obtêm residência regular nos países membros. Ao garantir-lhes os mesmos direitos dos demais migrantes e cidadãos nacionais, tais disposições promovem a inclusão social e econômica desse grupo vulnerável. Esse acesso a serviços básicos torna-se ainda mais relevante em um contexto de deslocamentos forçados, no qual os refugiados frequentemente enfrentam condições precárias de vida e vulnerabilidade acentuada.

Outro ponto de destaque é a cooperação regional promovida pelos instrumentos do MERCOSUL em matéria de migração e direitos humanos. Por meio de declarações e compromissos adicionais, como a Declaração MERCOSUL sobre Refugiados de 2012, os países membros reafirmaram seu compromisso com os princípios da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, reforçando a necessidade de soluções regionais para a proteção de refugiados. Esse esforço conjunto contribui para uma maior coordenação nas respostas humanitárias, possibilitando, em certos casos, programas de relocação e assistência integrada.

A questão da reunificação familiar também merece menção. Embora o acordo de residência tenha como foco principal os nacionais dos países membros, muitos Estados, em consonância com as diretrizes regionais, têm aplicado políticas de reunificação

familiar que beneficiam refugiados, permitindo-lhes trazer familiares próximos e, assim, garantir maior estabilidade e proteção social.

Ademais, a integração dos refugiados ao mercado de trabalho constitui uma medida essencial para sua autonomia e dignidade, e os acordos do MERCOSUL, ao garantir o direito ao trabalho em condições de igualdade com os cidadãos nacionais, oferecem uma base importante para essa inclusão. Por meio da concessão de autorizações de trabalho vinculadas à residência, os refugiados têm a oportunidade de participar ativamente da economia local, contribuindo para o desenvolvimento regional e reduzindo sua dependência de assistência humanitária.

Por fim, cabe ressaltar o impacto positivo desses acordos na prevenção da apatridia¹⁹ (ECOSOC, 1954). Ao assegurar acesso à documentação e à possibilidade de naturalização para residentes de longo prazo, incluindo refugiados, o MERCOSUL contribui para a redução do risco de apatridia, uma condição que agrava ainda mais a vulnerabilidade dos indivíduos deslocados. Esse alinhamento com a Convenção de 1961 sobre a Redução da Apatridia demonstra o compromisso do bloco com a proteção integral de indivíduos em situação de mobilidade forçada.

Assim, embora os acordos do MERCOSUL tenham como objetivo principal a facilitação da migração entre os nacionais de seus países membros, eles desempenham um papel relevante na proteção de refugiados, ao assegurar acesso a direitos básicos, promover a integração regional e fomentar uma resposta conjunta aos desafios humanitários. No entanto, persiste a necessidade de aprimoramento na implementação desses acordos, com vistas a garantir que suas disposições beneficiem efetivamente todos os migrantes e refugiados, especialmente aqueles que ainda enfrentam barreiras administrativas e sociais no exercício pleno de seus direitos.

8.2.1.2 Questões quantitativas sobre migração no Brasil

É importante demonstrar quantitativamente os migrantes registrados conforme o gênero e a faixa etária, de janeiro de 2010 a agosto de 2024, conforme as tabelas 2 e 3 abaixo.

¹⁹ Processo de caracterização da condição de apátrida, isto é, toda a pessoa que não seja considerada por qualquer Estado, segundo a sua legislação, como seu nacional, conforme item 1, art. 1º, da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, aprovada em Nova York, em 28 de setembro de 1954, promulgada pelo Brasil em 2002, conforme Decreto n. 4.246 (Brasil, 2002).

Tabela 3. Migrantes registrados segundo Gênero, janeiro 2010 a agosto 2024.

Gênero	Total
Homens	1.018.132
Mulheres	682.330
Não especificado	224
Total	1.700.686

Fonte: Boletim informativo da migração, n. 4, de outubro de 2024, fornecido pela Secretaria nacional de Justiça – SENAJUS, do Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP (Cavalcanti *et al.*, 2024).

A Tabela 3 apresenta dados referentes aos migrantes registrados no Brasil, organizados por gênero, entre janeiro de 2010 e agosto de 2024. Conforme os números indicam, dos 1.700.686 registros, a maioria significativa é composta por homens, totalizando 1.018.132 indivíduos. As mulheres representam uma parcela menor, com 682.330 registros, enquanto a categoria “não especificado” apresenta número reduzido, apenas 224 casos.

Esses dados evidenciam uma tendência contemporânea recorrente no cenário global das migrações, especialmente em contextos de refúgio forçado. É possível relacionar o maior número de migrantes homens ao fato de que, geralmente, em situações de conflitos armados ou crises humanitárias, são eles os primeiros a se deslocarem em busca de trabalho, segurança ou meios para posteriormente reunirem suas famílias em países receptores. Por outro lado, o número expressivo de mulheres migrantes reforça a necessidade urgente de políticas públicas específicas voltadas à proteção, acolhimento e garantia dos direitos dessas mulheres, que frequentemente estão expostas a vulnerabilidades adicionais, como violência sexual, exploração laboral ou discriminação.

A baixa incidência de registros categorizados como “não especificado” pode revelar também uma limitação nos sistemas de registro e acolhimento, muitas vezes despreparados para lidar com questões relacionadas à diversidade de gênero e à identidade sexual. Isso sugere a importância de aprimorar os processos de registro, para melhor refletir a realidade plural das pessoas que buscam proteção no Brasil.

Nesse sentido, é pertinente destacar o compromisso brasileiro em adequar-se às normas internacionais de direitos humanos, intensificando esforços para garantir a inclusão efetiva, equitativa e respeitosa dos migrantes e refugiados em seus múltiplos contextos e identidades.

Essa interpretação ganha respaldo ao considerarmos os apontamentos contemporâneos feitos por Bauman (2017), que enfatiza a migração como uma realidade irreversível e um desafio urgente para sociedades modernas, que precisam preparar-se para conviver com essa diversidade como parte da normalidade contemporânea.

Tabela 4. Migrantes registrados segundo faixa etária, janeiro 2010 a agosto 2024.

Faixa-etária	Total
0-15	215.751
15-25	435.364
25-40	663.676
40-65	341.739
65 e mais	36.676
Não especificado	7.480
Total	1.700.686

Fonte: Boletim informativo da migração, n. 4, de outubro de 2024, fornecido pela Secretaria nacional de Justiça – SENAJUS, do Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP (Cavalcanti *et al.*, 2024).

A Tabela 4 apresenta o número de migrantes registrados no Brasil entre janeiro de 2010 e agosto de 2024, classificados segundo a faixa etária. Destaca-se o grupo etário entre 25 e 40 anos, com maior representatividade, somando 663.676 indivíduos registrados. Em seguida, destaca-se o grupo entre 15 e 25 anos, totalizando 435.364 registros, refletindo uma população predominantemente jovem adulta. Esses dados sugerem uma migração majoritariamente composta por pessoas economicamente ativas, possivelmente impulsionadas pela necessidade urgente de encontrar condições mais favoráveis para viver, trabalhar e estudar.

Observa-se também uma significativa presença de crianças e adolescentes entre 0 e 15 anos (215.751), indicando o caráter familiar e geracional desse fluxo migratório. Tal constatação chama atenção para a necessidade de políticas públicas específicas que ofereçam proteção e integração social para esse grupo, particularmente no contexto educacional e de assistência social. Além disso, reforça a importância de investimentos na capacitação de educadores e na criação de ambientes escolares acolhedores e adaptados para a diversidade cultural trazida por esses estudantes.

Já as faixas etárias mais elevadas, de 40 a 65 anos (341.739) e acima de 65 anos (36.676), embora menores numericamente, representam uma demanda importante de políticas de saúde e assistência social específicas, devido às vulnerabilidades inerentes ao processo de envelhecimento, agravadas pela condição de deslocamento forçado.

Por fim, o número de registros classificados como “não especificado” (7.480), embora baixo, revela fragilidades no processo de documentação dos migrantes, que poderiam ser minimizadas através de sistemas de registro mais eficientes e acessíveis.

Esses dados dialogam com a abordagem contemporânea sobre migrações destacada por Castles e Miller (2014), para quem o atual movimento migratório global é caracterizado especialmente pela diversidade etária e pela crescente complexidade dos fatores que motivam deslocamentos, exigindo políticas cada vez mais específicas e adaptadas a cada contexto.

O relatório mensal do OBMigra que apresenta o acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil (Cavalcanti *et al.*, 2024a), apresenta dados relacionados ao registro de migrantes no Brasil entre janeiro de 2010 e agosto de 2024, organizados de acordo com as bases legais que fundamentam suas migrações, como se vê na tabela seguinte.

Tabela 5. Migrantes registrados segundo Fundamento da Migração, janeiro 2010 a agosto 2024.

Tipologias	Total
Acolhida Humanitária	141.074
Acolhida Venezuelanos	493.356
Acordos América Do Sul	328.679
Estudos	124.070
Fronteiriços	20.835
Missão Religiosa	21.163
Reunião Familiar	254.713
Trabalho/Investimentos	262.733
Outros	54.063
Total	1.700.686

Fonte: Boletim informativo da migração, n. 4, de outubro de 2024, fornecido pela Secretaria nacional de Justiça – SENAJUS, do Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP (Cavalcanti *et al.*, 2024b).

Na tabela apresentada, a título de esclarecimento, a “tipologia” refere-se à classificação das migrações conforme a base legal ou o motivo que fundamenta a concessão de autorização de residência no Brasil. Essas categorias foram estabelecidas a partir de normativas administrativas ou legais que regulam cada tipo de migração. As tipologias listadas na tabela, como “Acolhida Humanitária”, “Acordos América do Sul” e “Reunião Familiar”, representam diferentes razões jurídicas ou sociais para a migração,

oferecendo um panorama diversificado dos fluxos migratórios no período indicado (2010-2024).

Assim, essa estrutura permite uma análise sistemática das razões e motivações que levam ao deslocamento migratório, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas eficazes e fundamentadas na proteção dos direitos humanos, enquanto evidencia a relação entre a mobilidade humana e o arcabouço jurídico-administrativo brasileiro.

A análise dos dados apresentados na tabela, no período entre janeiro de 2010 e agosto de 2024, revela importantes subsídios para a formulação e o aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais voltadas à integração dessa população. Em especial, destaca-se a relevância de ações educacionais específicas para grupos em situação de vulnerabilidade, como os registrados na categoria “Acolhida Humanitária” e “Acolhida Venezuelanos”, cujos números expressivos evidenciam a necessidade de programas voltados à alfabetização e letramento linguístico em língua portuguesa (Candau; Ivenicki, 2024; Kostogriz; Miller; Gearon, 2009).

Tais iniciativas facilitariam não apenas o acesso ao sistema educacional, mas também a integração desses indivíduos no mercado de trabalho e na sociedade brasileira. Além disso, a capacitação de professores para lidar com a diversidade cultural e os traumas vivenciados por refugiados surge como uma medida essencial para garantir a inclusão plena desses migrantes (Gonçalves; Furtado; Moura, 2019; King, 2018; Kostogriz; Miller; Gearon, 2009).

Ainda, os fluxos migratórios estáveis associados às categorias “Acordos América do Sul” e “Reunião Familiar” apontam para demandas específicas no âmbito educacional, como a implementação de mecanismos ágeis de reconhecimento de diplomas e certificações estrangeiras, nos termos da Portaria normativa n.º 22, de 13 dezembro de 2016 (MEC, 2016), permitindo que migrantes possam dar continuidade à sua formação acadêmica ou exercer atividades profissionais no Brasil.

Além disso, a inclusão de elementos culturais sul-americanos nos currículos escolares pode promover uma maior coesão social e interculturalidade, enquanto políticas que incentivem a permanência de jovens migrantes na escola asseguram a continuidade de sua trajetória educacional, mesmo em contextos de deslocamento familiar (Candau; Ivenicki, 2024; Kury; Redo, 2018; Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022). Assim, por outro lado, as categorias “Estudos” e “Trabalho/Investimentos” evidenciam o fluxo de migrantes qualificados ou com objetivos claramente definidos no país, o que demanda a

criação de programas de bolsas de estudo voltados a estudantes estrangeiros, especialmente em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional.

Nesse sentido, como práticas integrativas, parcerias entre instituições de ensino e empregadores podem facilitar a transição educacional para o mercado de trabalho. Do mesmo modo, a ampliação do acesso a universidades públicas e privadas, aliada à oferta de cursos preparatórios, é fundamental para a adaptação desses estudantes ao sistema educacional brasileiro (ACNUR, 2010; Gusso *et al.*, 2020; UNESCO, 2022c).

Já as categorias “Fronteiriços” e “Outros” revelam especificidades regionais, como as demandas educacionais em áreas de fronteira, onde escolas bilíngues e interculturais podem desempenhar um papel central na integração desses migrantes, fortalecendo a educação brasileira, aproximando o Estado da educação e promovendo a elevação da autoestima desses indivíduos (Alemi *et al.*, 2016; Bartlett; Bajaj, 2023a; Kostogriz; Miller; Gearon, 2009).

Vale ressaltar que, programas de formação técnica voltados às necessidades econômicas locais podem contribuir para a fixação dessa população e o desenvolvimento das comunidades fronteiriças sem a necessidade de deslocamentos migratórios para o interior, às regiões tidas como economicamente desenvolvidas o que pode ser uma realidade de dificuldades extremas, diferentemente daquela esperada pelo migrante.

Programas de formação técnica direcionados às necessidades econômicas locais tornam-se estratégia na fixação de populações migrantes e refugiadas em regiões fronteiriças. Esses programas, ao alinhar a qualificação profissional com a demanda por mão de obra local, promovem a empregabilidade e a integração socioeconômica dos migrantes e impulsionam o desenvolvimento econômico dessas comunidades, muitas vezes marginalizadas no contexto nacional.

Ao oferecer oportunidades concretas de geração de renda, essas iniciativas podem reduzir a pressão migratória sobre os grandes centros urbanos e regiões consideradas economicamente desenvolvidas, que frequentemente não correspondem às expectativas dos migrantes, resultando em situações de vulnerabilidade e extrema dificuldade.

Políticas públicas voltadas à formação técnica local promovem a inclusão social ao permitir que os migrantes desenvolvam habilidades que lhes garantam autonomia econômica e, conseqüentemente, maior dignidade. Desse modo, essas políticas beneficiam a economia local ao suprir lacunas de mão de obra qualificada em setores específicos, como agricultura, construção civil e serviços, fomentando o crescimento

sustentável dessas regiões. Nesse contexto, cria-se certa facilidade no processo de integração dessas pessoas na educação local com amparo de políticas educacionais.

A experiência internacional em gestão migratória demonstra que programas de qualificação profissional direcionados a contextos locais têm maior eficácia na integração de populações deslocadas e na promoção do desenvolvimento regional, reduzindo desigualdades e fortalecendo a coesão social.

Um exemplo emblemático da eficácia de programas de qualificação profissional voltados para populações deslocadas é o *Jordan Compact* (Barbelet; Hagen-Zanker; Mansour-Ille, 2018), implementado na Jordânia em parceria com organizações internacionais e países doadores. Lançado em 2016, esse programa visou integrar refugiados sírios ao mercado de trabalho local, especialmente em setores como a agricultura e a indústria têxtil, ao mesmo tempo em que fomentava o desenvolvimento econômico das regiões anfitriãs. Relatórios do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) destacam que essa iniciativa não apenas melhorou as condições de vida dos refugiados, mas também impulsionou a economia local e reduziu tensões sociais ao promover a inclusão socioeconômica de maneira sustentável (OIT, 2017; ACNUR, 2018).

Outro exemplo é o programa de integração de refugiados na Alemanha, iniciado durante a crise migratória de 2015, *Bertelsmann Stiftung* (Walther; Kober, 2015). Com o aumento significativo do número de refugiados provenientes da Síria, Iraque e Afeganistão, o governo alemão, em parceria com instituições privadas e organizações não governamentais, implementou programas de qualificação técnica e ensino de língua alemã direcionados às necessidades do mercado de trabalho local.

O sucesso dessa estratégia é frequentemente citado em estudos da Fundação Bertelsmann e do Instituto Alemão de Pesquisa Econômica (DIW Berlin)²⁰, que apontam a qualificação profissional como fator que aliada ao aprendizado do idioma, desempenhou um papel importante na integração socioeconômica dos refugiados e no fortalecimento da economia regional (Walther; Kober, 2015).

Por fim, cabe salientar que a fixação de migrantes em regiões fronteiriças, quando acompanhada por programas de formação e incentivo ao empreendedorismo local, contribui para a mitigação de fluxos migratórios internos desordenados, que frequentemente resultam em superlotação de grandes cidades e acirramento de

²⁰ DIW Berlin - *German Institute for Economic Research*.

desigualdades urbanas. Dessa forma, tais iniciativas configuram uma estratégia eficaz para equilibrar o desenvolvimento regional e assegurar que a inserção dos migrantes no mercado de trabalho ocorra em condições mais favoráveis e sustentáveis. Neste contexto trata-se de uma expectativa angariada por qualquer projeto de integração social e educacional voltada para atenção aos migrantes e refugiados (Thränhardt, 2015).

No Brasil, segundo o OBMigra (Cavalcanti *et al.*, 2024b), há uma concentração de grande de migrantes no sudeste, com 42%, como se pode ver na tabela seguinte²¹. Esse percentual pode ser interpretado socialmente como reflexo de fatores históricos, econômicos e sociais que fazem dessa região o principal polo de atração migratória no Brasil. O Sudeste, composto por estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, historicamente concentra as maiores oportunidades de trabalho e oferta de serviços, além de abrigar importantes centros urbanos e industriais que atraem migrantes, tanto internacionais quanto internos, em busca de melhores condições de vida.

Socialmente, essa concentração implica a formação de comunidades multiculturais, o que enriquece a dinâmica sociocultural da região. A presença de migrantes contribui para a diversidade cultural local, especialmente em áreas como gastronomia, arte, religião e costumes. No entanto, essa concentração pode gerar desafios sociais significativos, como a sobrecarga de serviços públicos, especialmente nas áreas de saúde, educação e habitação, até a ocorrência de possíveis tensões sociais decorrentes de desigualdades no acesso a esses recursos.

A migração concentrada em regiões economicamente desenvolvidas tende a aprofundar a desigualdade regional no Brasil, tendo em vista a desigual distribuição de renda. Enquanto o Sudeste atrai grande parte da força de trabalho migrante, outras regiões menos favorecidas, como o Norte e o Nordeste, permanecem com menor dinamismo econômico e menos oportunidades de desenvolvimento. Isso reflete uma lógica de atração e retenção de capital humano em áreas já industrializadas, enquanto regiões menos desenvolvidas carecem de mão de obra qualificada e oportunidades de crescimento.

Este último ponto destaca a atenção que as autoridades políticas devem ter com a educação, posto que é uma forma de minimizar os impactos desse processo migratório. Políticas de descentralização de oportunidades e incentivos para a fixação de migrantes em outras regiões também podem ser consideradas como soluções para equilibrar o

²¹ Ver apêndice A, gráfico.

desenvolvimento regional e promover uma distribuição mais equitativa dos benefícios sociais e econômicos gerados pela migração.

A concentração de migrantes no Sudeste pode ser interpretada como uma estratégia de sobrevivência e ascensão social adotada pelos próprios migrantes. Ao se dirigirem para os principais centros econômicos do país, muitos migrantes esperam encontrar redes de apoio comunitário e maior acesso a trabalho formal, formação profissional e infraestrutura urbana, fatores que potencializam sua integração e estabilidade socioeconômica.

Tabela 6. Migrantes registrados segundo Região e Unidade da Federação de 2010 a agosto 2024.

Região	Migrantes registrados	%
Norte	335.603	20%
Nordeste	118.816	7%
Centro-oeste	108.005	6%
Sudeste	714.703	42%
Sul	405.977	24%
Total	1.683.104	100%

Fonte: Boletim informativo da migração, n. 4, de outubro de 2024, fornecido pela Secretaria nacional de Justiça – SENAJS, do Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP (Cavalcanti *et al.*, 2024).

A Tabela 6 traz o número de migrantes registrados por região no Brasil, no período compreendido entre janeiro de 2010 e agosto de 2024. Observa-se que a Região Sudeste concentra a maior parcela dos migrantes registrados, totalizando 714.703 indivíduos, o que representa 42% do total nacional. Em seguida, destacam-se as regiões Sul e Norte, com 405.977 (24%) e 335.603 (20%) migrantes, respectivamente. As regiões Nordeste e Centro-oeste apresentam números menores, com 118.816 (7%) e 108.005 (6%) registros.

Essa concentração na região Sudeste reflete uma realidade contemporânea, marcada por maior oferta de oportunidades econômicas, maior infraestrutura e redes consolidadas de acolhimento em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Por outro lado, a expressiva quantidade de migrantes na região Norte, em grande parte impulsionada pelas fronteiras terrestres compartilhadas com países como Venezuela e Colômbia, aponta para uma demanda crescente por políticas públicas regionais específicas, especialmente ligadas à saúde, educação e assistência humanitária.

O menor número registrado nas regiões Nordeste e Centro-oeste sugere que esses locais podem não ser percebidos como prioritários pelos migrantes devido à menor oferta de empregos ou infraestrutura de acolhimento. Contudo, é importante considerar estratégias para descentralizar a acolhida migratória, buscando equilíbrio na distribuição territorial, redução da sobrecarga nos centros urbanos e promoção de integração socioeconômica mais ampla.

Esses apontamentos reforçam a necessidade de políticas públicas diferenciadas regionalmente, Blay (2000) afirma que são questões alinhadas com as recomendações de Sayad (1998) que enfatiza a importância de compreender as especificidades locais e regionais das migrações para construir políticas eficazes e inclusivas.

No contexto contemporâneo e futuro, como uma forma de projeção, os dados apresentados apontam para a necessidade de um planejamento educacional que considere a expansão da infraestrutura escolar em regiões de maior concentração de migrantes, de forma a atender às demandas crescentes. Além disso, o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e interculturais, que valorizem a diversidade e promovam a cidadania global, é essencial para reduzir desigualdades e fomentar a convivência harmônica entre diferentes culturas (Greene; Espiritu; Nyamangah, 2023; Kury; Redo, 2018). São várias as origens dos migrantes, conforme se verifica na tabela 6 a seguir.

Tabela 7. Migrantes registrados segundo Nacionalidade, janeiro 2010 a agosto 2024

Nacionalidades	Total
Argentina	69.569
Bolívia	110.795
China	50.401
Colômbia	84.561
Estados Unidos	53.665
Haiti	183.102
Paraguai	49.495
Peru	38.923
Uruguai	42.175
Venezuela	500.636
Outros	517.364
Total	1.700.686

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Ministério das Relações Exteriores, outubro de 2023, setembro de 2024 e outubro de 2024.

A tabela 7 apresenta os migrantes registrados por nacionalidade entre janeiro de 2010 e agosto de 2024 e permite identificar tendências importantes que podem subsidiar políticas públicas direcionadas à integração dessa população. A análise dos números revela uma diversidade de origens e indica fluxos migratórios associados a dinâmicas regionais e internacionais, cada uma com demandas específicas.

O destaque numérico da Venezuela (500.636 registros) evidencia um fluxo migratório excepcional em razão da crise humanitária vivenciada no país nos últimos anos, principalmente pelo regime ditatorial do presidente Nicolás Maduro Moros. Esse contexto demanda políticas públicas específicas, como programas educacionais emergenciais voltados para populações deslocadas (Kury; Redo, 2018; Suñol, 2015). Tais programas devem incluir o acolhimento linguístico, considerando a barreira do idioma português, e iniciativas que integrem crianças e jovens em escolas e universidades brasileiras, além de atender necessidades de formação profissional para adultos, favorecendo a rápida inserção no mercado de trabalho.

O Haiti, com 183.102 registros, ocupa o segundo lugar na lista e reflete os fluxos migratórios resultantes de desastres naturais e instabilidades políticas. As demandas desse grupo, frequentemente vulnerável, exigem, da mesma forma, políticas que considerem a inclusão de temas interculturais nas escolas e programas de capacitação técnica (Kostogriz; Miller; Gearon, 2009; Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

Outros países da América do Sul, como Bolívia (110.795), Colômbia (84.561), Argentina (69.569), Paraguai (49.495), Peru (38.923) e Uruguai (42.175), indicam fluxos migratórios mais constantes e possivelmente associados a laços históricos, culturais e econômicos com o Brasil. Os registros de migrantes provenientes de países como China (50.401) e Estados Unidos (53.665) refletem fluxos migratórios que, em muitos casos, podem estar relacionados a motivos econômicos e profissionais. Políticas públicas voltadas para esses grupos devem incluir incentivos à atração de mão de obra qualificada e o desenvolvimento de parcerias entre universidades e empresas que favoreçam a integração de profissionais estrangeiros no mercado nacional.

Por fim, o grupo categorizado como “Outros” (517.364 registros) evidencia uma alta diversidade de nacionalidades, o que demanda políticas de caráter mais abrangente e flexível para atender necessidades culturais, linguísticas e educacionais variadas. É necessário investir em infraestrutura educacional multicultural, além de promover ações que reconheçam e valorizem a pluralidade de experiências trazidas por esses migrantes.

Nesse sentido, a colaboração internacional, especialmente no âmbito do Mercosul, pode viabilizar programas educacionais binacionais ou regionais que facilitem a mobilidade acadêmica e a integração regional, promovendo, assim, respostas educacionais que transcendem as fronteiras nacionais. Isto é, “internacionalização da economia e de relações sociopolíticas que consistem nas formas históricas de estruturas articuladas institucionalmente na organização e funcionamento da educação” (S. Silveira, 2016, p. 901). Uma dinâmica capitalista que requer estabilidade e previsibilidade institucional, econômica e societária, o que traz consequências na construção de métodos de ação governamental no âmbito do sistema político-administrativo nacional (S. Silveira, 2016).

Deste modo, os dados evidenciam a necessidade de um sistema educacional adaptável e inclusivo, capaz de responder às especificidades das diferentes tipologias de migrantes. Uma situação que demanda a articulação coordenada entre o governo, instituições de ensino, organizações internacionais e a sociedade civil para garantir que a educação seja um instrumento efetivo de integração social e desenvolvimento humano.

8.2.1.3 Relação entre os fundamentos da migração e nacionalidades

A análise conjunta das duas tabelas, que apresentam o mesmo total de migrantes registrados (1.700.686), permite uma interpretação complementar entre os fundamentos da migração e as nacionalidades dos migrantes, evidenciando como diferentes fatores jurídicos e sociais se relacionam às origens dos fluxos migratórios. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais holística das dinâmicas migratórias no Brasil entre 2010 e 2024 e orienta o desenvolvimento de políticas públicas mais eficientes e direcionadas.

8.2.1.3.1 Acolhida Venezuelanos e Nacionalidade Venezuelana

A relação entre a maior tipologia de migração registrada, “Acolhida Venezuelanos” (493.356), e a predominância dos migrantes de nacionalidade venezuelana (500.636) reflete a crise humanitária no país de origem. Essa correspondência confirma que a maioria dos venezuelanos chegou ao Brasil amparada por normativas voltadas ao acolhimento humanitário, destacando a importância de

políticas públicas específicas para esse grupo. A conexão sugere a necessidade de priorizar programas de educação, assistência social e inserção no mercado de trabalho.

8.2.1.3.2 Haiti e Acolhida Humanitária

A presença significativa de migrantes haitianos (183.102) encontra paralelo na tipologia “Acolhida Humanitária” (141.074). Embora nem todos os haitianos estejam necessariamente incluídos nessa categoria, os números sugerem uma relação importante. Esse fluxo está relacionado a eventos específicos, como o terremoto de 2010, que intensificaram o deslocamento. Políticas voltadas para acolhimento cultural e integração psicossocial tornam-se fundamentais para atender às necessidades desse grupo.

8.2.1.3.3 Acordos América do Sul e Nacionalidades Regionais

A categoria “Acordos América do Sul” (328.679) reflete uma base legal importante para a migração de cidadãos de países como Bolívia (110.795), Colômbia (84.561), Argentina (69.569), Paraguai (49.495), Peru (38.923) e Uruguai (42.175). Essa relação indica que os fluxos migratórios regionais são frequentemente regulados por acordos multilaterais, como os promovidos no âmbito do Mercosul. Esses acordos não apenas facilitam a mobilidade, mas também demandam políticas educacionais que promovam a integração regional e a valorização da interculturalidade.

8.2.1.3.4 “Outros” e Diversidade

A categoria “Outros” aparece como relevante em ambas as tabelas: 517.364 para nacionalidades e 54.063 em fundamentos da migração. Isso sugere a presença de migrantes oriundos de diversas nacionalidades não destacadas, que podem ter chegado por diferentes razões, incluindo trabalho, estudos ou investimentos. Essa diversidade exige políticas públicas flexíveis que atendam às necessidades de grupos heterogêneos, considerando tanto questões linguísticas quanto culturais.

8.2.1.3.5 Estudos, trabalho/investimentos e países de origem diversificados

As tipologias “Estudos” (124.070) e “Trabalho/Investimentos” (262.733) podem ser relacionadas a migrantes de países como China (50.401) e Estados Unidos (53.665), cuja migração tende a estar mais ligada a razões econômicas, acadêmicas ou profissionais. Políticas específicas, como o reconhecimento de qualificações estrangeiras e a integração desses migrantes em setores estratégicos, podem maximizar o impacto positivo dessa mobilidade.

8.2.1.3.6 Implicações para políticas públicas

A correspondência entre fundamentos jurídicos e nacionalidades indica que as políticas públicas precisam ser adaptadas para atender a dois níveis principais: o jurídico-administrativo e o sociocultural. A primeira tabela destaca a base legal que ampara os migrantes, enquanto a segunda revela suas origens, permitindo a criação de estratégias segmentadas que combinam acolhimento humanitário, integração cultural e acesso educacional. Além disso, a coincidência de totais demonstra que o sistema brasileiro é capaz de categorizar fluxos migratórios de maneira abrangente, mas também ressalta a importância de articular os dados para a formulação de políticas integradas e regionalmente diferenciadas.

Em síntese, a análise integrada das duas tabelas reforça a importância de políticas educacionais interculturais, infraestrutura adequada e programas de inclusão linguística. Ao mesmo tempo, sublinha a relevância da cooperação internacional e do alinhamento entre as esferas governamentais para responder às demandas específicas dos diferentes grupos migrantes, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento sustentável.

8.2.1.4 Os refugiados reconhecidos

Refugiados são pessoas que, em virtude de fundados temores de perseguição, encontram-se fora de seu país de origem, sendo essa perseguição motivada por fatores como raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política. Além disso, essa condição pode decorrer de situações que envolvem grave e generalizada violação de direitos humanos, conflitos armados ou outros eventos

que comprometam gravemente a ordem pública, tornando impossível ou perigoso o retorno ao seu país de origem. A definição inclui também aqueles que, embora não diretamente perseguidos, são afetados por crises humanitárias resultantes de desastres naturais ou ambientais, quando estes agravam contextos de insegurança e violação de direitos básicos (Goodwin, 2025).

Já os “refugiados reconhecidos”, segundo Cavalcanti *et al.* (2024b), são pessoas que receberam o *status* de refugiados no Brasil, após reconhecimento feito pelo Comitê Nacional para Refugiados – Conare, nos termos da Lei nº 9.474 (Brasil, 1997).

Tabela 8. Refugiados registrados segundo nacionalidade, janeiro 2010 a agosto 2024.

Nacionalidades	Total
Afeganistão	1.347
Colômbia	350
Cuba	1.093
Estado da palestina	333
Líbano	399
Mali	324
Paquistão	374
República democrática do congo	1.158
Síria	4.100
Venezuela	134.089
Outras	2.542
Total	146.109

Fonte: Boletim informativo da migração, n. 4, de outubro de 2024, fornecido pela Secretaria nacional de Justiça – SENAJUS, do Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP (Cavalcanti *et al.*, 2024).

Os dados apresentados na tabela 8 mostram a distribuição dos refugiados registrados no Brasil no período indicado, separados por nacionalidades. O total geral de refugiados é de 146.109, com destaque para a Venezuela, que concentra a maioria absoluta dos registros, somando 134.089 refugiados, o que representa aproximadamente 91,8% do total.

Outras nacionalidades com números significativos são Síria (4.100 refugiados), República Democrática do Congo (1.158 refugiados) e Afeganistão (1.347 refugiados). Essas cifras refletem crises humanitárias em curso nesses países, como conflitos armados, perseguições políticas e violações de direitos humanos.

Os números menores registrados para países como o Líbano (399 refugiados), Mali (324 refugiados) e Paquistão (374 refugiados) evidenciam a presença de refugiados

de regiões afetadas por instabilidade política ou conflitos locais, mas em menor escala em comparação aos venezuelanos.

A categoria “Outras” agrupa refugiados de países não listados individualmente, somando 2.542 registros, destacando a diversidade de origens desses indivíduos. Esses dados indicam que o Brasil desempenha um papel importante na acolhida de refugiados, especialmente na resposta à crise migratória venezuelana, que continua sendo uma das mais significativas na América Latina.

Essa distribuição também reflete as prioridades geopolíticas e humanitárias do país, considerando sua localização e compromisso com tratados internacionais sobre refúgio e direitos humanos. Ademais, esses os dados permitem contextualizar os desafios significativos para o Brasil no processo de integração e alocação de refugiados estudantes, considerando o arcabouço normativo estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei nº 9.474/1997 (Lei dos Refugiados).

Dada a dimensão do fenômeno migratório, constata-se que o Brasil acolhe mais de 146 mil refugiados, com destaque para a Venezuela (91,8% do total), o que reflete uma alta demanda por políticas públicas para integração educacional, especialmente nas regiões de fronteira, como Roraima, onde ocorre a maior concentração de imigrantes venezuelanos. O desafio é garantir o direito à educação universal, independentemente da nacionalidade, conforme previsto no artigo 26 da DUDH e nos artigos 205 e 208 da CF/88.

A essência desse contexto está no fato de que, segundo DUDH, todo ser humano tem direito à instrução, que será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, sendo a instrução elementar obrigatória. Da mesma forma, a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ONU, 1948).

Para todo ser humano, a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade e do fortalecimento do respeito pelos direitos dos demais, assim como pelas liberdades fundamentais. Para tanto, “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, art. 26, par. 2-3), sempre em respeito à vontade dos pais quanto à escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A garantia de acesso educacional aos refugiados no Brasil enfrenta desafios significativos, sobretudo devido à chegada de muitos indivíduos sem a documentação completa necessária para a matrícula em escolas e universidades. Embora a Lei dos Refugiados e a Constituição Federal de 1988 assegurem o direito de acesso a serviços públicos, incluindo a educação, a implementação prática desses direitos exige ajustes burocráticos e estruturais para atender às necessidades específicas dos estudantes refugiados.

Além disso, barreiras linguísticas e culturais representam outro obstáculo importante para a integração educacional. Crianças, jovens e adultos refugiados provenientes de países como Síria, República Democrática do Congo e Afeganistão enfrentam dificuldades iniciais com a língua portuguesa. Nesse sentido, a integração requer políticas públicas voltadas ao ensino de português como segunda língua, bem como iniciativas que valorizem a interculturalidade no ambiente escolar. Essas medidas estão em consonância com o artigo 227 da Constituição Federal, que assegura o direito à educação a todos, independentemente de sua origem.

A sobrecarga na infraestrutura educacional é um desafio adicional. Municípios e estados que acolhem um grande número de refugiados frequentemente enfrentam dificuldades para absorver essa nova demanda, especialmente nas escolas públicas. A falta de professores capacitados para lidar com a diversidade cultural e com as necessidades de crianças que vivenciaram traumas complexos agrava o problema, dificultando a plena realização do direito à educação.

Outro aspecto central é a necessidade de prevenir a discriminação e a xenofobia. A garantia do direito à igualdade e à dignidade, conforme os preceitos do artigo 5º da Constituição Federal e do artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, exige o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e a promoção de campanhas de conscientização que combatam preconceitos. Refugiados frequentemente enfrentam discriminação no ambiente escolar e social, o que compromete sua integração e o pleno exercício de seus direitos.

8.2.1.4.1 A faixa etária compatível com a continuidade educacional

Jovens refugiados que buscam acesso ao ensino escolar enfrentam barreiras na validação de seus diplomas estrangeiros e na adaptação ao sistema educacional brasileiro.

Embora a Lei dos Refugiados preveja apoio à integração socioeconômica, a ausência de políticas específicas para esses casos limita o aproveitamento do potencial acadêmico e profissional desse grupo. Esses desafios revelam a necessidade de esforços coordenados para superar os entraves burocráticos e institucionais e para fomentar a inclusão efetiva dos refugiados no sistema educacional brasileiro, garantindo assim o cumprimento dos preceitos constitucionais e internacionais em matéria de direitos humanos.

Uma parcela significativa dos refugiados está em uma faixa etária compatível com a continuidade educacional, incluindo o ingresso na educação escolar. A presença expressiva de pessoas em idades em que a formação universitária é comum reflete a importância de políticas inclusivas voltadas para essa população. Muitos refugiados chegam ao Brasil com formação escolar ou acadêmica interrompida devido a conflitos ou deslocamentos forçados, o que pode dificultar sua inserção no sistema educacional superior brasileiro, como se constata na tabela abaixo.

Tabela 9. Refugiados registrados segundo faixa etária, janeiro 2010 a agosto 2024.

Faixa-etária	Total
0-15	35.504
15-25	343.000
25-40	48.987
40-65	24.828
65 e mais	2.400
Não especificado	90
Total	146.109

Fonte: Boletim informativo da migração, n. 4, de outubro de 2024, fornecido pela Secretaria nacional de Justiça – SENAJUS, do Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP (Cavalcanti *et al.*, 2024).

A Tabela 9 ilustra o número de refugiados registrados no Brasil, organizados por faixa etária, entre janeiro de 2010 e agosto de 2024. Destaca-se a predominância expressiva da faixa etária entre 15 e 25 anos, com 343.000 refugiados registrados. Em seguida, encontra-se o grupo entre 25 e 40 anos, com 48.987 indivíduos, seguido pelo grupo infantil e juvenil (0-15 anos), que contabiliza 35.504 refugiados.

Esses dados são particularmente relevantes ao contexto educacional brasileiro, pois revelam que grande parte dos refugiados se encontra numa fase decisiva para continuidade dos estudos — seja no ensino básico, médio ou superior. A faixa etária de

15 a 25 anos é estratégica para a formulação de políticas públicas educacionais específicas, já que engloba desde a finalização da educação básica até o ingresso e permanência na educação superior ou profissionalizante. Da mesma forma, o expressivo número de crianças e adolescentes na faixa de 0 a 15 anos reforça a necessidade de fortalecer os programas de acolhimento educacional, garantindo acesso, permanência e integração efetiva desses estudantes na comunidade escolar.

Esses registros apontam para um cenário desafiador em relação às políticas educacionais brasileiras, especialmente no que diz respeito à capacitação docente e à estruturação de ambientes escolares inclusivos e culturalmente responsivos. A continuidade educacional dos refugiados depende diretamente da qualidade e adaptação das estratégias pedagógicas, conforme destacado por Candau (2018), que defende uma educação intercultural e inclusiva, capaz de acolher a diversidade e promover o diálogo intercultural como parte da formação cidadã.

Além disso, a busca por qualificação profissional e melhores condições socioeconômicas está diretamente relacionada à necessidade de acesso à educação superior para essa população. Barreiras como a validação de diplomas, o ensino de português como segunda língua e a adaptação ao sistema educacional local apresentam desafios significativos. Dessa forma, é essencial que as instituições educacionais e o governo desenvolvam estratégias que facilitem a inclusão dessa população, promovendo seu direito à educação, conforme garantido pela Constituição Federal e pelos tratados internacionais de direitos humanos, e contribuindo para sua integração plena na sociedade brasileira.

O grupo de 15 a 25 anos, que inclui a maior parte dos indivíduos em idade típica para ingressar na educação escolar, representa uma parcela relevante entre os refugiados. A alta presença desse grupo etário destaca a necessidade de políticas específicas para a integração de jovens refugiados no sistema de educação escolar.

Desafios para a continuidade educacional são evidentes, pois muitos jovens refugiados chegam ao Brasil após longos períodos de interrupção escolar devido a conflitos em seus países de origem. Isso pode dificultar a transição para o ensino superior, mesmo para aqueles na faixa de 25 a 40 anos, que poderiam estar em busca de revalidação de diplomas ou continuidade de estudos.

Necessidade de políticas inclusivas não deve ficar somente na letra da lei imiscuindo-se o Estado de amparar todos os esforços para as leis sejam aplicadas no processo de acolhimento e integração educacional. Pode-se observar que as faixas etárias

mencionadas demandam ações específicas, como programas de nivelamento acadêmico, ensino de português como segunda língua e flexibilização de processos de matrícula e validação de certificados. Essas ações seriam particularmente importantes para jovens com potencial acadêmico e profissional, mas que enfrentam barreiras administrativas e linguísticas.

Integração socioeconômica e formação são elementos essenciais para que os jovens adultos entre 25 e 40 anos que frequentemente buscam o ensino superior como uma forma de melhorar sua qualificação profissional possam estar dentro do processo de integração ao mercado de trabalho brasileiro. Porém, a ausência ou ineficiência de políticas voltadas à revalidação de diplomas e ao acesso a universidades limita o aproveitamento pleno das capacidades e competências desses jovens adultos.

8.2.1.4.2 O enfrentamento dos desafios para a integração dos jovens adultos

Para enfrentar os desafios relacionados à integração educacional de refugiados, é fundamental a implementação de políticas educacionais específicas que atendam às necessidades desse público. Essas políticas devem incluir programas de apoio psicossocial, formação continuada de professores para lidar com a diversidade cultural e o ensino de português como segunda língua. Além disso, é necessário fortalecer a infraestrutura educacional, especialmente nas regiões que concentram maior número de refugiados, por meio de investimentos em escolas públicas que garantam o acesso universal à educação básica e contínua, conforme os princípios constitucionais de universalidade e gratuidade.

A cooperação interinstitucional também desempenha um papel central. Parcerias entre o governo, universidades e organizações internacionais, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), podem viabilizar iniciativas como bolsas de estudo, cursos de formação e programas de integração destinados a refugiados. Tais colaborações são essenciais para a promoção da inclusão educacional e para a criação de oportunidades que ampliem o acesso ao ensino escolar e ao mercado de trabalho.

Outro aspecto crucial é a simplificação dos processos de matrícula de refugiados nas instituições de ensino, especialmente para aqueles que chegam ao país sem documentação completa. Medidas administrativas que flexibilizem os requisitos formais, alinhadas aos dispositivos constitucionais e à Lei dos Refugiados, são necessárias para

assegurar que crianças e jovens refugiados possam iniciar ou continuar sua trajetória educacional sem maiores obstáculos.

Essas estratégias demandam uma abordagem holística e integrada, envolvendo diferentes níveis de governo e a sociedade civil, para que sejam efetivas na promoção da inclusão educacional dos refugiados. Somente com o fortalecimento das políticas públicas e a articulação entre os diversos atores envolvidos será possível superar as barreiras existentes e assegurar que os refugiados tenham acesso pleno à educação no Brasil, em consonância com os preceitos da dignidade humana e da igualdade de direitos.

8.2.1.5 Os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado

Os “solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado”, segundo Cavalcanti *et al.* (2024b) são as pessoas que, tendo requerido formalmente protocolado e em tramitação regular, aguardam deliberação de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado pelo Conare, conforme a Resolução Normativa n. 18, de 30 de abril de 2014, alterada pela Resolução Normativa n. 29, de 14 de junho de 2019.

O processo de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil é regulado por um arcabouço normativo que busca assegurar os direitos dos solicitantes em conformidade com os compromissos internacionais assumidos pelo país, como a Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados e seu Protocolo de 1967. A formalização do pedido ocorre junto ao Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, responsável pela análise e decisão sobre os pedidos. Este procedimento segue os critérios estabelecidos pela Lei nº 9.474/1997, que define as situações que configuram a condição de refugiado, como perseguição por razões de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política, além da grave e generalizada violação de direitos humanos.

Ao protocolar o pedido, o solicitante recebe uma autorização provisória de permanência no território nacional, garantindo-lhe acesso a direitos básicos, como educação, saúde e trabalho, enquanto aguarda a decisão definitiva. Essa medida visa assegurar a dignidade humana e a integração inicial, em consonância com os princípios constitucionais e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Durante a tramitação, o Conare realiza uma análise aprofundada do caso, incluindo entrevistas individuais, coleta de informações sobre o contexto de origem do solicitante e consultas a organismos

internacionais, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

É importante destacar que o procedimento visa equilibrar o rigor técnico na análise das solicitações com o respeito aos direitos fundamentais do solicitante, garantindo um processo transparente e justo. No entanto, desafios administrativos, como a sobrecarga de demandas e a carência de recursos humanos, podem prolongar o período de tramitação, gerando impactos significativos na vida do solicitante. Assim, o fortalecimento institucional do Conare e a articulação com outros órgãos e entidades da sociedade civil são medidas essenciais para garantir a eficácia e a celeridade no reconhecimento da condição de refugiado, respeitando os princípios de proteção e acolhimento humanitário.

8.2.1.5.1 Da negativa do pedido de reconhecimento da condição de refugiado

A negativa do pedido de reconhecimento da condição de refugiado ocorre quando o solicitante não atende aos critérios estabelecidos pela legislação brasileira e pelos compromissos internacionais ratificados pelo Brasil. De acordo com a Lei nº 9.474/1997, que regulamenta o tema no país, para que a condição de refugiado seja reconhecida, é necessário comprovar que o indivíduo está fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição por razões de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política, ou ainda em razão de grave e generalizada violação de direitos humanos. Quando o solicitante não consegue demonstrar esses elementos, o pedido pode ser indeferido pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare).

O OBMigra (Silva *et al.*, 2024) apresentou a tabulação de dados sobre o número de decisões relacionadas ao reconhecimento da condição de refugiado no Brasil entre outubro de 2023 e outubro de 2024²², discriminados por tipo de decisão, sexo e uma categoria de não especificado. Fizemos um recorte dessa tabela apenas para o mês de outubro de 2024, a fim de demonstrar a tendência de comportamento dos números no período que se reflete no mês de outubro de 2024, em que o total de decisões somou 17.763, das quais 12.712 referiram-se a homens, 5.031 a mulheres e 20 não especificaram o sexo do solicitante.

²² Veja a tabela completa no Anexo A.

Tabela 10. Número de decisões de reconhecimento da condição de refugiado, por mês e sexo, segundo tipo de decisão - Brasil, outubro/2023 e setembro e outubro de 2024.

