

Educação de crianças refugiadas: tendências na legislação e em pesquisas nacionais e internacionais

Maicon Salvino Nunes de Almeida ^a 

Ana Ivenicki ^b 

Resumo

Neste artigo, analisa-se o tratamento da Educação de crianças refugiadas em pesquisas brasileiras e internacionais, destacando semelhanças e diferenças, além de examinar como esses sujeitos são retratados na legislação brasileira. A temática ganha relevância diante dos deslocamentos de grupos marginalizados por perseguições político-ideológicas e outros fatores, com impactos na Educação de crianças refugiadas. A metodologia utilizada foi a análise documental, baseada em leis nacionais e convenções internacionais sobre Educação de refugiados. Os dados foram analisados sob a perspectiva do multi/interculturalismo, permitindo identificar semelhanças e diferenças culturais no tratamento da Educação de refugiados. Os resultados evidenciam diferenças no acolhimento legislativo entre o Brasil e as pesquisas internacionais, predominantemente de origem europeia.

Palavras-chave: Educação de Refugiados. Refugiados e Legislação. Multiculturalismo.

1 Introdução

Neste artigo, analisamos diferentes abordagens acadêmicas sobre a “Educação de crianças refugiadas” no Brasil e no exterior. Para realizar essa comparação, foram examinados bancos de dados nacionais e internacionais, buscando identificar como o Brasil e outros países acolhem crianças refugiadas em sala de aula, os procedimentos adotados nesse processo e as ações negligenciadas na inserção escolar dessas crianças. Nosso objetivo é compreender se as pesquisas nacionais e internacionais indicam práticas de acolhimento dos refugiados. Em

^a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

^b Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Recebido em: 24 set. 2024

Aceito em: 27 maio 2025

caso afirmativo, como é esse acolhimento e quais são as prioridades? Em caso negativo, quais razões justificam a ausência de acolhimento?

Buscamos investigar documentos, particularmente referentes à produção do conhecimento na área, nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos Capes) e a plataforma internacional *Institute of Education Sciences* (Eric). A escolha dessas plataformas dá-se por sua confiabilidade e pelo amplo acervo bibliográfico sobre o tema, abrangendo produções nacionais e estrangeiras.

O recorte temporal considerou os últimos dez anos. A análise dos artigos selecionados utilizou o referencial teórico multicultural (Candau, Ivenicki, 2024), comparando tendências com as categorias centrais do estudo. Mazucato (2018) define a análise documental como:

As pesquisas que envolvem o manuseio de determinados documentos possuem como primordial característica [...] a utilização de artefatos/materiais/subsídios históricos, institucionais, associativos, públicos, privados, oficiais ou extraoficiais; são exemplos destes: regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, leis, manuscritos, projetos de leis, relatórios técnicos, minutas, autobiografias, jornais, revistas, registros audiovisuais diversos, discursos [...]. Por vezes, a utilização de documentos no processo de pesquisa atrela-se à particularidade e às nuances do