Tipo de decisão	out/24			
	Total	Homens	Mulheres	Não Especificado
Total	17.763	12.712	5.031	20
Deferimento	7.239	4.030	3.207	2
Extensão de deferimento	42	22	20	-
Indeferimento	85	62	23	-
Extensão indeferida	20	12	8	-
Arquivamento	10.368	8.579	1.771	18
Extinção	9	7	2	-

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação Geral do Comitê Nacional para os Refugiados, outubro/2023 e setembro e outubro de 2024.

As decisões de deferimento, que resultaram no reconhecimento formal da condição de refugiado, representaram uma parcela significativa, totalizando 7.239 casos (40,7% do total). Dentre essas decisões, 4.030 envolveram homens, 3.207 mulheres, e apenas 2 casos não tiveram o sexo especificado. A extensão de deferimento, que corresponde ao reconhecimento da condição de refugiado estendido a familiares, ocorreu em 42 casos, igualmente distribuídos entre homens e mulheres.

Por outro lado, o número de indeferimentos foi consideravelmente menor, somando 85 casos no período, com 62 referentes a homens e 23 a mulheres, demonstrando uma proporção baixa de rejeição em relação ao número total de solicitações analisadas. As extensões de indeferimento, que rejeitam a aplicação do reconhecimento aos familiares, não foram registradas no período analisado, evidenciando a ausência de rejeições formais a esses pedidos.

As decisões de arquivamento, por sua vez, configuraram a maior parcela, com 10.368 registros, correspondendo a 58,3% do total. Dentre essas, 8.579 envolveram homens, 1.771 mulheres, e 18 casos não especificaram o sexo do solicitante. Esse dado sugere um elevado volume de solicitações que não prosseguiram por razões como desistência, ausência de documentação ou outros fatores administrativos. Por fim, as extinções, que ocorreram em apenas 9 casos, representam um número marginal em relação ao total de decisões.

Esses dados evidenciaram uma prevalência de homens entre os solicitantes, refletindo a dinâmica das populações deslocadas que, frequentemente, envolvem maiores

proporções de homens em idade ativa migrando antes de reunificar suas famílias. A alta proporção de arquivamentos também indicou desafios administrativos e burocráticos no processamento de solicitações, reforçando a necessidade de aprimorar os fluxos procedimentais no sistema de refúgio brasileiro. Além disso, a predominância de deferimentos sobre indeferimentos destacou o comprometimento do Brasil em reconhecer e proteger indivíduos em situação de vulnerabilidade, em consonância com os preceitos da Lei nº 9.474/1997 e os tratados internacionais.

8.2.1.5.2 Dos critérios para o requerimento de reconhecimento da condição de refugiado

Os principais critérios que devem ser atendidos incluem: a) fundamento para o temor de perseguição; b) conexão com as razões reconhecidas pela lei; c) impossibilidade de proteção pelo país de origem; e d) veracidade das informações prestadas. Vejamos cada um desses critérios:

- a) Fundamentação do temor de perseguição: O solicitante deve fornecer evidências de que existe uma ameaça concreta e específica contra sua vida, liberdade ou integridade em seu país de origem.
- b) Conexão com as razões reconhecidas pela lei: O motivo da perseguição deve se enquadrar em uma das categorias previstas (raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política). Por exemplo, a perseguição decorrente de razões econômicas ou situações de criminalidade comum não configura fundamento para a concessão do refúgio.
- c) Impossibilidade de proteção pelo país de origem: Deve ser demonstrado que as autoridades do país de origem são incapazes ou estão indispostas a oferecer proteção contra a perseguição.
- d) Veracidade das informações prestadas: O solicitante deve apresentar relatos consistentes e documentos, quando disponíveis, que corroborem sua narrativa.

Quando o Conare entende que esses critérios não foram atendidos, o pedido é indeferido. Nesse caso, o solicitante é notificado da decisão e tem o direito de apresentar recurso administrativo ao Ministério da Justiça, conforme previsto pela legislação. Durante o período de recurso, o solicitante mantém sua autorização provisória de permanência no país e continua a ter acesso aos direitos básicos. O governo brasileiro

sempre orienta que o solicitante que entende a ele ou ela o exercício do direito a recorrer, então que procure orientação da Defensoria Pública da União sobre quais são as medidas adequadas ao fato.

Caso o recurso seja igualmente negado, o indivíduo perde o *status* de solicitante de refúgio e passa a ser considerado imigrante em situação irregular, sujeito a medidas administrativas, incluindo a possibilidade de deportação ou repatriação. Contudo, segundo Paula (2010), essas ações devem observar os princípios de não devolução (*non-refoulement*)²³, ou não-repulsão, consagrado na Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951) ou o Protocolo de 1967 (ONU, 1967a), ambos impedem o retorno de um indivíduo a um país onde sua vida ou liberdade estejam em risco. Essa proteção busca evitar violações graves de direitos humanos, mesmo em casos de indeferimento.

Assim, se a decisão do Ministro da Justiça também for negativa, é que o processo administrativo de refúgio finalizou e o solicitante será submetido à Lei de Migração vigente no Brasil. Neste caso, o solicitante deverá regularizar sua residência no país indicando, se possível, outra categoria de migração; ou retornar voluntariamente ao seu país de origem. Se o solicitante não regularizar seu *status* migratório, então ele ou ela estará sujeito à deportação.

A negativa do pedido de refúgio evidencia, portanto, a necessidade de um processo robusto de avaliação que equilibre o rigor jurídico com a sensibilidade humanitária, ou seja, o atendimento aos princípios da proporcionalidade e razoabilidade que norteiam a aplicação das leis brasileiras. Além disso, é fundamental garantir o direito ao contraditório e à ampla defesa, assegurando que cada caso seja analisado em profundidade, com base em evidências concretas e em respeito às normas internacionais e nacionais aplicáveis.

O Refúgio em Números (Silva *et al.*, 2024), uma publicação anual do Comitê Nacional para Refugiados (Conare), concebida pelos pesquisadores do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), na qual é apresentada uma análise pormenorizada da realidade do refúgio no Brasil. No que diz respeito às solicitações de reconhecimento da condição de refugiado e às decisões do Comitê, o relatório indica que, somente em 2023, no Brasil, foram realizadas 58.628 solicitações da condição de refugiado, derivadas

²³ No Brasil, o princípio do *non-refoulement* está previsto na Lei nº 9.474/97 (Estatuto dos Refugiados) e na Lei nº 13.445/17 (Lei de Migração).

de 150 países. As principais nacionalidades solicitantes nesse ano foram venezuelanas (50,3%), cubanas (19,6%) e angolanas (6,7%).

Tabela 11. Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2023.

Principais Países	Nº de solicitações
Total	58.628
Venezuela	29.467
Cuba	11.479
Angola	3.957
Vietnã	1.142
Colômbia	1.046
Nepal	966
Índia	961
China	818
Marrocos	487
Guiana	441
Líbano	407
Peru	372
Nigéria	365
Bangladesh	340
Gana	270
Suriname	270
República Dominicana	264
Afganistão	248
Camarões	220
Turquia	216
Outros	4.892

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da CG Conare, Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado, 2023. *In*: Refúgio em números (Silva *et al.*, 2024, p. 12).

Quanto às decisões do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), de extensão dos efeitos da condição de refugiado, no ano de 2023, foram deferidos 128 processos, o que significa que, naquele ano, o Comitê reconheceu 77.193²⁴ pessoas refugiadas no Brasil, variação positiva de 1.232,1% se comparado ao ano de 2022, quando foram reconhecidas 5.795 pessoas como refugiadas (Silva *et al.*, 2024). Os homens corresponderam a 51,7% desse total e as mulheres, a 47,6%. Além disso, 44,3% das

²⁴ “Total que corresponde à soma de deferimentos, no ano de 2023, tanto de solicitações principais quanto de pedidos de extensão dos efeitos da condição de refugiado” (Silva *et al.*, 2024, p. 25).

pessoas reconhecidas como refugiadas eram crianças, adolescentes e jovens com até 18 anos de idade, ou seja, pessoas em idade escolar e universitária.

Do total, 72% das solicitações apreciadas pelo Conare foram registradas nas Unidades da Federação (UFs) que compõem a região norte do Brasil. O estado de Roraima concentrou o maior volume de solicitações de refúgio apreciadas pelo Conare em 2023 (51,5%), seguido por Amazonas (14,2%) e São Paulo (7,5%).

No contexto das decisões do Conare, segundo nota técnica emitida pelo órgão (Silva *et al.*, 2024), observa-se uma medida relevante que foi adotada em 2023 e buscou conferir maior estabilidade jurídica aos refugiados no Brasil. Nesse período, o Conare deferiu 128 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado por extensão, baseadas nos efeitos do reconhecimento concedido a membros de grupos familiares. Contudo, tal número poderia ter sido substancialmente maior, caso a Coordenação-Geral do Conare (CG-Conare) não tivesse, de ofício, transformado diversas dessas solicitações de extensão em processos autônomos.

Essa transformação foi aplicada a nacionais de países classificados pelo Conare como em situação de “Grave e Generalizada Violação de Direitos Humanos”, nos termos do inciso III do artigo 1º da Lei nº 9.474/1997, refletindo uma abordagem estratégica de fortalecimento da proteção aos refugiados. Ao adotar o reconhecimento *prima facie*, fundamentado em razões objetivas relacionadas à nacionalidade e ao contexto de origem dos solicitantes, o Conare assegurou maior autonomia e estabilidade jurídica aos indivíduos. Tal abordagem desvinculou a condição de refugiado de eventuais alterações no *status* do reconhecimento principal, evitando que a perda ou cessação do refúgio de um membro familiar impactasse negativamente a proteção dos demais.

Essa medida foi especialmente significativa no contexto de deslocamentos em massa, onde a proteção humanitária precisava ser célere e eficaz, mas também juridicamente robusta. O reconhecimento individual ofereceu maior segurança aos refugiados, garantindo-lhes direitos e proteção de forma independente, ainda que seus vínculos familiares fossem desfeitos ou sofressem alterações no futuro. Tal decisão não apenas fortaleceu a estabilidade do sistema de refúgio no Brasil, mas também reafirmou o compromisso do país com os princípios internacionais de proteção humanitária, ao adotar soluções que conjugaram sensibilidade às realidades das crises migratórias com a necessidade de uma resposta institucional consistente e fundamentada.

8.2.2 Os refugiados

O deslocamento humano é um fenômeno antigo, mas que adquire contornos cada vez mais complexos no cenário contemporâneo, exigindo distinções conceituais precisas para a formulação de políticas adequadas. Embora os termos migrante e refugiado sejam frequentemente utilizados de forma indistinta no senso comum, no campo jurídico e nas relações internacionais eles possuem significados próprios e implicações normativas distintas. O migrante é aquele que se desloca voluntariamente de seu local de origem para outro país ou região, seja de forma temporária ou definitiva, motivado por razões econômicas, sociais, culturais ou familiares. Essa movimentação, ainda que possa envolver desafios e dificuldades, não decorre de ameaça direta à sua vida ou à sua integridade física, e, portanto, não se enquadra nos regimes especiais de proteção previstos pelo Direito Internacional dos Refugiados (UNHCR, 2023c).

O refugiado, ao contrário, é protegido por um arcabouço jurídico específico, consolidado na Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e no Protocolo de 1967, os quais foram incorporados ao ordenamento brasileiro pela Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Trata-se do indivíduo que, em razão de fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opinião política, encontra-se fora de seu país de origem e não pode ou não deseja regressar (ONU, 1951). O conceito adotado no Brasil é ainda mais abrangente, pois inclui aqueles obrigados a deixar seu país em virtude de grave e generalizada violação de direitos humanos, ampliando a proteção para situações que vão além da perseguição individual, como as decorrentes de conflitos armados ou colapsos institucionais (Brasil, 1997).

Historicamente, o Brasil recebeu fluxos significativos de refugiados em períodos de grande instabilidade global. Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), vieram para o país refugiados provenientes de territórios do Império Otomano, muitos deles armênios e sírio-libaneses, que fugiam da perseguição política e religiosa e encontraram no Brasil um destino relativamente seguro. Na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o país recebeu um contingente relevante de refugiados judeus, poloneses, alemães e italianos que escapavam do nazifascismo e da violência generalizada na Europa. Apesar das restrições migratórias impostas pelo governo Vargas — incluindo a circular secreta nº 1.127 de 1937, que limitava a entrada de judeus —, milhares conseguiram se

estabelecer no território brasileiro, contribuindo significativamente para a vida cultural, científica e econômica nacional (Lesser, 2015).

Exemplos mais recentes também ilustram a relevância dessa diferenciação. O êxodo de venezuelanos para países da América do Sul, incluindo o Brasil, envolve tanto migrantes, que se deslocam buscando melhores condições de vida e oportunidades de trabalho, quanto refugiados, cuja saída foi motivada por perseguições políticas, violência generalizada e falta de garantias fundamentais (Henriques, 2020). Da mesma forma, a crise humanitária gerada pela guerra na Ucrânia resultou em milhões de refugiados que, diante de um conflito armado de larga escala, necessitam de proteção internacional, enquanto, paralelamente, outras pessoas deixam o país por motivos predominantemente econômicos, inserindo-se na categoria de migrantes (ACNUR, 2023).

A responsabilidade diante desses fluxos populacionais transcende a esfera individual dos Estados receptores e alcança a sociedade internacional como um todo. Trata-se de uma obrigação de caráter político, social e econômico, fundada nos princípios da solidariedade e da cooperação internacional previstos na Carta das Nações Unidas (ONU, 1945). Politicamente, é imperativo que os países desenvolvam políticas migratórias e de refúgio coerentes, fundamentadas no respeito aos direitos humanos e no cumprimento das obrigações assumidas em tratados internacionais (Ramos *et al.*, 2022). Socialmente, exige-se a implementação de estratégias de integração que permitam aos migrantes e refugiados não apenas sobreviver, mas reconstruir suas vidas com dignidade, assegurando acesso à educação, saúde, moradia e ao mercado de trabalho (Oliveira, 2019).

No plano econômico, a presença de migrantes e refugiados pode ser tanto um desafio quanto uma oportunidade. Países que adotam políticas de inserção produtiva conseguem não apenas reduzir a vulnerabilidade social dessas populações, mas também fomentar o crescimento econômico por meio da diversificação da força de trabalho e do estímulo a novos empreendimentos (Castles; Miller; Dass, 2014). Em contrapartida, a ausência de estratégias bem delineadas pode gerar tensões internas, acirrar preconceitos e aumentar a pressão sobre os serviços públicos.

Portanto, compreender e aplicar corretamente os conceitos de migrante e refugiado não é apenas um exercício acadêmico ou jurídico, mas um passo fundamental para a construção de respostas efetivas a um fenômeno que, pelas suas dimensões e complexidade, demanda ação coordenada, solidariedade internacional e responsabilidade

compartilhada. Em um mundo interconectado, a omissão diante dessas populações vulneráveis não é apenas uma falha humanitária, mas um retrocesso civilizatório.

9 OS IMPACTOS DAS GUERRAS NA EDUCAÇÃO

Os efeitos da guerra na educação são destacados por Betancourt *et al.* (2015) em um estudo que analisou os resultados educacionais de estudantes refugiadas da Somália, revelando que: (i) as estudantes refugiadas muitas vezes enfrentam dificuldades para acompanhar o ritmo escolar, o que pode levar a desmotivação e, eventualmente, à exclusão do ensino superior; (ii) experiências negativas com o sistema educacional são citadas como um estressor frequente para as estudantes refugiadas, contribuindo para dificuldades acadêmicas e de adaptação; (iii) alguns jovens refugiados, especialmente rapazes, podem se envolver com drogas, crime e gangues, pois consideram a educação menos relevante em comparação com ganhar dinheiro em seu novo ambiente; (iv) a ligação entre a exposição a traumas passados e a forma como lidam com desafios educacionais é enfatizada, com os pais relatando que as dificuldades com o trauma prejudicam sua capacidade de proteger seus filhos da violência e dos reveses acadêmicos.

Hynie (2018a) trata dos impactos da migração obrigada e das situações pós-migratórias na saúde psicológica dos refugiados e requerentes de asilo. Não obstante o foco do autor seja a saúde mental, determinados choques da guerra na educação são citados, por exemplo o deslocamento forçado que constantemente obstrui a educação dos estudantes — crianças, jovens e adultos —, resultando na perda dos meios formais para a construção do conhecimento e à inacessibilidade aos recursos educacionais apropriados, circunstâncias essas que são reforçadas pelo estudo de Steel *et al.* (Steel *et al.*, 2009).

No mesmo conjunto de objetos, tem-se que, da migração forçada, os obstáculos linguísticos tornam-se expressivos e consequentemente dificultam o acesso à educação formal e a programas de aprendizado (Fazel; Betancourt, 2018). De tal modo que, os refugiados e solicitantes de asilo invariavelmente se deparam com o preconceito e a discriminação, levando à exclusão desses indivíduos de sistemas educacionais, público ou privado, cuja estrutura é baseada numa administração em que o espectro político tende substancialmente à direita (Hynie, 2018a).

Existem problemas que são próprios do processo de reassentamento dessas pessoas em outros países, tais como a adaptação delas em sistemas educacionais distintos

do país de origem. Assim como a presença inevitável dos empecilhos ligados aos aspectos culturais e sociais. Tratam-se de problemáticas que devem ser superadas à custa de esforços que, por via de regra, ultrapassam àqueles naturalmente pertencentes ao círculo de atuação profissional e educacional de uma pessoa adaptada em sua própria sociedade (Bustamante *et al.*, 2017; Hynie, 2018a; Zlatkin-Troitschanskaia *et al.*, 2018).

Desses conflitos constataram-se consequências devastadoras, evidenciando várias atrocidades. No entanto, um dos maiores desafios no contexto educacional é a questão dos refugiados. Isso porque, muitos são idosos, mulheres, crianças e estudantes de todos os níveis, desde o ensino básico até o universitário. Todos foram afetados.

Além das necessidades básicas urgentes, como alimentação, vestuário e segurança física e psicológica, essas pessoas, uma vez que tenham restabelecido um mínimo de dignidade que lhes é de direito, precisam retomar seu processo educativo, interrompido abruptamente pela guerra.

A integração desses estudantes é um tópico de crescente importância na pauta política da sociedade internacional, devido ao aumento dos fluxos migratórios e aos desafios naturalmente decorrentes dessa dinâmica, tanto para os países envolvidos, como para esses indivíduos que, por sua vez, enfrentarão barreiras na busca por oportunidades educacionais (Alexander *et al.*, 2017).

Um dos principais desafios que podem ser antecipados é a falta de informações e orientações sobre o sistema educacional e as oportunidades disponíveis no país anfitrião (França; Ramos; Montagner, 2019). Quando ainda no próprio território de origem, os deslocados pela guerra, têm as mães educando os filhos e os adolescentes e adultos buscam um meio de continuar sua educação em outro país.

O *status* da educação em alguns países em conflito recente mostram a preocupação desses povos com a educação. Por exemplo, em relação à Palestina, dados são apresentado no documento *Palestine Education Fact Sheets* (UNICEF, 2022b). Este documento apresenta uma análise abrangente sobre vários aspectos da educação na Palestina, incluindo taxas de conclusão, crianças fora da escola, habilidades de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância. Os dados foram coletados por meio do *Multiple Indicator Cluster Surveys* (MICS)²⁵ e fornecem informações valiosas sobre a situação educacional da população palestina.

²⁵ A UNICEF lançou Inquéritos de Indicadores Múltiplos (MICS) [*Multiple Indicator Cluster Surveys* (MICS)] em 1995 para monitorizar a situação das crianças em todo o mundo. Ao longo dos últimos vinte e cinco anos, este inquérito aos agregados familiares tornou-se a maior fonte de dados sólidos e

As taxas de conclusão para o ensino básico mostram que 86% das crianças palestinas e 94% das jovens palestinas concluem o ensino básico até os 20 anos. No entanto, as taxas de conclusão para o ensino secundário são mais baixas, com apenas 62% dos alunos concluindo o ensino secundário²⁶. Isso sugere desafios adicionais após a conclusão do ensino básico, como a evasão escolar ou atrasos significativos na conclusão. Mesmo assim, os índices apontam proporções maiores que de países em pleno desenvolvimento econômico no cenário internacional, como o Brasil.

Outro aspecto abordado no documento é a questão das crianças fora da escola. Menos de 5% das crianças em idade escolar estão fora da escola, mas há um aumento acentuado de crianças fora da escola no ensino secundário, especialmente em áreas rurais e entre crianças de famílias mais pobres.

O documento também fornece o conhecimento sobre as habilidades de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância. Cerca de 84% das crianças com idades entre 3 e 4 anos estão no caminho certo em termos de desenvolvimento de habilidades, de acordo com o *Early Childhood Development Index* (ECDI) do MICS.

Entre junho e setembro de 2023, cerca de 4 milhões de pessoas foram forçadas a deixar suas moradias em virtude de conflitos armados ou violações dos Direitos Humanos (UNHCR, 2023c). Este fato evidenciou um registro histórico de 114 milhões de pessoas deslocadas²⁷ dentro de seus próprios países.

Os países com maior conjunto de refugiados, são: Síria, Afeganistão e Ucrânia, ao tempo que Irã e Turquia são nações que mais os acolhem. A invasão terrestre das tropas israelenses na Faixa de Gaza, por exemplo, indica uma tendência do aumento desses números. A ONU avaliou que, após uma semana de resistências, cerca de 1 milhão de palestinos, correspondente a aproximadamente à metade da população da Faixa de Gaza, abandonaram suas residências (UNHCR, 2023c).

No primeiro semestre de 2023, foi registrado uma quantidade de 1,6 milhão de pedidos de asilo globalmente. Segundo relatório da ONU, os elementos motivadores para

internacionalmente comparáveis sobre mulheres e crianças em todo o mundo, e mais de 330 inquéritos MICS foram realizados em mais de 115 países.

²⁶ O ensino secundário, no Brasil, hoje, corresponde à segunda metade do ensino fundamental (a partir do sexto ano) e ao ensino médio.

²⁷ **Deslocados internos.** São pessoas deslocadas dentro de seu próprio país, pelos mesmos motivos de um refugiado, mas que não atravessaram uma fronteira internacional para buscar proteção. Mesmo tendo sido forçadas a deixar seus lares por razões similares às dos refugiados (perseguições, conflito armado, violência generalizada, grave e generalizada violação dos direitos humanos), os deslocados internos permanecem legalmente sob proteção de seu próprio Estado – mesmo que esse Estado seja a causa de sua fuga (ACNUR Brasil, 2024).

o deslocamento forçado nesse período compreendem a guerra na Ucrânia, os conflitos no Sudão, no Congo e em Mianmar, e as crises climáticas e humanitárias na Somália e no Afeganistão (UNHCR, 2023a).

Em junho do mesmo ano, a população de refugiados derivada da Síria, do Afeganistão e da Ucrânia totalizava 18,5 milhões, representando 52% do total mundial. A Venezuela, na América do Sul, inventariou um significativo número de refugiados, sendo 5,6 milhões em junho, em sua maioria, dispersos por nações vizinhas, como o Brasil. Tanto o Irã quanto a Turquia já acolheram cerca de 3,4 milhões de refugiados, conforme dados de junho da ONU, relacionados, em parte, pela proximidade desses países com a Síria. A Alemanha, principal destino na União Europeia, acolheu, em junho, 2,5 milhões de refugiados, segundo dados da UNHCR (2024).

A guerra civil na Síria, iniciada em 2011, desencadeou uma crise humanitária, resultando no maior número de refugiados do mundo. Um contexto que reflete a situação de vários povos em estado deslocamento interno ou refúgio. De acordo com dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em 2023, mais de 6,8 milhões de sírios foram forçados a deixar seu país em busca de segurança, enquanto outros 6,5 milhões permanecem deslocados internamente.

Essa situação é resultado de anos de conflito armado, bombardeios, violações de direitos humanos e colapso da infraestrutura básica. Milhões de sírios perderam suas casas, seus empregos e seus entes queridos, sendo obrigados a buscar refúgio em países vizinhos, como Turquia, Líbano e Jordânia, ou em nações europeias. Até mesmo no Brasil.

A permanência de milhões de sírios dentro do país é motivo de preocupação, pois eles enfrentam condições de vida precárias, com falta de acesso a serviços básicos de saúde, educação e saneamento. Além disso, a violência e a insegurança continuam sendo uma ameaça constante. O governo sírio recuperou o controle da maior parte do país e a permanência de Bachar al-Assad no poder parece segura. Em 2023, o principal conflito militar não foi entre o governo sírio e os rebeldes, mas sim entre as forças turcas e as facções dentro da Síria.

A guerra civil na Síria é marcada pela presença de uma rede intrincada de facções e grupos armados, cada qual com ideologias, objetivos e alianças distintas. Entre os grupos rebeldes, destaca-se o Exército Livre da Síria (ELS), composto por desertores do exército sírio e civis contrários ao governo de Bashar al-Assad. Outro grupo significativo é a Frente Islâmica, uma coalizão de grupos islamitas sunitas, incluindo *Ahrar al-Sham* e

Jaysh al-Islam. A Frente *al-Nusra*, afiliada à *Al-Qaeda*, busca estabelecer um estado islâmico na Síria. Já a Frente Revolucionária Síria é uma aliança de grupos rebeldes moderados, como o Exército dos *Mujahideen*.

Os curdos também possuem forças relevantes, como as Unidades de Proteção Popular (YPG), uma força armada que controla extensas áreas no norte da Síria. O Partido da União Democrática (PYD), por sua vez, é um partido político curdo que luta pela autonomia dos curdos no país.

Entre os grupos jihadistas, destaca-se o Estado Islâmico (EI), um grupo extremista sunita que controlou vastas regiões da Síria e do Iraque até sua derrota territorial em 2019. Outro grupo é o *Hayat Tahrir al-Sham* (HTS), originado da Frente *al-Nusra*, que atualmente controla a província de Idlib.

As forças pró-governo incluem o Exército Árabe Sírio, leal a Bashar al-Assad, e as Forças de Defesa Nacional, uma milícia pró-governo. Além disso, o Hezbollah, um grupo militante xiita libanês, oferece apoio significativo ao governo sírio.

Entre outros grupos, estão as Forças Democráticas Sírias (FDS), uma aliança liderada pelos curdos e apoiada pelos EUA, que desempenhou um papel decisivo no combate ao Estado Islâmico na região.

A situação na Síria é complexa e dinâmica, com alianças e conflitos em constante transformação. A multiplicidade de grupos armados com interesses divergentes complica a resolução do conflito, prolongando o sofrimento da população síria e tornando difícil alcançar uma solução duradoura para a crise. Esta situação prejudica os interesses educacionais pautados em políticas públicas pertinentes.

As consequências dessa crise humanitária são devastadoras, tanto para os refugiados quanto para os países que os acolhem. Os refugiados enfrentam desafios como a xenofobia, a discriminação e a dificuldade de integração, enquanto os países de acolhida sofrem com a pressão sobre seus recursos e serviços públicos.

É fundamental que a comunidade internacional continue a fornecer apoio humanitário aos refugiados e aos países que os acolhem, além de buscar soluções políticas para cada conflito, a fim de garantir o retorno seguro e digno dos refugiados para suas casas e retomar suas vidas, ou o denominado *status quo ante*.

A Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Oriente Médio, ao menos 1,7 milhão de pessoas já se deslocaram na Faixa de Gaza após uma semana de conflito, com a perspectiva de aumento nas próximas semanas devido à invasão terrestre conduzida por tropas israelenses (UNRWA, 2024).

No período de janeiro a maio de 2024, o Brasil acolheu 4,7 mil refugiados afegãos, praticamente o dobro do registrado no ano anterior. O país oferece o visto humanitário mais amplo do mundo aos afegãos, emitindo documentos como CPF e acesso aos mesmos benefícios sociais dos brasileiros, inclusive o Bolsa Família, cujo efeito está no crescimento do fluxo de afegãos para o Brasil (UNHCR, 2022a).

A ONU estimou que 560 mil indivíduos se deslocaram na Ucrânia nos primeiros seis meses de 2023. O país, como um todo, tem 11 milhões de refugiados em outros países e deslocados internos, o que perfaz um quinto da população ucraniana (UNHCR, 2022a).

O Relatório de Desenvolvimento Mundial de 2023, indicou que 184 milhões de indivíduos, dos quais 37 milhões são refugiados, moram em estados distintos de suas origens (TWB, 2023). O Brasil abriga uma população de 1,3 milhão de imigrantes, segundo dados do Observatório de Migrações Internacionais (Brasil, 2022), sendo a maior parte derivada da Venezuela, Haiti, Bolívia, Colômbia e Estados Unidos.

Todos os infantes, inclusive aqueles de origem imigrante e refugiada, têm direito à frequência escolar, um espaço que proporcione aos estudantes a chance de adquirir proficiência no idioma do país anfitrião, integrar-se social, política e economicamente, e de acumular conhecimentos e competências para perseguir metas futuras. Apesar disso, a escola pública não está configurada para favorecer o êxito dos estudantes no primeiro contato com as famílias imigrantes (Hartwig, 2016).

Para atender às demandas dos estudantes, é fundamental adotar uma abordagem humanizada na educação. A educação humanizadora desenvolve-se por meio de interações dialógicas e culturalmente pertinentes entre educadores e estudantes, reafirmando as narrativas, heranças e humanidade desses estudantes e suas comunidades (Bartlett; Bajaj, 2023b). Esse processo de humanização da educação, ao criar comunidades escolares profundamente comprometidas e atentas, capacita os estudantes a desenvolverem habilidades, confiança e conhecimento, tornando-os agentes de transformação.

Conforme salientado por Paulo Freire (1985), modificar o mundo é torná-lo mais humanitário. Diante das adversidades enfrentadas pelos estudantes recém-chegados e suas famílias, é essencial estabelecer comunidades escolares que incorporem uma abordagem humanizadora, atendendo às suas diversas necessidades e conectando-os a informações, serviços e recursos em seu novo país (Bartlett; Bajaj, 2023a).

A integração desses estudantes é um tópico de crescente importância devido ao aumento dos fluxos migratórios e aos desafios que esses indivíduos enfrentam na busca

por oportunidades educacionais, conforme discutido por Alexander *et al.* (2017). Um dos principais desafios antecipados é a falta de informações e orientações sobre o sistema educacional e as oportunidades disponíveis no país anfitrião, particularmente o ensino do idioma, conforme estudos de Balzan *et al.* (Balzan *et al.*, 2023).

Esses empecilhos linguísticos podem atrapalhar o acesso ao ensino escolar, assim como a integração acadêmica e social desses estudantes (Costa; Pereira, 2023; Kumar; Harikumar, 2022). Programas de ensino de idiomas e tutorias são eficientes para ajudar a superar essas barreiras, como sugerido por Zlatkin-Troitschanskaia *et al.* (2018).

Outra questão é a validação e reconhecimento de diplomas e certificados obtidos no país de origem será crucial, conforme indicado por Vink e Bauböck (2013). Os estudantes enfrentarão dificuldades para comprovar sua formação acadêmica e podem ser obrigados a cursar novamente disciplinas ou cursos inteiros, causando atrasos e desmotivação, um desafio apontado pela ACNUR Brasil (2023). A validação é regulada pela Portaria n.º 22, de 16 de dezembro de 2016 (MEC, 2016).

Não obstante a essas questões, o suporte emocional e psicossocial aos estudantes imigrantes é consideravelmente indispensável. Nesse contexto, o desafio para criar acesso a serviços de saúde em geral, principalmente em questões psicológicas e psiquiátricas correspondentes às necessidades dos migrantes (Filler; Jameel; Gagliardi, 2020; Hacker *et al.*, 2015), surge não só das diferenças culturais e linguísticas, como do impacto psicológico e comportamental consequente da sua exposição a eventos traumáticos e fatores de estresse (Bustamante *et al.*, 2017). Os fatores traumáticos estão em regra associados à experiência de migração, contudo a literatura indica que poderão ocorrer em fases pré-migratórias, durante o processo migratório ou mesmo no período pós-migratório (Bustamante *et al.*, 2017; Vink; Bauböck, 2013).

Quanto à inclusão social e edificação de redes de apoio, verifica-se a necessidade de promoção da intercâmbio entre estudantes refugiados e não-refugiados, com atividades e programas que estimulem a permuta de experiências e o afirmação de vínculos sociais, como aventado por Terry *et al.* (2016).

Estribando-se nessa situação, o atendimento dessa demanda está no dever do Estado pertinente às políticas públicas exclusivas e programas de amparo financeiro para aprovação da questão da igualdade de acesso e oportunidades na educação escolar, conforme apresentado por Vink e Bauböck (2013). Para isso, as universidades têm que desempenhar um papel eficiente na promoção da integração desses estudantes, implementando políticas administrativas e práticas inclusivas. Dentre várias

modalidades, há três importantes, quais sejam o treinamento para professores e funcionários para sensibilização das questões culturais, religiosas e costumes dos estudantes refugiados, e a melhor maneira de se criar ambientes acolhedores e inclusivos. Uma abordagem estudada por Anushka (2022).

Um exemplo que se espera crescente, vem da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) que, em 2022, abriu inscrições, em vários cursos de graduação, para refugiados, apátridas e pessoas com visto humanitário. Para o período, foram oferecidas 50 vagas, abrangendo uma destinada para o curso de Medicina (Unifesp, 2021).

Diante desse quadro, abordagens humanizadoras na educação que visem a atender às complexas necessidades dos estudantes recém-chegados, sejam eles refugiados, imigrantes ou deslocados internos, devem ser destacadas nas pautas de discussão sobre políticas da Instituição de Ensino Superior e a implementação de projetos para esse fim.

A criação de comunidades escolares comprometidas com interações dialógicas e culturalmente pertinentes, conforme recomendado por Bartlett e Bajaj (2023b), surge como um elemento capaz de potencializar o desenvolvimento de habilidades, confiança e conhecimento, habilitando os estudantes a serem agentes de transformação (Freire, 1985).

Sem embargo, os desafios persistirão, a começar pelas barreiras linguísticas até a validação de diplomas, passando pela criação de programas de ensino de idiomas, tutorias treinadas e políticas públicas eficientes para assegurar a igualdade de acesso e oportunidades na educação escolar.

9.1 O impacto da guerra na saúde mental dos refugiados de guerra e a repercussão na aprendizagem

A guerra gera impactos profundos e duradouros na saúde mental de indivíduos que, obrigados a deixar suas pátrias, enfrentam uma série de adversidades na condição de refugiados. Esses indivíduos, já marcados por traumas associados à violência e ao deslocamento forçado, são submetidos a um novo contexto de vulnerabilidade, que muitas vezes agrava suas condições psicológicas, criando obstáculos comportamentais na busca de uma vida melhor. Segundo Nickerson *et al.* (2017), a exposição contínua ao conflito, perda de familiares e rompimento de laços sociais impacta diretamente a saúde mental dos refugiados, levando ao desenvolvimento de transtornos como ansiedade,

depressão e transtorno de estresse pós-traumático (TEPT). Essas condições representam um obstáculo substancial ao aprendizado e ao engajamento acadêmico desses indivíduos, especialmente em contextos em que o idioma e a cultura são diferentes (Weber; Schulenberg, 2023).

A relação entre o trauma psicológico e o desempenho educacional é discutida por Kirmayer *et al.* (2011), que argumentam que traumas não resolvidos prejudicam a capacidade de concentração e processamento de informações, elementos essenciais para a aprendizagem. Complementando o entendimento, Alemi *et al.* (2016) e Gleeson *et al.* (2020) ressaltam que a adaptação a um novo sistema educacional representa um desafio suplementar para os refugiados, pois a barreira linguística e cultural se soma às dificuldades emocionais, criando um ambiente ainda mais complexo para o progresso acadêmico.

A literatura sobre o tema destaca ainda que a saúde mental dos refugiados precisa ser considerada em estratégias de inclusão educacional, com ênfase em suporte psicológico e adaptação cultural. Esses elementos são essenciais para promover um ambiente de acolhimento e aprendizagem eficaz (Betancourt *et al.*, 2012). Falicov (2011) reforça essa perspectiva, defendendo a necessidade de programas de acolhimento que integrem serviços de saúde mental às práticas educacionais, possibilitando uma adaptação mais completa e sustentável dos refugiados ao ambiente de ensino.

9.1.1 Transtornos mentais decorrentes da guerra

Os transtornos mentais mais comuns entre refugiados são o Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), depressão, ansiedade e transtornos de apego, cada um deles ligado a causas específicas do trauma da guerra e suas consequências. O TEPT, por exemplo, frequentemente ocorre em indivíduos expostos a ameaças de morte, violência e perda significativa, caracterizando-se por flashbacks e pesadelos intrusivos, além de hiperexcitação, conforme observado por Nickerson (2017). A depressão, por sua vez, pode se desenvolver em resposta ao sentimento de desamparo e à perda das perspectivas de futuro, levando ao isolamento e à desesperança (Gleeson *et al.*, 2020; Steel *et al.*, 2009).

A ansiedade é uma resposta comum ao medo e à incerteza experimentados durante a guerra e no processo de adaptação ao país de acolhimento, manifestando-se em forma

de ataques de pânico, insônia e dificuldade de concentração (Betancourt *et al.*, 2012, 2015; Fazel; Betancourt, 2018). Afinal, o transtorno de apego, especialmente em crianças, resulta da perda de figuras parentais e da ausência de estabilidade, levando a dificuldades em estabelecer vínculos e afetando o desenvolvimento emocional e cognitivo a longo prazo (Dobler *et al.*, 2024). Esses transtornos não apenas comprometem o bem-estar dos refugiados, mas também dificultam a adaptação e o desempenho nas atividades cotidianas e educativas, exigindo intervenções terapêuticas específicas que visem ao seu tratamento e ao fortalecimento de resiliência (Sanchez-Cao; Kramer; Hodes, 2013).

9.1.2 Fatores de risco e proteção

A vulnerabilidade dos refugiados aos impactos da guerra sobre a saúde mental é influenciada por uma série de fatores de risco e de proteção que modulam a capacidade de enfrentamento diante dos traumas vividos. A idade, por exemplo, é um dos elementos que pode intensificar ou mitigar os efeitos psicológicos do deslocamento forçado. Crianças e idosos são grupos particularmente suscetíveis, dado que ambos dependem de estruturas de apoio específicas que muitas vezes são interrompidas durante e após os conflitos (Gleeson *et al.*, 2020; Steel *et al.*, 2009).

O gênero também desempenha um papel importante na vulnerabilidade dos refugiados, pois mulheres e meninas enfrentam riscos específicos, como abusos e violências de gênero, que podem agravar as condições de saúde mental (Betancourt *et al.*, 2012; Fazel; Betancourt, 2018). Ademais, o tipo de violência experimentada – incluindo tortura, perda de familiares e destruição da comunidade – afeta diretamente o nível de trauma psicológico, tornando a recuperação mais difícil para aqueles que vivenciaram episódios de violência extrema (Steel *et al.*, 2009).

Por outro lado, fatores de proteção, como o apoio social e o acesso a serviços de saúde mental, são essenciais para reduzir os impactos negativos desses traumas, favorecendo a reinserção desses indivíduos em vários setores sociais, principalmente, na educação. Refugiados que mantêm laços familiares ou recebem apoio de suas comunidades apresentam melhor capacidade de enfrentar o estresse e superar desafios psicológicos (Kirmayer *et al.*, 2011). Da mesma forma, o acesso a cuidados psicológicos e psiquiátricos visa à redução da incidência e gravidade de transtornos mentais. Em muitos casos, a falta de acesso a esses serviços agrava os sintomas de distúrbios como o

Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) e a depressão, enquanto o suporte adequado permite um melhor ajuste ao novo ambiente (Nickerson *et al.*, 2017).

A resiliência – tanto individual quanto comunitária – emerge como um fator determinante para a recuperação de casos assim, propiciando uma melhor capacidade de soerguimento. Refugiados que demonstram alta resiliência, seja por capacidade pessoal de adaptação ou pela coesão de sua rede social, conseguem enfrentar as adversidades com maior eficácia, minimizando os danos psicológicos de longo prazo (Steel *et al.*, 2009). Esse conjunto de fatores de risco e proteção molda a experiência dos refugiados e destaca a necessidade de políticas de apoio integradas e personalizadas para facilitar sua recuperação e inclusão na sociedade de acolhimento.

9.1.3 Manifestações do trauma no contexto escolar

O trauma vivenciado pelos refugiados afeta significativamente sua experiência e desempenho no ambiente escolar e universitário, manifestando-se de diversas maneiras que comprometem o aprendizado e a adaptação acadêmica. Entre as manifestações mais frequentes estão as dificuldades de concentração, que limitam a capacidade dos estudantes de absorver informações e participar ativamente nas atividades educacionais (Kia-Keating; Ellis, 2007). Estudos indicam que a ansiedade é uma resposta comum entre refugiados em contextos educacionais, resultante de um ambiente frequentemente percebido como estranho e hostil, exacerbado por barreiras linguísticas e culturais (Birman; Tran, 2008).

Problemas de comportamento, como irritabilidade e reações exageradas a estímulos, também são comuns e podem ser mal interpretados como indisciplina, gerando conflito com professores e colegas (Lustig *et al.*, 2004). Além disso, as dificuldades de relacionamento interpessoal, influenciadas pelo medo e desconfiança, tornam mais complexa a formação de vínculos com outros estudantes e professores, o que compromete o suporte social no ambiente acadêmico (Fazel; Betancourt, 2018). A combinação desses fatores leva frequentemente a um baixo rendimento acadêmico, evidenciando a necessidade de intervenções específicas que incluam apoio psicológico e programas de integração cultural no ambiente educacional (Reed *et al.*, 2012).

9.1.4 Considerações sobre o impacto da guerra na saúde dos refugiados

O impacto da guerra na saúde mental dos refugiados e sua repercussão na aprendizagem evidenciam a profundidade e complexidade dos desafios enfrentados por esses indivíduos. A exposição a traumas severos, separação familiar, desestruturação comunitária e necessidade de adaptação a uma nova cultura afetam diretamente o bem-estar psicológico dos refugiados, manifestando-se em transtornos como TEPT, depressão, ansiedade e dificuldades de relacionamento interpessoal. Esses transtornos não apenas dificultam o ajuste social, mas também prejudicam o desempenho acadêmico, criando barreiras adicionais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos refugiados.

Nesse contexto, práticas pedagógicas inclusivas, apoio psicossocial e a valorização da cultura e identidade dos refugiados emergem como estratégias essenciais para promover um ambiente escolar acolhedor e favorável à recuperação e ao aprendizado. A criação de redes de apoio e a promoção do respeito às diferenças culturais ajudam a mitigar os efeitos do trauma, fortalecendo a resiliência dos estudantes refugiados e facilitando sua integração na sociedade de acolhimento. Em suma, a educação torna-se um pilar fundamental para a reconstrução de projetos de vida e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e resiliente, capaz de acolher e apoiar aqueles que enfrentam as duras consequências da guerra.

9.2 O impacto da guerra na família e na comunidade

A guerra impõe perdas profundas não apenas aos indivíduos, mas também às estruturas familiares e comunitárias que os sustentam. Para os refugiados, o impacto do deslocamento forçado vai muito além da perda de um território; implica também uma ruptura dos laços afetivos, familiares e comunitários, criando um ambiente de instabilidade emocional e social. Em meio a essa vulnerabilidade, a dinâmica familiar e a rede de apoio comunitária tornam-se recursos fundamentais para enfrentar os desafios impostos pelo deslocamento.

No entanto, esses recursos são frequentemente debilitados pela separação de familiares, pela violência e pela necessidade de adaptação a um novo contexto cultural, o que gera impactos profundos na reconstrução dos projetos de vida desses indivíduos. Como afirmam pesquisas recentes, o fortalecimento das redes de apoio e a reconstrução

dos laços familiares são essenciais para que os refugiados consigam superar o trauma da guerra e se integrar nas comunidades de acolhimento (Miller; Rasmussen, 2010).

9.2.1 Desestruturação familiar

A guerra desestabiliza severamente a estrutura familiar, gerando uma série de consequências que afetam profundamente os indivíduos. Em muitas situações, a separação forçada de familiares é inevitável, resultando em famílias desmembradas e em crianças que se tornam órfãs ou perdem o contato com seus pais. Esse rompimento abrupto dos laços familiares priva os refugiados de sua principal fonte de apoio emocional e psicológico, tornando a adaptação ao novo contexto cultural ainda mais difícil (Elbedour *et al.*, 2006).

A perda de entes queridos, frequente em contextos de guerra, aprofunda o trauma e leva muitas famílias a enfrentar desafios emocionais intensos, que se manifestam, em alguns casos, em formas de violência doméstica e comportamentos agressivos (Betancourt *et al.*, 2015). A necessidade de adaptação a uma cultura desconhecida agrava a situação, pois os valores, normas e dinâmicas familiares com os quais estavam acostumados são muitas vezes substituídos por práticas e hábitos desconhecidos, que dificultam a adaptação dos indivíduos e criam tensões internas nas famílias.

Militantes do Hamas violaram e mutilaram os corpos de dezenas de homens e mulheres em Israel durante o seu ataque e cativeiro em Gaza em 7 de outubro de 2023. A extensão exata destas atrocidades, no entanto, é desconhecida. Por razões deste tipo e outras, processar os abusadores sexuais durante conflitos armados é notoriamente difícil (Lederman, 2024). Numa tentativa de abrir um processo legal contra os militantes do Hamas, as autoridades israelitas ordenaram recentemente que os hospitais civis violassem o sigilo médico e comunicassem dados não identificados de pacientes que sofreram mutilação corporal e abuso sexual durante o ataque do Hamas ou durante o cativeiro em Gaza. Os pacientes não foram informados sobre esta política (Lederman, 2024; Reis; Wald, 2024).

9.2.2 Comunidades de acolhimento

Diante da fragilidade das famílias deslocadas pela guerra, as comunidades de acolhimento desempenham um papel crucial na construção de redes de apoio e solidariedade. A criação de redes comunitárias e escolares que promovam o fortalecimento dos laços familiares e ofereçam suporte emocional aos refugiados é essencial para facilitar sua integração social. Quando as comunidades de acolhimento e as escolas se organizam para prover suporte, elas oferecem aos refugiados um ambiente seguro onde podem iniciar a reconstrução de seus projetos de vida e restabelecer relações de confiança (Bürgin *et al.*, 2022; Lustig *et al.*, 2004).

Essas redes de apoio se tornam uma extensão da família, criando um sentimento de pertencimento e acolhimento que, além de amenizar a sensação de perda, promove o desenvolvimento de novas conexões e laços de solidariedade. A solidariedade e o apoio oferecidos por essas comunidades são especialmente importantes, pois ajudam a preencher o vazio deixado pela desestruturação familiar e possibilitam aos refugiados uma integração mais suave e gradual na nova sociedade (Kirmayer *et al.*, 2011). A formação de redes de apoio não só fortalece a comunidade local, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e resiliente.

9.3 Os impactos na educação decorrentes da migração econômica e dos refugiados de guerra

Não é possível afirmar que os impactos na educação de migrantes que deixam seu país por motivos sociais, econômicos e políticos sejam os mesmos daqueles decorrentes de situações de guerra ou conflitos armados internacionais (Tonhati *et al.*, 2024). Embora ambos os grupos enfrentem desafios, muitas das vezes constrangedores física e psicologicamente, ao acessar e continuar sua educação no país de destino, as causas e a natureza dos deslocamentos geram implicações distintas que influenciam diretamente o tipo e a gravidade dos impactos educacionais. As diferenças conceituais entre deslocamentos voluntários e forçados ajudam a entender melhor o processo de deslocamento (Brenner; Alvarenga, 2022; Miranda *et al.*, 2004)

Esses migrantes geralmente se deslocam buscando melhores oportunidades de vida, trabalho e acesso a serviços básicos, incluindo educação. Embora possam enfrentar

barreiras como idioma, diferenças curriculares e discriminação, muitas vezes chegam ao país de destino com maior autonomia e planejamento (Silva *et al.*, 2024). Como resultado, os desafios educacionais tendem a ser relacionados à adaptação cultural, à regularização documental e ao acesso ao sistema educacional local.

Esses migrantes têm maior probabilidade de se estabelecerem em áreas com infraestrutura adequada, o que pode facilitar a continuidade dos estudos, embora em condições de vulnerabilidade inicial. Além disso, programas de integração educacional e políticas públicas voltadas a migrantes econômicos podem contribuir para minimizar os impactos negativos decorrentes dessa situação (Balzan *et al.*, 2023).

A título comparativo, o deslocamento causado por guerras é geralmente forçado, abrupto e envolve um nível elevado de trauma, tanto físico quanto psicológico. Muitas vezes, crianças e jovens refugiados chegam ao país de destino após longos períodos sem acesso à educação formal, o que resulta em lacunas educacionais significativas (Balzan *et al.*, 2023). Além disso, esses indivíduos podem apresentar transtornos psicológicos decorrentes de experiências traumáticas, como a perda de familiares, destruição de suas comunidades e exposição à violência extrema. Esses fatores dificultam a aprendizagem e requerem intervenções específicas, como apoio psicossocial e programas de educação adaptados.

Outro impacto que mais se destaca nessa situação é a ausência de documentação educacional que comprove o histórico escolar dos refugiados, o que frequentemente impede o acesso a níveis de ensino adequados à sua formação anterior. Em muitos casos, esses jovens precisam recomeçar a trajetória educacional do zero, o que prolonga o tempo necessário para completar a escolarização básica e isso pode gerar desmotivação.

Há semelhança entre as duas situações. Para ambas existe um conjunto de fatores limitantes, isto é, barreiras linguísticas, adaptação cultural, discriminação e preconceito e desigualdade de acesso a educação, devido a condições socioeconômicas precárias, falta de políticas inclusivas ou sobrecarga dos sistemas educacionais locais (Brenner; Alvarenga, 2022). Embora existam semelhanças nos desafios educacionais enfrentados por migrantes econômicos e refugiados, os impactos decorrentes da guerra tendem a ser mais severos devido à natureza traumática e desestruturante do deslocamento forçado.

Assim, enquanto migrantes econômicos muitas vezes mantêm uma certa continuidade em sua trajetória educacional, refugiados que fogem de guerras frequentemente sofrem interrupções prolongadas no acesso à educação, além de apresentarem necessidades específicas relacionadas aos suportes pedagógico e

psicossocial. Dessa forma, como já destacado anteriormente, políticas públicas e programas educacionais eficazes devem considerar essas diferenças para garantir uma resposta adequada às demandas de cada grupo.

10 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM E O BEM-ESTAR

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pelos estudantes refugiados, torna-se essencial o desenvolvimento de estratégias de intervenção que promovam tanto a aprendizagem quanto o bem-estar desses indivíduos no ambiente educacional. A abordagem pedagógica e psicossocial exerce um papel central na mitigação dos efeitos do trauma, pois são práticas que visam facilitar a adaptação e o engajamento dos refugiados no contexto escolar e universitário. Estudos indicam que práticas pedagógicas inclusivas, aliadas ao apoio psicossocial, oferecem as melhores condições para que esses alunos se integrem de forma eficaz e consigam desenvolver habilidades necessárias para o sucesso acadêmico e a estabilidade emocional (Anderson *et al.*, 2004). Além disso, a articulação entre escola e serviços de saúde é fundamental para garantir um acompanhamento integral, possibilitando uma resposta coordenada que atenda às necessidades educacionais e emocionais dos refugiados (Fazel; Betancourt, 2018). Assim, práticas pedagógicas adaptativas e intervenções psicossociais têm sido amplamente recomendadas para promover um ambiente educativo que auxilie na recuperação do trauma e favoreça o aprendizado contínuo.

10.1 Práticas pedagógicas

Práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes refugiados, bem como para apoiar a recuperação de traumas passados. A criação de um ambiente acolhedor e seguro é a base de toda intervenção pedagógica voltada a esse público, pois proporciona uma sensação de estabilidade e pertencimento que ameniza a ansiedade e insegurança causadas pelo deslocamento forçado (Block *et al.*, 2014). Entre as estratégias recomendadas, está o uso de metodologias ativas e participativas, que envolvem os alunos em atividades colaborativas e dialogadas, promovendo tanto o engajamento quanto a interação social. Essas

metodologias são especialmente eficazes para refugiados, pois incentivam a expressão e a partilha de experiências, facilitando a construção de uma nova identidade e de uma rede de apoio dentro do ambiente acadêmico (De Wal Pastoor, 2016).

O aumento global do número de refugiados exige uma revisão abrangente e urgente das políticas de educação para refugiados em diversos contextos e regiões do mundo. Como argumenta de Wal Pastoor (2015), o aumento expressivo de refugiados na Europa a partir de 2015 desafiou o paradigma tradicional da educação para refugiados, até então concebida predominantemente para países do Sul Global, onde as necessidades eram vistas como questões humanitárias e de educação básica em ambientes de acolhimento temporário. Esse novo cenário europeu, onde o afluxo de refugiados transformou a educação dos refugiados em uma questão doméstica, é apenas uma manifestação local de uma mudança mais ampla que pode se replicar globalmente. À medida que os fluxos migratórios se intensificam, muitos países do Norte Global e outras regiões desenvolvidas veem-se compelidos a repensar como os sistemas educacionais nacionais podem se adaptar para incluir estudantes refugiados, garantindo-lhes um ensino de qualidade e equidade.

Transportando os resultados do artigo de Wal Pastoor (2016) para eventos contemporâneos, estes reforçam a importância de suas argumentações, evidenciando um reflexo global dos desafios de inclusão educacional para refugiados. Conflitos atuais, como os confrontos entre Israel e Gaza, as tensões no sul do Líbano envolvendo o Hezbollah e o Irã, além das crises no Sudão e em outras regiões da África, intensificaram significativamente o número de deslocados forçados. Estes eventos reforçam a necessidade urgente de adaptações educacionais nos países de acolhimento para incluir refugiados e promover coesão social, conforme de Wal Pastoor (2016) anteviu.

O fluxo contínuo de refugiados gerado por essas guerras recentes, e outras tensões geopolíticas, evidencia a necessidade de uma abordagem educacional inclusiva e integrada que vá além das adaptações temporárias. Cada novo contexto de crise demonstra que a educação dos refugiados não é uma questão isolada, mas sim um desafio mundial que exige políticas de longo prazo. Assim, as estratégias educacionais devem ser orientadas pela equidade e precisam integrar intervenções mais amplas, como apoio psicossocial, pedagogias culturalmente sensíveis e adaptações curriculares. Estas intervenções são essenciais para que os sistemas educacionais de países de acolhimento respondam adequadamente aos contextos específicos dos refugiados, proporcionando um espaço seguro para aprendizado e reconstrução social.

Esse fenômeno revela uma realidade emergente e delicada: a educação para refugiados não pode mais ser vista como um compromisso temporário e remoto, mas sim como uma responsabilidade permanente dos sistemas escolares nacionais em qualquer lugar do mundo. A migração contínua implica que muitos refugiados estão em situação de permanência em seus países de acolhimento, e o sistema educacional é um dos primeiros pontos de contato para sua integração. Nesse sentido, a educação torna-se uma ferramenta indispensável para promover a inclusão e a coesão social, exigindo dos países uma abordagem holística que abarque políticas educativas, currículos, pedagogia e uma infraestrutura capaz de responder às necessidades específicas desse público. O desafio é saber como implementar os princípios universais de qualidade e equidade nas escolas e práticas pedagógicas de forma que todos os alunos, incluindo os refugiados, sejam beneficiados.

De Wal Pastoor (2016) aponta que a experiência europeia demonstra que, ao integrar refugiados em seu sistema educacional, países de acolhimento não apenas promovem a educação desses estudantes, mas também fortalecem a coesão social e a preparação para a vida em sociedade tendente à paz e progresso social. Assim, a situação de integração educacional observada na Europa não é um evento isolado; ela prefigura desafios e soluções que outras regiões enfrentarão inevitavelmente com o aumento dos fluxos de refugiados, dentre eles o Brasil. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar que inclua políticas de inclusão, adaptação curricular e treinamento de professores, é possível mitigar os impactos negativos da migração forçada e transformar o desafio da educação para refugiados em uma oportunidade de avanço educacional e social para as nações de acolhimento ao redor do mundo (Grandi, 2019).

Outro aspecto a ser considerado é a adaptação curricular, que envolve ajustes no conteúdo e na abordagem pedagógica para que os alunos consigam acompanhar o ritmo das aulas. A oferta de ensino de português como língua adicional, por exemplo, ajuda a superar a barreira linguística, facilitando a compreensão das matérias e a interação com colegas e professores (UNESCO, 2020). O desenvolvimento de habilidades socioemocionais também é uma prática essencial, pois contribui para que os estudantes desenvolvam a resiliência necessária para enfrentar os desafios acadêmicos e emocionais. Estratégias como essas têm mostrado resultados positivos em contextos diversos, promovendo uma integração mais completa e efetiva dos refugiados ao ambiente educacional.

10.2 Intervenções psicossociais

O acesso a serviços de saúde mental é fundamental para os refugiados, uma vez que muitos carregam traumas profundos decorrentes das experiências de guerra e deslocamento forçado. As intervenções psicossociais, como a psicoterapia individual e em grupo, são amplamente reconhecidas por sua eficácia na promoção do bem-estar emocional dos refugiados, oferecendo um espaço seguro para que possam lidar com suas experiências traumáticas e desenvolver estratégias de enfrentamento (Miller; Rasmussen, 2010). A terapia familiar, não a “Constelação familiar sistêmica”, é outra modalidade importante, pois envolve tanto os estudantes quanto seus familiares, promovendo a reconstrução de vínculos e a adaptação conjunta ao novo contexto (McBrien, 2005).

Há de se acrescentar que, a terapia ocupacional e os grupos de apoio desempenham papéis complementares, fornecendo aos refugiados habilidades práticas e emocionais que facilitam a adaptação ao ambiente escolar e à sociedade de acolhimento. Essas intervenções contribuem não apenas para a estabilidade emocional, mas também para o desempenho acadêmico, já que os alunos passam a ter um apoio consistente para enfrentar as demandas da vida escolar (WHO, 2023a). A articulação entre escola e serviços de saúde mental é uma prática essencial para garantir o acompanhamento integral dos alunos refugiados. Ao conectar as necessidades educacionais com o apoio psicossocial, a escola pode oferecer um ambiente de acolhimento e resiliência, onde o aprendizado e a saúde mental são promovidos de forma integrada e contínua (Kraly *et al.*, 2023).

10.3 A importância da cultura e da identidade

Para refugiados, a preservação e valorização de sua cultura e identidade representam um elo essencial entre seu passado e a nova vida que buscam construir em outro país. Em meio às adversidades impostas pelo deslocamento forçado e pela necessidade de adaptação a um contexto muitas vezes estranho, a cultura e a identidade oferecem uma base psicológica e emocional para fortalecer a autoestima e resiliência desses indivíduos (Bourdieu, 2021). Ao valorizar e respeitar essas dimensões fundamentais, a sociedade de acolhimento e as instituições educacionais contribuem para

que os refugiados se sintam respeitados e integrados, o que é fundamental para promover um ambiente de inclusão e coesão social (Berry, 2005).

A escola, como um espaço formativo e comunitário, desempenha um papel central nesse processo, ao oferecer oportunidades de diálogo e expressão cultural que não apenas enriqueçam o ambiente escolar, mas também fortaleçam a autoimagem dos refugiados, promovendo uma maior aceitação e valorização de suas origens (Smith; Khawaja, 2011).

10.4 Valorização da cultura

A valorização da cultura dos refugiados é uma ferramenta poderosa para fortalecer seu senso de pertencimento e autoestima, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento de sua resiliência. Atividades que promovem o reconhecimento e a celebração de suas práticas culturais auxiliam na preservação de sua identidade e criam um ambiente onde os refugiados se sentem respeitados e acolhidos (Bourdieu, 2011). Esse fortalecimento da autoestima e do pertencimento é essencial para atenuar os efeitos do trauma e ajudar os refugiados a reconstruírem suas vidas de forma mais integrada e estável.

O reconhecimento e a celebração das práticas culturais dos refugiados por meio de atividades culturais, projetos interdisciplinares e programas de diálogo intercultural promovem uma visão mais positiva de sua identidade e história. Essas iniciativas ajudam a mitigar sentimentos de alienação e inferioridade, comuns entre os refugiados, e a construir um ambiente onde eles possam expressar e preservar sua cultura de maneira construtiva e afirmativa (Dixon; Durrheim, 2003).

Outro fato, não menos importante, é considerar o impacto da exposição contínua a guerras e conflitos, especialmente nos estados de saúde mental de indivíduos já traumatizados. Estudos indicam que a exposição aguda, excessiva e constante à cobertura midiática de conflitos pode agravar problemas de saúde mental, tornando-se um desafio para a saúde pública. Esses impactos se manifestam em sintomas como insônia, depressão e estresse, comuns entre adultos da população em geral em regiões afetadas por conflitos, como países árabes (Fekih-Romdhane *et al.*, 2024). Face a isso, abordar as questões culturais e psicossociais dos refugiados requer atenção tanto aos traumas diretos da guerra quanto aos efeitos indiretos da cobertura midiática constante desses eventos.

Em casos assim, tanto a universidade, quanto a escola têm o potencial de atuar como um agente de mudança, oferecendo um espaço onde os alunos refugiados possam compartilhar suas experiências e contribuições culturais, favorecendo um intercâmbio enriquecedor para todos. Projetos que incluem festivais culturais, disciplinas que abordam a diversidade cultural e atividades colaborativas são exemplos práticos de como o ambiente escolar pode facilitar a valorização da cultura dos refugiados, promovendo assim uma integração mais harmoniosa e respeitosa.

10.5 Respeito às diferenças

A promoção do respeito às diferenças culturais é essencial para combater o preconceito, a xenofobia e a discriminação, que muitas vezes dificultam a integração dos refugiados na sociedade de acolhimento (Gil; Pizzinato, 2023). Atitudes preconceituosas e atos de discriminação não apenas reforçam a exclusão social, mas também fragilizam a saúde mental dos refugiados, que já enfrentam o impacto psicológico do deslocamento e do trauma (Alamgir *et al.*, 2024).

A construção de uma sociedade inclusiva requer um compromisso ativo das instituições educacionais e governamentais para promover o respeito às diferenças culturais e o entendimento intercultural. Nas escolas, iniciativas de conscientização e educação contra o preconceito são fundamentais para formar cidadãos mais empáticos e informados, que entendam a diversidade como um valor positivo e enriquecedor (Atrooz *et al.*, 2024).

Indispensavelmente, em qualquer país, a implementação de políticas e práticas que incentivem o respeito às diferenças, as escolas e comunidades de acolhimento contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos, independentemente de sua origem, podem coexistir em paz e com dignidade. Trata-se de uma proposta intrínseca em qualquer ordenamento jurídico democrático interno e externo.

11 O ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO

O ano de 2023 registrou, portanto, uma variação positiva de cerca de 16,4% em relação ao ano anterior, conforme o Refúgio em Números (Silva *et al.*, 2024). Segundo

os dados obtidos, pode-se observar que a maior parte das pessoas que solicitou reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, em 2023, possuía a nacionalidade venezuelana. Foram 29.467 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, que corresponderam a pouco mais da metade (50,3%) dos pedidos recebidos pelo Brasil naquele ano.

Logo em seguida, destaca-se, também, o número expressivo de pessoas de nacionalidade cubana: 11.479 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, que alcançam 19,6% do total de solicitações, em 2023. No caso dos solicitantes cubanos, verifica-se, portanto, variação positiva de 109,3% entre os anos de 2022 e 2023, a maior entre as principais nacionalidades solicitantes considerando aquelas observadas para ambos os anos. Já as pessoas solicitantes angolanas registraram variação positiva de cerca de 15,8%.

Estudos fornecem uma visão detalhada sobre a diversidade e os desafios enfrentados por essas instituições no contexto da inclusão educacional de populações migrantes. Sabe-se, segundo Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022), que estudantes haitianos são em maior número devido ao resultado de um fluxo migratório intensificado após o terremoto de 2010 no Haiti e da política de concessão de visto humanitário pelo Brasil. Esse dado ilustra como eventos globais e políticas específicas moldam os fluxos migratórios e, conseqüentemente, a composição das universidades. Além dos haitianos, há estudantes de várias outras nacionalidades, como venezuelanos, congoleses e sírios, distribuídos em uma ampla gama de cursos que refletem diferentes interesses e oportunidades acadêmicas. Soma-se a isso, os indivíduos oriundos dos deslocamentos e refúgios decorrentes das guerras contemporâneas no Leste Europeu e no Oriente Médio.

A heterogeneidade nos cursos escolhidos sugere que esses estudantes não apenas buscam a continuidade de sua educação, mas também almejam se inserir em campos estratégicos de formação e atuação profissional. No entanto, a ausência de ensino superior completo entre os ingressantes reforça a necessidade de suporte acadêmico para nivelar o aprendizado e garantir uma inclusão mais efetiva.

A centralidade dos grupos de ensino, pesquisa e extensão nas ações de acolhimento aponta para a relevância do ambiente acadêmico como um espaço de transformação social. Esses grupos não apenas promovem a integração acadêmica, mas também abordam questões sociais e culturais, criando redes de apoio fundamentais para o sucesso dos refugiados e imigrantes na educação escolar (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

Contudo, há de se identificar lacunas no processo de integração, como a ausência de especificação sobre o semestre de alguns alunos na UFRGS (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022), indicando desafios organizacionais e a necessidade de maior sistematização dos dados sobre esses estudantes. Além disso, a baixa representatividade de estudantes de outras nacionalidades ressalta a importância de diversificar ainda mais o perfil dos beneficiários de políticas de inclusão, para que o acolhimento seja amplo e equitativo. Baseando-se nesse perfil, surge o papel dos grupos de ensino, pesquisa e extensão das universidades.

11.1 A ação dos grupos de ensino, pesquisa e extensão

Algumas universidades foram analisadas por Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022) possuem grupos dedicados ao estudo e à promoção de políticas migratórias. Esses grupos desempenham um papel fundamental no acolhimento de refugiados e imigrantes, sendo muitas vezes os responsáveis por propor políticas de inserção para essa população. E nesse contexto, verifica-se que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão fortalece as iniciativas de integração, evidenciando a importância do trabalho acadêmico nessa área.

Na Universidade Federal de Santa Maria, o grupo Direitos Humanos e Mobilidade Humana Internacional (MIGRAIDH) tem liderado ações de inclusão desde sua criação em 2013, em parceria com o curso de Direito. Focado em compreender as dificuldades enfrentadas por migrantes no Brasil, o grupo produz conhecimento sobre a proteção dos direitos humanos de refugiados e imigrantes, tentando constantemente compreender esse fluxo. Desde 2015, o grupo coordena a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) da universidade, vinculada ao ACNUR, consolidando sua atuação. O MIGRAIDH foi responsável por propor a política de ingresso que reserva 5% de vagas suplementares nos cursos para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, duas iniciativas se destacam: o Grupo de Assessoria a Imigrantes e Refugiados (Gaire) e o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Migrações (Nepemigra). O Gaire oferece assessoria jurídica, psíquica e social a refugiados, além de atuar em integração local. Em 2018, o Nepemigra foi criado para coordenar e consolidar as ações do Gaire e da CSVM, fortalecendo a produção

acadêmica e as iniciativas práticas na área de migrações (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

A Universidade Federal do Paraná também se destaca com o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), ativo desde 2013. O programa desenvolve projetos voltados à integração de refugiados e imigrantes, beneficiando mais de 5 mil pessoas. Entre suas realizações, estão as resoluções nº 13/14, que estabeleceu o reingresso de imigrantes e refugiados, e nº 63/18, que criou dez vagas suplementares anuais.

Apesar dos esforços dessas universidades, Simon e Lauxen (2017) destacam a importância de ações conjuntas com o Estado para garantir políticas integradas e abrangentes. As iniciativas acadêmicas têm gerado impactos positivos, mas é necessário um esforço coletivo para consolidar uma rede de acolhimento de maneira eficiente e, quando possível, eficaz.

Por esta análise, fica evidenciado o protagonismo dos grupos de ensino, pesquisa e extensão das universidades, de maneira a contribuir para a inclusão de refugiados e imigrantes, mas vale dizer que políticas governamentais mais substanciais são necessárias para ampliar os resultados dessas ações.

11.2 Políticas de inclusão nas IES federais do Brasil

A democratização do acesso à universidade pública vai além da simples inclusão de grupos historicamente excluídos; trata-se de enfrentar desigualdades sociais que enfraquecem a confiança dos cidadãos nas instituições. Nesse contexto, a democratização propõe mecanismos que promovam condições justas de ingresso para todos os brasileiros. As ações afirmativas emergem como ferramentas fundamentais nesse processo, buscando combater desigualdades e promover a equidade educacional (Pereira; Gutierrez; May, 2016).

No início do século XXI, o Brasil deu passos significativos ao assumir formalmente o compromisso de combater o racismo e outras desigualdades históricas. As ações afirmativas ganharam destaque como estratégias não apenas para enfrentar o racismo, mas também para lidar com desvantagens econômicas e sociais profundamente enraizadas na sociedade brasileira (Guarnieri; Melo-Silva, 2017). A partir de políticas públicas respaldadas por legislações federais, as cotas foram implementadas como uma

tentativa de reduzir disparidades, garantindo que pessoas de diferentes origens tivessem oportunidades de participação ativa na sociedade.

Em 2012, a aprovação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) representou um marco nesse esforço. A legislação determinou que universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio reservassem, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas. Em 13 de novembro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2023), sancionou atualizações na Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, o que de alguma forma poderá beneficiar pessoas refugiadas, entretanto, dependerá de questionamentos efetuados junto ao poder judiciário.

As principais mudanças incluem a redução do limite de renda per capita para a reserva de vagas, que passou de 1,5 salário-mínimo para um salário-mínimo. Além disso, estudantes quilombolas foram incorporados aos grupos beneficiados pelas cotas, ao lado de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Outra alteração significativa é que, agora, os candidatos concorrem inicialmente às vagas de ampla concorrência; caso não sejam selecionados, passam a disputar as vagas reservadas pelas cotas, o mesmo acontecendo com os refugiados.

Embora as cotas contemplem negros, indígenas, deficientes e estudantes de baixa renda, outros grupos marginalizados, como refugiados e imigrantes, também poderiam se beneficiar do princípio de igualdade garantido pela Constituição. Tais políticas inclusivas poderiam ampliar as oportunidades de acesso à educação superior para essas populações, alinhando-se aos valores de equidade e justiça social, num panorama que se torna cada vez mais comum mundialmente.

11.3 O processo de inclusão educacional de pessoas refugiadas

A inclusão educacional pode ser compreendida como um processo que visa garantir a participação efetiva de todos os indivíduos no ambiente escolar, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, econômicas ou físicas. Segundo Ainscow e Sandill (2010), a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de transformação do sistema educacional para acolher a diversidade de estudantes e promover a equidade. No contexto dos refugiados, essa perspectiva ganha especial relevância, uma vez que esses indivíduos enfrentam barreiras complexas, como a

discriminação, a adaptação cultural e as lacunas educacionais decorrentes de deslocamentos forçados.

Nos últimos anos, o aumento significativo do número de refugiados tem impulsionado debates sobre a necessidade de práticas inclusivas nos sistemas educacionais. De acordo com Dryden-Peterson (2020), a inclusão educacional de refugiados exige mais do que a simples admissão em escolas. É necessário criar condições que garantam o aprendizado efetivo, respeitando as experiências e as identidades culturais dos estudantes deslocados. Isso inclui adaptações curriculares, formação de professores e suporte psicossocial para lidar com traumas causados pela guerra e pelo deslocamento.

A inclusão educacional também está intrinsecamente ligada ao conceito de justiça social. Fensterseifer e Furtado (Fensterseifer; Furtado, 2023) defendem que as escolas devem atuar como espaços de reconstrução para os refugiados, promovendo o senso de pertencimento e a reconstrução de projetos de vida. Nesse sentido, iniciativas que valorizam a cultura de origem dos refugiados, aliadas a práticas de ensino culturalmente responsivas, podem fortalecer a autoestima e a resiliência desses estudantes, facilitando sua integração (Greene; Espiritu; Nyamangah, 2023).

Destaque-se que, a inclusão educacional não se restringe a ações pontuais. Segundo (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022), “parte-se do pressuposto de que a inclusão é caracterizada pelo acompanhamento e acolhimento do estudante, que vai desde o acesso à instituição até as expectativas psicológicas, emocionais e comunicacionais” do aluno, retirada de barreiras físicas e arquitetônicas e questões burocráticas (Ferreira, 2007).

Outro detalhe importante a levar em consideração é o cabimento de outra expressão utilizada nesta pesquisa que é, segundo Carvalho Cabe ressaltar que se utiliza aqui outra expressão, um vocábulo que induz à reflexão sobre inclusão: a integração. Como apontam (Cerna, 2019), ela deve ser entendida como um compromisso contínuo, que exige esforços colaborativos entre governos, escolas e organizações civis. Essa abordagem holística é essencial para superar as barreiras estruturais e promover uma educação inclusiva e transformadora para pessoas refugiadas.

No Brasil, muitas vezes, as organizações não governamentais, instituições e até migrantes já estabelecidos assumem funções que caberiam ao Estado no auxílio e integração dos recém-chegados. Apesar de algumas iniciativas de inclusão, elas ainda são limitadas. Para garantir maior alcance e efetividade em todo o território nacional, o Estado

precisa liderar e estruturar políticas de inserção migratória nos diversos âmbitos sociais (Simon; Lauxen, 2017).

Entre as instituições de ensino, destacam-se as vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), que se empenham em proteger os direitos e promover a integração de imigrantes e refugiados. O acesso à justiça e a garantia de direitos são pilares fundamentais para a inclusão dessa população. Nessas universidades, as ações são organizadas em torno do ensino, pesquisa, extensão e promoção de direitos. São oferecidas disciplinas específicas nos cursos de graduação e pós-graduação sobre Direito Internacional dos Refugiados e temas correlatos. Além disso, promovem produções acadêmicas em formatos variados, como pesquisas individuais, grupos de estudos e colaborações interinstitucionais (Sala *et al.*, 2020).

As universidades parceiras do ACNUR também desempenham papel central, ofertando cursos de idiomas, apoio psicossocial e serviços de saúde mental. Esses esforços incluem ainda orientação sobre direitos trabalhistas e acesso aos hospitais universitários. Programas de permanência ajudam a superar dificuldades financeiras, como custos de transporte, alimentação e moradia. Bolsas de estudo e auxílios são fundamentais, já que, segundo (Bajwa *et al.*, 2018), o peso financeiro do ensino superior muitas vezes força os estudantes a aceitarem empregos precários para custear seus estudos.

Para integrar plenamente refugiados e imigrantes, é crucial garantir informações acessíveis sobre o ingresso na educação escolar e implementar políticas que superem desigualdades sociais. Essas iniciativas devem promover pertencimento e identidade. Nesse contexto, instituições vinculadas à CSVM vêm se destacando por meio de processos seletivos específicos, revalidação de diplomas e políticas de assistência, contribuindo significativamente para ampliar o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico (Sala *et al.*, 2020).

Com base nesse cenário, o próximo passo é analisar como as políticas de inclusão são desenvolvidas nas universidades federais brasileiras, solidificando o arcabouço teórico desta pesquisa.

11.4 Rede de apoio universitária: acolhendo refugiados e imigrantes no ambiente acadêmico

As universidades têm desempenhado um papel fundamental na criação de redes de apoio para a integração de estudantes refugiados e imigrantes. Na Universidade Federal de Santa Maria, segundo Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022), destaca-se o edital nº 024/2018, que permite que alunos de graduação atuem como monitores para orientar seus colegas imigrantes. Esse apoio inclui atividades como auxílio acadêmico, orientação no uso de equipamentos e materiais, além da promoção de um diálogo intercultural. Essa iniciativa fortalece o senso de pertencimento e incentiva a convivência respeitosa entre diferentes culturas, aumentando a cadeia de conhecimentos intersubjetivos e de alteridade (Libâneo, 2016).

Na Universidade Federal do Paraná, iniciativas semelhantes incluem a designação de professores ou colegas-tutores para acompanhamento mensal dos estudantes imigrantes. Os estudantes participam de projetos como *Migração e Processos de Subjetivação*, voltados à integração e apoio psicológico. Essas medidas refletem o que Bajwa (2018) aponta como essenciais as políticas educacionais que não apenas preparem o estudante para a vida acadêmica, mas que promovam sua permanência e inclusão na comunidade universitária.

Dificuldades financeiras também são um desafio recorrente neste contexto. Segundo Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022), a Universidade Federal de Santa Maria disponibilizou bolsas para projetos de pesquisa e extensão específicos para estudantes refugiados e imigrantes. Essas bolsas, não apenas aliviam a pressão econômica, mas também criam oportunidades para que esses estudantes fortaleçam sua rede de contatos e se integrem melhor à comunidade acadêmica sem tais preocupações que lhes retira a paz de espírito. Já a Universidade Federal do Paraná, por meio do Centro de Empregabilidade Universitário, facilita estágios, traduziu currículos e promoveu encaminhamentos profissionais, ajudando os alunos a ingressarem no mercado de trabalho.

Projetos desenvolvidos pelos próprios imigrantes também têm destaque nesse processo de acolhimento. Na Universidade Federal de Santa Maria, estudantes haitianos lideram iniciativas como o *Sauté pour Haiti*, que estuda o Sistema Único de Saúde (SUS) para adaptá-lo ao Haiti, e o *Energie pour tous*, que explora energias renováveis. Essas iniciativas evidenciam o papel transformador da educação em retribuir conhecimentos adquiridos à sociedade de origem (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

Enquanto isso, a Universidade Federal do Paraná se destaca ao estender suas ações para além dos estudantes matriculados. Projetos como *Refúgio, Migrações e Hospitalidade* oferecem assessoria jurídica, capacitação em informática e aulas de História do Brasil para estrangeiros. Essas ações buscam integrar imigrantes e refugiados à sociedade brasileira, promovendo igualdade e acesso a oportunidades (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

Entretanto, barreiras administrativas, como a revalidação de diplomas, ainda representam um desafio. Apesar das políticas existentes, muitos estudantes desconhecem as possibilidades ou enfrentam dificuldades com a documentação exigida. Iniciativas como os mutirões organizados pelo Gaire, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, são exemplos de como essas barreiras podem ser mitigadas. Esses mutirões auxiliam imigrantes na regularização de sua situação e no acesso à universidade (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

Por fim, iniciativas como o curso de capacitação em Direitos Humanos, promovido pelo MIGRAIDH, mostram a importância de formar servidores públicos para atender e acolher imigrantes e refugiados de forma humanizada. O curso prepara profissionais para lidar com essa população, orientando sobre direitos e deveres de forma ética e informada. Esse tipo de ação é essencial para promover uma integração efetiva, combatendo preconceitos e fortalecendo a inclusão (Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022).

A construção dessas redes de apoio nas universidades reflete o esforço para superar as barreiras sociais e culturais enfrentadas por refugiados e imigrantes. Ao alinhar ensino, extensão e inclusão, essas iniciativas consolidam as instituições de ensino como agentes de transformação social.

12 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

O cenário global contemporâneo, marcado por conflitos armados e grandes fluxos migratórios, impõe desafios significativos à educação multicultural. Essa interseção entre questões educacionais, sociais e humanitárias exige análises profundas para desenvolver políticas e práticas que promovam inclusão, equidade e sensibilidade à diversidade cultural em contextos adversos (Ribeiro; Oliveira, 2024). No Oriente Médio, em particular, os impactos dos conflitos armados trazem à tona a necessidade de ações

educativas que atendam às demandas específicas da região, com foco na formação de professores e na criação de políticas públicas eficazes.

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa é quali-quantitativo, de natureza básica e caráter exploratório, fundamentado em análise bibliográfica e documental. O estudo inicia com uma abordagem conceitual da educação multicultural, posicionando-a como um elemento essencial no acolhimento de refugiados e solicitantes de asilo. Esse enfoque busca compreender como a educação contribui para o desenvolvimento de habilidades, a formação da cidadania e a inserção no mercado de trabalho, especialmente em cenários de conflito e deslocamento forçado (Bourdieu, 2020).

Ao apresentar o estado da arte, o trabalho explora os desafios silenciosos da educação em tempos de guerra, que vão além das sequelas físicas e psicológicas. Ele também destaca como as tecnologias da informação, ao encurtar distâncias e transformar o cotidiano, desempenham um papel crucial no fortalecimento da produção de conhecimento e no apoio à educação multicultural. Essas ferramentas, quando bem utilizadas, auxiliam na inclusão de estudantes imigrantes, promovendo maior integração em escolas e universidades.

A pesquisa também evidencia o papel das políticas públicas no fortalecimento das estruturas educacionais para atender às novas demandas do multiculturalismo moderno, impulsionado pelos conflitos armados e pelas mudanças tecnológicas. Examina-se a legislação brasileira e iniciativas internacionais voltadas ao acolhimento de refugiados, apresentando exemplos práticos de projetos que promovem a diversidade cultural na educação.

O objetivo principal do estudo é compreender como a educação pode se tornar uma ferramenta estratégica para inclusão, igualdade de oportunidades e integração de estudantes imigrantes em contextos de guerra. Para isso, os objetivos específicos incluem a identificação de barreiras enfrentadas por esses estudantes, a proposição de soluções educacionais e a valorização da formação de professores sensíveis às questões multiculturais. Além disso, enfatiza-se a importância de pesquisas, inovação e colaborações interinstitucionais para alcançar uma educação mais inclusiva.

O problema central da pesquisa é como enfrentar os desafios da educação multicultural diante de conflitos armados e migração forçada. As barreiras linguísticas, culturais e sociais impactam diretamente o acesso e o desempenho educacional de refugiados e solicitantes de asilo. Por isso, destaca-se a formação docente como eixo

fundamental para a implementação de práticas educacionais mais inclusivas (Tang *et al.*, 2023).

A justificativa acadêmica do estudo reside na análise dos impactos das guerras recentes, principalmente no Oriente Médio, na vida dos estudantes. Essas guerras interrompem abruptamente processos educativos, demandando esforços significativos para reestabelecer a dignidade e o acesso à educação das populações afetadas. No campo social, o estudo destaca os desafios gerados por crises humanitárias, deslocamentos forçados e a necessidade de respostas efetivas para atender às necessidades básicas e educacionais de refugiados e imigrantes. Já no âmbito educacional, o foco recai sobre as dificuldades de acompanhamento escolar e os efeitos dos traumas no desempenho acadêmico, ressaltando o papel da educação multicultural na promoção de equidade e inclusão.

12.1 O conceito de educação

A educação é um campo multifacetado, abrangendo diversas áreas de estudo e assumindo múltiplos papéis na sociedade. Apesar das transformações impostas pelo tempo, permanece o desafio de definir a educação como um fenômeno singular e objetivamente caracterizado. As diferentes interpretações do que constitui a educação refletem sua abrangência, indo desde a formação pessoal até o desenvolvimento social e cultural. No contexto das migrações provocadas por guerras contemporâneas, esses desafios ganham ainda mais relevância. O aumento dos fluxos migratórios tem direcionado a atenção da academia para a investigação dessas questões, gerando resultados que despertam o interesse e a ação das esferas de governança política.

Exemplo está na autoavaliação dos estudantes cujos resultados revelam fatores externos a elas que contribuem ou não para o aprendizado. (Tang *et al.*, 2023), dos resultados das meta-análises, verificou-se que o processo autoavaliação dos estudantes têm respostas importantes para a educação, principalmente aquelas estudantes imigrantes de guerras. Embora o documento não aborde diretamente esse tópico, a discussão sobre a importância da autoavaliação específica dos estudantes em diferentes domínios e sua autoestima global pode ser aplicada a estudantes imigrantes que enfrentam desafios únicos de adaptação a novos ambientes e culturas.

A experiência de imigração, especialmente em contextos marcados por conflitos armados, pode impactar significativamente a autoavaliação dos estudantes em aspectos como aparência física, comportamento, relações interpessoais, desempenho acadêmico e competência atlética. Além disso, as relações familiares também podem ser influenciadas por essas vivências. Compreender como esses fatores moldam a autoestima dos estudantes imigrantes é essencial para desenvolver intervenções e sistemas de apoio adequados. Essas ações são fundamentais para promover uma autoestima saudável e fortalecer a resiliência de populações tão vulneráveis. Ou seja, é história que deve se respeitar. A história contemporânea, quer seja individual ou coletiva, é o efeito de linguagem extraída desses contextos (Martins, 2023).

Nos estágios iniciais de construção do conhecimento humano, diversos processos educacionais ocorrem de maneira natural, embora influenciados por fatores intrínsecos e extrínsecos. No âmbito intrínseco, Piaget (1997) destaca o desenvolvimento moral na infância, explicando como as crianças constroem gradualmente sua compreensão ética. Ele argumenta que esse processo ocorre em estágios relacionados ao desenvolvimento cognitivo e é fortemente moldado pela interação social e pela reflexão. Esses elementos desempenham um papel central na formação do juízo moral, evidenciando a complexidade do aprendizado ético durante os primeiros anos de vida.

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky (Fani; Ghaemi, 2011) destaca a influência do ambiente social e cultural no processo de aprendizagem. Ele argumenta que a interação com outras pessoas e o contexto cultural ao redor desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento (Vygotsky, 1978). O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é fundamental em sua teoria, pois ilustra a distância entre o nível de desenvolvimento atual de um indivíduo e o potencial que pode alcançar com a orientação de um mediador mais experiente. Esse conceito é particularmente relevante em contextos de acolhimento de migrantes, pois orienta políticas públicas educacionais que capacitam imigrantes para sua integração e sustentabilidade em novos ambientes sociais.

A relação entre a ZDP e a educação multicultural é especialmente relevante em cenários de acolhimento de migrantes provenientes de regiões em conflito armado. A ZDP reforça a necessidade de suporte educacional e social que permita a esses indivíduos atingirem seu potencial pleno, ao mesmo tempo em que a educação multicultural proporciona um ambiente inclusivo e respeitoso. Nesse contexto, abordagens pedagógicas que consideram a diversidade cultural e as experiências dos migrantes

podem facilitar sua adaptação e promover o desenvolvimento cognitivo e emocional. Ao valorizar as origens e vivências desses estudantes, a educação multicultural contribui para a construção de uma sociedade mais acolhedora e integradora (Dolan, 2014; Fani; Ghaemi, 2011; Mutekwe, 2018).

Para Paulo Freire (2019), a educação vai além da mera transmissão de conhecimento, sendo um processo transformador que promove a autonomia e a consciência crítica. Por meio do diálogo e da reflexão, o indivíduo se torna protagonista de sua educação e agente de transformação social. Essa visão emancipadora complementa as propostas de Vygotsky, ao enfatizar que a educação não é apenas técnica, mas também uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa.

Rogers e Freiberg (1994), por sua vez, defendem uma pedagogia centrada no aluno, baseada na criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e empáticos. Nesse modelo, o professor atua como um facilitador, ajudando os alunos a desenvolverem seu potencial e a se tornarem aprendizes autônomos. Essa abordagem é especialmente relevante no acolhimento de migrantes, pois reconhece a necessidade de um suporte emocional e educacional que respeite as trajetórias individuais.

Dewey (1915) enxerga a educação como um pilar essencial para o desenvolvimento individual e social. Ele ressalta seu papel na promoção da igualdade, da justiça e da democracia, reforçando a importância da educação como meio para formar cidadãos críticos e autônomos. A evolução constante do conceito de educação reflete as transformações sociais e culturais, destacando a necessidade de práticas educacionais que respondam aos desafios contemporâneos de forma crítica e reflexiva.

Numa visão sintética, a educação, quando articulada com as teorias de Vygotsky, Freire e outros pensadores na mesma linha de reflexão sobre a construção do conhecimento, demonstra sua capacidade de promover inclusão, transformação e igualdade em cenários marcados pela diversidade e complexidade social. Essas perspectivas são fundamentais para construir práticas educativas que atendam às necessidades do mundo contemporâneo, especialmente em contextos de migração e acolhimento.

12.2 A educação multicultural como resposta aos desafios dos conflitos armados

A educação multicultural reflete a pluralidade de identidades culturais e linguísticas que compõem as sociedades contemporâneas. Essa abordagem reconhece a relevância de fatores como classe, gênero, etnia, raça, padrões culturais e nacionalidade, que influenciam diretamente na formação histórico-social da cidadania (Canen, 2000). Ao enfatizar a fragmentação da noção de identidade fixa e localizada, surge a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem essa diversidade, promovendo uma cidadania crítica, participativa e democrática. Essa perspectiva se torna ainda mais urgente em cenários de migração forçada, onde refugiados e imigrantes enfrentam desafios adicionais de adaptação e inclusão.

Nesse contexto, Bourdieu (2020) explora como os sistemas simbólicos, como a língua e a cultura, moldam as relações sociais. Para migrantes e refugiados, a língua frequentemente se torna uma barreira ou um meio de exclusão, evidenciando a importância de analisar como os recursos simbólicos são distribuídos e valorizados.

Em ambientes educacionais, a diversidade cultural e linguística exige estratégias pedagógicas específicas para superar barreiras e promover inclusão. Kanno e Varghese (2010) destacam iniciativas como o programa *English as a Second Language* (ESL) nos EUA, que oferece suporte linguístico e cultural a estudantes migrantes, e o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, no Brasil. Essas ações mostram que a educação multicultural vai além do ensino de idiomas; ela incorpora valores como solidariedade e respeito pelos direitos humanos, promovendo uma integração que fortalece a sociedade como um todo.

Exemplos como a Escola Básica da Ponte, em Portugal, e o programa *Bridge to Success*, nos EUA, ilustram abordagens inovadoras na educação multicultural. Esses projetos priorizam o aprendizado colaborativo, a construção de valores éticos e a criação de um ambiente inclusivo. Além disso, iniciativas como o programa *Erasmus+* na Europa fomentam o contato intercultural e o entendimento mútuo, evidenciando o impacto transformador da educação na promoção da coesão social.

Apesar dos avanços, há lacunas significativas na plena incorporação da diversidade linguística nas universidades. Muitas instituições ainda tratam a inclusão como uma prática isolada, carecendo de políticas abrangentes que integrem a diversidade ao cotidiano acadêmico (Kanno; Varghese, 2010). Essas políticas precisam equilibrar o ensino do idioma nacional como língua franca com o respeito às línguas maternas,

preservando a identidade cultural dos estudantes. Esse equilíbrio é essencial para garantir que a educação multicultural não seja apenas inclusiva, mas também equitativa e transformadora.

A distinção entre linguagem conversacional e acadêmica, como aponta King (2018), é outro aspecto crucial em contextos multilíngues. Enquanto a fluência conversacional facilita interações cotidianas, a proficiência acadêmica permite aos alunos acessarem significados abstratos em áreas como ciência, cultura e política. Essa distinção ressalta a importância de formar professores capacitados para lidar com as complexidades da diversidade linguística, ajudando os estudantes a transitarem com sucesso para uma linguagem mais formal e acadêmica.

O papel do inglês como língua franca é inegável no cenário global, mas ele não deve ser visto como uma ameaça à diversidade linguística. Políticas educacionais devem garantir que o ensino do inglês, francês ou espanhol coexista com o respeito às línguas maternas e culturas locais, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e multicultural (Costa; André, 2004; Kury; Redo, 2018). Nesse contexto, o ensino deve ser sensível às origens culturais, sociais e religiosas dos alunos, contribuindo para a eficácia das políticas públicas de acolhimento humanitário.

A educação multicultural, ao abraçar a diversidade cultural e linguística, não apenas promove a inclusão, mas também fortalece os valores de justiça social e democracia. Ao se comprometer com essa abordagem, as instituições de ensino e os governos podem projetar uma imagem de acolhimento e respeito aos direitos humanos, consolidando seu papel no cenário internacional como promotores de igualdade e solidariedade.

12.3 O ordenamento jurídico brasileiro e as políticas públicas para uma educação multicultural

No contexto jurídico brasileiro, embora a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205, estabeleça a educação como um direito de todos e dever compartilhado entre o Estado e a família, a realidade revela desafios significativos, sobretudo na atenção à diversidade cultural. Essa diversidade abrange tanto as características historicamente intrínsecas da sociedade brasileira quanto as novas culturas trazidas por fluxos migratórios decorrentes de conflitos contemporâneos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 1º, reflete uma visão ampliada de educação, reconhecendo que os processos formativos transcendem o espaço escolar. Ela inclui instâncias como a vida familiar, o trabalho, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais (Brasil, 1996). Essa abordagem holística sublinha a importância de considerar a interação entre educação e sociedade no desenvolvimento de práticas educacionais eficazes e inclusivas.

Do ponto de vista educacional, a valorização das manifestações culturais locais e regionais enriquece o aprendizado, promovendo uma maior conscientização e respeito pela diversidade. No entanto, o conceito de “mundo” que cerca o processo educativo se expande continuamente na pós-modernidade. A combinação de elevados fluxos migratórios e avanços tecnológicos tem intensificado a interseção cultural entre povos, exigindo uma abordagem educacional que prepare educadores e alunos para uma realidade global, multicultural e interconectada (Appadurai, 1996; Fernández-Sánchez, 2023).

Fernández-Sánchez (2023) e Stasiulis, Jinnah e Rutherford (2020) destacam a relevância de políticas públicas voltadas à educação multicultural, enfatizando a necessidade de preparar as novas gerações para lidar com a diversidade cultural e linguística. Essas políticas devem promover competências interculturais e habilidades de comunicação, fomentando a coesão social em um mundo cada vez mais globalizado.

No Brasil, leis como a nº 10.639/2003 (Brasil, 2003b) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) representam avanços na inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Contudo, essas obrigações ainda não se estendem de forma abrangente aos cursos de formação de professores, limitando o impacto na educação superior. O Plano Nacional de Educação (PNE), regulado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), também reconhece a necessidade de incorporar a diversidade e promover práticas educativas que respeitem identidades socioculturais, mas os desafios na implementação dessas metas são evidentes.

Embora o Brasil tenha um reconhecimento internacional em suas leis de acolhimento a refugiados e asilados, suas políticas educacionais ainda não abrangem de forma efetiva as questões relacionadas à inclusão de novas culturas oriundas de processos migratórios internacionais. Esse vácuo legislativo é especialmente preocupante diante do aumento das migrações globais causadas por guerras e crises humanitárias.

Para avançar na construção de uma educação mais inclusiva, multicultural e democrática, é essencial priorizar o financiamento público da educação, valorizar o papel

do magistério e fomentar a ciência. Além disso, é necessário revisar currículos e métodos avaliativos, promovendo uma educação que combine excelência acadêmica com respeito à diversidade cultural. Apenas com esses esforços será possível consolidar um sistema educacional capaz de atender às demandas de um Brasil cada vez mais plural.

12.4 Os desafios contemporâneos da educação multicultural na complexidade das guerras

Os desafios enfrentados pela educação multicultural em um cenário marcado pelas complexidades das guerras modernas exigem uma abordagem ampla e diversificada. As políticas de governança desempenham um papel essencial nesse processo, devendo estar alinhadas às novas dinâmicas migratórias e às demandas específicas dos migrantes no campo educacional (Ribeiro; Oliveira, 2024).

Para lidar com essas questões, o ponto de partida deve ser a formação de professores. É crucial investir em programas de capacitação continuada, que não apenas sensibilizem os educadores para a diversidade cultural, mas também os preparem para acolher alunos em situações de vulnerabilidade, como aqueles que enfrentam traumas. A inclusão de programas específicos para o ensino de línguas adicionais e o compartilhamento de experiências entre professores de diferentes culturas enriquecem a prática pedagógica (Candau, 2002).

O acesso universal à educação de qualidade é outra peça central dessa equação. Garantir que todos os migrantes tenham acesso à educação, independentemente de sua origem ou *status* legal, é essencial (Kostogriz; Miller; Gearon, 2009). Programas bilíngues e interculturais, que respeitem e valorizem as culturas de origem, e iniciativas voltadas para a alfabetização e qualificação profissional de adultos são passos fundamentais para uma inclusão efetiva (Lundell, 2004).

O combate à discriminação e ao racismo também exige atenção prioritária. Campanhas de conscientização e medidas que promovam a igualdade de oportunidades no ambiente educacional ajudam a criar um espaço acolhedor e respeitoso para todos (King, 2018).

O fortalecimento da pesquisa e da inovação educacional pode ser um diferencial significativo. Investimentos em estudos sobre práticas de educação multicultural e no desenvolvimento de materiais didáticos adaptados às necessidades dos migrantes são

indispensáveis (Xavier; Alves; Petrus, 2024). Parcerias entre universidades, escolas e organizações da sociedade civil potencializam essas iniciativas, trazendo soluções criativas e eficazes.

Por fim, a colaboração comunitária emerge como um alicerce indispensável. Parcerias com entidades locais, o envolvimento de familiares e a participação ativa da comunidade nas discussões educacionais são estratégias que fortalecem a integração social e promovem uma educação verdadeiramente inclusiva (Bigliardi; Antunes; Wanderbroocke, 2016).

Integrando essas medidas, as políticas de governança podem desempenhar um papel transformador, promovendo justiça social e inclusão. A educação multicultural, ao exigir um compromisso contínuo de todos os setores da sociedade, não apenas atende às necessidades imediatas dos migrantes, mas também contribui para a construção de um futuro mais igualitário e promissor.

13 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Abordar a formação de professores de modo inicial e continuado para o entendimento da diversidade cultural e compreensão dos desafios atrelados ao conjunto de preconceitos em nossa sociedade, tem sido o objetivo embutido no multiculturalismo que exige uma formação docente capaz de lidar com o cerne do problema e buscar soluções por meio da prática diária e produção acadêmica (Bekerman; Zembylas; McGlynn, 2009).

Antevê-se nesse cenário a contextualização prática que o currículo assume nesse processo de integração prática e cognitiva docentes na promoção da conscientização da existência da desigualdade em suas múltiplas formas, tais como identidades de gênero, étnico-racial, cultural, religiosa, linguística, capacidade física e mental, etária, geográfica, sexual, digital, aspecto físico, profissional ou educacional, e nacionalidade (Banks, 2015; Lopes *et al.*, 2013; Peters, 2005; Sleeter, 2010).

A desigualdade se manifesta de diversas formas e gera preconceitos que perpetuam exclusões sociais em diferentes contextos. Além das questões de gênero e étnico-raciais, a desigualdade socioeconômica é uma das mais evidentes, onde a disparidade de renda, acesso a recursos e oportunidades reforça estigmas contra pessoas em situação de vulnerabilidade material (Dryden-Peterson, 2017; Leonardo, 2005). Essa

desigualdade frequentemente se conecta a outras formas de exclusão, como a religiosa, que marginaliza indivíduos por suas crenças, práticas ou ausência delas, alimentando a intolerância.

A discriminação linguística também é comum, afetando pessoas que falam dialetos, línguas minoritárias ou que não dominam a língua oficial de um país, limitando seu acesso à educação, trabalho e integração social. Do mesmo modo, a desigualdade relacionada à capacidade física e mental marginaliza pessoas com deficiências, sejam elas físicas, sensoriais ou cognitivas, restringindo seu acesso a direitos básicos e participação plena na sociedade. A desigualdade etária, ou idadismo, também é um fenômeno preocupante, afetando tanto os mais jovens quanto os mais velhos, que frequentemente são vistos como incapazes ou menos valiosos em certos ambientes.

No campo cultural, práticas distintas, como vestimentas, alimentação e tradições, frequentemente enfrentam preconceitos por não se adequarem aos padrões dominantes, reforçando a exclusão social. De forma similar, a desigualdade geográfica marginaliza pessoas de regiões periféricas, áreas rurais ou países em desenvolvimento, muitas vezes as associando a falta de educação ou recursos. A discriminação com base na orientação sexual é outra forma significativa de exclusão, afetando especialmente a comunidade LGBTQIAP+, que enfrenta barreiras para viver plenamente e acessar direitos fundamentais.

Em tempos de crescente digitalização, a exclusão digital emergiu como uma forma de desigualdade, onde aqueles sem acesso a tecnologias ou habilidades digitais encontram dificuldades para participar de um mundo cada vez mais conectado. Adicionalmente, o preconceito baseado no aspecto físico, como peso, altura ou outros padrões estéticos, é amplamente difundido, reforçando estigmas e discriminação. Por fim, a desigualdade relacionada à nacionalidade e xenofobia afeta imigrantes e refugiados, que muitas vezes enfrentam preconceitos simplesmente por serem estrangeiros.

Essas múltiplas formas de desigualdade não apenas marginalizam indivíduos, mas também criam barreiras estruturais que dificultam a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Para enfrentar esses desafios, é essencial implementar políticas públicas que reconheçam e combatam as diversas facetas da exclusão social, promovendo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

A formação inicial e continuada de professores desempenha um papel central na promoção da conscientização social sobre o preconceito e na implementação de estratégias para mitigar atitudes discriminatórias (Grimmett; Halvorson, 2010). Em uma

sociedade marcada por profundas desigualdades e fluxos migratórios cada vez mais intensos, especialmente de refugiados forçados a deixar seus países devido a guerras e perseguições, o papel do educador transcende a sala de aula. Torna-se essencial preparar os professores para entenderem as complexidades desses contextos e criarem ambientes educacionais inclusivos que valorizem a diversidade cultural e linguística (Ivenicki, 2018).

Refugiados, muitas vezes, não escolhem voluntariamente o Brasil como destino. Eles chegam em busca de segurança e dignidade, enfrentando desafios que incluem o preconceito, a exclusão e a dificuldade de reconstruir suas vidas. No entanto, esses indivíduos trazem consigo habilidades, experiências e competências que podem enriquecer a sociedade brasileira. Um sistema educacional que reconheça esse potencial precisa de professores capacitados para desafiar estereótipos e promover uma narrativa que valorize a contribuição dos refugiados.

A formação inicial de docentes deve incluir módulos que abordem a diversidade cultural e os direitos humanos, com foco nas questões enfrentadas por refugiados e imigrantes. Além disso, programas de formação continuada são indispensáveis para atualizar os professores sobre as melhores práticas pedagógicas em contextos multiculturais e sensibilizá-los para os traumas e barreiras que esses alunos enfrentam. Essa capacitação deve ir além do aspecto técnico, incluindo o desenvolvimento de competências emocionais e interpessoais que os ajudem a construir uma relação de empatia e respeito com seus alunos.

Exemplos práticos de sucesso incluem iniciativas como programas de ensino bilíngue, que valorizam a língua materna dos refugiados enquanto promovem o aprendizado do idioma local, e projetos de integração cultural, que incentivam o compartilhamento de experiências entre alunos de diferentes origens. Esses programas não apenas beneficiam os estudantes refugiados, mas também contribuem para uma educação que valoriza a interculturalidade e desafia preconceitos enraizados.

O papel do professor como mediador dessas experiências é fundamental. Ao proporcionar um espaço para que os refugiados compartilhem suas histórias, os educadores podem criar uma atmosfera de diálogo e compreensão mútua, permitindo que os demais alunos reconheçam o valor da diversidade. Essa abordagem promove a inclusão, não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade como um todo, ao educar as próximas gerações para enxergar os refugiados como indivíduos plenos,

capazes de contribuir significativamente para a comunidade e reconstruir suas vidas com dignidade e autonomia.

A resultante dos esforços para mitigar o preconceito e determinar o sucesso das iniciativas de integração dos estudantes refugiados, é investir na formação docente para que se tenha uma sociedade mais justa e inclusiva, em que o preconceito é substituído por compreensão, e as diferenças culturais são celebradas como uma riqueza coletiva. Apenas com educadores preparados será possível construir um ambiente educacional que promova a igualdade, a integração e a valorização de todos os indivíduos, independentemente de suas origens ou circunstâncias.

A formação de professores para atuar em ambientes escolares diversificados é um tema central no contexto da educação multicultural. Com a intensificação dos fluxos migratórios globais, especialmente de refugiados de guerra, a sala de aula tornou-se um espaço de encontro entre diferentes culturas e línguas, demandando novas competências dos educadores. A formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel crucial no desenvolvimento dessas competências, permitindo-lhes lidar de forma inclusiva e eficaz com a diversidade cultural e linguística dos estudantes.

Autores como Banks (2015) enfatizam a necessidade de uma educação multicultural que capacite os professores a integrarem os valores da diversidade no currículo escolar. Banks sugere que a formação docente deve abordar não apenas o conhecimento técnico, mas também a sensibilidade cultural, a fim de promover um ambiente inclusivo e respeitoso. Complementarmente, Gorski (2013) propõe que a formação inicial deve incluir discussões sobre privilégios e desigualdades estruturais, ajudando os professores a compreenderem como esses fatores influenciam as experiências dos alunos refugiados.

No que se refere ao desenvolvimento de competências interculturais, Gay (2010) introduz o conceito de pedagogia culturalmente relevante, que defende práticas de ensino que valorizem as identidades culturais dos estudantes. Segundo o autor, os professores devem estar aptos a adaptar suas abordagens pedagógicas para refletir as realidades e experiências de seus alunos, promovendo um aprendizado mais significativo.

A formação continuada, por sua vez, deve incluir a atualização constante sobre os desafios enfrentados pelos refugiados de guerra. Autores como Dryden-Peterson (2016) destacam que os professores precisam compreender os traumas e as barreiras educacionais enfrentadas por esses estudantes. Essa compreensão é fundamental para que

os educadores possam criar estratégias de ensino que promovam a resiliência e o sucesso acadêmico (Dryden-Peterson, 2017).

Além desses que foram apresentados, os programas voltados para o ensino de línguas adicionais, como os discutidos por Lucas e Villegas (2013), são indispensáveis em contextos de alta diversidade linguística. Esses programas devem capacitar os professores a ensinarem de forma bilíngue, valorizando a língua materna dos estudantes enquanto promovem a proficiência no idioma do país de acolhimento.

A formação docente deve incluir componentes práticos que incentivem a troca de experiências entre professores de diferentes contextos culturais. Iniciativas como o programa *Erasmus+* da União Europeia, discutido por Llurda *et al.* (2016), são exemplos de como parcerias internacionais podem enriquecer a formação docente, promovendo uma visão global e intercultural da educação.

Em síntese de explanação, a formação de professores para ambientes escolares diversificados exige uma abordagem integrada que combine teoria e prática. Ao incluir temas como pedagogia culturalmente relevante, ensino bilíngue, competências interculturais e sensibilização para os desafios enfrentados pelos refugiados, os programas de formação podem preparar educadores para promover a inclusão e a equidade em salas de aula multiculturais. Essa formação não apenas beneficia os alunos, mas também contribui para uma sociedade mais justa e solidária.

13.1 A formação docente e a alteridade: experiência na diversidade cultural

A crescente presença de estudantes migrantes e refugiados nas escolas tem imposto novos desafios ao campo educacional, exigindo que a formação docente seja repensada à luz da complexidade das experiências de alteridade. Em ambientes escolares marcados pela diversidade cultural e linguística, a atuação docente deixa de ser meramente transmissora de conteúdo para assumir um papel mediador e integrador, capaz de acolher e valorizar as múltiplas identidades e trajetórias presentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a compreensão teórica sobre alteridade torna-se fundamental para preparar professores e professoras para a construção de práticas pedagógicas que vão além do respeito superficial às diferenças. A alteridade, entendida como a capacidade de reconhecer o outro em sua singularidade e dignidade, implica uma atitude de abertura, escuta e diálogo. Essa compreensão exige que a formação inicial e continuada dos

educadores inclua referenciais teóricos sólidos sobre multiculturalismo, interculturalidade e decolonialidade, permitindo que o corpo docente compreenda não apenas as dinâmicas das diferenças, mas também as estruturas históricas de exclusão e silenciamento que afetam migrantes e refugiados.

Autores como Banks (2015) e Banks (2013) destacam que a formação docente deve contemplar dimensões éticas e políticas, abordando as relações de poder, os privilégios e as desigualdades estruturais que permeiam as experiências dos estudantes em situação de migração forçada. Essa fundamentação teórica é indispensável para orientar o enfrentamento de preconceitos e a promoção de uma educação antirracista e inclusiva, que reconheça e valorize a pluralidade das vivências escolares.

Por outro lado, a compreensão prática da alteridade é construída no cotidiano da ensinagem, por meio de experiências concretas que envolvem o contato, o diálogo e a mediação entre diferentes saberes e culturas. A prática docente em salas de aula diversas requer a capacidade de adaptar estratégias pedagógicas que considerem as necessidades específicas dos estudantes migrantes e refugiados, respeitando suas línguas maternas, seus repertórios culturais e suas experiências de vida. Isso implica, por exemplo, o uso de metodologias ativas, o incentivo ao trabalho colaborativo, a flexibilização curricular e a promoção de ambientes seguros e acolhedores, onde o aprendizado possa florescer em meio à diversidade.

A dimensão experiencial da alteridade também demanda que docentes estejam atentos aos impactos do deslocamento e dos possíveis traumas vividos por migrantes e refugiados, desenvolvendo sensibilidade para acolher suas histórias e potencializar seus protagonismos. Programas de formação continuada, que promovam a troca de experiências entre professores de diferentes contextos e incentivem a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, são essenciais para nutrir essa atitude ética e responsiva diante das complexidades do fenômeno migratório.

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática na formação docente é condição para que a alteridade seja efetivamente vivenciada e não apenas contemplada em discursos. Como dialogado anteriormente, a compreensão profunda das bases teóricas sobre diversidade, interculturalidade e decolonialidade deve informar as ações pedagógicas do dia a dia, tornando a sala de aula um espaço de convivência, reconhecimento mútuo e construção de pertencimento.

Assim, formar professores para atuar junto a estudantes migrantes e refugiados em ambientes escolares diversos significa investir na construção de competências

interculturais, na sensibilidade para a diferença e na capacidade de dialogar com outras formas de saber e de ser. Ao integrar teoria e prática, a formação docente potencializa a criação de processos educativos emancipadores, nos quais a alteridade é vivida como princípio norteador da ensinagem, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o crescimento ético, social e humano de todos os envolvidos. Dessa forma, a escola torna-se protagonista na construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva, cuja cooperação da universidade, no exercício da sua função social, se mostra como elemento fundamental no processo de construção do capital intelectual, do qual nossa sociedade carece em termos ideais.

13.2 Entendimento das abordagens multiculturais e seus impactos educacionais

A análise da produção acadêmica e das experiências concretas de construção curricular sobre currículo e multiculturalismo na universidade revela a necessidade de investigar as diversas abordagens, ênfases e omissões presentes nas temáticas relacionadas ao currículo com sensibilidades multiculturais. É fundamental compreender como essas diferentes abordagens multiculturais influenciam a interpretação das identidades em formação.

Sleeter e McLaren (2009) argumentam que, embora a perspectiva multicultural busque desafiar a marginalização de identidades e grupos, ela apresenta abordagens e significados distintos. Essas abordagens podem variar desde uma perspectiva liberal e folclórica, que valoriza culturas e ritos de forma superficial, até perspectivas mais críticas e pós-coloniais, que focalizam os processos de construção das diferenças e o combate às desigualdades e aos preconceitos.

A perspectiva liberal, segundo Sleeter e McLaren (2009), reduz o multiculturalismo a uma celebração superficial de culturas, o que pode levar a uma visão essencialista das identidades. Já as perspectivas críticas e pós-coloniais enfatizam a análise das relações de poder no currículo e a necessidade de subvertê-lo em favor das identidades culturalmente discriminadas e excluídas (Lopes *et al.*, 2013).

O multiculturalismo pós-colonial, representado por autores como Werbner *et al.* (2015) Twine, Werbner e Modood (2015), desafia as posturas dicotômicas e essencialistas das identidades, propondo o conceito de hibridização. Essa perspectiva, segundo Macedo (2006), busca criar espaços e tempos híbridos no currículo, valorizando

as culturas marginalizadas e as identidades locais. eles contribuem para a desnaturalização da categoria identidade, incentivando a compreensão de sua natureza provisória, em construção e fluida. Essa perspectiva desafia as visões monoculturais e homogeneizadoras presentes nos discursos curriculares.

O multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial tem como propósito desconstruir as características que estão presentes nos discursos curriculares, desafiando as marcas de linguagem impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca e masculina (Torres; Moreira, 2023). Na formação continuada de professores, essa perspectiva sensibiliza os docentes para a importância de conceberem práticas pedagógicas que valorizem as hibridizações e sínteses culturais presentes nas construções identitárias. Além disso, a formação continuada se torna um espaço crucial para a discussão da escola como organização multicultural, que deve promover a diversidade e combater o assédio, o *bullying* e os preconceitos.

A Resolução CNE/CP 01/2004, em seu Artigo 1º, dispõe que as Diretrizes devem ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, aqueles que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores”. O § 1º. deste artigo, estabelece que “as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos apontados no Parecer CNE/CP 3/2004”. (Reis, 2022).

13.3 A interculturalidade crítica na perspectiva decolonial

A decolonialidade pode ser compreendida a partir de duas dimensões interligadas, mas distintas: o **movimento decolonial** e o **pensamento decolonial epistemológico**. O movimento decolonial diz respeito a ações coletivas e mobilizações sociais que buscam enfrentar e transformar estruturas e práticas herdadas do colonialismo, manifestando-se em lutas políticas, reivindicações culturais e iniciativas comunitárias. Já o pensamento decolonial epistemológico está centrado na crítica ao modo hegemônico de produção e legitimação do conhecimento, questionando o eurocentrismo e propondo a valorização de epistemologias plurais, oriundas de povos e culturas historicamente marginalizados. Como afirma Quijano (2014, p. 777), a colonialidade do saber é um dos eixos

fundamentais sobre os quais se assentou o padrão mundial de poder capitalista, o que exige romper com a imposição epistêmica eurocêntrica. Walsh (2009, p. 128) complementa que a decolonialidade não é somente um campo acadêmico, mas uma práxis política, ética e existencial de resistência e re-existência. Assim, enquanto o movimento decolonial se traduz em práticas e militâncias sociais, o pensamento decolonial epistemológico se estrutura como um campo teórico-crítico que fundamenta essas ações e propõe alternativas no plano do saber e da ciência.

A interculturalidade crítica na perspectiva decolonial vai além da análise das diferenças culturais, propondo que a diferença deve ser entendida como ligada a processos de colonização. Essa abordagem desafia a visão de que o currículo e a formação de professores são isentos desses processos (Boyle-Baise; Gillette, 1998). No campo sociológico, o conceito de "decolonialidade" refere-se à superação das estruturas, lógicas e epistemes herdadas do colonialismo, que continuam a influenciar as práticas sociais, culturais e educacionais, mesmo após o fim formal dos impérios coloniais. Assim, decolonialidade implica uma crítica ao eurocentrismo e à imposição de padrões de conhecimento ocidentais, propondo a valorização de saberes, perspectivas e vozes marginalizadas ou subalternizadas historicamente.

No contexto desta pesquisa, pensar a formação docente sob a ótica decolonial significa problematizar o modo como o currículo escolar e universitário pode reproduzir hierarquias e exclusões baseadas em heranças coloniais. Tal perspectiva convida à construção de currículos sensíveis à pluralidade de identidades, histórias e experiências, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam a legitimidade dos saberes de povos historicamente silenciados e possibilitem a emergência de novas formas de compreender e conviver com a diversidade.

A análise das publicações científicas sobre currículo e multiculturalismo mostra a necessidade de investigação aprofundada sobre as experiências dos refugiados de guerra em contextos escolares e universitários, em observação às abordagens multiculturais e seus impactos na educação (Xavier; Canen, 2008). A intersecção entre a diversidade cultural e o trauma da guerra exige um exame cuidadoso da singularidade destas populações, a fim de criar um currículo que promova a inclusão e a compreensão da sua identidade, minimizando os impactos negativos no processo de construção do conhecimento decorrentes da guerra (Ivenicki, 2018).

Olhando para as abordagens multiculturais à produção de conhecimento, é claro que as perspectivas crítica e pós-colonial fornecem quadros teóricos úteis para a

compreensão das experiências dos refugiados (Candau; Ivenicki, 2024). Ao revelar as relações de poder envolvidas nas identidades e diferenças sociais, esta perspectiva pode perturbar os discursos hegemônicos e criar um currículo que desafie estereótipos construídos na dissonância cognitiva social.

A ciência tem um grande papel para desempenhar na busca de soluções de educação multicultural, especialmente na área da formação continuada de professores (Candau, 2012). Ao examinar métodos de ensino que enfatizam a diversidade cultural e promovem a integração dos refugiados, os investigadores podem contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas educativas. Um trabalho desafiador que cresce a cada instante diante das rápidas transformações da sociedade mundial.

14 O PAPEL HUMANITÁRIO DA EDUCAÇÃO

O fenômeno dos refugiados de guerra é um dos mais desafiadores no contexto global contemporâneo. Segundo o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o número de deslocados forçados alcançou 122,6 milhões em 2024, um recorde histórico impulsionado por conflitos armados e crises humanitárias, como as guerras na Ucrânia, Sudão, Síria e Faixa de Gaza (UNHCR, 2024a, 2024c). Entre esses, aproximadamente 35 milhões são refugiados que cruzaram fronteiras internacionais em busca de segurança e proteção. No Brasil, dados do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) indicam que o país acolhe cerca de 61.000 refugiados reconhecidos, oriundos de mais de 130 nacionalidades, sendo os venezuelanos a maioria dessa população (Silva *et al.*, 2024).

Refugiados de guerra enfrentam desafios profundos e multifacetados. Além da perda de lares, familiares e comunidades, eles lidam com traumas físicos e psicológicos que frequentemente acompanham deslocamentos forçados. No campo educacional, barreiras linguísticas, falta de documentação escolar, discriminação e dificuldades econômicas são obstáculos recorrentes. Esses fatores não apenas limitam o acesso à educação, mas também impactam a continuidade dos estudos, dificultando a integração social e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Dryden-Peterson, 2016).

A educação desempenha um papel humanitário fundamental no acolhimento de refugiados de guerra, indo além da função acadêmica tradicional. Como destaca Dryden-Peterson (Dryden-Peterson, 2016), a escola pode ser um espaço de proteção e

estabilidade, especialmente para crianças e jovens em contextos de deslocamento. Além de promover aprendizado, a educação oferece um ambiente seguro, que contribui para o alívio de traumas e o fortalecimento da resiliência emocional. No caso de adultos, a formação educacional e profissionalizante possibilita a reconstrução da vida e a integração social e econômica nos países de acolhimento.

No Brasil, iniciativas como o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS e as cotas suplementares para refugiados em universidades federais mostram a relevância da educação como ferramenta de inclusão. Contudo, há um longo caminho a percorrer para que as políticas educacionais atendam às necessidades dessa população de forma abrangente e eficaz. Segundo Bajwa (2017), a educação deve ser vista não apenas como um direito humano fundamental, mas também como um meio de empoderamento para refugiados, permitindo que eles recuperem sua autonomia e contribuam ativamente para as sociedades que os acolhem.

Embora o termo “empoderamento” seja amplamente utilizado nesse contexto, sua adequação reside no propósito de descrever o processo pelo qual os refugiados podem recuperar a capacidade de agir sobre suas próprias vidas e contextos sociais. A educação, nesse sentido, é uma via essencial para o desenvolvimento de habilidades, acesso ao mercado de trabalho e participação cívica, elementos indispensáveis para a reconstrução de suas vidas e comunidades.

Portanto, o papel humanitário da educação no acolhimento de refugiados de guerra transcende o aspecto pedagógico. Ele envolve o reconhecimento da dignidade humana, a promoção da inclusão e o fortalecimento das capacidades dos refugiados para que possam superar os desafios impostos pela migração forçada e contribuir para a sociedade global.

14.1 A educação em situações de crises

As crises resultantes de conflitos armados, instabilidade política, desastres naturais, pandemias e mudanças climáticas em escala global têm um impacto profundo na educação, interrompendo o aprendizado de milhões de crianças e jovens em todo o mundo. Em regiões e países afetados por emergências prolongadas, os jovens não apenas perdem suas casas e entes queridos, mas também enfrentam a privação do acesso à educação e a ambientes seguros para aprender, comprometendo tanto o seu futuro quanto o desenvolvimento da sociedade.

Garantir oportunidades de aprendizagem durante essas crises é essencial para preservar e salvar vidas. Nesse cenário, a UNESCO atua para assegurar que a educação de qualidade, inclusiva e equitativa continue sendo uma prioridade nas respostas humanitárias e nos esforços de recuperação para migrantes, refugiados, deslocados internos, repatriados e comunidades que os acolhem. Entre suas ações, destaca-se o fortalecimento da resiliência no setor educacional por meio da redução de riscos de desastres, preparando escolas e autoridades educacionais para lidar com ameaças, minimizar seus impactos e construir sistemas mais resistentes.

Podemos entender do contexto de crises diversas que provocam a situação de refúgio que, em casos assim, a UNESCO considera a educação um elemento central nas respostas a crises devido ao seu papel multifacetado como direito humano fundamental, mecanismo de proteção e alicerce para um futuro sustentável. Para crianças e jovens em situações de emergência, a educação vai além do aprendizado formal: ela oferece um senso de normalidade e estabilidade, essenciais para enfrentar os impactos psicológicos e sociais das crises. Por meio da educação, é possível desenvolver habilidades e conhecimentos que ajudam as gerações a superarem adversidades e reconstruir suas vidas e comunidades.

A urgência de tratar a educação como uma necessidade básica em contextos de crise, comparável à alimentação e aos serviços de saúde, é uma condição invariavelmente importante. Isso é especialmente crítico para grupos vulneráveis, como meninas, migrantes, refugiados e pessoas com deficiência, que enfrentam desafios ainda maiores nesses cenários. Desde 1950, a UNESCO tem trabalhado para garantir que o direito à educação seja preservado mesmo em momentos de instabilidade, promovendo ações que integrem a educação às respostas humanitárias globais. Assim, a educação é vista não apenas como um direito, mas como uma ferramenta essencial para a resiliência e a reconstrução em tempos de crise.

14.2 Como as emergências e as crises impactam os sistemas educativos?

As situações de emergência e crises têm impactos profundos e multidimensionais nos sistemas educacionais, expondo sua vulnerabilidade e capacidade limitada de resposta. Durante esses períodos, a continuidade do aprendizado é interrompida de forma significativa, como demonstram os dados de 2019, que revelam que 127 milhões de

crianças e jovens em idade escolar, vivendo em países afetados por crises, estavam fora das escolas. Esse número representava quase metade da população mundial não escolarizada. A pandemia de COVID-19 exacerbou esse cenário, deixando 1,3 bilhão de estudantes fora das salas de aula no auge da crise sanitária global.

As guerras, em particular, causam impactos ainda mais devastadores no setor educacional. Além de afastar estudantes de escolas e universidades, os conflitos armados frequentemente destroem as estruturas físicas que sustentam o sistema de educação. Escolas, universidades e bibliotecas são alvo de ataques diretos ou colaterais, privando comunidades inteiras de acesso à educação e dificultando ainda mais os esforços de reconstrução. Esse tipo de destruição agrava o impacto social das guerras, ao privar jovens e crianças não apenas do aprendizado formal, mas também de espaços seguros e estruturados para o desenvolvimento pessoal.

Essas emergências não apenas resultam no fechamento de escolas e na destruição de instalações educacionais, mas também na redução do financiamento destinado à educação, o que prejudica diretamente a qualidade do ensino. Em nível regional e nacional, as crises exacerbam desigualdades preexistentes, dificultando ainda mais o acesso à educação para grupos vulneráveis, como meninas, refugiados, migrantes e crianças com deficiência. Esse cenário agrava as barreiras estruturais e sociais, tornando a educação um direito cada vez mais difícil de ser alcançado em contextos de conflito.

Outro impacto significativo recai sobre a capacidade de planejamento dos governos nacionais, que enfrentam desafios para garantir a continuidade da educação em circunstâncias tão adversas. Nesse contexto, a UNESCO atua como parceira estratégica, colaborando com ministérios da educação e mecanismos regionais e internacionais para implementar ações que assegurem uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, mesmo em cenários de crise.

As guerras, com sua capacidade de destruir estruturas físicas e interromper vidas, evidenciam ainda mais a urgência de fortalecer a preparação e a resiliência dos sistemas educacionais. Proteger o direito à educação em tempos de conflito não é apenas uma resposta emergencial, mas também uma estratégia essencial para reconstruir sociedades, promover estabilidade e oferecer esperança às gerações futuras.

14.3 A proteção das instituições de ensino dos ataques de guerra

É de suma relevância e urgência as ações para proteger o direito à educação em cenários de conflito armado. Os ataques a instituições educacionais e a interrupção do processo educacional comprometem não apenas o direito fundamental de estudantes e educadores, mas também o papel da educação como uma ferramenta de proteção, reconstrução e esperança para aqueles afetados pelas crises.

Em situações de conflito, a educação deve ser protegida com políticas internacionais que implementadas estruturam as medidas promovidas pelas ONGs, sociedade civil e comunidade internacional, fornecendo conhecimentos e competências que podem salvar vidas e oferecer perspectivas de um futuro melhor. Essa abordagem conecta-se diretamente ao objetivo desta pesquisa ao destacar que a educação é um direito que deve ser garantido, mesmo em contextos extremos, como conflitos armados. No caso brasileiro, o acolhimento de refugiados provenientes dessas situações exige que as políticas públicas educacionais estejam alinhadas a esses princípios internacionais de proteção e promoção do acesso educacional.

A Resolução 74/275 da Assembleia Geral da ONU, pelo Conselho de Segurança (ONU, 2020), que estabelece o Dia Internacional para Proteger a Educação de Ataques, reforça a importância de uma resposta global coordenada para salvaguardar o setor educacional (ONU, 2021a). No contexto da tese, essa proteção traduz-se na necessidade de políticas públicas brasileiras que assegurem o acolhimento e a integração de estudantes refugiados de guerra, garantindo que possam acessar uma educação segura e de qualidade, livre de discriminação ou exclusão.

A natureza civil das escolas e universidades, protegidas pelo direito internacional humanitário, destaca a necessidade de um compromisso mais amplo com os princípios de distinção, proporcionalidade e precaução em zonas de conflito. Esses princípios conectam-se à ideia de que, ao receber estudantes refugiados, o Brasil não apenas cumpre um compromisso ético e humanitário, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e resiliente.

Marcos como a *Declaração de Escolas Seguras* (UNESCO, 2024) e o *Marco Integral para a Segurança em Escolas* (UNESCO, 2022b) são referenciais que poderiam ser adaptados ao contexto educacional brasileiro, servindo como diretrizes para fortalecer a resiliência das instituições de ensino que acolhem estudantes refugiados. Essas

iniciativas mostram que a educação vai além da sala de aula; ela é um componente vital para a recuperação individual e coletiva, especialmente em cenários de crise.

14.4 A declaração de escolas seguras

O impacto dos conflitos armados na educação revela uma crise de proporções alarmantes, com implicações humanitárias, sociais e de desenvolvimento profundo. Escolas e universidades, alicerces do futuro de comunidades, têm sido transformadas em alvos e instrumentos de violência em muitos países ao redor do mundo. Essas instituições são bombardeadas, ocupadas e destruídas, enquanto estudantes, professores e acadêmicos enfrentam ameaças de violência, incluindo sequestros, assassinatos e mutilações. Essas ações não apenas privam crianças e jovens do direito à educação, mas também corroem as bases para a construção de sociedades resilientes e inclusivas, perpetuando ciclos de exclusão, discriminação e conflito (Nezha, 2014).

Os ataques à educação vão além da destruição física. Eles perpetuam intolerância, restringem a diversidade cultural e negam liberdades acadêmicas, aumentando o risco de exploração de crianças e jovens, especialmente em contextos em que instalações educacionais são usadas para fins militares. No entanto, a educação também pode ser um poderoso antídoto contra os efeitos devastadores do conflito. Oferecendo rotina e estabilidade, a educação tem o potencial de aliviar traumas psicológicos, proteger crianças e jovens de violência e exploração, e promover o acesso a serviços sociais vitais. Uma abordagem educacional sensível a conflitos, que não apenas evita exacerbar tensões, mas também contribui para a construção da paz, é essencial para o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Nesse cenário, a Declaração de Escolas Seguras emerge como um marco crucial, promovendo o compromisso global de proteger a educação em tempos de guerra e garantir que instituições educacionais permaneçam espaços seguros e dedicados ao aprendizado. Este texto busca explorar a relevância desse marco, destacando sua contribuição para a preservação do direito à educação, a promoção da paz e a proteção de crianças, jovens e educadores em contextos de conflito armado.

A Declaração de Escolas Seguras, liderada pelos governos da Noruega e Argentina em 2015, representa um marco político e humanitário essencial na proteção da educação em cenários de conflitos armados. Este acordo intergovernamental reflete o

compromisso de proteger escolas e universidades de ataques e restringir seu uso para fins militares, assegurando, ao mesmo tempo, a continuidade da educação em condições seguras durante os conflitos.

A Declaração não apenas estabelece princípios de proteção, mas também incentiva práticas concretas para mitigar os impactos dos conflitos armados sobre instituições educacionais. Os compromissos assumidos pelos países incluem a coleta de dados sobre ataques às escolas, a investigação e o julgamento de crimes de guerra relacionados à educação, e a assistência às vítimas desses ataques. Ao fazer isso, a Declaração reforça a importância do respeito ao caráter civil das instituições educacionais e à preservação de sua neutralidade em cenários de guerra (UNESCO, 2024).

Desde sua adoção, a Declaração tem fomentado uma comunidade global de Estados que colaboram para proteger a educação. Conferências internacionais subsequentes — realizadas na Argentina (2017), na Espanha (2019) e na Nigéria (2021) — consolidaram esse compromisso e promoveram o intercâmbio de boas práticas. Até o momento, 120 países aderiram a este marco, demonstrando apoio explícito de líderes das Nações Unidas, como António Guterres e Virginia Gamba.

No contexto do processo de “integração de estudantes em situação de refúgio forçado na educação brasileira”, a Declaração de Escolas Seguras fornece um referencial estratégico para a elaboração de políticas públicas que assegurem o acolhimento e a integração de refugiados no sistema educacional. Embora o Brasil tenha adotado posturas humanitárias no acolhimento de migrantes e refugiados, o alinhamento aos princípios da Declaração poderia reforçar a proteção das instituições educacionais como espaços seguros e promover o desenvolvimento de sistemas educacionais sensíveis a conflitos.

A Declaração também traz uma perspectiva crucial para a reconstrução e resiliência em contextos pós-conflito. Ao oferecer orientações práticas para forças armadas e atores não estatais, como a proibição do uso militar de escolas, a Declaração destaca a importância de preservar o ambiente educacional mesmo em situações extremas. Esse enfoque não apenas garante o direito à educação, mas também fortalece a coesão social, o respeito entre grupos étnicos e o desenvolvimento de uma cultura de paz — valores indispensáveis na reconstrução das vidas de refugiados e na promoção da integração social em países de acolhimento.

Portanto, a Declaração de Escolas Seguras se configura como um recurso indispensável para os Estados que buscam enfrentar os impactos da guerra na educação e promover sistemas educacionais mais resilientes, inclusivos e equitativos. Para o Brasil,

que já abriga milhares de refugiados de guerra, a adesão e implementação de seus princípios poderia potencializar as iniciativas existentes e garantir um acesso seguro e digno à educação para todos.

14.5 A vulnerabilidade de crianças, mulheres, adolescentes e estudantes frente ao tráfico humano em contextos de conflitos armados

Conflitos armados, deslocamentos forçados e crises humanitárias têm exposto crianças, mulheres, adolescentes e estudantes a um risco crescente de tráfico humano. Essas populações, já fragilizadas pelas condições adversas, tornam-se alvos preferenciais para redes criminosas que exploram a vulnerabilidade gerada pela perda de segurança, redes de apoio e estabilidade. O tráfico humano, nesse contexto, emerge como uma das violações mais graves dos direitos humanos, comprometendo o futuro de indivíduos e comunidades inteiras.

Mulheres e meninas adolescentes, em particular, enfrentam um risco desproporcional de serem traficadas, principalmente para fins de exploração sexual e trabalho forçado. De acordo com o relatório do *United Nations Office on Drugs and Crime*, 66% das vítimas identificadas de tráfico humano são mulheres e 60% são meninas, percentuais para o tráfico humano para fins de exploração sexual (UNODC, 2024, p. 47). Em contextos de crise, como guerras e deslocamentos forçados, a insegurança aumenta, e a falta de políticas protetivas efetivas amplia as possibilidades de abuso. A exploração sexual, casamentos forçados e recrutamento para atividades criminosas são algumas das consequências mais comuns enfrentadas por esses grupos vulneráveis.

Para crianças e estudantes, a interrupção da educação é um dos fatores que agrava sua exposição ao tráfico humano. Escolas e universidades, que deveriam ser espaços de proteção e desenvolvimento, são muitas vezes fechadas ou destruídas durante conflitos armados. Sem acesso à educação, crianças e adolescentes tornam-se ainda mais suscetíveis a serem manipulados por redes de traficantes. Além disso, meninas que abandonam a escola estão significativamente mais expostas a casamentos precoces e outras formas de exploração, principalmente, num contexto em que as pessoas que escapam de conflitos armados são emergencialmente, segundo Marinucci (2023, p. 10), “empilhadas” em “campos de refugiados”, uma visão derivada da interpretação de Bauman (2022, p. 98).

Nesse cenário, a proteção de instituições educacionais, promovida por iniciativas como a Declaração de Escolas Seguras, é fundamental. Garantir que as escolas permaneçam abertas e protegidas durante crises não é apenas uma medida de resiliência educacional, mas também uma estratégia crucial para mitigar os riscos de tráfico humano. A educação segura oferece mais do que aprendizado formal; ela proporciona conscientização, suporte emocional e ferramentas que capacitam jovens e mulheres a reconhecerem e evitar situações de exploração.

A vulnerabilidade de mulheres e meninas é exacerbada pelas dinâmicas de gênero e pela discriminação. Em muitos casos, mulheres deslocadas são forçadas a assumir papéis informais ou precários para sustentar suas famílias, aumentando sua exposição a situações de abuso e tráfico. A ausência de redes de apoio em novos territórios e a falta de documentação legal muitas vezes limitam sua capacidade de buscar ajuda, tornando-as alvos fáceis para traficantes.

A resposta a essa questão exige esforços coordenados entre governos, organizações internacionais e sociedade civil. Políticas públicas que integrem a educação com proteção social e legal são essenciais para enfrentar os riscos do tráfico humano. Por exemplo, programas que promovam o acesso à educação segura e inclusiva, aliados a medidas de conscientização sobre os riscos do tráfico, são passos importantes para criar um ambiente mais seguro para crianças, adolescentes e mulheres.

Além disso, a criação de mecanismos internacionais de monitoramento e proteção, como aqueles previstos pela *Declaração de Escolas Seguras*, pode ajudar a garantir que instituições educacionais sejam refúgios de proteção, especialmente para meninas e jovens. Investimentos em treinamento de professores e trabalhadores sociais para identificar sinais de abuso ou risco de tráfico também são essenciais para prevenir violações de direitos.

Portanto, enfrentar o tráfico humano em contextos de crise derivado de conflitos armados requer uma abordagem integrada que combine proteção, educação e suporte às populações vulneráveis. Proteger crianças, mulheres, adolescentes e estudantes não é apenas uma responsabilidade humanitária, mas também um imperativo moral para garantir que essas populações possam reconstruir suas vidas com dignidade e esperança. A educação segura e a conscientização são ferramentas indispensáveis para combater esse problema global e construir sociedades mais justas e resilientes.

14.6 A educação como instrumento humanitário

A educação como instrumento humanitário apresenta uma discussão importante no processo de acolhimento e proteção de refugiados de guerra. Essa importância está na promoção da saúde mental, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a reconstrução de projetos de vida e a prevenção de situações de vulnerabilidades em casos potenciais de tráfico humano e de drogas.

Alguns exemplos práticos podem ser constados como no caso dos refugiados sírios no Líbano, por meio de programas educacionais em campos de refugiados onde é oferecido não apenas alfabetização, mas também apoio psicossocial, essencial para crianças traumatizadas pela guerra. Assim como o projeto “Educação para a Paz em Ruanda”, em que, após o genocídio²⁸ de 7 de abril de 1994, durante a Guerra Civil, a educação foi usada como ferramenta para promover reconciliação e reconstrução nacional. Na mesma forma está o Programa de Educação Emergencial da UNICEF, um trabalho que oferece *kits* de aprendizado e suporte a professores em situações de crise, garantindo a continuidade do ensino em meio ao caos.

A educação como instrumento humanitário vai além do simples ensino. Ela representa esperança, estabilidade e uma ponte para um futuro mais promissor das vítimas atingidas pela guerra. Garantir acesso à educação em contextos de crise é um ato de humanidade que fortalece indivíduos e comunidades, contribuindo para a reconstrução de sociedades e a promoção da paz. Em última análise, investir na educação em emergências é investir na dignidade e no potencial humano, mesmo nas circunstâncias mais adversas.

Além de oferecer proteção imediata, a educação contribui para a resiliência de comunidades afetadas por crises. Ela capacita crianças e adultos com conhecimentos e habilidades que podem ser usados para reconstruir suas comunidades após o término do conflito. Programas educacionais adaptados a contextos de crise podem incluir formação profissional, desenvolvimento de competências de cidadania e aprendizado de línguas locais, elementos que facilitam tanto a integração quanto o retorno à normalidade (UNESCO, 2020).

²⁸ O genocídio de Ruanda, em 1994, foi um dos capítulos mais sombrios da história recente. Em apenas cem dias, quase um milhão de pessoas, principalmente tutsis, foram brutalmente assassinadas. A violência atingiu todos os setores da sociedade, deixando profundas cicatrizes. Diante de tamanha tragédia, Ruanda escolheu o caminho da reconstrução. O projeto 'Educação para a Paz' representa um marco nesse processo, pois busca educar as novas gerações sobre os horrores do passado, promovendo a reconciliação entre os grupos étnicos e construindo uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação em emergências atua como um instrumento de proteção, fornecendo um ambiente seguro onde crianças e jovens podem se refugiar das ameaças de violência, exploração e recrutamento militar. Escolas e universidades, quando protegidas e bem administradas, oferecem uma rotina que ajuda a reduzir o impacto psicológico de traumas associados a deslocamentos forçados e conflitos, segundo apontamentos da *Global Coalition to Protect Education from Attack* (GCPEA, 2024).

A busca pela educação em contextos de conflito armado é, muitas vezes, um ato de coragem extrema, especialmente para meninas e mulheres que enfrentam discriminações estruturais e ameaças diretas à sua integridade. No Afeganistão, onde o direito à educação para meninas é frequentemente negado por razões políticas, culturais ou ideológicas, o compromisso com o aprendizado torna-se um símbolo de resistência e esperança. O ataque ao centro de ensino privado Kaaj, em setembro de 2022, que vitimou mais de 50 pessoas e deixou mais de 100 feridas, foi um exemplo trágico do risco enfrentado por aqueles que se recusam a abandonar seus sonhos.

Entre as vítimas estava uma jovem de 19 anos que, mesmo ciente dos perigos, decidiu frequentar as aulas. Sua coragem reflete a determinação de muitas jovens em regiões de conflito, que veem na educação não apenas uma oportunidade de crescimento pessoal, mas também uma forma de desafiar as injustiças e construir um futuro melhor. O relato do pai dessa estudante destaca sua convicção inabalável e a força de sua missão: “*Ela sempre dizia: Mesmo que eu seja morta, que seja em nome da educação.*” Essa frase sintetiza a resiliência e a bravura de quem acredita no poder transformador do conhecimento, mesmo diante de circunstâncias que colocam sua própria vida em risco²⁹.

Virginia Gamba, Representante Especial do Secretário-Geral do GCPEA para Crianças e Conflitos Armados, durante a reunião da Fórmula Arria sobre a questão dos ataques às escolas em outubro de 2017, disse:

“A educação é uma necessidade absoluta, não só para as próprias crianças, mas também para a paz mundial, a estabilidade e a prosperidade para todos. “As escolas devem ser consideradas santuários e é nossa responsabilidade comum garantir que todas as crianças tenham acesso à educação, mesmo em tempos de conflito.” (GCPEA, 2024, p. 1)

²⁹ Global Coalition to Protect Education from Attack. *She always said, Even if I am killed, let it be in the name of education*. Relatório, 2022. Disponível em: <https://protectingeducation.org>. Acesso em: 14 dez. 2024.

A educação como instrumento humanitário transcende a mera transmissão de conhecimento, desempenhando um papel essencial na proteção, reconstrução e empoderamento de populações vulneráveis em contextos de crise. Ela oferece mais do que aprendizado formal; proporciona estabilidade, resiliência e oportunidades para superar os desafios impostos por conflitos armados, deslocamentos forçados e desastres humanitários. Ao criar espaços seguros e promover valores como inclusão, tolerância e cooperação, a educação não apenas mitiga os impactos imediatos das crises, mas também planta as bases para uma paz sustentável e sociedades mais justas. Nesse sentido, investir em educação humanitária é investir na dignidade humana e na reconstrução de um futuro mais promissor para todos.

14.7 O compromisso da educação brasileira junto à ONU

O Brasil levou ao Fórum Global de Refugiados da ONU compromissos construídos na presidência *pro tempore* do Mercosul, um evento internacional sobre as pessoas em condição de refúgio. Este fórum foi promovido pelo ACNUR, realizado em Genebra, entre os dias 13 e 15 de dezembro de 2023.

O II Fórum Global para Refugiados das Nações Unidas, realizado em Genebra no mês de dezembro de 2023, constituiu-se em um importante fórum para a discussão de políticas e práticas globais de proteção internacional. O Brasil, representado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, participou ativamente do evento, apresentando um conjunto de iniciativas e compromissos que visam fortalecer o sistema nacional de refúgio e promover a integração local de pessoas refugiadas.

Um dos aspectos mais relevantes da participação brasileira foi o destaque dado à questão da educação de refugiados. A educação, como direito humano fundamental e ferramenta de empoderamento, desempenha um papel crucial na integração social e no desenvolvimento de indivíduos e comunidades. Ao reconhecer a importância da educação para a construção de um futuro mais promissor para os refugiados, o Brasil sinalizou seu compromisso em promover políticas públicas que garantam o acesso e a permanência desses indivíduos no sistema educacional.

No entanto, é fundamental analisar de forma crítica as iniciativas apresentadas pelo Brasil no âmbito da educação de refugiados. Embora os compromissos assumidos sejam louváveis, é preciso considerar os desafios existentes na implementação dessas

políticas. A falta de recursos financeiros, a escassez de professores qualificados para atender às necessidades específicas dos refugiados e a resistência de algumas comunidades locais podem dificultar a efetivação do direito à educação para esse grupo populacional.

Além disso, é importante ressaltar que a educação de refugiados não se limita ao acesso às escolas regulares. É necessário oferecer programas de alfabetização, cursos de língua portuguesa e capacitação profissional para que os refugiados possam desenvolver suas habilidades e se inserir no mercado de trabalho. A oferta de bolsas de estudo e a criação de mecanismos de reconhecimento de diplomas estrangeiros também são medidas essenciais para garantir a equidade e a inclusão.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de promover a participação dos refugiados na construção das políticas públicas que os afetam. A escuta ativa das demandas e dos desafios enfrentados por esse grupo é fundamental para o desenvolvimento de ações mais eficazes e adequadas às suas necessidades.

A participação do Brasil no II Fórum Global para Refugiados das Nações Unidas demonstra o compromisso do país em promover a proteção internacional e a integração de pessoas refugiadas. O destaque dado à educação de refugiados é um passo importante nesse sentido. No entanto, para que as políticas públicas nessa área sejam efetivas, é necessário superar os desafios existentes e garantir a participação ativa dos refugiados na construção de um futuro mais justo e inclusivo.

14.8 Perspectivas futuras para a educação de refugiados no Brasil: desafios e oportunidades

A educação de refugiados no Brasil tem avançado nos últimos anos, mas ainda enfrenta obstáculos significativos que demandam atenção urgente e políticas públicas eficazes. Ao mesmo tempo, o país possui um potencial notável para se tornar referência global na garantia do direito à educação para populações deslocadas, especialmente à luz de tendências internacionais e oportunidades emergentes. Contudo, a ausência de políticas públicas destinadas para esse fim, ainda são precárias se comparadas a outros países.

Entre os principais desafios está a desigualdade de acesso. Muitos refugiados, especialmente aqueles em áreas periféricas ou em situação de vulnerabilidade social,

ainda não têm acesso à educação de qualidade. Esta qualidade diz respeito ao alcance do objetivo da educação que é a construção do conhecimento por meio de um processo ensino-aprendizagem que comece pelo reconhecimento das barreiras idiomáticas e a edificação de formas de quebrá-las, a fim facilitar o acolhimento do refugiado (Ivenicki, 2018; Kostogriz; Miller; Gearon, 2009).

Conforme destaca Dryden-Peterson (2017), a exclusão educacional reforça desigualdades já existentes, limitando a capacidade de reconstrução social dessas populações. Além disso, barreiras linguísticas e culturais representam dificuldades substanciais. O domínio insuficiente do português e as diferenças culturais dificultam a adaptação dos refugiados às escolas e universidades brasileiras, o que evidencia a necessidade de políticas de ensino de português como língua adicional (UNESCO, 2020).

Outro desafio relevante é o reconhecimento de diplomas estrangeiros, um processo burocrático e moroso que impede a inserção de refugiados no mercado de trabalho e na educação escolar (Fernández; Wimer, 2023). Esse entrave reforça as barreiras estruturais enfrentadas por aqueles que chegam ao Brasil com formação acadêmica anterior. Para enfrentar esse desafio, como exemplo, tem-se o “Núcleo de Orientação sobre Revalidação e Reconhecimento de Diplomas”, um projeto criado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), uma instituição pública localizada em uma região de fronteira no Brasil, na cidade de Foz do Iguaçu, fronteira com os países Argentina e Paraguai, vizinha de *Puerto Iguazú* (Argentina) e *Ciudad del Este* (Paraguai).

O “Núcleo de Orientação sobre Revalidação e Reconhecimento de Diplomas” desempenha um papel fundamental no apoio aos profissionais formados que buscam validar suas qualificações acadêmicas no Brasil. Suas ações abrangem diferentes frentes, todas voltadas para facilitar e democratizar o processo, especialmente para migrantes e refugiados que enfrentam barreiras adicionais (Fernández; Wimer, 2023).

Uma das principais atividades do Núcleo é a assessoria e orientação direta, oferecendo suporte aos profissionais que precisam compreender o processo de revalidação e reconhecimento de diplomas, tanto no nível médio quanto superior. Essa assistência inclui esclarecimentos sobre os procedimentos necessários e a documentação exigida, garantindo que os solicitantes tenham acesso a informações precisas e confiáveis para dar continuidade ao processo.

Durante a pandemia de COVID-19, o Núcleo adaptou suas atividades ao formato remoto, utilizando plataformas digitais e redes sociais como ferramentas para divulgar

suas ações e ampliar o alcance de suas orientações. Essa mudança possibilitou o contato com um público mais amplo, inclusive pessoas que não pertencem à comunidade interna da universidade, promovendo um impacto positivo em uma rede de profissionais espalhados pelo país.

Além disso, o Núcleo atua de forma articulada com outras instituições e organizações não governamentais (ONGs), promovendo discussões sobre os desafios enfrentados no reconhecimento de diplomas. Esse intercâmbio de informações e experiências entre diferentes entidades tem se mostrado essencial para enfrentar as dificuldades burocráticas do processo e encontrar soluções que beneficiem os profissionais envolvidos.

Uma atenção especial é dada aos profissionais da área da saúde, que constituem uma parte significativa da demanda recebida pelo Núcleo. Médicos formados em países como Paraguai e Venezuela são frequentemente os que mais buscam esse suporte, refletindo a urgência do reconhecimento de diplomas para permitir a atuação desses profissionais no Brasil, especialmente em um contexto em que há carência de atendimento médico em diversas regiões.

Fernández e Wimer (2023) esclarecem que outro foco importante do Núcleo é a capacitação e sensibilização dos funcionários das instituições de ensino superior em relação aos processos de revalidação. A iniciativa busca aprimorar o atendimento oferecido e aumentar a eficiência dos trâmites administrativos, garantindo que o processo seja mais ágil e acessível.

Essas ações reforçam o papel essencial da extensão universitária e da função social da universidade, especialmente no atendimento às demandas de reconhecimento de diplomas. O trabalho do Núcleo não apenas facilita a inserção profissional de migrantes e refugiados, mas também promove a inclusão social e a valorização das competências desses indivíduos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, a falta de recursos em escolas e universidades brasileiras limita a implementação de programas de apoio adequados para atender às demandas específicas dessa população. Conforme argumentam Fensterseifer e Furtado (2023), a ausência de infraestrutura e capacitação docente para lidar com a diversidade cultural impede que o sistema educacional responda efetivamente às necessidades dos refugiados, levando-se em consideração que a sociedade civil organizada e o setor privado são atores ativos no processo de acolhimento, interagindo com autoridades governamentais em diversos

níveis e com mecanismos multiláteros para criar um ambiente de proteção favoráveis e propensos a uma integração econômica e social plena.

No entanto, apesar dos desafios, surgem oportunidades promissoras no cenário nacional e internacional. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) reafirmam o compromisso global com a educação inclusiva e de qualidade, destacando a importância de assegurar oportunidades educacionais para todos, incluindo refugiados (ONU, 2015). A inovação tecnológica, por sua vez, pode ser uma ferramenta poderosa para superar barreiras geográficas e linguísticas. Plataformas digitais e materiais educacionais acessíveis permitem a flexibilização do ensino e ampliam as possibilidades de aprendizado (Dryden-Peterson, 2017).

A cooperação internacional desempenha um papel decisivo, facilitando a troca de experiências bem-sucedidas e o desenvolvimento de políticas adaptadas às realidades locais (Greene; Espiritu; Nyamangah, 2023; Xavier; Canen, 2008). Iniciativas como a do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) têm promovido boas práticas na integração educacional, especialmente por meio de parcerias entre governos, ONGs e universidades. Além disso, o engajamento da sociedade civil tem se mostrado fundamental para a criação de programas de apoio, oferecendo suporte social, psicológico e acadêmico aos refugiados. A participação de organizações não governamentais e do setor privado fortalece o alcance dessas iniciativas, sensibilizando a sociedade para a urgência da causa.

As perspectivas futuras demandam a ampliação do acesso à educação para todos os refugiados, independentemente de idade, gênero ou origem, incluindo desde a educação infantil até o ensino superior (Tonhati *et al.*, 2024). Essa ampliação deve vir acompanhada de políticas que assegurem a inclusão e equidade, garantindo que os refugiados tenham as mesmas oportunidades que os demais estudantes brasileiros. Nesse sentido, a qualidade educacional deve ser prioridade, com currículos adaptados e professores capacitados para lidar com as diversidades linguísticas e culturais presentes em sala de aula (Silva; Bandeira; Menezes, 2024; Tonhati *et al.*, 2024; Xavier; Canen, 2008).

É igualmente necessária uma articulação eficaz entre os diferentes níveis de governo – federal, estadual e municipal – para a implementação de políticas públicas coerentes e contínuas. Essa integração permite uma resposta coordenada, fortalecendo o apoio às comunidades refugiadas em todas as regiões do país (Tonhati *et al.*, 2024). Além

disso, o fortalecimento de parcerias com a sociedade civil amplia o impacto das ações educativas, garantindo que refugiados possam participar ativamente da formulação e execução de políticas inclusivas. Essa participação é fundamental para construir soluções efetivas que atendam às suas necessidades específicas, facilitando tanto a integração educacional quanto a inclusão socioeconômica.

14.9 O paradoxo entre o sentimento de inclusão e a realidade de não estar incluído

A incapacidade do Estado de elaborar políticas públicas eficazes que assegurem o pleno acesso às escolas e universidades no país e promovam a efetiva inclusão de crianças e adolescentes refugiados ou imigrantes, nas escolas e universidades, reflete um problema estrutural de governança e implementação de direitos sociais. Esse cenário cria um paradoxo complexo: esses jovens, mesmo fisicamente presentes nas instituições de ensino, frequentemente, e ao mesmo tempo, se percebem como integrados e estrangeiros/excluídos. Esse sentimento ambíguo surge da dificuldade de adaptação cultural e linguística (King, 2018; Kury; Redo, 2018), das barreiras institucionais e sociais e da ausência de políticas de acolhimento sensíveis à diversidade e às suas realidades específicas.

Segundo Dryden-Peterson (2017), a mera presença de refugiados nas escolas ou nas universidades não garante sua inclusão real, tendo em vista que o processo envolve mais do que o acesso formal; trata-se de criar um ambiente educacional acolhedor e equitativo, que respeite as origens culturais e promova o pertencimento social, por meio do sentimento autêntico de pertencimento. No Brasil, segundo Echalar, Lima e Oliveira (2020), apesar de iniciativas como o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) e das diretrizes internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 (ONU, 2015), as ações concretas ainda carecem de abrangência e continuidade. A falta de políticas estruturadas contribui para a exclusão silenciosa, onde os estudantes frequentam as aulas, mas não participam plenamente das dinâmicas escolares, enfrentando discriminação, isolamento e defasagem acadêmica (Kury; Redo, 2018).

Autores como Nesterova, Kim e Amaglo-Mensah (2022) enfatizam a necessidade de se abordar desigualdades sociais e diversidade cultural na educação, porque é parte do processo ensino-aprendizagem a incorporação de valores universais e comportamentos

pacíficos, que possam desenvolver habilidades que ajudem a transformar atitudes e relacionamentos intergrupais, o que abrange a questão dos refugiados.

A formação de professores deve incluir o desenvolvimento de habilidades para promover o diálogo intergrupar e transformar atitudes em relação a grupos diferentes, o que é essencial para a reconciliação e a construção de relacionamentos pacíficos. Portanto, a preparação dos professores para lidar com o multiculturalismo é uma parte fundamental da educação para a paz em sociedades afetadas por conflitos.

A inclusão efetiva de refugiados no sistema educacional requer uma abordagem sensível às questões de desigualdade social e diversidade cultural, integrando suporte psicossocial, linguístico e pedagógico. A ausência dessas estratégias transforma a escola em um espaço contraditório, onde a integração formal convive com sentimentos de não pertencimento. Para Nesterova, Kim e Amaglo-Mensah (2022), as instituições de ensino precisam estar preparadas para lidar com o multiculturalismo em contextos de conflito, assim como a expressões que revelam as experiências traumáticas dos estudantes, e dessa maneira, promover ações que vão além do ensino tradicional, oferecendo suporte integral.

Esse paradoxo entre inclusão aparente e exclusão vivenciada reflete, como destaca Bauman (2008a), o dilema das sociedades contemporâneas, que reconhecem a presença do “outro” sem efetivamente integrá-lo. Essa situação é agravada pela falta de formação adequada dos educadores e pela carência de recursos para atender às necessidades específicas desses alunos. Como resultado, muitas crianças e adolescentes refugiados acabam marginalizados, incapazes de se conectar plenamente ao ambiente educacional e à sociedade que os acolhe, conforme o pensamento de Bauman (2022).

Portanto, a efetiva inclusão educacional dessas populações exige políticas intersetoriais, articuladas entre os níveis de governo e a sociedade civil, que garantam acesso, permanência e qualidade na educação. Mais do que ocupar um espaço físico, os refugiados devem ser reconhecidos como sujeitos ativos na construção de seu futuro e no desenvolvimento das sociedades que os acolhem. Nesse sentido, Freire (2019) argumenta que a educação deve ser libertadora e transformadora, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e possibilitando a construção de identidades plurais e inclusivas.

O paradoxo entre a inclusão aparente e a exclusão vivenciada evidencia a necessidade urgente de reestruturação das políticas educacionais voltadas às populações refugiadas. A criação de um ambiente acolhedor, equitativo e sensível às diferenças culturais exige um compromisso coletivo entre governo, sociedade civil e instituições de ensino. Ao priorizar a formação docente, o suporte psicossocial e pedagógico, e o

desenvolvimento de políticas integradas, é possível romper com a exclusão silenciosa e construir uma educação verdadeiramente inclusiva. Esse esforço não apenas transforma a vida dos refugiados, mas também fortalece os alicerces de uma sociedade mais justa, plural e consciente de seu papel humanitário.

15 POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS INTEGRATIVAS

O relatório “Refúgio em Números” (Silva *et al.*, 2024) destaca dados significativos sobre os refugiados no Brasil, fornecendo uma base sólida para discutir políticas públicas de integração na educação. O Brasil, segundo o documento, recebeu 58.628 solicitações de reconhecimento de refúgio em 2023, evidenciando um aumento em relação aos anos anteriores. A maioria dessas solicitações foi feita por venezuelanos, refletindo o impacto contínuo da crise humanitária na Venezuela. Outras nacionalidades, como cubanos e angolanos, também registraram presença significativa.

A integração educacional dos refugiados é apresentada como um desafio, apesar da legislação avançada, como a Lei nº 9.474/1997, que amplia a definição de refugiado e garante direitos como acesso à educação. O mencionado relatório evidencia lacunas na implementação prática, tais como a dificuldade em acessar serviços educacionais de qualidade, barreiras linguísticas e culturais, e a falta de apoio psicossocial, situações que florescem como barreiras críticas, agravadas pela distribuição desigual de refugiados em território brasileiro, concentrados em estados como Roraima e Amazonas, o que aumenta a pressão sobre os sistemas educacionais locais.

A análise emanada do relatório destaca a importância de políticas públicas intersetoriais que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos refugiados no sistema educacional, isto é, não basta a integração no sistema de ensino, mas que o processo ensino-aprendizagem seja eficiente garantindo resultados reais da construção de habilidades e competências bem definidas e conquistadas em sala de aula física ou virtual.

15.1 Políticas públicas para acolhimento e integração de refugiados no ensino brasileiro

Política pública é abarca em si um conjunto de diretrizes com o propósito de resolver um ou mais problemas de ordem pública, compreendidos como de interesse coletivo. Trata-se de um conjunto de ações e decisões organizadas numa agenda que estabelece a forma e o grau de prioridade no processo de implantação e implementação da política pública. Assim, o conceito de política pública é um conjunto de ações voltadas a resolver problemas políticos de ordem pública, e não qualquer ação da gestão pública (Silva; Leal, 2022).

A política pública de educação deve ser organizada entre a sociedade e o Estado, cabendo a este o dever de gerir as aplicações das leis educacionais autorizadas pela Constituição Federal (Brasil, 1988), nos termos declarados no art. 205 e no art. 206, e da LDB (Brasil, 1996), respeitando os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (Brasil, 1988, art. 37).

As políticas públicas em educação, embora essenciais para o desenvolvimento social, enfrentam o desafio crônico da equidade. A despeito de avanços nas taxas de matrícula, ainda persistem as disparidades relacionadas ao acesso à educação de qualidade, especialmente entre grupos sociais vulneráveis, dentre eles os refugiados (McCowan, 2016). Fatores como localização geográfica, classe social, etnia e gênero influenciam de maneira desigual as oportunidades educacionais (Mello, 2024).

O relatório “Refúgio em Números” (Silva *et al.*, 2024) sublinha a necessidade de programas específicos de acolhimento e suporte linguístico, capacitação de professores para lidar com a diversidade cultural, e iniciativas de sensibilização para combater discriminação e preconceitos nas escolas (Bajwa *et al.*, 2018; Candau; Ivenicki, 2024; King, 2018; Kury; Redo, 2018). Tais medidas requerem políticas públicas de integração dos refugiados consideradas indispensáveis para transformar a educação em uma ferramenta efetiva de inclusão e desenvolvimento para essa população vulnerável (UNHCR, 2021b).

Os autores Pellegrini e Vivanet (2021) discutem a importância das políticas públicas de educação baseadas em evidências, ou seja, abordagens que ajudam a tomar decisões bem informadas sobre políticas, programas e projetos, colocando as melhores evidências disponíveis no centro do desenvolvimento e implementação das políticas. Enquanto as políticas baseadas em evidências se referem a práticas que incentivam o uso

de programas e práticas comprovadamente eficazes por meio de pesquisas rigorosas, as políticas baseadas em opiniões tendem a se fundamentar em perspectivas ideológicas ou individuais cujo objetivo dificilmente será atingido com eficácia.

A exemplo disso, Slavin (2020) demonstrou que a Comissão Europeia priorizou a política e a prática informadas por evidências, incentivando os Estados membros a utilizarem evidências no processo de tomada de decisão política. Essa abordagem começou a ser promovida em 2006 e tem avançado por meio de várias iniciativas destinadas a disseminar uma cultura de evidência na educação.

União Europeia (EU) busca promover uma cultura de avaliação e a utilização sistemática de evidências como base para a modernização e a equidade dos sistemas educacionais dos Estados membros. A Comissão Europeia (CE) tem incentivado, portanto, a adoção de políticas informadas por evidências para garantir que as decisões políticas sejam fundamentadas em dados e pesquisas de alta qualidade.

Essa iniciativa visa melhorar a eficácia e a eficiência das práticas educacionais, melhorando a qualidade do ensino, promovendo a equidade no acesso com sistemas justos e inclusivos, fomentando a inovação e a modernização do sistema e treinamento dos atores direta ou indiretamente ligados aos processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, a UE também visa criar redes e iniciativas que promovam a troca de práticas baseadas em evidências entre os Estados membros, fortalecendo a colaboração e o aprendizado mútuo.

A ênfase dada pelos governos na equidade e na eficácia das políticas educacionais, conforme discutido por Pellegrini e Vivanet (2021), sugere que a utilização de evidências pode ajudar a identificar e implementar estratégias que facilitem a inclusão de refugiados nos sistemas educacionais dos Estados membros da UE e pode ser absorvido pelo Brasil implementando políticas baseadas em evidências, a exemplo do “Refúgio em Números” (Silva *et al.*, 2024).

Vale destacar que, as políticas públicas voltadas ao acolhimento e à integração educacional desses grupos, destaca-se tanto as iniciativas bem-sucedidas, como aquelas que carecem de maior investimento público, especialmente no que se refere ao apoio destinado às Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)³⁰, as

³⁰ A OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) é uma qualificação jurídica concedida a entidades privadas sem fins lucrativos, cuja atuação se destina à promoção de atividades de interesse público, como educação, saúde, cultura, meio ambiente, entre outras áreas previstas em lei. Essa qualificação, regulamentada pela Lei nº 9.790 (Brasil, 1999), permite que a organização celebre termos de parceria com o poder público para o recebimento de fomentos estatais, como subsídios e transferências

Organizações Sociais (OS). As Organizações Não Governamentais (ONGs), elas são importantes para o processo de acolhimento e integração, cooperando com apresentação de projetos inovadores e eficientes que, muitas das vezes, o Estado não os tem, devido ao excesso de burocracia e conservadorismo. As ONGs sobrevivem, em grande parte, por meio de doações e subsídios concedidos por agências governamentais, com as quais estabelecem parcerias alinhadas aos objetivos dessas instituições. Entre as principais agências que frequentemente serão citadas ao longo desta pesquisa, destacam-se UNICEF, ACNUR e OIM, que desempenham papéis fundamentais no apoio a ações humanitárias voltadas para migrantes e refugiados.

15.2 Práticas pedagógicas de integração de migrantes e refugiados na educação

Pelo menos 117,3 milhões de pessoas no mundo foram forçadas a abandonar as suas casas, segundo dados básicos da UNHCR (2024a). Desse número, cerca de 43,4 milhões são refugiados e cerca de 40% têm menos de 18 anos. Além disso, foi negada a milhões de apátridas a nacionalidade e o acesso aos direitos fundamentais, como a educação, os cuidados de saúde, o emprego e a liberdade de circulação. Em um momento em que uma em cada 69 pessoas no planeta foi forçada a fugir, o trabalho da ONU e suas agências de atendimento humanitário, e Organizações Não Governamentais ligadas a ela, assim como a Sociedade Civil, nunca foram tão importantes quanto agora, principalmente no que se refere à integração dos migrantes e refugiados no ensino.

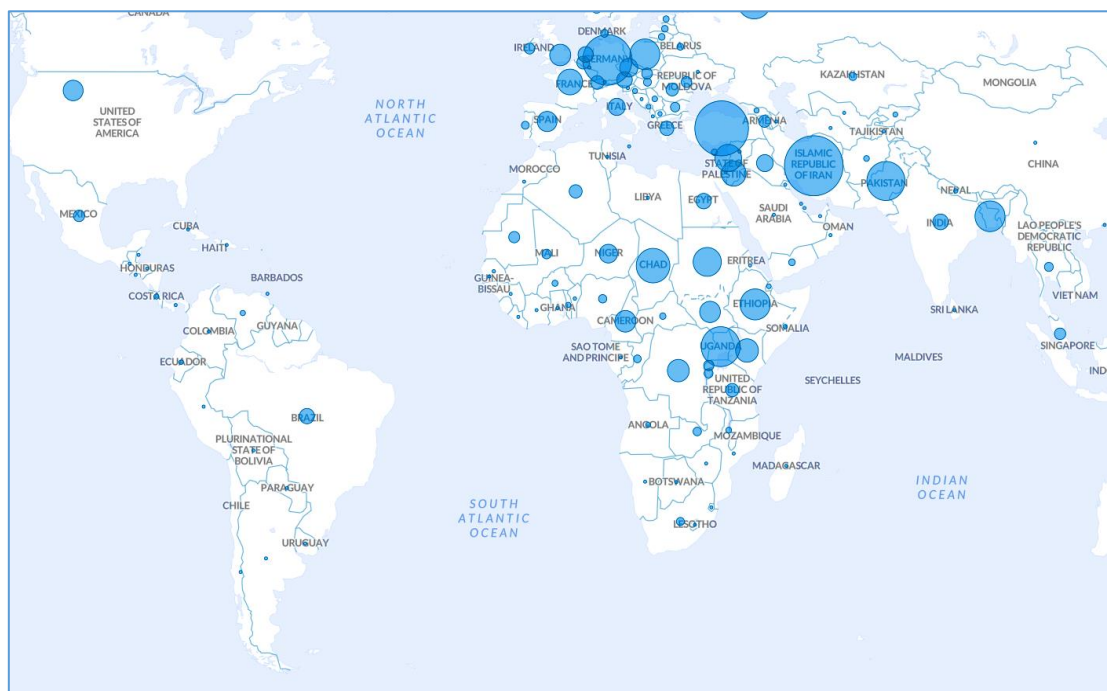
Para este contexto as soluções encontradas foi uma demanda de refugiados reassentados e apátridas que obtiveram uma nacionalidade, outras pessoas deslocadas regressaram aos seus países de origem. Ou seja, segundo o relatório de Tendências Globais de Deslocamento Forçado (UNHCR, 2024a), 6,1 milhões de pessoas deslocadas regressaram aos seus países ou locais de origem em 2023. Este número inclui 5,1 milhões de pessoas considerados deslocados internos e mais de 1 milhão de refugiados.

Segundo a mesmas cifras governamentais, 158.700 pessoas refugiadas foram reassentadas em 2023. A ACNUR declarou que são 155.500 pessoas refugiadas para o reassentamento em outros países (UNHCR, 2024a). No mesmo relatório, também se

de recursos. Além disso, confere benefícios fiscais, como a possibilidade de emissão de recibos para dedução do imposto de renda por doadores, reforçando a legalidade e a transparência das atividades desenvolvidas pela entidade. Tal definição também se aplica à OS (Organização Social), pela Lei n. 9.637 (Brasil, 1998).

constatou que ao longo do mesmo ano foram outorgados o reconhecimento da nacionalidade de 32.200 pessoas apátridas.

Figura 1. Mapas de pessoas deslocadas à força e apátridas.



Fonte: Relatório “Tendências globais de deslocamento forçado em 2023” (UNHCR, 2024a).

O mapa mostra o número de pessoas em cada grupo populacional que o ACNUR protege e/ou assiste. Estes incluem pessoas que foram deslocadas à força (refugiados, requerentes de asilo, outras pessoas que necessitam de proteção internacional e pessoas deslocadas internamente); aqueles que voltaram para casa no ano anterior; aqueles que são apátridas (a maioria dos quais não são deslocados à força); e outros grupos de interesse aos quais o ACNUR (2024) estendeu a sua proteção ou prestou assistência numa base humanitária. Contudo, precisa-se lidar com aqueles em idade e condições de educação formal. Abaixo apresenta-se dados demográficos por faixa etária e nele pode-se identificar um contingente grande de pessoas em condições de início ou continuidade educacional.

A interpretação do mapa que ilustra a distribuição geográfica global dos refugiados, identificada pela dimensão dos círculos azuis sobre os respectivos países. Quanto maior o círculo, maior o número de refugiados presentes ou originários daquela

nação. A análise visual imediata indica concentrações significativas em regiões como o Oriente Médio, destacando países como Síria, Iraque e Irã, o que reflete diretamente as instabilidades políticas e conflitos recentes na área. Também é notável a alta incidência no continente africano, com destaque para Sudão do Sul, Somália e República Democrática do Congo, áreas marcadas por crises humanitárias e conflitos internos prolongados.

Outro ponto relevante na interpretação é a concentração na Europa Ocidental, indicando países receptores como Alemanha e França, reflexo das políticas de acolhimento e dos desafios contemporâneos relacionados à integração desses refugiados. Já na América Latina, observa-se baixa incidência, com destaque para Venezuela e Colômbia, esta última ligada ao impacto direto dos movimentos migratórios recentes.

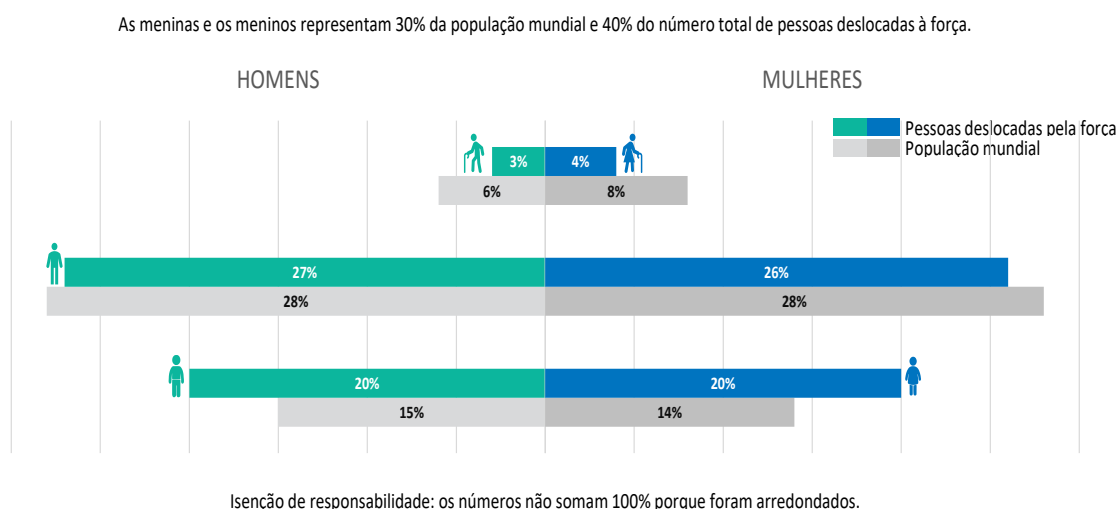
Nesse sentido, o mapa oferece um panorama claro e direto das dinâmicas migratórias e dos contextos geopolíticos atuais. Isso reforça o entendimento contemporâneo de que o fenômeno do refúgio é profundamente conectado às condições políticas, sociais e econômicas globais, requerendo estratégias coordenadas internacionalmente.

Esse tipo de interpretação visual pode ser amparado por Castles e Miller (2004), que afirmam que a compreensão das migrações e refúgios exige analisar a dimensão espacial, destacando fluxos e destinos como componentes essenciais na formulação de políticas públicas eficazes.

15.3 Estratégia de educação para refugiados

A UNHCR (Grandi, 2019) apresentou um documento – “Educação 2030: Uma Estratégia para a Educação de Refugiados” – que aborda a importância de garantir acesso à educação de qualidade para crianças e jovens refugiados, assim como para as comunidades que os acolhem. Esse documento enfatiza a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada, que envolva governos, organizações internacionais e a sociedade civil. A estratégia visa buscar não apenas atender às necessidades educacionais imediatas,

Gráfico 2. Dados demográficos das pessoas deslocadas à força até o final de 2023.



Fonte: Relatório “Tendências globais de deslocamento forçado em 2023” (UNHCR, 2024a). Traduzido e reconstruído pelo autor.

mas também promover a inclusão a longo prazo dos refugiados nos sistemas educacionais nacionais.

Essa estratégia propõe a implementação de programas de educação não formal que sejam harmonizados com os currículos e métodos do país anfitrião, sempre que o ambiente legal e político não permitir a inclusão total nos sistemas nacionais. Isso inclui a formação de professores (CUNHA, 2008; Kury; Redo, 2018; Peres; Cerqueira-Adão; Fleck, 2022) com foco em populações afetadas por crises e a criação de programas de educação acelerada que beneficiem tanto os refugiados quanto as crianças locais (Grandi, 2019).

A implementação eficiente dessa estratégia envolve o estabelecimento de cooperadores nacionais e internacionais. As parcerias são fundamentais para o sucesso da

estratégia, pois permitem a mobilização de recursos e expertise de diferentes setores. Governos, organizações não governamentais e instituições internacionais devem trabalhar juntos para desenvolver soluções inovadoras e sustentáveis que atendam às necessidades educacionais dos refugiados. A colaboração também é essencial para garantir que as políticas educacionais sejam inclusivas e equitativas, promovendo a participação de grupos vulneráveis, como mulheres, meninas e pessoas com deficiência.

Os principais elementos dessa estratégia, conforme o esclarecimento de Grandi (2019), são: a) inclusão equitativa; b) ambientes de aprendizagem seguros; c) capacitação e parcerias; d) foco em resultados sustentáveis; e e) monitoramento e avaliação.

- a) Inclusão equitativa: trata-se de um elemento que visa promover a inclusão sustentável de refugiados, solicitantes de asilo, retornados, apátridas e pessoas deslocadas internamente nos sistemas educacionais nacionais. A eficiência desse elemento envolve a adaptação das políticas e práticas educacionais para atender às necessidades específicas desses grupos, conforme o país de origem e, obviamente, idioma;
- b) Ambientes de aprendizagem seguros: dado o contexto que culminou no deslocamento ou refúgio, é necessário fomentar ambientes de aprendizagem que sejam seguros e que apoiem todos os estudantes, independentemente de seu *status* legal, gênero ou deficiência. Essa segurança visa a garantia de que todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente suas habilidades e competências;
- c) Capacitação e parcerias: a estratégia enfatiza a importância de parcerias e colaboração entre diferentes *stakeholders*, como é chamado no documento todas as pessoas, empresas ou instituições que têm algum tipo de interesse na gestão e nos resultados de um projeto ou organização, influenciando ou sendo influenciadas – direta ou indiretamente – por ela. Aqui se inclui governos, organizações da sociedade civil, doadores e as próprias comunidades de refugiados. Os interessados podem cooperar e incentivar o processo de capacitação de professores e a criação de programas educacionais adaptados para o sucesso da inclusão;
- d) Foco em resultados sustentáveis: a estratégia busca conseguir a inclusão imediata, o que nem sempre é possível. Assim, é importante para o projeto alcançar a capacitação dos alunos para que possam usar sua educação em direção a futuros sustentáveis. Compreende-se que esta é uma forma de

contribuir para a resiliência individual e coletiva, e para a coexistência pacífica nas sociedades que os acolhe principalmente;

- e) Monitoramento e avaliação: a estratégia considera valoroso estabelecer metas de matrícula para a educação pré-escolar, primária e secundária até 2030, que serão medidas a nível nacional, garantindo que os dados sejam desagregados por gênero para assegurar a visibilidade das necessidades de todos os grupos.

O documento “Educação 2030: Uma Estratégia para a Educação de Refugiados” ressalta a importância da educação superior como parte da estratégia mais ampla de inclusão educacional para refugiados, reconhecendo que a educação de qualidade em todos os níveis, incluindo o superior, é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos refugiados e para a coesão social nas comunidades que os acolhem.

Ampliando este enfoque do documento é amparado por várias leis internacionais firmadas na DUDH (ONU, 1948) como lei supraconstitucional, que reflete na legislação brasileira, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Estes ordenamentos destacam a importância do reconhecimento de qualificações educacionais para refugiados, especialmente no que diz respeito à educação superior.

A falta de certificação e documentação educacional é identificada como uma barreira significativa para que os refugiados possam continuar ou iniciar seus estudos em instituições de ensino superior. O UNHCR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) defende que os refugiados devem ter tratamento igualitário em relação ao reconhecimento de suas qualificações (Fernández; Wimer, 2023; Ferreira; Lodetti; Borges, 2021; Giroto; Angeli Teixeira de Paula, 2020; MEC, 2016).

O acesso à educação superior é uma necessidade que deve ser garantida aos refugiados para que eles tenham acesso a estruturas de taxas equitativas (Guarnieri; Melo-Silva, 2017; Nierotka; Catalano de Bonamino, 2023), liberdade de movimento e sistemas que reconheçam a aprendizagem prévia, facilitando a progressão para a educação superior. Isso é fundamental para que os refugiados possam integrar-se plenamente nas sociedades que os acolhem e contribuir para o desenvolvimento econômico e social, conforme estabelecido na Lei de Cotas (Brasil, 2012, 2023).

Da mesma forma, os refugiados devem ter a garantia de acesso a programas de saúde escolar, vacinas e outros tipos de assistência que ajudem a mitigar os riscos de exclusão, incluindo aqueles que buscam ingressar na educação escolar não enfrentem barreiras adicionais que possam levar à exclusão educacional. Os programas de saúde

escolar desempenham um papel essencial ao oferecer cuidados abrangentes que incluem saúde mental, prevenção de doenças e tratamentos específicos.

A saúde física e mental, enquanto pré-requisitos fundamentais para o aprendizado (Kia-Keating; Ellis, 2007; WHO, 2023a), determinam diretamente a capacidade dos alunos de participar de forma plena e eficaz em atividades educacionais. Sem esse suporte, os desafios associados ao deslocamento, como traumas e doenças, podem comprometer seriamente o desempenho acadêmico e o potencial de desenvolvimento dos estudantes refugiados (Grandi, 2019).

Como foi experienciado na pandemia da COVID 19, e outras doenças endêmicas, a vacinação constitui um componente crítico para a saúde pública, sobretudo em contextos de deslocamento. Além de proteger a saúde individual dos refugiados, ela desempenha um papel fundamental na segurança coletiva, uma vez que a ausência de vacinação pode dificultar a matrícula em instituições educacionais, considerando que muitas escolas exigem comprovantes de imunização como condição para inscrição.

Esse mecanismo não apenas reduz os riscos epidemiológicos no ambiente escolar, mas também facilita a integração dos refugiados, criando condições igualitárias para seu ingresso no sistema educacional, além do que, segundo Gil e Lima (2024), essas informações reunidas num dossiê individual ajudam a construir o processo de individualização do aluno, ou aluna, de modo a localizá-lo e identificá-lo baseado no conjunto de informações que dizem respeito somente a este aluno, ou aluna, que o distinguem no conjunto dos demais estudantes.

Outro aspecto desse contexto é o acesso à assistência suplementar, que compreende serviços psicológicos, programas de tutoria, aconselhamento e apoio financeiro (Grandi, 2019). Essa assistência busca mitigar os impactos dos desafios vivenciados pelos refugiados, como os traumas decorrentes do deslocamento forçado, dificuldades financeiras e barreiras linguísticas (Bürgin *et al.*, 2022; Mesa-Vieira *et al.*, 2022; Xavier; Canen, 2008). Assim, para aqueles que almejam o ensino superior, esse suporte torna-se indispensável, pois garante que estejam em condições de competir de forma igualitária com outros estudantes, atendendo aos requisitos mais rigorosos desse nível educacional.

A integração desses recursos – saúde escolar, vacinação e assistência adicional – atua diretamente na mitigação dos riscos de exclusão educacional ao oferecer um suporte integral. Os refugiados com este apoio estão melhor preparados para superar os desafios que surgem em suas trajetórias acadêmicas, aumentando suas chances de sucesso em

níveis educacionais mais elevados, como o ensino superior (Grandi, 2019). Essa abordagem promove não apenas a inclusão, mas também a plena integração dos refugiados nas comunidades acolhedoras, contribuindo para o fortalecimento das oportunidades educacionais e sociais de forma ampla.

15.4 Práticas integrativas de refugiados na educação

Os dados apresentados no item anterior e as reflexões derivadas deles, apontam para a urgência de ações coordenadas e sustentáveis, com o objetivo de fortalecer o papel humanitário da educação no Brasil, tendo em vista as mudanças rápidas no contexto social mundial em decorrências dos conflitos armados e políticas econômicas que desfavorecem as classes de baixa renda, de uma forma ou outra prejudicam as iniciativas de integração de imigrantes no contexto social e educacional, tais como a economia política do gênero que se refere aos determinantes da divisão de trabalho (Kon, 2002; Menchise; Ferreira; Álvarez, 2023), e o processo de uberização em detrimento dos direitos trabalhistas celetistas (Franco; Ferraz; Ferraz, 2023).

Com a implementação de políticas públicas adequadas, o Brasil pode consolidar-se como referência global na integração de refugiados, contribuindo para a proteção dos direitos humanos e o enriquecimento cultural e social de sua sociedade. Além de mais, no cenário internacional, países que adotam políticas acolhedoras são frequentemente vistos como parceiros estratégicos e comprometidos, o que os torna elegíveis para receber apoio econômico e técnico de organismos internacionais. Nesse contexto, o Brasil possui potencial para aproveitar essas oportunidades, fortalecendo sua capacidade de implementar iniciativas eficazes e ampliando seu papel como ator relevante na proteção humanitária (UNHCR, 2021b).

15.5 Construindo Políticas Educacionais para a Inclusão de Refugiados no Brasil

O panorama apresentado pela 9ª edição do Anuário Refúgio em Números (Silva *et al.*, 2024) revela um cenário de crescente diversificação nos fluxos migratórios forçados que chegam ao Brasil. O aumento significativo de solicitações de refúgio em 2023, com destaque para a presença de mulheres, crianças e adolescentes, sublinha a necessidade urgente de políticas públicas que sejam capazes de garantir não apenas a

proteção social, mas também a inclusão educacional desses indivíduos. O contexto demográfico e os desafios descritos no anuário apontam para a importância de integrar a educação como um eixo central nas estratégias de acolhimento e integração de refugiados no país.

A crescente diversificação nos fluxos migratórios forçados reflete o agravamento de conflitos armados, perseguições políticas, violações de direitos humanos e crises humanitárias em diversas regiões do mundo, de fácil constatação nas plataformas governamentais, na mídia jornalística e sociais. O Brasil, além de acolher refugiados provenientes de países historicamente presentes nesse contexto, como Venezuela, Síria e Haiti, o Brasil tem recebido grupos de novas nacionalidades, incluindo pessoas oriundas do Afeganistão, Vietnã, Nepal e Índia (Silva *et al.*, 2023, 2024). Essa pluralidade de origens representa não apenas um desafio para as políticas públicas nacionais, mas também uma oportunidade de reafirmar seu compromisso humanitário e promover a inclusão desses indivíduos na sociedade brasileira.

As transformações no perfil dos refugiados reforçam a relevância da educação como ferramenta de inclusão e fortalecimento dos processos que possam garantir a aplicabilidade do princípio da dignidade da pessoa humana e isto se estende a todos os refugiados, assim declarados, recebidos no país, principalmente, as crianças, os adolescentes e os idosos. O ordenamento jurídico brasileiro, tendo como parte da regra geral para o Estado Democrático de Direito, o inciso III, do *caput* do art. 1º, da Constituição Federal (Brasil, 1988); assim como o art. 15 da Lei Federal 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que regulamenta o art. 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988), no qual “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.”; da mesma forma o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) que declara a necessidade de os currículos serem isonômicos, respeitando-se as diversidades regionais, locais, culturais e econômicas dos educandos, a saber:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o *caput* deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

O idoso refugiado, em solo nacional, é pessoa dotada de direitos fundamentais, de tal forma que o Estado é obrigado a garantir sua proteção à vida e à saúde, por meio de políticas sociais públicas que permitam um envelhecimento saudável e em condições de dignidade, conforme o art. 8º da Lei 10.741 de 2003, que dispõe sobre Estatuto do Idoso (Brasil, 2003a). nesse caso, no processo de envelhecimento saudável e em condições de dignidade, a educação é meio fundamental para que os objetivos constitucionais sejam alcançados, não só para os nacionais³¹ como para os internacionais.

A feminização e o rejuvenescimento da população refugiada demandam políticas que considerem as especificidades culturais, sociais e educacionais desses grupos. Entre os principais países de nacionalidade ou de residência comum das pessoas solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, somente a Venezuela não concentrava a maioria das pessoas solicitantes no grupo de 25 a 39 anos de idade.

O maior grupo de pessoas solicitantes venezuelanas tinha menos de 15 anos de idade (10.469). Uma parte da população que satisfazia a 35,5% do total de venezuelanos solicitantes no ano de 2023, ou, ao menos, 17,9% do total de pessoas solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil naquele ano. Além do que, os venezuelanos eram cerca de 73,5% das pessoas solicitantes com menos de 15 anos de idade, o que novamente demonstra que a uma incidência de crianças e adolescentes solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, a exemplo do que se verificou nos anos de 2020, 2021 e 2022 segue fortemente correlacionada com as dinâmicas de mobilidade internacional forçada venezuelana.

No ano de 2020, os venezuelanos representaram 88,1% das pessoas solicitantes com menos de 15 anos de idade (Silva *et al.*, 2020). Já no ano de 2021, esse mesmo grupo chegou a representar 89,0% das pessoas solicitantes com menos de 15 anos de idade (Silva *et al.*, 2021). Finalmente, no ano de 2022, as pessoas solicitantes venezuelanas com menos de 15 anos de idade correspondera a 82,5% do total das pessoas solicitantes para

³¹ O Censo de 2022 revelou que a população idosa com 60 anos ou mais de idade chegou a 32.113.490 (15,6%), um aumento de 56,0% em relação a 2010, quando era de 20.590.597 (10,8%) (IBGE, 2023).

esse mesmo grupo de idade (Oliveira; Tonhati, 2022; Silva *et al.*, 2022), como se há de observar na tabela 3:

Tabela 12. Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil - 2023.

Principais Países	Total	Menor que 15 anos	0 a 6 anos	7 a 11 anos	12 a 18 anos	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
Total	58.628	14.244	6.549	5.312	5.579	12.389	20.552	6.468	3.140	1.835
Venezuela	29.467	10.469	4.765	4.013	3.830	6.844	7.643	2.372	1.188	951
Cuba	11.479	1.658	753	585	714	1.583	4.440	1.960	1.263	575
Angola	3.957	842	326	338	345	645	1.718	587	144	21
Vietnã	1.142	79	36	30	71	393	592	71	7	-
Colômbia	1.046	222	148	46	71	219	403	109	43	50
Nepal	966	1	-	1	60	359	548	55	2	1
Índia	961	16	8	5	54	447	463	32	2	1
China	818	5	1	3	17	118	429	173	77	16
Marrocos	487	36	21	11	11	97	275	49	27	3
Guiana	441	79	40	24	34	75	161	72	44	10
Líbano	407	26	18	6	15	141	170	39	19	12
Peru	372	90	56	23	30	67	120	49	32	14
Nigéria	365	34	18	10	11	34	206	71	15	5
Bangladesh	340	10	6	1	11	105	176	39	9	1
Gana	270	7	4	3	9	56	163	38	6	-
Suriname	270	24	10	8	15	63	126	38	15	4
República dominicana	264	35	13	17	13	63	110	30	19	7
Afeganistão	248	59	25	25	21	51	100	17	9	12
Camarões	220	4	3	-	1	44	144	27	1	-
Turquia	216	14	5	6	8	45	127	18	6	6
Outros	4.892	534	293	157	238	940	2.438	622	212	146

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado *in*: SILVA, Gustavo Junger da *et al.* Refúgio em Números 2024. 9. ed. Brasília, DF, Brasil: OBMigra, 2024. Nota: (-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Em observação a esses dados, há de se constatar por eles que além dos inúmeras situações pós-reconhecimento da condição de refugiado se projetam ao longo do tempo, impactando direta ou indiretamente nas mobilidades do poder público para o atendimento das demandas derivadas do acolhimento, tais como saúde, segurança e educação. Neste último caso, verifica-se que o acesso à educação vai além do ingresso formal em escolas e universidades. Ele deve incluir o acolhimento linguístico e cultural, garantindo que crianças e adolescentes possam superar barreiras institucionais e sociais, enquanto

desenvolvem seu potencial acadêmico e humano (Candau, 2002; Candau; Ivenicki, 2024; Ivenicki, 2023; King, 2018; Kury; Redo, 2018).

Nesse contexto, a educação surge como uma via para a proteção psicossocial e a reconstrução de vidas, especialmente para aqueles que vivenciam deslocamentos forçados em razão de conflitos e perseguições, quer seja criança, adolescente, adulto, ou idoso, independentemente de gênero. Assim, podemos entender que o refúgio e a educação coexistem quando se constata a presença do interesse social, político e econômico – em âmbito nacional e internacional. A ONU, no contexto geopolítico contemporâneo, pressiona a Comunidade Internacional a assumir responsabilidades pelos danos gerados por conflitos armados, cujos desdobramentos incluem deslocamentos forçados e refúgios. Tais situações geram impactos de toda ordem, abrangendo dimensões psicossociais, econômicas, culturais e religiosas, exigindo respostas integradas e fundamentadas nos Direitos Humanos.

No rol de elementos de apoio nos processos de acolhimento, a educação assume um papel importante de construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Pois o refúgio é uma situação forçada e a educação é o instrumento social capaz de estabelecer estruturas para a revitalização da esperança, edificação da cidadania e preparo para o trabalho.

No Brasil, os desafios identificados no relatório de Silva *et al.* (2024) apontam para lacunas na articulação entre diferentes esferas de governo e na implementação de políticas educacionais efetivas. O aumento no número de crianças e adolescentes refugiados exige um sistema educacional que seja sensível às realidades multiculturais e que promova o sentimento de pertencimento. Isso inclui desde a criação de programas de ensino bilíngue e suporte psicossocial até a capacitação de professores (Candau; Ivenicki, 2024) para lidar com o multiculturalismo e os traumas relacionados ao deslocamento forçado (Grandi, 2019). A educação, quando estruturada de maneira inclusiva, não apenas fortalece as capacidades dos refugiados, mas também enriquece o tecido social e cultural das comunidades de acolhimento (TWB, 2023).

A partir de uma perspectiva global, a situação brasileira reflete tendências internacionais que destacam a educação como um instrumento humanitário essencial. O compromisso com a Agenda 2030 (ONU, 2015) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Ipea, 2019), particularmente o objetivo 4, que prevê educação de qualidade para todos, reforça a necessidade de o Brasil adotar medidas mais abrangentes e articuladas. Iniciativas globais, como as orientações da UNESCO e da ACNUR,

ressaltam a importância de integrar refugiados no sistema educacional como parte das estratégias de reconstrução e desenvolvimento sustentável (Bürgin *et al.*, 2022; Fernández-Sánchez, 2023; Kraly *et al.*, 2023). A implementação de políticas que considerem a pluralidade linguística e cultural dos refugiados posicionará o Brasil como um modelo de acolhimento humanitário, promovendo não apenas a integração educacional, mas também o fortalecimento da justiça social e da coesão comunitária (Klaus, 2000; Kury; Redo, 2018; MacKenzie; Bower; Owaineh, 2020).

Portanto, o fortalecimento de políticas educacionais voltadas para refugiados não é apenas uma resposta aos desafios internos, mas um compromisso com os valores universais de direitos humanos e dignidade. A construção de sistemas educacionais inclusivos e resilientes é essencial para transformar o acolhimento de refugiados em uma oportunidade para o crescimento conjunto de indivíduos e sociedades.

16 A LDB, O ESTATUTO DO REFUGIADO E A DECLARAÇÃO DE CARTAGENA

Para adentrar no objetivo da seção, qual seja contextualizar os fundamentos jurídicos para a inclusão dos refugiados na educação brasileira, precisamos, inicialmente, apresentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e o Estatuto do Refugiado (Brasil, 1997).

16.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, estabelece um conjunto de normas de procedimentos relativos ao modo como a educação brasileira deve ser conduzida em todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

É uma lei que disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, e cujo vínculo é com o mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996)³². Os valores extraídos dessa lei

³² §§ 1º e 2º, do *caput* do art. 1º, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

estão no fato de chamar o dever da família e do Estado, sob princípios constitucionais de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade está na busca pelo pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996)³³.

Os Princípios e Fins da Educação Nacional estabelecem diretrizes centrais para orientar o sistema educacional brasileiro em sua estrutura, funções e objetivos. Esta lei, ao fixar os princípios, busca garantir que o processo educativo ocorra em consonância com os valores e direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal (Brasil, 1988), com vistas ao desenvolvimento integral do cidadão e ao fortalecimento da nação.

A LDB destaca como um de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, promovendo um cenário educacional inclusivo e acessível para todos os cidadãos, independentemente de sua origem, condição socioeconômica ou limitações individuais (Oliveira; Mello, 2024). Este princípio visa assegurar que o direito à educação se materialize de forma efetiva e que nenhum indivíduo seja excluído ou preterido no processo educativo.

A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, centrado na liberdade de cátedra, confere ao ambiente educacional uma característica plural, que estimula a liberdade intelectual e a autonomia docente, permitindo que tanto educadores quanto estudantes possam exercer um papel ativo na construção do conhecimento. Este aspecto é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que valorize a diversidade de perspectivas e favoreça a inovação pedagógica (Franco; Figueiredo, 2024).

A gestão democrática do ensino público, conforme diretriz da LDB, é um princípio que enfatiza a participação ativa de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões. A lei define que a gestão educacional deve ser compartilhada entre diretores, professores, estudantes e demais envolvidos, promovendo uma abordagem colaborativa que visa uma administração transparente e participativa. Este princípio é visto como um mecanismo para fortalecer o vínculo entre as instituições educacionais e a sociedade, principalmente quanto ao acolhimento de imigrantes. Nesse contexto, incluindo os imigrantes, um estudo revelou, por meio de uma análise do desempenho escolar, que os alunos imigrantes obtiveram sucesso de desempenho escolar o que contrariou a expectativa de insucesso desses alunos (Kohatsu; Ramos; Ramos, 2020).

³³ *Ibid.*, art. 2º.

A LDB também orienta a valorização dos profissionais da educação, assegurando que aqueles responsáveis pelo processo educativo tenham formação e condições adequadas para o exercício de suas funções. A lei reforça a importância de um corpo docente qualificado, comprometido com a ética e com o desenvolvimento contínuo, destacando a relevância de políticas que incentivem a qualificação e o aperfeiçoamento constante dos profissionais.

O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é outro princípio da LDB, que visa promover uma educação livre de doutrinação e aberta a diferentes metodologias e perspectivas educacionais (Costa *et al.*, 2017). Este pluralismo garante que o ambiente escolar seja um espaço para o exercício da diversidade intelectual e cultural, permitindo que estudantes tenham acesso a uma gama variada de conhecimentos e opiniões, essenciais para o seu desenvolvimento crítico.

Entre os fins da educação, a LDB propõe o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, destacando a função formativa da educação em capacitar o cidadão para contribuir de forma ativa na sociedade e no mercado de trabalho. A educação, assim, é concebida como um meio para o desenvolvimento das potencialidades individuais, de modo que cada pessoa possa se inserir de maneira produtiva e responsável no contexto social e econômico do país.

A promoção dos valores de liberdade e dos ideais de solidariedade humana também integra os fins educacionais. Esse ideal procura formar cidadãos comprometidos com o bem comum, respeitosos dos direitos humanos e engajados em práticas que promovam o desenvolvimento humano e a coesão social. A LDB, portanto, coloca a educação como uma ferramenta não apenas de instrução acadêmica, mas de construção ética e social.

Dessa forma, a Lei nº 9.394/1996 configura os princípios e fins da educação humanizadora como um alicerce para uma sociedade que visa o desenvolvimento integral de cada cidadão, assegurando a pluralidade, o acesso igualitário, a qualificação profissional e a valorização da cidadania sem imiscuir-se do dever de acolhimento dos imigrantes refugiados (Bartlett; Bajaj, 2023a). Estes princípios e fins delineiam uma proposta de educação que objetiva contribuir para o crescimento pessoal e coletivo, em consonância com os direitos constitucionais e internacionais, assim como com os valores da sociedade brasileira, sem deixar as observações sobre os desafios para a inclusão desses indivíduos no ensino brasileiro (Giroto; Angeli Teixeira de Paula, 2020).

16.2 O Estatuto dos Refugiados

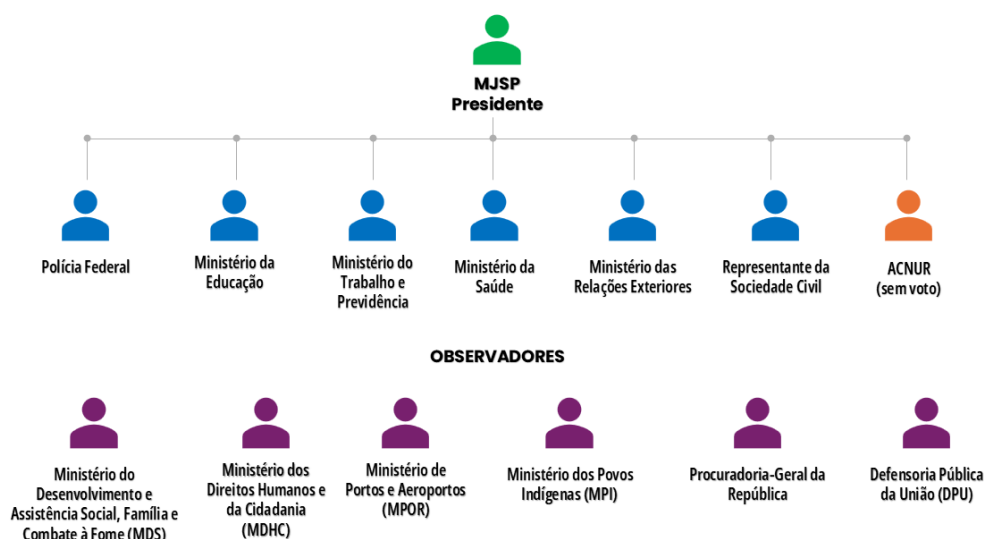
O estatuto dos refugiados é definido pela Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997). Ela traça os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados homologado pela Convenção das Nações Unidas, em 28 de julho de 1951 (ONU, 1951), além de determinar outras providências adequadas ao conjunto normativo do Estado brasileiro. O Brasil é signatário dessa convenção desde 15 de julho de 1952, ratificado em 16 de novembro de 1960 (ONU, 1954).

A Convenção incorpora instrumentos legais internacionais anteriores a 1951 sobre refugiados, constituindo uma ampla codificação dos direitos dos refugiados em nível global. Ela define padrões mínimos para o tratamento dessas pessoas, sem restringir a possibilidade de que os Estados aprimorem essas normas, como é o caso da Lei n. 9.474/1997.

Enquanto os antigos instrumentos internacionais se limitavam a certos grupos, a definição de “refugiado” no Artigo 1º da Convenção foi criada para englobar um número maior de pessoas nessa condição. Contudo, a Convenção se aplica apenas a eventos anteriores a 1º de janeiro de 1951 como mencionado acima.

Com o surgimento de novos conflitos e perseguições, aumentou a necessidade de estender a proteção da Convenção aos novos fluxos de refugiados. Assim, foi elaborado um Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados, que foi submetido à Assembleia Geral da ONU em 1966. Na Resolução 2198 (XXI), de 16 de dezembro de 1966, a Assembleia

Figura 2. Organização do Conare



Fonte 1. Imagem criada pelo pesquisador baseada nas informações do Ministério da Justiça e Segurança Pública - Conare

recomendou que o Secretário-geral apresentasse o Protocolo aos Estados para ratificação. O Protocolo foi assinado em 31 de janeiro de 1967 e encaminhado aos governos, entrando em vigor em 4 de outubro de 1967, do qual o Brasil é signatário desde 7 de abril de 1975 (ONU, 1967b).

A partir da ratificação do Protocolo, os países passaram a aplicar as disposições da Convenção de 1951 a todos os refugiados que se enquadrem na definição, sem restrições temporais ou geográficas. Embora relacionado à Convenção, o Protocolo é autônomo, permitindo a ratificação também por Estados que não assinaram a Convenção de 1951, ou seja, 146 países assinaram a convenção.

Segundo seu Estatuto, cabe ao ACNUR promover e supervisionar a aplicação dos instrumentos internacionais de proteção aos refugiados. Com a adesão à Convenção e/ou ao Protocolo, os Estados signatários comprometem-se a colaborar com o ACNUR no desempenho de suas funções, especialmente na supervisão da aplicação desses instrumentos.

Essa lei, em seu art. 14, determinou a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), um órgão colegiado, composto por representantes governamentais e não-governamentais, vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, cuja competência é deliberar sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil.

O Conare realiza reuniões ordinárias regulares, com intervalos de até 60 dias. Para que estas reuniões aconteçam, é necessário um quórum mínimo de quatro membros com direito a voto. Nessas sessões, os membros analisam pareceres preparados pelos servidores da Coordenação-Geral do Conare, com base na avaliação dos relatos obtidos na entrevista de elegibilidade, na pesquisa sobre o país de origem do requerente e em elementos que comprovem o temor fundamentado de perseguição.

O Conare pode decidir aceitar ou rejeitar a recomendação apresentada nos pareceres. O Comitê também pode convocar reuniões extraordinárias, seja por determinação de seu presidente ou a partir de proposta da maioria absoluta de seus membros.

16.3 A Declaração de Cartagena sobre Refugiados

As operações voltadas para proteção dos refugiados, além do Estatuto do Refugiado, também se estribam na “Declaração de Cartagena sobre Refugiados” (ONU, 1984), um documento adotado em 1984 que aborda a proteção internacional dos refugiados na América Central, México e Panamá. Pois ele reconhece a evolução da situação dos refugados na região e destaca os esforços dos países receptores, assim como o trabalho humanitário da ACNUR, fundamental para entender os desafios e as recomendações em torno da proteção dos refugiados.

Este documento apresenta conclusões fundamentais que estabelecem diretrizes importantes para a proteção de refugiados na América Latina, contribuindo para uma abordagem humanitária e solidária. Esses princípios, amplamente discutidos e aceitos, refletem compromissos sólidos com o respeito aos direitos humanos e a cooperação internacional. Esses princípios tratam da não devolução, das condições de assentamento, da proteção de deslocados internos, da integração de refugiados, da repatriação voluntária, da reunificação familiar e da coordenação com organismos internacionais.

A reafirmação do princípio de não devolução ressalta a proibição de recusa de entrada de refugiados nas fronteiras, um valor central no direito internacional dos refugiados. Ao proibir a devolução de indivíduos a países onde possam sofrer perseguições, a Declaração defende o direito à vida e à dignidade, reforçando que este princípio deve ser respeitado em qualquer circunstância. Esse compromisso é

particularmente relevante em contextos de crises humanitárias e conflitos armados, onde os riscos à segurança dos refugiados são elevados.

A Declaração recomenda que os campos de refugiados sejam situados a uma distância adequada das fronteiras como condições de assentamento que assegure os direitos humanos desses indivíduos, a fim de evitar possíveis ameaças em áreas próximas a conflitos. Além disso, o estabelecimento desses campos em regiões distantes das fronteiras facilita o processo de integração social e econômica dos refugiados no país de acolhimento, promovendo a inclusão e reduzindo o isolamento.

Este documento expressa preocupação quanto à situação de deslocados internos, evidenciando a importância de uma resposta integrada das autoridades nacionais e organizações internacionais. Embora não sejam tecnicamente refugiados, os deslocados internos também enfrentam desafios de segurança e acesso a direitos. O reconhecimento de sua situação pela Declaração sublinha a necessidade de assistência e proteção, promovendo uma abordagem abrangente para a migração forçada.

Também busca incentivar a integração dos refugiados na economia dos países que os acolhem fortalece tanto as comunidades de acolhimento quanto os próprios refugiados. Ao recomendá-la, a Declaração reconhece o potencial dos refugiados de contribuir economicamente e socialmente para as nações onde buscam asilo, pedindo apoio da comunidade internacional para financiar programas de integração que sejam efetivos e sustentáveis.

A Declaração enfatiza que a repatriação deve ser voluntária e realizada em condições de segurança, pois se trata de estabelecer a aplicação do princípio que assegura aos refugiados que eles não serão forçados a retornar a seus países de origem até que as condições sejam favoráveis e que a segurança seja garantida, respeitando-se o direito de decidir sobre seu retorno. Evitando com essa prática o agravamento das condições psicológicas abaladas pela perda da dignidade em decorrência dos fatores que deram causa ao refúgio.

No mesmo rol dos itens que visam à proteção do refugiado, o princípio da reunificação familiar, destacado na Declaração, é fundamental para o bem-estar e a estabilidade emocional dos refugiados, sendo tratado como um elemento central no tratamento humanitário. A preservação da unidade familiar reflete o compromisso com o direito internacional e contribui para que os refugiados mantenham uma rede de apoio essencial para sua sobrevivência e retomada das condições favoráveis para seu progresso enquanto pessoa humana, indivíduo detentor de direitos inalienáveis internacionalmente.

A coordenação com organismos internacionais tem o propósito de estimular as organizações não governamentais e o ACNUR a adotarem uma frente de cooperação cujos esforços de proteção sejam distribuídos e otimizados, resultando em uma assistência mais eficiente e abrangente aos refugiados, principalmente, a efetivação dos projetos de educação, em respeito à dignidade humana, integração e desenvolvimento das habilidades e competências para o trabalho, promovendo um sistema de proteção que busca dar respostas adequadas às complexas necessidades dos refugiados e dos deslocados internos.

A “Declaração de Cartagena sobre Refugiados” destaca a importância da educação no contexto da proteção e assistência aos refugiados, sublinhando o papel essencial que essa área exerce para a integração e autossuficiência dessas pessoas. A declaração recomenda que os programas de proteção sejam reforçados de modo a oferecer uma assistência abrangente que inclua não apenas a saúde, segurança e trabalho, mas também a educação. Essa abordagem integral visa promover uma resposta humanitária completa, que atenda às necessidades básicas e facilite a adaptação dos refugiados nas comunidades de acolhimento, a exemplo dos trabalhos humanitários da ACNUR.

Embora o documento não forneça detalhes específicos sobre as medidas educacionais, o reconhecimento da educação como parte da assistência abrangente deixa clara a importância de proporcionar acesso educacional para que os refugiados possam alcançar uma vida produtiva e estável. Lembrando que a educação não é vista apenas como um direito, mas como uma ferramenta para capacitar os refugiados, habilitando-os a contribuir economicamente e socialmente para os países que os recebem.

Outro aspecto abordado pela Declaração é a necessidade de capacitação dos funcionários envolvidos na assistência aos refugiados, de maneira que eles possam oferecer serviços educacionais apropriados, ampliando a capacidade de resposta dos países de acolhimento no atendimento educacional e social dos refugiados, principalmente quanto a questão dos idiomas (Bartlett; Bajaj, 2023a). A capacitação dos profissionais é vista como um pilar que reforça a eficácia dos programas e serviços destinados a essa população, cooperando os meios que buscam atingir objetivos voltados à proteção da pessoa e, reconstruir e preservar a dignidade humana.

Pode-se compreender deste contexto que a Declaração sugere que a educação é uma base indispensável para a integração dos refugiados na sociedade, não apenas como um meio que lhes proporciona ferramentas para serem economicamente autossuficientes, mas também favorece uma integração cultural e social mais profunda. O compromisso com a educação dos refugiados, segundo o documento, é parte de um esforço maior de

acolhimento e proteção que visa garantir uma adaptação bem-sucedida e o desenvolvimento pessoal e profissional dessa população vulnerável.

17 CONCLUSÃO

Esta pesquisa analisou as políticas públicas e as práticas colaborativas voltadas à integração de estudantes refugiados de conflitos armados na educação brasileira, evidenciando avanços e desafios nas estratégias de acolhimento e inclusão social e acadêmica. Constatou-se que, embora tenham sido implementadas iniciativas relevantes, ainda se fez necessária uma abordagem mais ampla e integrada, capaz de superar a fragmentação das políticas existentes, as barreiras linguísticas e culturais e a insuficiência de suporte psicológico no cotidiano escolar.

As experiências internacionais, como as desenvolvidas na Alemanha e em outros países, demonstraram a importância de políticas bem estruturadas, de programas de formação docente voltados à competência intercultural e à resiliência, bem como do fortalecimento das redes de apoio social e psicossocial. No Brasil, apesar dos esforços de algumas instituições e da atuação conjunta entre governos e organizações da sociedade civil, permaneceram lacunas significativas que limitaram a efetividade da integração educacional dos refugiados.

O cenário global contemporâneo, marcado pela intensificação de conflitos armados, pelo agravamento das tensões geopolíticas e pela polarização política, revelou uma tendência crescente no número de deslocados forçados. Diante dessa realidade, o Brasil não pode restringir-se a respostas reativas; deve adotar políticas preventivas, estruturadas e sustentáveis, com capacidade de oferecer respostas rápidas e articuladas. A antecipação a esses fluxos, por meio de planejamento estratégico e de longo prazo, constitui não apenas um imperativo humanitário, mas também um fator essencial para a coesão social e para a estabilidade interna.

Nesse contexto, a educação emergiu como eixo central de integração, atuando não apenas como meio de acesso ao conhecimento, mas como ferramenta estratégica para a reconstrução de trajetórias de vida e para a promoção de inclusão social efetiva. Mais do que garantir matrícula, trata-se de assegurar condições de permanência e de sucesso acadêmico, com currículos adaptados, práticas pedagógicas interculturais, suporte psicossocial e formação contínua de professores e gestores. Assim, a educação cumpre

dupla função: acolher e desenvolver as potencialidades dos indivíduos, transformando-os em agentes ativos de contribuição para a sociedade de acolhimento.

Considerando a natureza dinâmica dos conflitos e a complexidade da migração forçada — especialmente nas regiões do Leste Europeu e do Oriente Médio —, torna-se indispensável o ajuste constante das políticas e a reavaliação periódica das práticas, de modo a responder a demandas que se renovam e se intensificam. Os resultados desta pesquisa, além de fornecerem subsídios para futuras investigações, reforçaram a urgência de um sistema contínuo de monitoramento e atualização das estratégias educacionais.

As diretrizes apresentadas nesta investigação articulam-se diretamente com compromissos assumidos pelo Brasil em agendas internacionais, como o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (ONU, 2018) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável — especialmente o ODS 4, voltado à educação inclusiva e equitativa, e o ODS 16, que busca sociedades pacíficas, justas e inclusivas. Essa convergência amplia a legitimidade política e jurídica das propostas, fortalecendo a possibilidade de parcerias e cooperação técnica com organismos multilaterais e ampliando as oportunidades de captação de recursos.

No campo acadêmico, a pesquisa apresentou uma contribuição relevante ao propor um modelo analítico de integração educacional de refugiados, passível de adaptação a diferentes realidades federativas. Esse modelo não apenas serve de base para formulação de políticas públicas, como também pode orientar programas de formação de gestores e docentes, fomentando competências interculturais e a capacidade de resposta institucional a emergências migratórias.

Esse conjunto de análises e proposições conecta-se diretamente ao projeto de lei elaborado, fundamentado em bases jurídicas sólidas, em relevância social e na necessidade administrativa de planejamento e continuidade das ações. No plano normativo, a proposta apoiou-se no artigo 5º, inciso XVIII, da Lei Estadual nº 24.619/2023, que prevê a capacitação de servidores públicos e a sensibilização da comunidade escolar para o atendimento de migrantes, refugiados, apátridas e retornados. Tal previsão concretiza o disposto no artigo 196 da Constituição do Estado de Minas Gerais e harmoniza-se com tratados internacionais ratificados pelo Brasil, como a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, e com legislações nacionais, a exemplo da Lei Federal nº 13.445/2017.

No plano social, Minas Gerais, por sua localização estratégica e relevância econômica, tem registrado um fluxo crescente dessas populações, que enfrentam

obstáculos linguísticos, dificuldades no reconhecimento de diplomas, barreiras de acesso à moradia e desafios de inserção escolar. A permanência de preconceito e xenofobia amplia a vulnerabilidade dessas comunidades, tornando a escola um espaço estratégico de integração e exigindo que os serviços públicos estejam preparados para oferecer atendimento eficiente, humanizado e culturalmente sensível.

Administrativamente, o projeto propôs uma política pública permanente, com diretrizes claras, capacitação continuada e articulação intersetorial. Previu parcerias com universidades, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, assegurando recursos por meio de dotações orçamentárias específicas, fundos estaduais e cooperação internacional. Incluiu, ainda, um sistema anual de monitoramento e avaliação, capaz de mensurar resultados, orientar ajustes e garantir a sustentabilidade das ações, independentemente de mudanças na gestão governamental.

Em síntese, a presente pesquisa reafirma que a integração educacional de refugiados deve ser tratada como política de Estado, sustentada por planejamento de longo prazo, cooperação interinstitucional e compromisso social. Somente assim o Brasil poderá avançar, de forma consistente, rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva, multicultural e transformadora — capaz de não apenas acolher, mas de construir novas possibilidades de futuro para todos.

Outro detalhe importante da análise dos dados é sobre o modo como são calculados o número de refugiados e migrantes, cuja medida pode conter erros. A Tabela 13 sintetiza erros recorrentes na mensuração de dados sobre refugiados e apresenta orientações para evitá-los, evidenciando a importância de precisão metodológica no acompanhamento dos fluxos migratórios. Um dos equívocos mais comuns é considerar que o número de solicitações individuais de asilo corresponde ao total de deslocados, desconsiderando reconhecimentos coletivos ou situações de proteção temporária. Nesses casos, recomenda-se a utilização de conjuntos de dados que contemplem o fluxo total de deslocamento forçado.

Outro erro frequente ocorre ao somar reconhecimentos de refugiados a novas solicitações de asilo, o que pode gerar duplicidade, especialmente quando há decisões vinculadas a deslocamentos anteriores. Para evitar essa sobreposição, deve-se recorrer a bases consolidadas de fluxo de deslocamento forçado. Também é incorreto calcular o número de solicitações pendentes simplesmente somando novos pedidos e subtraindo decisões já tomadas, pois tal procedimento ignora a possibilidade de dados incompletos

ou ajustes metodológicos; o mais adequado é utilizar o estoque de solicitantes de asilo com casos pendentes já contabilizados.

Por fim, estimar o total de refugiados a partir da soma de reconhecimentos e subtração de retornos ignora fluxos relevantes, como nascimentos, mortes e reassentamentos. Nessa situação, a recomendação é recorrer aos dados de estoque de refugiados disponibilizados por fontes especializadas, como o *Refugee Data Finder*.

Esse conjunto de orientações reforça que, para compreender de forma fidedigna a magnitude e a dinâmica dos deslocamentos forçados, é indispensável adotar fontes de dados consolidadas e metodologias padronizadas, evitando distorções que possam comprometer o diagnóstico e a formulação de políticas públicas eficazes.

Outro ponto foi a distribuição global de pessoas deslocadas internamente por conflitos e violência até o final de 2023, evidenciando que, dos 75,9 milhões de deslocados internos (IDPs) registrados mundialmente, 68,3 milhões foram forçados a deixar suas casas devido a guerras e instabilidade política. Os dados revelam concentrações críticas em alguns países, como Sudão (9,1 milhões), Síria (7,2 milhões), República Democrática do Congo (6,7 milhões), Colômbia (5,1 milhões) e Iêmen (4,5 milhões), que figuram entre os contextos mais afetados.

A intensidade das crises é ilustrada pela tonalidade mais escura nos territórios com mais de 4,5 milhões de deslocados, indicando conflitos prolongados e complexos, muitas vezes agravados por crises humanitárias e colapso de estruturas estatais. Áreas com deslocamentos entre dois e quatro milhões também se destacam, refletindo situações de violência interna persistente, insurgências armadas ou guerras civis de longa duração.

Além dos casos mais extremos, o mapa evidencia que dezenas de países, distribuídos pela África, Ásia e América Latina, apresentam fluxos significativos de deslocamentos — entre 250 mil e dois milhões de pessoas —, o que aponta para a natureza disseminada e multifacetada dos conflitos contemporâneos. Em contrapartida, regiões em cinza, sem dados reportados, não necessariamente estão isentas de deslocamentos, mas carecem de registros consistentes ou atualizados.

A análise demonstra que o deslocamento forçado por conflitos é um fenômeno globalizado, porém concentrado em determinados epicentros geopolíticos, onde a violência armada, a disputa por recursos, tensões étnicas e crises de governança se interligam. Tal cenário reforça a urgência de políticas internacionais coordenadas que combinem respostas emergenciais com estratégias de reconstrução e prevenção, de modo a reduzir o impacto humano e social dessas crises.

Assim, os resultados evidenciam que a integração educacional de refugiados demanda simultaneamente precisão na produção e análise de dados, compreensão geopolítica dos fluxos migratórios e articulação de políticas nacionais com compromissos internacionais. A consolidação de informações confiáveis, aliada a estratégias de prevenção e resposta, fortalece a capacidade do Brasil de atuar de forma planejada e eficaz diante de deslocamentos forçados em expansão. Trata-se de reconhecer que a educação, quando sustentada por políticas públicas consistentes e por gestão intersetorial, não apenas integra, mas transforma, oferecendo a milhares de pessoas a oportunidade concreta de reconstruir suas vidas e contribuir ativamente para a sociedade que as acolhe.

REFERÊNCIAS

- ABDULKADER, Maram. The forgotten war: Yemen and human security. **Journal of Global Faultlines**, v. 10, n. 1, 25 maio 2023. Disponível em: <https://scienceopen.com/hosted-document?doi=10.13169/jglobfaul.10.1.0043>. Acesso em: 4 mar. 2024. ISSN: 2397-7825. DOI: 10.13169/jglobfaul.10.1.0043.
- ACAPS, The Assessment Capacities Project. One year of hostilities: impact on education in Gaza. **Rev. acaps**, Genebra, Suíça, v. 2024, n. October, p. 1–6, *PDF*. 4 out. 2024. Disponível em: acaps.org/fileadmin/Data_Product/Main_media/20241004_ACAPS_Palestine_-_One_year_of_hostilities__Impact_on_education_in_Gaza_.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.
- ACNUR, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Regional Refugee Response for the Ukraine Situation: relatório regional final (Março-Dezembro 2022). Genebra, Suíça, n. December, p. 43, *PDF*. 2023.
- ACNUR, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Programa de ensino: Direito Internacional dos Refugiados**. Brasília, DF, Brasil: ONU, 2010. (61 p.).
- ACNUR BRASIL, Agência da ONU para Refugiados. **Revalidação de diplomas de pessoas refugiadas: desafios e oportunidades**. Brasília, DF, Brasil: ONU, 2023. (60 p.).
- ACNUR BRASIL, Agência da ONU para Refugiados. **Deslocados internos**. [S.l.: s.n.].
- AINSCOW, Mel; SANDILL, Abha. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 4, p. 401–416, jun. 2010. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110802504903>. Acesso em: 22 nov. 2024. ISSN: 1360-3116. DOI: 10.1080/13603110802504903.
- AJLABS, Al-Jazeera. **Israel-Gaza war in maps and charts: Live tracker**. Doha, Qatar: Al Jazeera Media Network, 3 fev. 2025. *Web page*. Disponível em: <https://www.aljazeera.com/news/longform/2023/10/9/israel-hamas-war-in-maps-and->

charts-live-tracker. Acesso em: 24 mar. 2024.

ALAMGIR, Akm *et al.* Resilience Mechanisms and Coping Strategies for Forcibly Displaced Youth: An Exploratory Rapid Review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 21, n. 10, p. 1347, *Online*. 11 out. 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/21/10/1347>. Acesso em: 5 nov. 2024. ISSN: 1660-4601. DOI: 10.3390/ijerph21101347.

ALEMI, Qais *et al.* Impact of Postmigration Living Difficulties on the Mental Health of Afghan Migrants Residing in Istanbul. **International Journal of Population Research**, v. 2016, p. 1–8, *Online*. 28 set. 2016. Disponível em: <https://www.hindawi.com/journals/ijpr/2016/7690697/>. Acesso em: 25 out. 2024. ISSN: 2090-4029. DOI: 10.1155/2016/7690697.

ALEXANDER, Betts *et al.* **Refugee Economies: Forced Displacement and Development**. 1. ed. New York, NY, USA: OUP Oxford, 2017. (267 p.). ISBN: 9780192515223.

ALVES, Emilly Monteiro; MONTEIRO, Hiatanderson da Silva. Os desafios do acesso à educação de refugiados no Brasil. **Anais IX CONEDU**, Brasil, 2023. Disponível em: editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100995. Acesso em: 25 maio. 2024. ISSN: 2358-8829.

ANDERSON, Angelika *et al.* **Educational Interventions for Refugee Children**. Quebec, Canada: Routledge, 2004. *eBook* (42 p.). ISBN: 9781134395613.

APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large: cultural dimensions of globalization**. 5. ed. Minnesota, UEA: University of Minnesota Press, 1996. *Book press* (248 p.). ISBN: 978-0816627936.

ARAÚJO, Alberto Filipe; FERNANDES, José Pedro Ribeiro de Matos; ARAÚJO, Joaquim Machado De. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100223&tlng=pt. Acesso em: 27 jan. 2025. ISSN: 1809-449X. DOI: 10.1590/s1413-24782021260028.

ATROOZ, Fatin *et al.* Education and socioeconomic status as predictors of refugee mental health: insights from a study of Jordan-based Syrian refugee sample. **Frontiers in Public Health**, v. 12, *Online*. 9 out. 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2024.1432205/full>. Acesso em: 5 nov. 2024. ISSN: 2296-2565. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1432205.

BAJWA, Jaswant Kaur *et al.* Refugees, Higher Education, and Informational Barriers. **Refuge**, v. 33, n. 2, p. 56–65, 3 nov. 2017. Disponível em: <https://www.erudit.org/revues/refuge/2017-v33-n2-refuge03391/1043063ar/>. Acesso em: 16 dez. 2024. ISSN: 0229-5113. DOI: 10.7202/1043063ar.

BAJWA, Jaswant Kaur *et al.* Examining the Intersection of Race, Gender, Class, and Age on Post-Secondary Education and Career Trajectories of Refugees. **Refuge**, v. 34, n. 2, p. 113–123, 10 dez. 2018. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/1055582ar>. Acesso em: 24 nov. 2024. ISSN: 1920-7336. DOI: 10.7202/1055582ar.

BAKEWELL, Oliver. Unsettling the boundaries between forced and voluntary migration. In: **Handbook on the Governance and Politics of Migration**. [s.l.] Edward Elgar Publishing, 2021. p. 124–136. Disponível em: <https://china.elgaronline.com/view/edcoll/9781788117227/9781788117227.00017.xml>. Acesso em: 25 jan. 2025. DOI: 10.4337/9781788117234.00017. ISBN: 9781788117227.

BALZAN, Carina Fior Postingher *et al.* Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. **Gragoatá**, v. 28, n. 60, p. e-53123, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gragoata/a/RrXs5PDCTBsBC6Dp66Czr6G/?lang=pt#>. Acesso em: 24 fev. 2024. ISSN: 1413-9073. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.pt>.

BANKS, James A. **Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching**. 6. ed. Boston, EUA: Routledge, 2015. *Book* (342 p.). ISBN: 978-1138654150.

BARBELET, Veronique; HAGEN-ZANKER, Jessica; MANSOUR-ILLE, Dina. The Jordan Compact: Lessons learnt and implications for future refugee compacts. **Organização Internacional do Trabalho (OIT)**, London, England, n. February, p. 1–8, 2018. Disponível em: <https://www.chathamhouse.org/sites/default/files/publications/research/20150921SyrianRefugeesCarrion.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025. ISSN: [s.INSS]. DOI: [s.Doi].

BARRY, Erin S.; MERKEBU, Jerusalem; VARPIO, Lara. State-of-the-art literature review methodology: A six-step approach for knowledge synthesis. **Perspectives on Medical Education**, v. 11, n. 5, p. 1–8, 5 set. 2022a. Disponível em: <https://account.pmejournal.org/index.php/up-j-pme/article/view/73>. Acesso em: 8 jun. 2024. ISSN: 2212-277X. DOI: 10.1007/S40037-022-00725-9.

BARRY, Erin S.; MERKEBU, Jerusalem; VARPIO, Lara. How to Conduct a State-of-the-Art Literature Review. **Journal of Graduate Medical Education**, v. 14, n. 6, p. 663–665, 1 dez. 2022b. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/jgme/article/14/6/663/489271/How-to-Conduct-a-State-of-the-Art-Literature>. Acesso em: 8 jun. 2024. ISSN: 1949-8357. DOI: 10.4300/JGME-D-22-00704.1.

BARTLETT, Lesley; BAJAJ, Monisha. Educação Humanizadora para Jovens Imigrantes e Refugiados. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Brasil, v. 48, p. 1–29, *Online*. 2023a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362023000100249&tlng=pt. Acesso em: 24 fev. 2024. ISSN: 2175-6236. DOI: 10.1590/2175-6236136077vs01.

BARTLETT, Lesley; BAJAJ, Monisha. Humanizing Education for Immigrant & Refugee Youth. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Brasil, v. 48, p. 1–29, 2023b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362023000100249&tlng=en. Acesso em: 24 fev. 2024. ISSN: 2175-6236. DOI: 10.1590/2175-6236136077vs02.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução: Gradel, José. São Paulo: Zahar, 2008a. (324 p.). ISBN: 978-8537801079.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. São Paulo, SP, Brasil: Zahar, 2008b. (240 p.). ISBN: 978-8537800485.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. São Paulo, SP, Brasil: Zahar, 2017. *Livro impresso* (120 p.). ISBN: 978-8537816103.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Dentzien, Plínio. São Paulo - SP, Brasil: Zahar, 2021. (280 p.). ISBN: 978-6559790005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução: Medeiros, Carlos Alberto. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Zahar, 2022. *Livro físico* (176 p.). ISBN: 978-6559790388.

BEKERMAN, Zvi; ZEMBYLAS, Michalinos; MCGLYNN, Claire. Working toward the De-essentialization of Identity Categories in Conflict and Postconflict Societies: Israel, Cyprus, and Northern Ireland. **Comparative Education Review**, v. 53, n. 2, p. 213–234, maio 2009. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/597482>. Acesso em: 13 dez. 2024. ISSN: 0010-4086. DOI: 10.1086/597482.

BENNETT, Richard. Special Rapporteur on Afghanistan. **United Nations Human Right**, New York, City, USA, 1 abr. 2022. Disponível em: ohchr.org/en/special-procedures/sr-afghanistan. Acesso em: 22 jan. 2025.

BERRY, John W. Acculturation: Living successfully in two cultures. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 29, n. 6, p. 697–712, *Online*. nov. 2005. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S014717670500132X>. Acesso em: 2 nov. 2024. ISSN: 01471767. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013.

BETANCOURT, Theresa S. *et al.* Trauma History and Psychopathology in War-Affected Refugee Children Referred for Trauma-Related Mental Health Services in the United States. **Journal of Traumatic Stress**, v. 25, n. 6, p. 682–690, *Online*. 6 dez. 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jts.21749>. Acesso em: 26 out. 2024. ISSN: 0894-9867. DOI: 10.1002/jts.21749.

BETANCOURT, Theresa S. *et al.* We left one war and came to another: Resource loss, acculturative stress, and caregiver–child relationships in Somali refugee families. **Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology**, v. 21, n. 1, p. 114–125, 2015. Disponível em: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0037538>. Acesso em: 3 mar. 2024. ISSN: 1939-0106. DOI: 10.1037/a0037538.

BIGLIARDI, Adriana Maria; ANTUNES, Maria Cristina; WANDERBROOCKE, Ana Claudia N S. O impacto das políticas públicas no enfrentamento à violência contra a mulher: implicações para a Psicologia Social Comunitária. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 36, p. 262–285, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2016000200003&nrm=iso. ISSN: 1415-711X.

BIONDI, Luigi. Imigração. **Rev. FGV**, n. 5, p. 63–65, 2013. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/IMIGRAÇÃO.pdf>.

Acesso em: 13 abr. 2025.

BIRMAN, Dina; TRAN, Nellie. Psychological distress and adjustment of Vietnamese refugees in the United States: Association with pre- and postmigration factors. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 78, n. 1, p. 109–120, *Online*. jan. 2008. Disponível em: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0002-9432.78.1.109>. Acesso em: 26 out. 2024. ISSN: 1939-0025. DOI: 10.1037/0002-9432.78.1.109.

BLAY, Eva Alterman. Imigração ou os paradoxos da alteridade. **Revista de Antropologia**, v. 43, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2025. ISSN: 0034-7701. DOI: 10.1590/S0034-77012000000100009.

BLOCK, Karen *et al.* Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. **International Journal of Inclusive Education**, v. 18, n. 12, p. 1337–1355, 2 dez. 2014. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2014.899636>. Acesso em: 27 out. 2024. ISSN: 1360-3116. DOI: 10.1080/13603116.2014.899636.

BORKOWSKI, Artur. **Paving pathways for inclusion: a global overview of refugee education data**. Paris, France: [s.n.]. (74 p.). ISBN: 978-92-3-100644-9.

BOURDIEU, Pierre. 1. Le capital social. In: **Le capital social**. Paris, France: La Découverte, 2006. p. 29–34. Disponível em: <https:// Cairn.info/le-capital-social-2006--9782707148049-page-29.htm?ref=doi>. Acesso em: 2 jun. 2024. DOI: 10.3917/dec.bevor.2006.01.0029.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: Crítica social do julgamento**. 2. ed. São Paulo, Rasil: Zouk, 2011. *Livro impresso* (560 p.). ISBN: 978-8580490121.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. São Paulo, SP, Brasil: Vozes, 2015. *Livro físico* (256 p.). ISBN: 978-8532620538.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Miceli, Sergio *et al.* 7. ed. São Paulo, Brasil: Perspectiva, 2020. *Livro impresso* (424 p.). ISBN: 978-8527301404.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo, Brasil: Edições 70, 2021. *Livro impresso* (510 p.). ISBN: 978-9724423081.

BOURDIEU, Pierre (Coord.) *et al.* **A miséria do mundo**. Tradução: Clasen, Jaime A. *et al.* 9. ed. São Paulo, Brasil: Vozes, 2012. *Livro impresso* (752 p.). ISBN: 978-8532618184.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Tradução: Nogueira, Maria Alice; Azevedo, Fernando. 7. ed. [s.l.] Editora Vozes, 1970. ISBN: 978-85-326-3651-5.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. São Paulo, Brasil: Vozes, 2014. *Livro impresso* (280 p.). ISBN: 978-8532636515.

BOWEN, Glenn A. Document Analysis as a Qualitative Research Method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 27–40, 3 ago. 2009. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/QRJ0902027/full/html>. Acesso em: 12 abr. 2024. ISSN: 1443-9883. DOI: 10.3316/QRJ0902027.

BOXER, Charles Ralph. **Portuguese Seaborne Empire**. 2. ed. Manchester, United Kingdom: Carcanet Press Ltd, 1991. *Book* (456 p.). ISBN: 978-0856359620.

BOYLE-BAISE, Marilynne; GILLETTE, Maureen. Multicultural Education From a Pedagogical Perspective: A Response to Radical Critiques. **Interchange**, v. 29, n. 1, p. 17–32, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1007444303156>. Acesso em: 15 dez. 2024. ISSN: 1573-1790. DOI: 10.1023/A:1007444303156.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo, Brasil: Brasiliense, 1989. *Livro impresso*.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Poder Executivo, Publicação em: 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, n. 248, de 23 dez. 1996, p. 27833, Brasília, DF, Poder Legislativo, Publicação em: 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, de 23 jul. 1997, p. 15822, Brasília, DF, Poder Executivo, Publicação em: 23 jul. 1997.

BRASIL. Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998. dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 18 maio 1998, p. 8, Brasília, DF, Poder Executivo, Publicação em: 15 maio 1998.

BRASIL. Lei n. 9.790, de março de 1999. dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 24 mar. 1999, p. 1, Brasília, DF, Poder Executivo, Publicação em: 23 mar. 1999.

BRASIL. Decreto n. 4.246, de 22 de maio de 2002. promulga a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas. **Diário Oficial da União**, de 23 maio 2002, p. 3, Brasília, DF, Poder Executivo, Publicação em: 23 maio 2002.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022). **Diário Oficial da União**, de 3 out. 2003, p. 1, Brasília, DF, Poder Legislativo, Publicação em: 1 out. 2003.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 10 jan. 2002, Brasília, DF, Poder Executivo, Publicação em: 09 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, 11 mar. 2008, p. 1, Brasília, DF, Legislativo, Publicação em: 10 de Março de 2008.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Poder Legislativo, Publicação em: 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 26 jun. 2014, p. 1, Brasília, DF, Poder legislativo, Publicação em: 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. institui a Lei de migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Poder Legislativo, Publicação em: 25 maio 2017, p. 1.

BRASIL. In ten years, the number of new immigrants in Brazil grows by 24.4%. **Serviços e Informações do Brasil**, Brasília, DF, Brasil, 2022.

BRASIL. **Atualização da lei de cotas para o ingresso ao ensino superior é sancionada pelo presidente Lula**: Medida faz parte das ações previstas dentro das políticas de inclusão social do Governo Federal. Brasília, DF, Brasil: Gov.br, 13 nov. 2023. *Webpage*. Disponível em: www.gov.br/gestao/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/atualizacao-da-lei-de-cotas-para-o-ingresso-ao-ensino-superior-e-sancionada-pelo-presidente-lula?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL, [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Congresso Nacional, Publicação em: 05 out. 1988.

BRENNER, Ana Karina; ALVARENGA, Marcia Soares De. Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 2–18, 28 maio 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/67533>. Acesso em: 6 jan. 2024. ISSN: 1982-0305. DOI: 10.12957/teias.2022.67533.

BRINKWORTH, Russell *et al.* First Year Expectations and Experiences: Student and Teacher Perspectives. **Higher Education**, v. 58, n. 2, p. 157–173, 2009. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40269175>. Acesso em: 29 fev. 2024. ISSN: 00181560, 1573174X.

BRÜHL, Volker. The economic rise of China – an analysis of China’s growth drivers. **International Economics and Economic Policy**, v. 22, n. 1, p. 16, 3 fev. 2025. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/s10368-024-00640-w>. Acesso em: 27 jan. 2025. ISSN: 1612-4804. DOI: 10.1007/s10368-024-00640-w.

BUCHANAN, Jane; GORBUNOVA, Yulia; DENBER, Rachel. **Tanks on the Playground: Attacks on Schools and Military Use of Schools in Ukraine**. Washington, DC, USA: Human Rights Watch, 2023. *PDF* (104 p.). ISBN: 979-8887080796.

BÜRGIN, David *et al.* Impact of war and forced displacement on children's mental health—multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 31, n. 6, p. 845–853, *Online*. 14 jun. 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/s00787-022-01974-z>. Acesso em: 1 nov. 2024. ISSN: 1018-8827. DOI: 10.1007/s00787-022-01974-z.

BUSTAMANTE, Lineth H.U. *et al.* Stress, trauma, and posttraumatic stress disorder in migrants: a comprehensive review. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Brasília, DF, Brasil, v. 40, n. 2, p. 220–225, 19 out. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462018000200220&lng=en&tlng=en. Acesso em: 24 fev. 2024. ISSN: 1809-452X. DOI: 10.1590/1516-4446-2017-2290.

BUSTO, José Carlos da Silva. Santos, Jair F. dos. O que é pós moderno. **Revista de Administração de Empresas**, v. 26, n. 4, p. 65–65, dez. 1986. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901986000400009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 jan. 2025. ISSN: 0034-7590. DOI: 10.1590/S0034-75901986000400009.

CAMPION, Emily D. The career adaptive refugee: Exploring the structural and personal barriers to refugee resettlement. **Journal of Vocational Behavior**, v. 105, p. 6–16, abr. 2018. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S000187911730132X>. ISSN: 00018791. DOI: 10.1016/j.jvb.2017.10.008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: Entre Concepções, Tenões e Propostas**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: 7 Letras, 2018. ISBN: 978-8575776162.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, Ano XX, n. 79, p. 125–161, 1 ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 7 jan. 2024. ISSN: 0101-7330. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715–726, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300004&lng=pt&tlng=pt. ISSN: 0101-7330. DOI: 10.1590/S0101-73302012000300004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na Educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 32, n. 122, p. 1–21, 1 mar. 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362024000100205&tlng=pt. Acesso em: 16 dez. 2024. ISSN: 1809-4465. DOI: 10.1590/s0104-40362024003204311.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135–149, 1 dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 4 fev. 2024. ISSN: 0100-1574. DOI: 10.1590/S0100-15742000000300007.

CASTAÑO-MUÑOZ, Jonatan; COLUCCI, Elizabeth; SMIDT, Hanne. Free Digital Learning for Inclusion of Migrants and Refugees in Europe: A Qualitative Analysis of Three Types of Learning Purposes. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 2, 1 maio 2018. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3382>. Acesso em: 29 fev. 2024. ISSN: 1492-3831. DOI: 10.19173/irrodl.v19i2.3382.

CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J. **La era de la migración**: movimientos internacionales de población en el mundo moderno. San Ángel, México: MAPorrua, 2004. (392 p.). ISBN: 978-9707015418.

CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J; DASS, Hein De. **The Age of Migration**: International Population Movements in the Modern World. 5. ed. New York, NY, USA: Guilford Publications, 2014. (401 p.). ISBN: 978-1462513116.

CAVALCANTI, Leonardo *et al.* Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil: Relatório Mensal do OBMigra. **Observatório das Migrações Internacionais**, Brasília, DF, Brasil, n. 10, *Dados estatísticos*. 1 out. 2024a. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-mensais>. Acesso em: 29 dez. 2024. ISSN: 2763-9940.

CAVALCANTI, Leonardo *et al.* Migração no Brasil: boletim informativo (quadro nacional). **Ministério da Justiça e Segurança Pública - MJSP**, Brasília, DF, Brasil, n. 4, p. 26, 10 out. 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-da-migracao-no-brasil_10102024_versao-agosto-final-10-out-2024-1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

CERNA, Lucie. **Refugee education**: OECD Education Working Papers: OECD Education Working Papers. [S.l.: s.n.]. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/refugee-education_a3251a00-en. Acesso em: 22 nov. 2024. DOI: 10.1787/a3251a00-en.

COSTA, Ana Paula de Sousa; PEREIRA, Cássio Luz. Direitos linguísticos e barreiras na integração social da comunidade surda com a ouvinte. **Peer Review**, v. 5, n. 4, p. 101–120, 25 mar. 2023. Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/238>. Acesso em: 2 jun. 2024. ISSN: 1541-1389. DOI: 10.53660/238.prw401.

COSTA, Antonio Carlos Gomes Da; ANDRÉ, Simone. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva, 2004. (192 p.). ISBN: 85-02-04532-6.

COSTA, Jaqueline de Moraes *et al.* Formação em Matemática de Licenciandos em Pedagogia: uma análise à luz do pluralismo metodológico. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 31, n. 58, p. 719–738, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

636X2017000200719&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 9 nov. 2024. ISSN: 1980-4415. DOI: 10.1590/1980-4415v31n58a10.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Lopes, Magda. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. (296 p.). ISBN: 978-85-363-2300-8.

CUNHA, Antônio Geraldo Da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Lexikon, 2010. *Rev. pela nova ortografia* (744 p.). ISBN: 978-8586368639.

CUNHA, Maria Isabel Da. **Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão**. Encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...** Porto Alegre: Edições Bagaço, 2008

DAOUDY, Marwa. **The Origins of the Syrian Conflict**. [s.l.] Cambridge University Press, 2020. ISBN: 9781108567053.

DE WAL PASTOOR, Lutine. Rethinking Refugee Education. *In*: DE WAL PASTOOR, Lutine. **Annual Review of Comparative and International Education**. [s.l.] Emerald Group Publishing Limited, 2016. v. 30, cap. Online, p. 107–116. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-367920160000030009/full/html>. Acesso em: 28 out. 2024. DOI: 10.1108/S1479-367920160000030009. ISBN: 9781786355287.

DEWEY, John. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York, City, USA: Independently published, 1915. (246 p.). ISBN: 979-8458446914.

DIAS, Érika. A Educação e a escola. Para que servem as escolas? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 120, 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-403620230003000101&tlng=pt. Acesso em: 28 jan. 2025. ISSN: 1809-4465. DOI: 10.1590/s0104-403620230003000101.

DIAS, Érika. A Educação e os novos tempos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 122, mar. 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362024000100101&tlng=pt. Acesso em: 28 jan. 2025. ISSN: 1809-4465. DOI: 10.1590/s0104-403620240003201221.

DIXON, John; DURRHEIM, Kevin. Contact and the ecology of racial division: Some varieties of informal segregation. **British Journal of Social Psychology**, v. 42, n. 1, p. 1–23, *Online*. 16 mar. 2003. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/014466603763276090>. Acesso em: 3 nov. 2024. ISSN: 0144-6665. DOI: 10.1348/014466603763276090.

DOBLER, V. B. *et al.* Mapping evidence-based interventions to the care of unaccompanied minor refugees using a group formulation approach. **Behavioural and Cognitive Psychotherapy**, v. 52, n. 1, p. 14–32, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0145213406000275>. Acesso em: 26 out. 2024. ISSN: 1352-4658. DOI: 10.1017/S1352465823000437.

DOLAN, Anne M. Intercultural education, picturebooks and refugees: approaches for language teachers. **Children's Literature in English Language Education**, v. 2, n. 1, p. 92–109, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10395/2427>. Acesso em: 9 mar. 2024. ISSN: 2195-5212.

DRYDEN-PETERSON, Sarah. Refugee Education. **Educational Researcher**, v. 45, n. 9, p. 473–482, dez. 2016. . ISSN: 0013-189X. DOI: 10.3102/0013189X16683398.

DRYDEN-PETERSON, Sarah Elizabeth. Refugee education: Education for an unknowable future. **Curriculum Inquiry**, v. 47, n. 1, p. 14–24, *PDF*. 1 jan. 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X16683398>. Acesso em: 25 maio. 2024. ISSN: 0362-6784. DOI: 10.1080/03626784.2016.1255935.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539–555, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 jan. 2025. ISSN: 0100-1574. DOI: 10.1590/S0100-15742004000300002.

ECHALAR, Jhonny David De; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira. Plano Nacional de Educação (2014–2024) – O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 109, p. 863–884, dez. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000400863&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2024. ISSN: 1809-4465. DOI: 10.1590/s0104-40362020002802143.

ECOSOC, Conselho Econômico e Social. Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 26 de abril de 1954. Adotada em 28 de setembro de 1954 pela Conferência de Plenipotenciários convocada pela Resolução 526 A (XVII) do Conselho Econômico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas. **ONU**, 6 de Junho de 1960, em conformidade com o artigo 39.º, Nova York, Plenipotenciários, Publicação em: 26 abr 1954.

ELBEDOUR, Salman *et al.* The scope of sexual, physical, and psychological abuse in a Bedouin-Arab community of female adolescents: The interplay of racism, urbanization, polygamy, family honor, and the social marginalization of women. **Child Abuse & Neglect**, v. 30, n. 3, p. 215–229, *Online*. mar. 2006. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0145213406000275>. Acesso em: 31 out. 2024. ISSN: 01452134. DOI: 10.1016/j.chiabu.2005.10.010.

EMERSON, Michael *et al.* Russia's invasion of Ukraine and its impacts on Eastern Europe: Eastern Partnership Bulletin n. 19. **Centre for European Policy Studies (CEPS)**, Brussels, Belgium, n. 19, p. 26, mar. 2022. Disponível em: <https://www.ceps.eu/ceps-publications/russias-invasion-of-ukraine-and-its-impacts-on-eastern-europe/>.

ESPOSITO, John Louis. **Unholy War: Terror in the Name of Islam**. Oxford, England: Oxford University Press, 2003. (196 p.). ISBN: 978-0195168860.

FALICOV, Celia J. Migration and the Life Cycle. *In*: MCGOLDRICK, Monica; PRETO, Nydia A. Garcia; CARTER, Betty A. **Expanding Family Life Cycle, The:**

Individual, Family, and Social Perspectives, 5th edition. 5. ed. [s.l.] Pearson, 2011. v. 1, cap. Online, p. 336–347. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271767066_Falicov_CJ_2011_Migration_and_the_family_life_cycle_In_McGoldrick_M_Garcia-Preto_N_Carter_B_Eds_The_expanded_family_life_cycle_Individual_family_and_social_perspectives_4th_ed_pp_336-347_Massachusetts?enr. Acesso em: 26 out. 2024. ISBN: 978-0205968060.

FANI, Tayebbeh; GHAEMI, Farid. Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 29, p. 1549–1554, 2011. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042811028631>. ISSN: 18770428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.396.

FARGE, Emma; AL-MUGHRABI, Nidal. **Gaza death toll**. London: [s.n.].

FAZEL, Mina; BETANCOURT, Theresa S. Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 2, n. 2, p. 121–132, fev. 2018. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2352464217301475>. ISSN: 23524642. DOI: 10.1016/S2352-4642(17)30147-5.

FEKIH-ROMDHANE, Feten *et al.* Mediating effect of depression and acute stress between exposure to Israel-Gaza war media coverage and insomnia: a multinational study from five arab countries. **BMC Public Health**, v. 24, n. 1, p. 1498, *Online*. 4 jun. 2024. Disponível em: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-024-18996-8>. Acesso em: 4 nov. 2024. ISSN: 1471-2458. DOI: 10.1186/s12889-024-18996-8.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; FURTADO, Rafael Masson. O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em um escola estadual de Cuiabá-MT. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e16480, 20 dez. 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16480>. Acesso em: 22 nov. 2024. ISSN: 2175-6600. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16480.

FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, Higinio. Intersectional Principles of Community Partnership and Social Justice in Qualitative Research in Migration. **International Journal of Qualitative Methods**, Bertner Ave, Houston, USA, v. 22, p. 1–12, 28 jan. 2023. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/16094069231211249>. Acesso em: 6 mar. 2024. ISSN: 1609-4069. DOI: 10.1177/16094069231211249.

FERNÁNDEZ, Paula Daniela; WIMER, Fernando Romero. Educação superior e reconhecimento de diplomas: ações de extensão desde uma universidade pública e de fronteira no Brasil. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 31, n. 69, p. 109–127, dez. 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852023000300109&tlng=pt. Acesso em: 16 dez. 2024. ISSN: 2237-9843. DOI: 10.1590/1980-85852503880006908.

FERRARO JÚNIOR, Vicente Giaccaglini. A guerra na Ucrânia: Uma análise do conflito e seus impactos nas sociedades russa e ucraniana. **Conjuntura Austral**, v. 13,

n. 64, p. 25–50, 3 nov. 2022. Disponível em:
<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/ConjunturaAustral/article/view/128157>. Acesso em: 21 jan. 2025. ISSN: 2178-8839. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4948.

FERREIRA, Alisson Vinícius Silva; LODETTI, Mariá Boeira; BORGES, Lucienne Martins. Recomeço: o sofrimento psíquico na imigração involuntária e a política de inclusão nas universidades brasileiras. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, DF, Brasil, v. 29, n. 63, p. 141–158, set. 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852021000300141&tlng=pt. Acesso em: 5 jan. 2023. ISSN: 2237-9843. DOI: 10.1590/1980-85852503880006309.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 43–60, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 nov. 2024. ISSN: 1413-6538. DOI: 10.1590/S1413-65382007000100004.

FILLER, Tali; JAMEEL, Bismah; GAGLIARDI, Anna R. Barriers and facilitators of patient centered care for immigrant and refugee women: a scoping review. **BMC Public Health**, v. 20, n. 1, p. 1013, 26 dez. 2020. Disponível em: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-020-09159-6>. Acesso em: 2 jun. 2024. ISSN: 1471-2458. DOI: 10.1186/s12889-020-09159-6.

FIRDAUS, Mei Rinta Sukma *et al.* Analysis of the strategies used in Bangladesh's Liberation War with West Pakistan against the background of the Cold War. **Security and Defence Quarterly**, v. 45, n. 1, p. 14, 29 nov. 2023. Disponível em: <https://securityanddefence.pl/Analysis-of-the-strategies-used-in-Bangladesh-s-Liberation-War-with-West-Pakistan,174526,0,2.html>. ISSN: 2300-8741. DOI: 10.35467/sdq/174526.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013. (256 p.). ISBN: 978-8565848084.

FOURIER, Katharina *et al.* **Regular Degree Programmes Integration of Refugees at German Institutions of Higher Education**: Report on the Higher Education Programmes for Refugees. Bonn, Germany: Department for Higher Education Programmes for Refugees, 2018. (44 p.).

FRANÇA, Rômulo Ataides; RAMOS, Wilsa Maria; MONTAGNER, Maria Inez. Mapeamento de políticas públicas para os refugiados no Brasil. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Brasil, v. 19, n. 1, p. 89–106, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43008/29719>. Acesso em: 27 dez. 2022. ISSN: 1808-4281.

FRANCO, Amanda; FIGUEIREDO, Maria. Investigando as próprias práticas docentes no Ensino Superior: a investigação em prol da docência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 123, *Online*. jun. 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362024000200310&tlng=pt. Acesso em: 8 nov. 2024. ISSN: 1809-4465. DOI:

10.1590/s0104-40362024003204142.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva; FERRAZ, Janaynna de Moura. Economia Política da Uberização: A Exploração dos Trabalhadores conforme as Três Formas de Intermediação do Trabalho nas Empresas-Plataforma. **Organizações & Sociedade**, v. 30, n. 105, p. 360–387, abr. 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302023000200360&tlng=pt. Acesso em: 18 dez. 2024. ISSN: 1984-9230. DOI: 10.1590/1984-92302023v30n0012pt.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Brasil: Cortez, 1985. (114 p.). ISBN: 8524905069.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. *e-Book Kindle* (144 p.). ISBN: 978-8577534098.

FUNK, Nanette. A spectre in Germany: refugees, a ‘welcome culture’ and an ‘integration politics’. **Journal of Global Ethics**, v. 12, n. 3, p. 289–299, 14 set. 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17449626.2016.1252785>. Acesso em: 26 maio. 2024. ISSN: 1744-9626. DOI: 10.1080/17449626.2016.1252785.

GARDNER, Hall. NATO, the EU, Ukraine, Russia and Crimea: The “Reset” that was Never “Reset”. **Rev. NATO Watch**, Bruxelas, Bélgica, n. 49, p. 15, 2014.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595–608, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 jan. 2025. ISSN: 0100-1574. DOI: 10.1590/S0100-15742005000300004.

GAY, Geneva. **Culturally Responsive Teaching**: Theory, Research, and Practice. 2. ed. [s.l.] Teachers College Press, 2010. *Book* (320 p.). ISBN: 978-0807750780.

GCPEA, Global Coalition to Protect Education from Attack. Ataques a la educación 2024. **Education Above All Foundation**, Oslo, Noruega, p. 11, 2024. . ISSN: 0014-1445. DOI: 10.51378/eca.v44i486-487.8262.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. (175 p.).

GIL, Natália; LIMA, Ana Laura Godinho. A formação das subjetividades em uma escola profissional feminina: análise de uma ficha social. **Educação e Pesquisa**, v. 50, 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022024000100822&tlng=pt. Acesso em: 1 jan. 2025. ISSN: 1678-4634. DOI: 10.1590/s1678-4634202450271093por.

GIL, Pedro Henrique Conte; PIZZINATO, Adolfo. Análise psicossocial do processo migratório de haitianos(as) ao Brasil: uma perspectiva interseccional de raça-etnia, gênero e idade. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 31, n. 68, p. 165–183, *PDF*. 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852023000200165&tlng=pt. Acesso em: 4 jan. 2024. ISSN: 2237-9843. DOI:

10.1590/1980-85852503880006811.

GILBERT, Martin. **A Segunda Guerra Mundial**: Os 2.174 dias que mudaram o mundo. Tradução: Faria, Ana Luísa; Pereira, Miguel Serras. São Paulo, SP, Brasil: Casa da palavra, 2014. (976 p.). ISBN: 978-8577344673.

GILBERT, Martin. **A Primeira Guerra Mundial**: Os 1.590 dias que transformaram o mundo. Tradução: Faria, Ana Luísa; Pereira, Miguel Serras. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Casa da palavra, 2017. (832 p.). ISBN: 978-8544106037.

GIROTO, Giovani; ANGELI TEIXEIRA DE PAULA, Ercília Maria. Imigrantes e refugiados no Brasil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, p. 164–175, 29 mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/43867>. Acesso em: 19 ago. 2024. ISSN: 1983-1579. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.43867.

GLEESON, Christina *et al.* Post-migration factors and mental health outcomes in asylum-seeking and refugee populations: a systematic review. **European Journal of Psychotraumatology**, v. 11, n. 1, *Online*. 31 dez. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008198.2020.1793567>. Acesso em: 26 out. 2024. ISSN: 2000-8066. DOI: 10.1080/20008198.2020.1793567.

GOMES, Angela de Castro. Imigrantes italianos. *In*: **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: IBGE, 2007. p. 159–178. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. ISBN: 978-8524039409.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; FURTADO, Elizabeth; MOURA, Epitácio Macário. **A sociologia da educação**. 3. ed. Fortaleza, Brasil: Eduece, 2019. (127 p.).

GOODWIN, Georgina. **Refugiados**. Brasília, DF, Brasil: ACNUR Brasil website, 2025.

GORSKI, Paul C.; BANKS, James A. **Reaching and Teaching Students in Poverty**: Strategies for Erasing the Opportunity Gap. New York City, EUA: Teachers College Press, 2013. *Book* (216 p.). ISBN: 978-0807754573.

GRANDI, Filippo. **Refugee Education 2030**: a Strategy for Refugee Education. New York, City, USA: UNHCR, 2019. (56 p.).

GREENE, Alexandra; ESPIRITU, Yén Lê; NYAMANGAH, Dan. Social and Curricular Inclusion in Refugee Education: Critical Approaches to Education Advocacy. **Social Inclusion**, v. 11, n. 2, 4 maio 2023. Disponível em: <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/6376>. Acesso em: 22 nov. 2024. ISSN: 2183-2803. DOI: 10.17645/si.v11i2.6376.

GRIMMETT, Peter P.; HALVORSON, Mark. From Understanding to Creating Curriculum: The Case for the Co-Evolution of Re-Conceptualized Design With Re-Conceptualized Curriculum. **Curriculum Inquiry**, v. 40, n. 2, p. 241–262, 7 mar. 2010. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/j.1467-873X.2010.00480.x>. Acesso em: 13 dez. 2024. ISSN: 0362-6784. DOI: 10.1111/j.1467-873X.2010.00480.x.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no

Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 183–193, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200183&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 nov. 2024. ISSN: 2175-3539. DOI: 10.1590/2175-3539201702121100.

GUIMARÃES, Lucia maria Paschoal; VAINFAS, Ronaldo. Sonhos galegos. In: **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: IBGE, 2007. p. 101–122. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025. ISBN: 978-8524039409.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, Brasil, v. 41, p. 1–27, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&tlng=pt. ISSN: 1678-4626. DOI: 10.1590/es.238957.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: Entre Facticidade e Validade. São Paulo, Brasil: Tempo brasileiro, 1997. *PDF* (354 p.). ISBN: 978-8528200911.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução: Werle, Denilson Luís. São Paulo, Brasil: Unesp, 2018. *Livro impresso* (576 p.). ISBN: 978-8539307685.

HACKER, Karen *et al.* Barriers to health care for undocumented immigrants: a literature review. **Risk Management and Healthcare Policy**, p. 175, out. 2015. Disponível em: <https://www.dovepress.com/barriers-to-health-care-for-undocumented-immigrants-a-literature-revie-peer-reviewed-article-RMHP>. Acesso em: 2 jun. 2024. ISSN: 1179-1594. DOI: 10.2147/RMHP.S70173.

HANUSHEK, Eric A.; WOESSMANN, Ludger. The role of education quality for economic growth (English). **Research Working Paper**, Washington, D.C., USA, p. 96, 2017.

HARTWIG, Fátima Bandeira. **Integração de alunos imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Brasília - IFB**. Orientador(a): Perpétua Santos Silva. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Brasil, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/70620481.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2024.

HASSAN, Oz *et al.* **Afghanistan**: Lessons learnt from 20 years of supporting democracy development and security. Bruxelas, Bélgica: Directorate General for External Policies of the Union, 2023. (100 p.).

HASTINGS, Lynn. Humanitarian Coordinator Lynn Hastings briefs the press in Geneva. **Virtual Press Briefing to Geneva-Based UN Correspondents**, Suíça, p. 1–5, 2023. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-59379-1%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-420070-8.00002-7%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.ab.2015.03.024%0Ahttps://doi.org/10.1080/07352689.2018.1441103%0Ahttp://www.chile.bmw-motorrad.cl/sync/showroom/lam/es/>. Acesso em: 2 jun. 2024. ISSN: 10960309.

HEINZLE, Marcia Regina Selpa; PEREIRA, Pablo. Políticas de internacionalização em universidades fundacionais: produção intelectual, intercâmbio, currículo e internacionalização integral. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 119, 2023. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362023000200209&tlng=pt. Acesso em: 29 fev. 2024. ISSN: 1809-4465. DOI: 10.1590/s0104-40362023003103354.

HENRIQUES, Tarcísio. Contextos históricos e direitos humanos. **ESMPU**, Brasília, Brasil, p. 721–732, 2020. Disponível em: https://escola.mpu.mp.br/publicacoes/obras-avulsas/e-books-esmpu/direitos-fundamentais-em-processo-2013-estudos-em-comemoracao-aos-20-anos-da-escola-superior-do-ministerio-publico-da-uniao/41_contextos-historicos.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

HOLANDA, Sérgio Buarque De. **O Brasil republicano**: Sociedade e instituições. 9. ed. São Paulo, SP, Brasil: Bertrand Brasil, 1994. (456 p.). ISBN: 978-8528605099.

HOLLOWAY, Thomas H. **Immigrants on the Land**. [s.l.] University of North Carolina Press, 2012. (236 p.). ISBN: 978-0807836125.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**: versão online. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. (1986 p.). ISBN: 8573029633.

HRW, Human Rights Watch. **Ukraine**: War's Toll on Schools, Children's Future. New York, NY, USA: HRW, 2023. Disponível em: [hrw.org/news/2023/11/09/ukraine-wars-toll-schools-childrens-future](https://www.hrw.org/news/2023/11/09/ukraine-wars-toll-schools-childrens-future). Acesso em: 23 jan. 2025.

HRW, Human Rights Watch. **Education under Occupation**. New York, City: [s.n.]. Disponível em: <https://www.hrw.org/report/2024/06/20/education-under-occupation/forced-russification-school-system-occupied-ukrainian>. Acesso em: 22 jan. 2025.

HUSSERL, Edmund; NOLASCO, Fábio Mascarenhas. **Meditações Cartesianas**: Uma Introdução à Fenomenologi. Tradução: Goto, Tommy Akira. São Paulo, Brasil: Edipro, 2019. (176 p.). ISBN: 978-8552100348.

HUYNH, Benjamin Q; CHIN, Elizabeth T; SPIEGEL, Paul B. No evidence of inflated mortality reporting from the Gaza Ministry of Health. **The Lancet**, v. 403, n. 10421, p. 23–24, jan. 2024. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0140673623027137>. Acesso em: 23 jan. 2025. ISSN: 01406736. DOI: 10.1016/S0140-6736(23)02713-7.

HYNIE, Michaela. The Social Determinants of Refugee Mental Health in the Post-Migration Context: A Critical Review. **The Canadian Journal of Psychiatry**, v. 63, n. 5, p. 297–303, 4 maio 2018a. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0706743717746666>. ISSN: 0706-7437. DOI: 10.1177/0706743717746666.

HYNIE, Michaela. Refugee integration: Research and policy. **Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology**, v. 24, n. 3, p. 265–276, ago. 2018b. Disponível em: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/pac0000326>. Acesso em: 26 maio. 2024. ISSN: 1532-7949. DOI: 10.1037/pac0000326.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabela síntese - Idade e sexo - Censo Demográfico (1940/2022)**: Tabela síntese - Idade e sexo - Censo Demográfico (1940/2022). Brasília, DF, Brasil: IBGE, 1 nov. 2023. *Estatística*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2101&id=6726>. Acesso em: 28 dez. 2024. ISSN: 1677-7069.

IDMC'S, Global Report on Internal Displacement (GRID). **Global Report on Internal Displacement**. [S.l.: s.n.].

IDMC, Internal Displacement monitoring Centre. **GRID 2021**: Informe mundial sobre desplazamiento interno. Ginebra, Suíça: IDMC, 2021. *PDF* (84 p.).

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **4. Educação de Qualidade**: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília, DF, Brasil: Ipea, 2019. *Homepage*. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 28 dez. 2024. ISSN: 2237-2091.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 1151–1167, 3 maio 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000301151&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 dez. 2024. ISSN: 1809-4465. DOI: 10.1590/s0104-40362018002601186.

IVENICKI, Ana. Novos Tempos na Educação? Desafios multiculturais. **Ensaio**, v. 31, n. 118, jan. 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362023000100101&tlng=pt. Acesso em: 4 mar. 2024. ISSN: 1809-4465. DOI: 10.1590/s0104-40362023003100001.

KANNO, Yasuko; VARGHESE, Manka M. Immigrant and Refugee ESL Students' Challenges to Accessing Four-Year College Education: From Language Policy to Educational Policy. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 9, n. 5, p. 310–328, 29 out. 2010. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348458.2010.517693>. Acesso em: 4 mar. 2024. ISSN: 1534-8458. DOI: 10.1080/15348458.2010.517693.

KIA-KEATING, Maryam; ELLIS, B. Heidi. Belonging and Connection to School in Resettlement: Young Refugees, School Belonging, and Psychosocial Adjustment. **Clinical Child Psychology and Psychiatry**, v. 12, n. 1, p. 29–43, *Online*. 1 jan. 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1359104507071052>. Acesso em: 27 out. 2024. ISSN: 1359-1045. DOI: 10.1177/1359104507071052.

KING, Lid. **The Impact of multilingualism on global education and language learning**. Cambridge, United kingdom: Cambridge English Perspectives, 2018. (52 p.).

KIRMAYER, L. J. *et al.* Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. **Canadian Medical Association Journal**, v. 183, n. 12, p. E959–E967, *Online*. 6 set. 2011. Disponível em:

<http://www.cmaj.ca/cgi/doi/10.1503/cmaj.090292>. Acesso em: 25 out. 2024. ISSN: 0820-3946. DOI: 10.1503/cmaj.090292.

KLAUS, Frey. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de política públicas no Brasil. **Revista Planejamento e Políticas Públicas (PPP)**, Brasília, n. 21, 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>. ISSN: 2359-389X.

KOHATSU, Lineu Norio; RAMOS, Maria da Conceição Pereira; RAMOS, Natalia. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572020000100319&tlng=pt. Acesso em: 9 nov. 2024. ISSN: 2175-3539. DOI: 10.1590/2175-35392020213834.

KON, Anita. A Economia Política do Gênero: Determinantes da Divisão do Trabalho. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 22, n. 3, p. 473–490, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572002000300473&tlng=pt. Acesso em: 18 dez. 2024. ISSN: 1809-4538. DOI: 10.1590/0101-31572002-1262.

KOSTOGRIZ, Alexander; MILLER, Jennifer; GEARON, Margaret. **Culturally and linguistically diverse classrooms: New Dilemmas for Teachers**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009. (312 p.). ISBN: 9781847692160.

KOWAL, Pawel. **Crimea's past, and its postwar future: As Vladimir Putin's war effort continues to flounder, the critical territory of Crimea hangs in the balance**. [S.l.: s.n.].

KRALY, Ellen Percy *et al.* Social Consequences of Forced and Refugee Migration. **Annual Review of Sociology**, v. 49, n. 1, p. 129–153, 31 jul. 2023. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-soc-090221-040023>. Acesso em: 28 out. 2024. ISSN: 0360-0572. DOI: 10.1146/annurev-soc-090221-040023.

KRIPPENDORFF, Klaus H. **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology**. 4. ed. London, England: SAGE Publications Inc, 2018. (472 p.). ISBN: 978-1506395661.

KUMAR, Sanjeev; HARIKUMAR. Human Rights and Religious Education: A Study with Special Reference to Islam. **Integrated Journal for Research in Arts and Humanities**, v. 2, n. 6, p. 71–78, 21 nov. 2022. Disponível em: <https://ijrah.com/index.php/ijrah/article/view/130>. Acesso em: 4 ago. 2023. ISSN: 2583-1712. DOI: 10.55544/ijrah.2.6.9.

KURY, Helmut; REDO, Sławomir. **Refugees and Migrants in Law and Policy: Challenges and Opportunities for Global Civic Education**. Berlin, Germany: Springer International Publishing AG, 2018. (913 p.). ISBN: 978-3319721583.

LAGO, Ana. A sociedade residual, os estudos de inclusão e a sociologia de Zygmunt Bauman. **Universitat de Barcelona**, São Paulo, Brasil, p. 2, *Resenha*. 2024. Disponível em: masterstudies.com.br/institutions/universitat-de-barcelona. Acesso em: 15 jan. 2025.

LEDERMAN, Zohar. War crimes, sexual assault and medical confidentiality in Israel. **Journal of Medical Ethics**, p. jme-2024-109861, *Online*. 3 out. 2024. Disponível em: <https://jme.bmj.com/lookup/doi/10.1136/jme-2024-109861>. Acesso em: 31 out. 2024. ISSN: 0306-6800. DOI: 10.1136/jme-2024-109861.

LEONARDO, Zeus. Through the Multicultural Glass: Althusser, Ideology and Race Relations in Post-Civil Rights America. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 4, p. 400–412, 1 dez. 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/pfie.2005.3.4.400>. Acesso em: 13 dez. 2024. ISSN: 1478-2103. DOI: 10.2304/pfie.2005.3.4.400.

LESSER, Jeffrey. **A invenção da brasilidade**: dentidade nacional, etnicidade e políticas de imigração. Tradução: Zimbres, Patrícia Queiroz Carvalho. São Paulo, SP, Brasil: Editora Unesp, 2015. (296 p.). ISBN: 978-8539306121.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Tradução: Perrone-Moisés, Beatriz. São Paulo, SP, Brasil: Ubu, 2017. *Livro impresso*. ISBN: 978-8592886448.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. São Paulo, Brasil: Edições 70, 2008. (312 p.). ISBN: 978-9724413747.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. [s.l.] 34, 2010. *Livro impresso* (272 p.). ISBN: 978-8573261264.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 jun. 2024. ISSN: 0100-1574. DOI: 10.1590/198053143572.

LINCOLN, Yvonna S. *et al.* **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 6. ed. London, England: SAGE Publications Inc, 2023. (800 p.). ISBN: 978-1071836743.

LLURDA, Enric *et al.* Erasmus student mobility and the construction of European citizenship. **The Language Learning Journal**, v. 44, n. 3, p. 323–346, 2 jul. 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2016.1210911>. Acesso em: 8 dez. 2024. ISSN: 0957-1736. DOI: 10.1080/09571736.2016.1210911.

LOPES, Luiz Paulo Moita *et al.* **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. São Paulo, Brasil: Vozes, 2013. (248 p.). ISBN: 978-8532636553.

LUBCZYNSKI, Christina; MATUSITZ, Jonathan. Understanding the Civil War in Yemen through Human Needs Theory. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, p. 1–12, 17 maio 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10911359.2023.2213273>. Acesso em: 4 mar. 2024. ISSN: 1091-1359. DOI: 10.1080/10911359.2023.2213273.

LUCAS, Tamara; VILLEGAS, Ana María. Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. **Theory Into Practice**, v. 52, n. 2, p. 98–109, abr. 2013. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2013.770327>. Acesso em: 8 dez. 2024. ISSN: 0040-5841. DOI: 10.1080/00405841.2013.770327.

LUNDELL, Dana Britt. **Bibliography of Resources for Multicultural Higher Education**. Minneapolis, Minnesota, USA: Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, 2004. (28 p.).

LUSTIG, Stuart L. *et al.* Review of Child and Adolescent Refugee Mental Health. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 43, n. 1, p. 24–36, *Online*. jan. 2004. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0890856709611254>. Acesso em: 27 out. 2024. ISSN: 08908567. DOI: 10.1097/00004583-200401000-00012.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Barbosa, Ricardo Corrêa. 20. ed. Rio de Janeiro, Brasil: José Olympio, 2021. *Livro impresso* (176 p.). ISBN: 978-6558470229.

MACKENZIE, Alison; BOWER, Christine; OWAINEH, Mohammed. Barriers to Effective, Equitable and Quality Education. **The International Journal of Children's Rights**, v. 28, n. 4, p. 805–832, 14 dez. 2020. Disponível em: https://brill.com/view/journals/chil/28/4/article-p805_805.xml. Acesso em: 4 ago. 2023. ISSN: 0927-5568. DOI: 10.1163/15718182-28040005.

MARCONI, Maria de Andrade *et al.* **Introdução à metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008. (225 p.). ISBN: 8522431698.

MARINS, Carolina; FERRAZ, Thaís. Qual o risco de uma 3ª Guerra Mundial com escalada de conflito na Ucrânia? **O Estado de São Paulo**, São Paulo, p. A15–A16, 28 abr. 2022. Disponível em: https://www.estadao.com.br/internacional/qual-o-risco-de-uma-3-guerra-mundial-com-escalada-de-conflito-na-ucrania/?utm_source=estadao:whatsapp&utm_medium=link.

MARINUCCI, Roberto. Guerras, histerias e mobilidades. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 31, n. 68, p. 7–16, 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852023000200007&tlng=pt. Acesso em: 17 dez. 2024. ISSN: 2237-9843. DOI: 10.1590/1980-85852503880006801.

MARTINS, Geovane Aparecido. O Mato Grosso figurado em pinturas e telas: uma análise discursiva. **Revista DisSol - Discurso, Sociedade e Linguagem**, v. 7, n. 16, 2023. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/1064>. Acesso em: 13 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.35501/dissol.vi16.1064>.

MARTUSCELLI, Patricia. Solidarity in the Time of COVID-19: Refugee Experiences in Brazil. **Refuge: Canada's Journal on Refugees**, v. 38, n. 1, p. 27–42, 29 abr. 2022. Disponível em: <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/40874>. Acesso em: 25 maio. 2024. ISSN: 1920-7336. DOI: 10.25071/1920-7336.40874.

MCBRIDE, J A; BLOCK, K; RUSZCZYK, S P. Education. *In*: BLOCK, K; RIGGS, E; HASLAM, N. **Values and Vulnerabilities: The Ethics of Research with Refugees and Asylum Seekers**. Toowoomba: Australian Academic Press, 2013. p. 91–108.

MCBRIEN, J. Lynn. Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. **Review of Educational Research**, v. 75, n. 3, p. 329–364, *Online*. 1 set. 2005. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543075003329>. Acesso em: 28 out. 2024. ISSN: 0034-6543. DOI: 10.3102/00346543075003329.

MCCOWAN, Tristan. Three dimensions of equity of access to higher education. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 46, n. 4, p. 645–665, 3 jul. 2016. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057925.2015.1043237>. Acesso em: 19 dez. 2024. ISSN: 0305-7925. DOI: 10.1080/03057925.2015.1043237.

MEC, Ministério da Educação. Portaria normativa n.º 22, de 13 dezembro de 2016. Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 14/12/2016, p. 9 (Publicação Original), Brasília, DF, MEC, Publicação em: 14 dez. 2016.

MELLO, Sidney L. M. Políticas públicas em Educação: uma agenda necessária para moldar o nosso futuro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 124, 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362024000300100&tlng=pt. Acesso em: 19 dez. 2024. ISSN: 1809-4465. DOI: 10.1590/s0104-40362024003201241.

MENCHISE, Rose Mary; FERREIRA, Diogo Menchise; ÁLVAREZ, Antón Lois Fernandez. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 16, n. 1, p. 1–21, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/49274>. Acesso em: 18 dez. 2024. ISSN: 21782792. DOI: 10.4322/dilemas.v16n1.49274.

MESA-VIEIRA, Cristina *et al.* Mental health of migrants with pre-migration exposure to armed conflict: a systematic review and meta-analysis. **The Lancet Public Health**, v. 7, n. 5, p. e469–e481, 1 maio 2022. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2468266722000615>. Acesso em: 28 abr. 2022. ISSN: 24682667. DOI: 10.1016/S2468-2667(22)00061-5.

MIELNICZUK, Fabiano. Identidade como fonte de conflito: Ucrânia e Rússia no pós-URSS. **Contexto Internacional**, v. 28, n. 1, p. 223–258, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-85292006000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2025. ISSN: 0102-8529. DOI: 10.1590/S0102-85292006000100004.

MILLER, Kenneth E.; RASMUSSEN, Andrew. War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. **Social Science & Medicine**, v. 70, n. 1, p. 7–16, *Online*. jan. 2010. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S02779536090006200>. Acesso em: 28 out. 2024. ISSN: 02779536. DOI: 10.1016/j.socscimed.2009.09.029.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2013.

(105 p.). ISBN: 9788532642127.

MIRANDA, Beatriz Dias *et al.* Migração e impactos psicológicos: diferenças entre migrantes voluntários e migrantes involuntários. **Reunião Anual da SBPC**, Cuiabá, Brasil, n. 56, 2004. Disponível em: https://www.sbpnet.org.br/livro/56ra/banco_senior/resumos/resumo_275.html. Acesso em: 6 jan. 2025.

MORGADO, Margarida. Intercultural mediation through picturebooks. **Comunicação e Sociedade**, p. 163–183, 28 maio 2019. Disponível em: <https://revistacomsoc.pt/article/view/1043>. ISSN: 2183-3575. DOI: 10.17231/comsoc.0(2019).3067.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo, SP, Brasil: Cortez, 2018. *Livro físico* (104 p.). ISBN: 978-8524917547.

MOURA FILHO, Ramundo Carvalho. **Educação e multiculturalismo**: uma breve introdução do estado da arte. Iguatu, Brasil: Quipá, 2023. (50 p.). ISBN: 978-6553762442.

MUTEKWE, Edmore. Using a Vygotskian sociocultural approach to pedagogy: Insights from some teachers in South Africa. **Journal of Education**, n. 71, 2018. Disponível em: <http://ref.scielo.org/b3yp24>. Acesso em: 9 mar. 2024. ISSN: 0259479X. DOI: 10.17159/2520-9868/i71a04.

NESTEROVA, Yulia; KIM, Eun-Ji Amy; AMAGLO-MENSAH, Timothy Dziedzom. The purposes of education in peacebuilding: Views of local peace actors in diverse (post-)conflict societies. **Global Change, Peace & Security**, v. 34, n. 2–3, p. 103–124, 2 set. 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14781158.2024.2382679>. Acesso em: 18 dez. 2024. ISSN: 1478-1158. DOI: 10.1080/14781158.2024.2382679.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: vanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 144–175, ago. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222020000200144&tlng=en. Acesso em: 29 fev. 2024. ISSN: 1807-0337. DOI: 10.1590/15174522-99656.

NEZHA, Rachid. Declaração de Escolas Seguras. **Education Org**, New York, City, EUA, v. 1998, n. 2011, p. 1–203, 2014. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_safe_schools_declaration_portuguese.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

NICKERSON, Angela *et al.* Comorbidity of Posttraumatic Stress Disorder and Depression in Tortured, Treatment-Seeking Refugees. **Journal of Traumatic Stress**, v. 30, n. 4, p. 409–415, *Online*. ago. 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jts.22205>. Acesso em: 25 out. 2024. ISSN: 0894-9867. DOI: 10.1002/jts.22205.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; CATALANO DE BONAMINO, Alicia Maria. Conclusão

de curso no ensino superior: um olhar sobre ingressantes das camadas populares na Universidade Federal da Fronteira Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5224, 14 mar. 2023. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5224>. Acesso em: 11 abr. 2024. ISSN: 2176-6681. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.104.5224.

OCHA, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. **Reported impact since 7 october 2023**: Current hostilities in Gaza and Israel. New York City, EUA: OCHA, 2025. Disponível em: ochaopt.org. Acesso em: 3 jan. 2025.

OECD, Economic Outlook. **OECD Economic Outlook, Volume 2024 Issue 2**. [s.l.] OECD Publishing, 2024. ISBN: 9789264928336.

OECD, Reviews of Migrant Education. **The resilience of students with an immigrant background**: Factors that shape well-being, OECD Publishing, Paris. Paris, France: OECD Publishing, 2018. (298 p.). ISBN: 978-92-64-29209-3.

OHCHR, United nations human Rights. **Report on the human rights situation in Ukraine**. Genebra: [s.n.]. Disponível em: [ohchr.org/sites/default/files/2022-03/33rdReportUkraine-en.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-03/33rdReportUkraine-en.pdf). Acesso em: 22 jan. 2025.

OIM, Organização Internacional para as migrações *et al.* **Glossário sobre migração: Direito Internacional da Migração** (n. 22, ed. Português). [S.l.: s.n.]. *E-book*.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves De; MELLO, Elena Maria Billig. Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382024000100405&tlng=pt. Acesso em: 8 nov. 2024. ISSN: 1980-5470. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0061.

OLIVEIRA, Regis Fernandes De. Retrocessão no Direito Brasileiro. **Revista de Direito Administrativo e Infraestrutura - RDAI**, v. 3, n. 11, p. 413–432, 1 dez. 2019. Disponível em: <https://rdai.com.br/index.php/rdai/article/view/248>. Acesso em: 8 jun. 2024. ISSN: 2675-9527. DOI: 10.48143/RDAI.11.rfo.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, Leonardo *et al.* **Relatório Anual OBMigra 2022**: Série migrações. Brasília, DF, Brasil: OBMigra, 2022. cap. Yago Vinicius de Sales Alves (Rev.), p. 8–36.

ONU. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951): Decreto nº 50.215, de 28 de Janeiro de 1961. **Cultural Anthropology**, v. 189, n. 1951, p. 1–14, 1951.

ONU. Protocolo de 1967. Estatuto dos Refugiados. ONU, New York, NY, USA, ONU, Publicação em: 4 out. 1967.

ONU, Assembleia Geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 1948. (10 p.).

ONU, Assembleia Geral das Nações Unidas. Convention Relating to the Status of

Refugees. **Basic Documents on International Migration Law**, Genebra, Suíça, v. 2, n. 2545, p. 7, *PDF*. 28 jul. 1954. Disponível em: [unhcr.org/media/states-parties-including-reservations-and-declarations-1951-refugee-convention?_gl=1%2Aoxbhh1%2A_gcl_au%2ANzAyODgzOTY4LjE3MzA1OTAxMDU.%2A_rup_ga%2AMTkxNTU0NzY1OC4xNzMwNTkwMTA1%2A_rup_ga_EVDQTJ4LMY%2AMTczMDU5MDEwNS4xLjEuMTczMDU5MTQ0OS42MC4w](https://www.unhcr.org/media/states-parties-including-reservations-and-declarations-1951-refugee-convention?_gl=1%2Aoxbhh1%2A_gcl_au%2ANzAyODgzOTY4LjE3MzA1OTAxMDU.%2A_rup_ga%2AMTkxNTU0NzY1OC4xNzMwNTkwMTA1%2A_rup_ga_EVDQTJ4LMY%2AMTczMDU5MDEwNS4xLjEuMTczMDU5MTQ0OS42MC4w). Acesso em: 2 nov. 2024. DOI: 10.1163/ej.9789004152397.i-850.27.

ONU, Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaración de Cartagena sobre Refugiados**. Cartagena, Colômbia: ONU, 1984.

ONU, C. Resolución 74/275, de 28 de mayo de 2020. Resolución aprobada por la Asamblea General el 28 de mayo de 2020 [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/74/L.66 y A/74/L.66/Add.1)]. Día Internacional para Proteger la Educación de Ataques. **Consejo de Seguridad**, de 28 de mayo de 2020, (A/74/L.66 y A/74/L.66/Add.1), New York, City, Consejo de Seguridad, Publicação em: 28 mayo 2020.

ONU, Consejo de Seguridad. Resolución 2601, de 29 de octubre de 2021. Aprobada por el Consejo de Seguridad en su 8889ª sesión, celebrada el 29 de octubre de 2021. **ONU**, Distr. General, 29 Oct. 2021, New York, City, EUA, Publicação em: 29 oct. 2021.

ONU, Consejo de Seguridad (76º año: 2021). Resolución 2601 (2021): Aprobada por el Consejo de Seguridad en su 8889ª sesión, celebrada el 29 de octubre de 2021. **ONU Consejo de Seguridad**, New York, City, United States of America, v. 2359, p. 6, 29 out. 2021b.

ONU, United Nations. States parties, including reservations and declarations, to the 1951 Refugee Convention: Treaty Series , vol. 189,. **Unhcr**, New York, City, USA, v. 5, n. 8791, p. 7, *PDF*. 31 jan. 1967b. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5d9ed32b4>. Acesso em: 2 nov. 2024.

ONU, United Nations. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. New York, City, EUA: United Nations, 2015. *WebPage*. Disponível em: sdgs.un.org/2030agenda. Acesso em: 17 dez. 2024.

ONU, United Nations. **Afghanistan: 20 years of steady education progress ‘almost wiped out’**. New York, City, USA: ONU, 14 ago. 2024a.

ONU, United Nations Human Rights. **International community must not normalise Taliban rule in Afghanistan**. New York, City, USA: ONU News, 14 ago. 2024b. Disponível em: [ohchr.org/en/press-releases/2024/08/international-community-must-not-normalise-taliban-rule-afghanistan](https://www.ohchr.org/en/press-releases/2024/08/international-community-must-not-normalise-taliban-rule-afghanistan). Acesso em: 22 jan. 2025.

ONU, United Nations Human Rights. **Afeganistão: 1,4 milhão de meninas foram proibidas de ir à escola desde 2021**. New York, City, USA: ONU News, 15 ago. 2024c.

OPPENHEIMER, Valerie Kincade. Life-Cycle Squeezes and Adaptive Family Strategies. In: **Work and the Family**. Los Angeles, California: Elsevier, 1982. p. 355–399. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B978012527580450015X>. DOI: 10.1016/B978-0-12-527580-4.50015-X.

PAULA, Bruna Vieira De. O princípio do non-refoulement, sua natureza jus cogens e a proteção internacional dos refugiados e dos direitos humanos. **Migrações internacionais e direitos humanos**, Brasília, Brasil, v. 16, n. 31, p. 51–67, *On-line*. 2010. . ISSN: 2237-9843.

PELLEGRINI, Marta; VIVANET, Giuliano. Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. **ECNU Review of Education**, v. 4, n. 1, p. 25–45, 22 mar. 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2096531120924670>. Acesso em: 19 dez. 2024. ISSN: 2096-5311. DOI: 10.1177/2096531120924670.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; GUTIERREZ, Daniel; MAY, Feranda. O acesso à universidade pública em debate. *In*: SCHERER-WARREN, Ilse. **Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos**. Florianópolis, Brasil: UFSC, 2016. cap. Joana Célia dos Passos (Org.), p. 185–213. ISBN: 978-8532807700.

PERES, Luise Bittencourt; CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa; FLECK, Carolina Freddo. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022022000100760&tlng=pt. Acesso em: 25 maio. 2024. ISSN: 1678-4634. DOI: 10.1590/s1678-4634202248244344por.

PETERS, Michael A. Education, Post-Structuralism and the Politics of Difference. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 4, p. 436–445, 1 dez. 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/pfie.2005.3.4.436>. Acesso em: 12 ago. 2024. ISSN: 1478-2103. DOI: 10.2304/pfie.2005.3.4.436.

PIAGET, Jean. **The Moral Judgment of the Child**. Washington, D.C., Estados Unidos: Free Press, 1997. (416 p.). ISBN: 978-0684833309.

PIKETTY, Thomas. **O Capital no Século XXI**. Tradução: Bolle, Mônica Baumgarten De. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Intrínseca, 2014. *e-Book Kindle*, ASIN: B00KO675GM, 48107 KB . ISBN: 978-8580575811.

POMERANZ, Lenina. Relações entre Estados Unidos e Rússia hoje. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 91, p. 287–291, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000300287&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2025. ISSN: 1806-9592. DOI: 10.1590/s0103-40142017.3191021.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Campinas, SP, Brasil: Unicamp, 2019. *Livro físico* (368 p.). ISBN: 978-8526814882.

PUTNAM, Robert D. **Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community**. Los Angeles, California, USA: Touchstone Books by Simon & Schuster, 2001. (544 p.). ISBN: 978-0743203043.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: **Cuestiones y horizontes**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777–832. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. ISBN: 978-9877220186.

RAMOS, André de Carvalho *et al.* **25 anos da lei brasileira de refúgio: perspectivas e desafios.** Brasília, DF, Brasil: Agência da ONU para refugiados - ACNUR, 2022. *E-book* (229 p.). ISBN: 978-6589222064.

REED, Ruth V *et al.* Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: risk and protective factors. **The Lancet**, v. 379, n. 9812, p. 250–265, *Online*. jan. 2012. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0140673611600500>. Acesso em: 26 out. 2024. ISSN: 01406736. DOI: 10.1016/S0140-6736(11)60050-0.

REINHARDT, F. *et al.* The Influence of Refugee Students' Personal Characteristics on Study Success in Online Education. **Journal of International Migration and Integration**, v. 22, n. 3, p. 987–1008, 25 set. 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/s12134-020-00775-0>. Acesso em: 29 fev. 2024. ISSN: 1488-3473. DOI: 10.1007/s12134-020-00775-0.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302022000100701&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2024. ISSN: 1678-4626. DOI: 10.1590/es.240967.

REIS, Shmuel P.; WALD, Hedy S. The Hamas massacre of Oct 7, 2023, and its aftermath, medical crimes, and the Lancet commission report on medicine, Nazism, and the Holocaust. **Israel Journal of Health Policy Research**, v. 13, n. 1, p. 19, *Online (Free PMC article)*. 12 abr. 2024. Disponível em: <https://ijhpr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13584-024-00608-w>. Acesso em: 31 out. 2024. ISSN: 2045-4015. DOI: 10.1186/s13584-024-00608-w.

REZNIK, Luis. **História da imigração no Brasil: conversas com pesquisadores.** São Paulo, SP, Brasil: FGV, 2024. (324 p.). ISBN: 978-6556523002.

RIBEIRO, Marcelo Costa; OLIVEIRA, Rodrigo Rios Faria De. Os desafios da educação multicultural na modernidade das guerras. **Revista DisSol - Discurso, Sociedade e Linguagem**, Brasil, v. 19, n. 19, p. 228–256, 2024. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/1164/609>. ISSN: 2359-2192. DOI: 10.35501/dissol.v20i20.1164.

ROGERS, Carl R.; FREIBERG, H Jerome. **Freedom to Learn: Uma visão do que a educação pode se tornar.** [s.l.] Pearson College Div, 1994. (352 p.). ISBN: 978-0024031211.

S. SILVEIRA, Zuleide. Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 3, p. 901–927, nov. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300901&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 dez. 2024. ISSN: 1414-4077. DOI: 10.1590/S1414-40772016000300012.

SADALA, Maria Lúcia Araújo. A alteridade: o outro como critério. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 33, n. 4, p. 355–357, dez. 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62341999000400005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2025. ISSN: 0080-6234. DOI: 10.1590/S0080-62341999000400005.

SAEED, Sameerah T.; MUSTAFA, Falah. Higher Education for Refugees. **unesco**, n. ED/GEMR/MRT/2018/P1/24 REV. 2, p. 160–187, 2018. . DOI: 10.4018/978-1-6684-7781-6.ch007.

SALA, José Blanes *et al.* **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: Universidades e Pessoas Refugiadas**. São Bernardo do Campo, Brasil: CSVN, 2020. *José Blanes Sala (Org.)* (200 p.). ISBN: 9786557190067.

SALES JUNIOR, Jaime Souza *et al.* Fatores Associados à Evasão e Conclusão de Cursos de Graduação Presenciais na UFES. **Revista Meta: Avaliação**, v. 8, n. 24, p. 488, 8 dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1073>. Acesso em: 11 abr. 2024. ISSN: 2175-2753. DOI: 10.22347/2175-2753v8i24.1073.

SANCHEZ-CAO, E.; KRAMER, T.; HODES, M. Psychological distress and mental health service contact of unaccompanied asylum-seeking children. **Child: Care, Health and Development**, v. 39, n. 5, p. 651–659, *Online*. 7 set. 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2214.2012.01406.x>. Acesso em: 26 out. 2024. ISSN: 0305-1862. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2012.01406.x.

SASSEN, Saskia. **Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy**. [s.l.] Harvard University Press, 2014. ISBN: 9780674369818.

SAVELL, Stephanie. How death outlives war: the reverberating impact of the post-9/11 wars on Human Health. **Costs of war**, Providence, Rhode Island, USA, p. 39, 2023.

SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração: Ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo, SP, Brasil: [s.n.]. (304 p.). ISBN: 978-8531404412.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60–70, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2024. ISSN: 1413-2478. DOI: 10.1590/S1413-24782002000200005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016. (304 p.). ISBN: 978-8524924484.

SILVA-FERREIRA, Alisson Vinícius; MARTINS-BORGES, Lucienne; WILLECKE, Thiago Guedes. Internacionalização do ensino superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, n. 3, p. 594–614, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300594&tlng=pt. Acesso em: 25 maio. 2024. ISSN: 1982-5765. DOI: 10.1590/s1414-40772019000300003.

SILVA, Cristóvão Teixeira Rodrigues; BANDEIRA, João Adolfo Ribeiro; MENEZES, Antonio Basilio Novaes Thomaz De. Educação para uma cultura de direitos humanos:

compartilhamento intersubjetivo de valores. **Educação em Revista**, v. 40, *On-line*. 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982024000100214&tlng=pt. Acesso em: 6 jul. 2024. ISSN: 1982-6621. DOI: 10.1590/0102-4698-35867.

SILVA, Carla Luana Da; LEAL, Rogério Gesta. Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 9, n. 2, p. 389, 8 nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/85795>. Acesso em: 19 dez. 2024. ISSN: 2359-5639. DOI: 10.5380/rinc.v9i2.85795.

SILVA, Gustavo Junger Da *et al.* **Refúgio em Números 2020**. 5. ed. Brasília, DF, Brasil: OBMigra, 2020. (52 p.). ISBN: 2448-1076.

SILVA, Gustavo Junger Da *et al.* **Refúgio em números 2021**. 6. ed. Brasília, DF: OBMigra, 2021. (10 p.).

SILVA, Gustavo Junger Da *et al.* **Refúgio em números 2022**: abstract. Brasília, DF: [s.n.]. *Ministério da Justiça e Segurança Pública*. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/>. Acesso em: 28 abr. 2022. ISSN: issn. DOI: doi.

SILVA, Gustavo Junger Da *et al.* **Refúgio em Números 2023**. 8. ed. Brasília, DF, Brasil: OBMigra, 2023. *PDF* (1–48 p.).

SILVA, Gustavo Junger Da *et al.* **Refúgio em Números 2024**. 9. ed. Brasília, DF, Brasil: OBMigra, 2024. *eBook* (52 p.). ISBN: 2448-1076.

SIMON, Maria Inês; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. Ao lado dos desenraizados do mundo: a inclusão social de senegaleses e haitianos no Brasil. **Rev. Tecnia**, Goiânia, Brasil, v. 2, n. 2, p. 85–104, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/896>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SINGH, Anushka. Higher Education Concerns for Young Afghan Refugees in Delhi. **Refugee Watch**, Delhi, India, 2022.

SLAVIN, Robert E. How evidence-based reform will transform research and practice in education. **Educational Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 21–31, 2 jan. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2019.1611432>. Acesso em: 19 dez. 2024. ISSN: 0046-1520. DOI: 10.1080/00461520.2019.1611432.

SLEETER, C E.; MCLAREN, P. Origins of multiculturalism. *In*: AU, Wayne. **Rethinking multicultural education**. 2. ed. Wisconsin, EUA: Rethinking Schools, 2009. cap. Book, p. 17–20. ISBN: 978-0942961539.

SLEETER, Christine E. Decolonizing Curriculum. **Curriculum Inquiry**, v. 40, n. 2, p. 193–204, 7 mar. 2010. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/j.1467-873X.2010.00477.x>. Acesso em: 13 ago. 2024. ISSN: 0362-6784. DOI: 10.1111/j.1467-873X.2010.00477.x.

SMITH, Rachel A.; KHAWAJA, Nigar G. A review of the acculturation experiences of international students. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 35, n. 6, p.

699–713, *Online*. nov. 2011. Disponível em:
<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0147176711000782>. Acesso em: 2 nov.
 2024. ISSN: 01471767. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2011.08.004.

SOUZA, Sandra Cristina Morais De. Cibercultura e educação: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p. 237–249, 1 mar. 2022. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55310>. Acesso
 em: 28 jan. 2025. ISSN: 1982-0305. DOI: 10.12957/teias.2022.55310.

STASIULIS, Daiva; JINNAH, Zaheera; RUTHERFORD, Blair. Migration, Intersectionality and Social Justice (Guest Editors' Introduction). **Studies in Social Justice**, v. 2020, n. 14, p. 1–21, 26 mar. 2020. Disponível em:
<https://journals.library.brocku.ca/index.php/SSJ/article/view/2445>. ISSN: 1911-4788.
 DOI: 10.26522/ssj.v2020i14.2445.

STEEL, Zachary *et al.* Association of Torture and Other Potentially Traumatic Events With Mental Health Outcomes Among Populations Exposed to Mass Conflict and Displacement: a systematic review and meta-analysis. **JAMA**, v. 302, n. 5, p. 537, *Online*. 5 ago. 2009. Disponível em:
<http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?doi=10.1001/jama.2009.1132>. Acesso em: 4
 mar. 2024. ISSN: 0098-7484. DOI: 10.1001/jama.2009.1132.

STUENKEL, Oliver. **O mundo pós-ocidental**: potências emergentes e a nova ordem global. Tradução: Aguiar, Renato. [s.l.] Zahar, 2018. *e-Book Kindle (8.488 KB)* (305 p.). ISBN: 978-8537817629.

SUÑOL, Viviana. La Educación Como Fundamento Del (Mejor) Régimen Político En Aristóteles. **ÉNDOXA: Series Filosóficas**, Madri, Espanha, n. 6, p. 53–76, 2015. Disponível em:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/104502/La_educación_como_fundamento_del_mejor_régimen_político_en_Aristóteles.pdf-PDFA.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 jul. 2023. ISSN: 2174-5676.

TANG, Yixin *et al.* Children's domain-specific self-evaluations and global self-worth: A preregistered cross-cultural meta-analysis. **International Journal of Behavioral Development**, v. 47, n. 6, p. 521–539, 10 nov. 2023. Disponível em:
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01650254231190926>. Acesso em: 9 mar. 2024. ISSN: 0165-0254. DOI: 10.1177/01650254231190926.

TERRY, L *et al.* Not there yet: An Investigation into the Access and Participation of Students from Humanitarian Refugee Backgrounds in the Australian Higher Education System. **Melbourne Refugee Studies Program**, Victoria, Australia, p. 49, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2016/08/Not-there-yet-An-Investigation-into-the-Access-and-Participation-of-Students-from-Humanitarian-Refugee-Backgrounds-in-the-Australian-Higher-Education->. Acesso em: 29 maio. 2024.

TESAR, Marek *et al.* Postmodernism in Education. In: **Oxford Research Encyclopedia of Education**. [s.l.] Oxford University Press, 2021. Disponível em:
<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefo>

re-9780190264093-e-1269. Acesso em: 29 jan. 2025. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1269.

THRÄNHARDT, Dietrich. Die Arbeitsintegration von Flüchtlingen in Deutschland: Humanität, Effektivität, Selbstbestimmung. Berlin, Germany, p. 47, 2015. Disponível em: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/Studie_IB_Die_Arbeitsintegration_von_Fluechtlingen_in_Deutschland_2015.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025. DOI: 10.11586/2020011.

TONHATI, Tânia *et al.* Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 45, 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302024000100314&tlng=pt. Acesso em: 17 dez. 2024. ISSN: 1678-4626. DOI: 10.1590/es.270236.

TORRES, Leonardo Colossi; MOREIRA, Janine. Perspectiva decolonial e educação: reflexões a partir de experiências. **Revista Psicologia Política**, v. 23, p. 676–691, 2023. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2023000300676&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2024. ISSN: 1519-549X.

TRENTO, Angelo. **Do outro lado do Atlântico**: Um século de imigração italiana no Brasil. Tradução: Brandão, Luiz Eduardo de Lima; Fabris, Mariarosaria; Haas, Juliana. São Paulo, SP, Brasil: Unesp, 2022. (595 p.). ISBN: 978-6557111260.

TWB, The World Bank. **World Development Report 2023**: Migrants, Refugees, and Societies. Washington, DC, USA: World Bank, 2023. ISBN: 978-1-4648-1941-4.

UNESCO. UNHCR Education Strategy, 2012-2016. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**, p. 1–63, *Ebook*. 28 fev. 2012. Disponível em: refworld.org/policy/strategy/unhcr/2012/en/85203.

UNESCO. Ucrania: declaración de la UNESCO tras la adopción de la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas | UNESCO. **Comunicado de prensa**, 3 mar. 2022a. Disponível em: <https://www.unesco.org/es/articulos/ucrania-declaracion-de-la-unesco-tras-la-adopcion-de-la-resolucion-de-la-asamblea-general>. Acesso em: 12 abr. 2022.

UNESCO, Agência das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. **International Day to Protect Education from Attack**: What you need to know about the Comprehensive School Safety Framework 2022-2030. New York, City, EUA: UNESCO, 14 set. 2022b. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-comprehensive-school-safety-framework-2022-2030?hub=67607>. Acesso em: 14 dez. 2024.

UNESCO, Consejo Ejecutivo. Séptima reunión extraordinaria: La situación actual en Ucrania en todos los aspectos del mandato de la UNESCO. **UNESCO**, Paris, n. 7 X/EX/DR.2.1 Corr., p. 4, 2022c. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380872_spa?l=null&queryId=b7b5a865-620e-423f-af32-686860a8345d. Acesso em: 13 abr. 2022.

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

Approaches to Language in Education for Migrants and Refugees in the Asia-Pacific Region. Paris, France: UNESCO, 2020. (40 p.). ISBN: 978-92-9223-653-3.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. **Declaración de Escuelas Seguras.** New York, City, EUA: GCPEA, 27 jan. 2024. Disponível em: <https://ssd.protectingeducation.org/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

UNGA. General assembly - General Assembly: Resolução A/ES-11/L.2. **United Nations**, v. 19, n. 4, p. 948–972, 2022. . ISSN: 15315088.

UNHCR. ACNUR: O deslocamento forçado continua a crescer à medida que os conflitos aumentam. **Agência da ONU para Refugiados (UNHCR - ACNUR Brasil)**, Genebra, Suíça, 25 out. 2023a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/10/25/acnur-o-deslocamento-forcado-continua-a-crescer-a-medida-que-os-conflitos-aumentam/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

UNHCR, Brasil. **Dados sobre Refúgio:** Relatório Semestral fornece estatísticas e números importantes sobre os primeiros seis meses de 2021 para ajudar as organizações e os Estados a planejarem suas respostas humanitárias. Brasília: UNHCR ACNUR Brasil, 19 abr. 2021a. *Online*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

UNHCR, Brasil. **ACNUR atualiza dados sobre pessoas refugiadas na Ucrânia para refletir movimentos recentes.** Brasília, DF, Brasil: UNHCR ACNUR Brasil, 10 jun. 2022a. *Online*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/10/acnur-atualiza-dados-sobre-pessoas-refugiadas-na-ucrania-para-refletir-movimentos-recentes/#:~:text=De acordo com novos dados,e depois seguiram em frente. Acesso em: 10 jun. 2024.>

UNHCR, Statistics and Demographics Section Global Data Service. **Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado 2023.** Copenhagen, Denmark, p. 48, *PDF*. 13 jun. 2024a. Disponível em: <https://www.acnur.org/media/tendencias-globales-de-desplazamiento-forzado-en-2023>. Acesso em: 14 dez. 2024.

UNHCR, The UN Refugee Agency. **Refugee Statistics.** Washington, DC, USA: UNHCR, 1 jan. 2023b. *Report*. Disponível em: unrefugees.org/refugee-facts/statistics/. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNHCR, The UN Refugee Agency. **Refugee Data Finder.** Washington, DC, USA: UNHCR, 8 ago. 2024b. *Last update: 8 oct 2024*. Disponível em: unhcr.org/refugee-statistics. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees. Uma inclusão eficaz dos refugiados: abordagens participativas para profissionais ao nível local. **Comissão Executiva do ACNUR**, Paris, França, p. 78, *e-book*. 1 dez. 2021b. Disponível em: <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/62b320ef4.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees. Ukraine situation flash update #8: Refugees fleeing ukraine. **UNHCR - Regional Bureau For Europe**, n. April, p. 9, 2022b. Disponível em: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/91589>. Acesso em: 13 abr. 2022.

UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees. Data and Statistics Global Trends 2022: forced displacement in 2022. **UNHCR Global Data Service**, Copenhagen, Denmark, p. 48, 2023c. Disponível em: [https://www.unhcr.org/refugee-statistics%0AGLOBAL TRENDSFORCED DISPLACEMENT](https://www.unhcr.org/refugee-statistics%0AGLOBAL%20TRENDSFORCED%20DISPLACEMENT). Acesso em: 24 fev. 2024.

UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees. MID-YEAR TRENDS 2024. Copenhagen, Denmark, *PDF*. 9 out. 2024c.

UNICEF. **Guerra na Ucrânia**: crianças, adolescentes e famílias. Brasília, DF, Brasil: UNICEF BRASIL, 2022a. Disponível em: unicef.org/brazil/guerra-na-ucrania-representa-ameaca-imediata-para-criancas-e-adolescentes. Acesso em: 22 jan. 2025.

UNICEF. Palestine Education Fact Sheets 2022: Analyses for learning and equity using MICS data. **Unicef**, p. 38, 2022b. Disponível em: <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/12/2022Palestine-Education-Fact-Sheet-2022FINAL.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2024.

UNIFESP, Universidade Federal de São Paulo. Edital n.º 655/2021. Processo seletivo - refugiados, apátridas e portadores de visto humanitário. **Processo nº 23089.126423/2020-83**, São Paulo, Coordenadoria de Sistema de Seleção para Ingresso de Alunos na Universidade, Publicação em: 16 dez. 2021.

UNODC, United Nations Office on Drugs and Crime. **Global Report on Trafficking in Persons**. Vienna, Austria: United Nations, 2024. (299–303 p.). ISBN: 9789210033756.

UNRWA, ONU. October, November and December: Gaza war. **United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East**, 24 fev. 2024. Disponível em: <https://www.unrwa.org/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

URAS, Umut; QUILLEN, Stephen. Israel's war on Gaza live news: Attacks intensify despite ICJ order. **Al-Jazeera**, Doha, 25 maio 2024. Disponível em: [aljazeera.com/news/liveblog/2024/5/25/israels-war-on-gaza-live-news-end-this-nightmare](https://www.aljazeera.com/news/liveblog/2024/5/25/israels-war-on-gaza-live-news-end-this-nightmare).

USA, U.S. Department of State. **Ukraine and Russia Sanctions**. Washington, D.C., USA: U.S. Department of State, 2025a. Disponível em: [state.gov/division-for-counter-threat-finance-and-sanctions/ukraine-and-russia-sanctions](https://www.state.gov/division-for-counter-threat-finance-and-sanctions/ukraine-and-russia-sanctions). Acesso em: 22 jan. 2025.

USA, White House. 8 USC 1158, January 25, 2025. This chapter, referred to in subsec. (d)(5)(B), (6), was in the original, “this Act”, meaning act June 27, 1952, ch. 477, 66 Stat. 163, known as the Immigration and Nationality Act, which is classified principally to this chapter. For complete classification of this Act to the Code, see Short Title note set out under section 1101 of this title and Tables. **White House**, Pub. L. 96–212, title II, §204(d)(2), Mar. 17, 1980, 94 Stat. 109, Washington, DC, US Presidency, Publicação em: 25 jan. 2025.

VINK, Maarten Peter; BAUBÖCK, Rainer. Citizenship configurations: Analysing the multiple purposes of citizenship regimes in Europe. **Comparative European Politics**, v. 11, n. 5, p. 621–648, 17 set. 2013. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1057/cep.2013.14>. Acesso em: 24 fev. 2024. ISSN: 1472-

XAVIER, Flávia Ferreira; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; PETRUS, Joyce Soares Rodrigues. Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no ensino fundamental brasileiro. **Educação em Revista**, v. 40, *On-line*. 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982024000100261&tlng=pt. Acesso em: 6 set. 2024. ISSN: 1982-6621. DOI: 10.1590/0102-469847486.

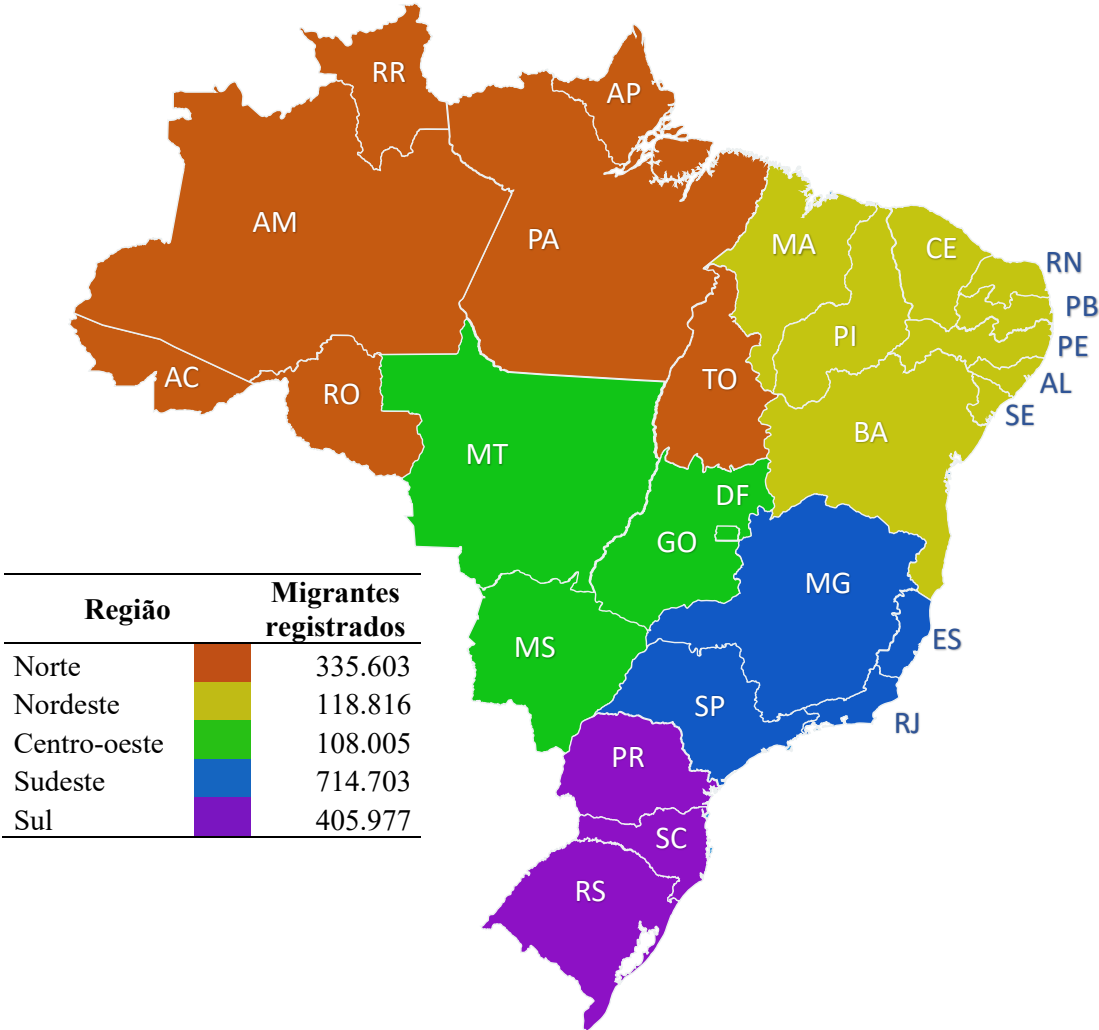
XAVIER, Giseli Perelide Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 225–242, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000300012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2024. ISSN: 0103-7307. DOI: 10.1590/S0103-73072008000300012.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Bueno, Rafael. Porto Alegre: Penso, 2016. (313 p.). ISBN: 978-85-8429-082-6.

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga *et al.* Successful Integration of Refugee Students in Higher Education: Insights from Entry Diagnostics in an Online Study Program. **Global Education Review**, v. 5, n. 4, p. 158–181, 2018. Disponível em: eric.ed.gov/?id=EJ1200220. Acesso em: 24 fev. 2024. ISSN: 2325-663X.

Apêndice A

Gráfico 3. Migrantes registrados segundo Região e Unidade da Federação de 2010 a agosto 2024



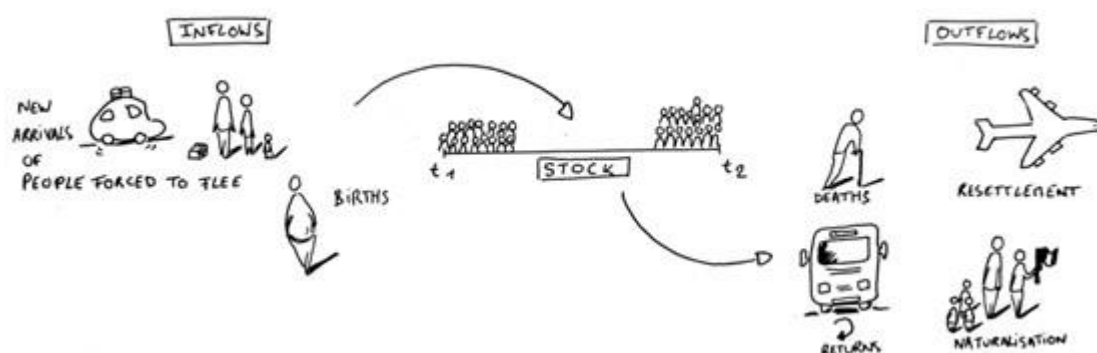
Fonte: Adaptação do autor baseando-se no Boletim informativo da migração, n. 4, de outubro de 2024, fornecido pela Secretaria nacional de Justiça – SENAJUS, do Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP (Cavalcanti *et al.*,2024).

Apêndice B

Não confunda estoques e fluxos

O localizador de dados de refugiados contém dados de estoque e fluxo. Os números das ações registram o número de pessoas em um determinado momento, normalmente no meio ou no final do ano. Por exemplo, o número de refugiados publicados no site da UNHCR está relacionado àqueles que eram refugiados no final de cada ano.

Figura 3. Ações e fluxos em estatísticas populacionais (tradução livre)³⁴



Fonte: UNHCR. **Refugee Data Finder**: data insights. Washington, DC: ONU, 2024.

Dados de fluxo medem o número de pessoas durante um período de tempo, e nas estatísticas do *Refugee Data Finder*, o período de tempo geralmente é de seis meses ou um ano completo. Exemplos de dados de fluxo incluem o número de solicitações de asilo, decisões sobre asilo, refugiados e pessoas deslocadas internamente que encontraram uma solução duradoura. Abaixo está um resumo dos conjuntos de dados no *Refugee Data Finder* que são estoques ou fluxos:

Estoques

- a) Dados populacionais (incluindo refugiados, solicitantes de asilo, pessoas deslocadas internamente, outras pessoas que necessitam de proteção internacional, apátridas, outras pessoas de interesse do UNHCR e comunidades de acolhimento).

³⁴ Stocks and flows in population statistics.

- b) Pessoas deslocadas internamente, publicadas pelo *Internal Displacement Monitoring Centre*.
- c) Refugiados palestinos sob o mandato da UNRWA.

Fluxos

- a) Solicitações de asilo.
- b) Decisões sobre asilo.
- c) Soluções para refugiados e pessoas deslocadas internamente.
- d) Conjunto de dados de fluxo de deslocamento forçado, incluindo solicitantes de asilo, reconhecimento grupal e proteção temporária de refugiados, e novas chegadas de pessoas em situações semelhantes às de refugiados.

A UNHCR aponta que, ao utilizar dados de fluxo para calcular dados de estoque, ou vice-versa, provavelmente levará a números incorretos. Abaixo estão alguns exemplos de erros comuns e como evitá-los.

Tabela 13. Resumo dos erros e soluções nos cálculos dos refugiados

Erro Comum	Por que está errado?	Como evitar
Assumir que solicitações individuais de asilo representam o total de deslocados.	Não considera reconhecimentos em grupo ou proteção temporária.	Use o conjunto de dados de fluxo de deslocamento forçado.
Somar reconhecimentos de refugiados e novas solicitações de asilo.	Pode haver duplicação ou decisões relacionadas a deslocamentos anteriores.	Use o conjunto de dados de fluxo de deslocamento forçado.
Calcular solicitações pendentes somando novas solicitações e subtraindo decisões.	Dados podem estar incompletos e não consideram ajustes metodológicos.	Use os dados de estoque de solicitantes de asilo com casos pendentes.
Estimar o total de refugiados somando reconhecimentos e subtraindo retornos.	Não inclui outros fluxos relevantes (nascimentos, mortes, reassentamentos etc.).	Use os dados de estoque de refugiados fornecidos pelo <i>Refugee Data Finder</i> .

Fonte: UNHCR. **Refugee Data Finder**: data insights. Washington, DC: ONU, 2024.

Essas práticas adotadas pela UNHCR ajudam a evitar distorções nos cálculos e garantem que os dados reflitam com precisão a realidade do deslocamento forçado, tornando-se fonte baseada em evidências.

Anexo A

Tabela 14. Número de decisões de reconhecimento da condição de refugiado.

Número de decisões de reconhecimento da condição de refugiado, por mês e sexo, segundo tipo de decisão – Brasil, outubro/2023 e setembro e outubro de 2024.

Tipo de decisão	out/23			set/24			out/24					
	Total	Homens	Mulheres	Não Especificado	Total	Homens	Mulheres	Não Especificado	Total	Homens	Mulheres	Não Especificado
Total	31.943	15.210	11.723	5.010	5.268	3.034	2.233	1	17.763	12.712	5.031	20
Deferimento	20.126	11.373	8.745	8	-	-	-	-	7.239	4.030	3.207	2
Extensão de deferimento	32	25	7	-	-	-	-	-	42	22	20	-
Indeferimento	-	-	-	-	-	-	-	-	85	62	23	-
Extensão indeferida	4	2	2	-	-	-	-	-	20	12	8	-
Arquivamento	5	2	3	-	4.227	2.445	1.781	1	10.368	8.579	1.771	18
Extinção	11.776	3.808	2.966	5.002	1.041	589	452	-	9	7	2	-

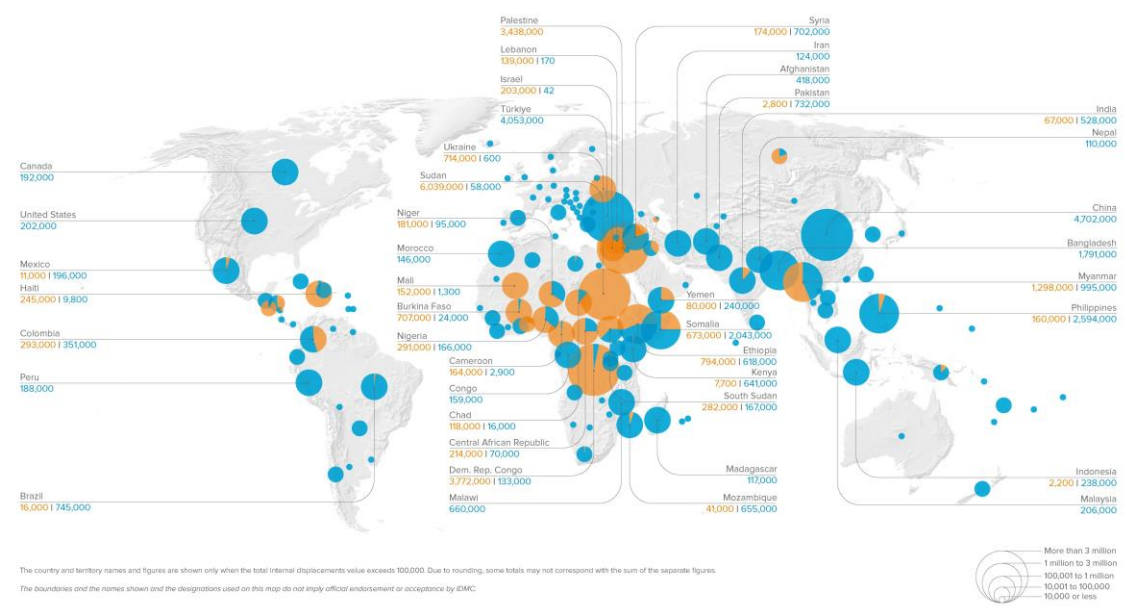
Fonte: Elaborado pelo OBMígra, a partir dos dados da Coordenação Geral do Comitê Nacional para os Refugiados, outubro/2023 e setembro e outubro de 2024.

Anexo B

Anexo é o que é proveniente de outras fontes.

Ex.: Declarações, estatísticas, legislações etc.

Figura 4. Internal displacement can happen anywhere



Fonte: *Global Report on Internal Displacement* (GRID), 2024.

Apêndice C

PROJETO DE LEI Nº ____/____

Institui medidas para a capacitação de servidores públicos e a sensibilização da comunidade escolar sobre a realidade das populações de migrantes, refugiados, apátridas e retornados no Estado de Minas Gerais, nos termos da Lei Estadual nº 24.619, de 27 de dezembro de 2023, e do art. 196 da Constituição do Estado de Minas Gerais.

A Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais decreta:

Seção I

Da Capacitação de Servidores Públicos e da Comunidade Escolar

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre as medidas de capacitação e sensibilização de servidores públicos e da comunidade escolar para o acolhimento e inclusão de migrantes, refugiados, apátridas e retornados, em conformidade com o art. 5º, inciso XVIII, da Lei Estadual nº 24.619/2023.

Art. 2º A capacitação dos servidores públicos e a sensibilização da comunidade escolar observarão os seguintes eixos:

I – formação continuada, com enfoque em direitos humanos, diversidade cultural, educação intercultural e atendimento humanizado;

II – elaboração de material pedagógico e informativo, impresso ou digital, adaptado aos diferentes níveis de ensino e áreas de atuação administrativa;

III – promoção de oficinas, seminários e ciclos de debates, com participação de profissionais da educação, especialistas em migração e representantes das populações atendidas.

Art. 3º As formações previstas nesta Seção deverão priorizar:

I – profissionais da educação básica das redes estadual e municipal;

II – servidores das áreas de saúde, assistência social, segurança pública e atendimento ao cidadão;

III – gestores escolares, conselheiros tutelares e equipes multidisciplinares.

Art. 4º As ações de capacitação e sensibilização poderão ser realizadas:

I – em parceria com instituições de ensino superior, públicas ou privadas, sediadas no Estado;

II – por meio de convênios com organismos internacionais, organizações da sociedade civil ou entidades que atuem com migração e refúgio;

III – com apoio de recursos oriundos de fundos estaduais, federais ou de cooperação internacional.

Art. 5º O conteúdo das formações deverá considerar:

I – a realidade socioeconômica e cultural das diferentes regiões do Estado;

II – o respeito às identidades étnico-culturais e linguísticas das populações migrantes e refugiadas;

III – o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e o combate à xenofobia, ao racismo e a outras formas de discriminação.

Art. 6º O Estado poderá disponibilizar plataforma digital para acesso aos conteúdos de capacitação, visando ampliar o alcance e a continuidade da formação.

Art. 7º O órgão estadual competente deverá publicar, anualmente, relatório com o registro das ações formativas realizadas, incluindo dados sobre abrangência territorial, número de servidores capacitados e avaliação das atividades.

Seção II

Do Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação

Art. 8º As ações de capacitação e sensibilização instituídas por esta Lei serão monitoradas de forma contínua, com avaliação periódica de seus resultados, impactos e alcance.

Art. 9º Caberá ao órgão estadual responsável pela política de assistência social, em articulação com as secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, promover:

I – o levantamento de dados sobre a participação dos servidores e das comunidades escolares nas formações;

II – a avaliação qualitativa e quantitativa dos conteúdos e metodologias aplicadas;

III – o acompanhamento dos indicadores de inclusão e permanência escolar de estudantes migrantes, refugiados, apátridas e retornados.

Art. 10. O monitoramento das ações será realizado com o apoio de comissões intersetoriais locais, compostas por representantes do poder público, da sociedade civil e, sempre que possível, por pessoas pertencentes às populações referidas.

Art. 11. O Estado poderá firmar termos de cooperação com universidades e centros de pesquisa para o desenvolvimento de indicadores, metodologias e diagnósticos avaliativos que subsidiem a melhoria das ações previstas nesta Lei.

Seção III

Do Financiamento e da Sustentabilidade das Ações

Art. 12. As ações previstas nesta Lei poderão ser custeadas por meio de:

I – dotação orçamentária específica consignada nos orçamentos dos órgãos envolvidos;

II – recursos oriundos de fundos estaduais de educação, assistência social e direitos humanos;

III – transferências voluntárias da União;

IV – repasses decorrentes de acordos de cooperação com organismos internacionais;

V – convênios e parcerias com instituições públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras.

Art. 13. O Poder Executivo poderá instituir programa estadual específico para a capacitação e sensibilização de servidores e comunidades escolares no atendimento às populações migrantes, com plano plurianual de metas e execução descentralizada.

Art. 14. A destinação de recursos para ações formativas deverá considerar a proporcionalidade entre a presença de populações migrantes nos municípios e a demanda por capacitação dos servidores locais.

Seção IV

Das Disposições Finais

Art. 15. Os municípios poderão aderir, de forma voluntária, às diretrizes estabelecidas por esta Lei, mediante pactuação de metas e compromissos com o Estado.

Art. 16. O Estado poderá instituir selo de reconhecimento para escolas e instituições públicas que se destacarem na promoção de práticas inclusivas e na valorização da diversidade cultural das populações migrantes, refugiadas, apátridas e retornadas.

Art. 17. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir do exercício financeiro seguinte, para fins de adequação orçamentária.

Sala das Reuniões, de de

Deputado

Justificação: A presente proposição visa instituir medidas para a capacitação de servidores públicos e a sensibilização da comunidade escolar quanto à realidade vivenciada por migrantes, refugiados, apátridas e retornados, no âmbito do Estado de Minas Gerais.

Trata-se de medida em consonância com a Lei Estadual nº 24.619/2023, que institui a política estadual voltada a essa população, bem como com o art. 196 da Constituição Estadual, que assegura a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, princípio que se estende à inclusão e ao respeito às diversidades culturais e sociais.

A justificativa desta proposição pode ser estruturada em sete eixos principais:

1. Promoção de Direitos Humanos

O Brasil, ao ratificar tratados internacionais de proteção aos direitos humanos, assumiu o dever de garantir a efetividade desses direitos, independentemente do status migratório. A capacitação dos agentes públicos constitui etapa essencial para que a política de atendimento seja concretizada de forma justa, informada e compatível com a legislação vigente.

2. Acolhimento Humanizado

Ao capacitar os servidores que atuam diretamente com essa população, assegura-se uma abordagem mais empática, qualificada e intercultural, conforme o inciso XVI do art. 5º da Lei nº 24.619. Tal abordagem reduz barreiras no acesso aos serviços e promove o acolhimento digno, principalmente nos equipamentos públicos com maior fluxo de migrantes.

3. Combate à Xenofobia e à Discriminação

A formação permanente de profissionais do serviço público e da rede escolar contribui para o enfrentamento de condutas discriminatórias, preconceituosas ou xenofóbicas. A educação em direitos humanos fortalece a convivência social, o respeito mútuo e o reconhecimento das diferenças como elemento integrador.

4. Eficiência no Atendimento Público

O aprimoramento técnico dos servidores públicos resulta em maior eficiência no atendimento prestado, com respostas mais adequadas às demandas específicas de migrantes, inclusive no acesso à educação, saúde, assistência social, regularização documental e demais políticas públicas.

5. Valorização da Diversidade Cultural

A diversidade é característica marcante da população migrante e um elemento enriquecedor para a sociedade mineira. Valorizar essa pluralidade implica não apenas reconhecer a presença desses grupos, mas criar condições para sua participação ativa e cidadã, especialmente nos espaços escolares.

6. Educação Inclusiva

A formação de educadores para o trabalho com estudantes migrantes e refugiados viabiliza práticas pedagógicas que respeitam a diversidade étnico-cultural e linguística, promovendo a aprendizagem e a convivência em contextos interculturais.

7. Compromisso do Estado com a Política Pública

O projeto reafirma o papel do Estado como garantidor de direitos e executor das diretrizes da política estadual para migrantes, refugiados, apátridas e retornados. Avançar na formação de servidores e no fortalecimento da comunidade escolar é um passo necessário para consolidar políticas públicas baseadas na inclusão, na equidade e no respeito à dignidade humana.

Diante de tais fundamentos, submete-se o presente projeto à apreciação dos nobres pares, com a convicção de que contribuirá significativamente para o aprimoramento das políticas públicas no Estado de Minas Gerais.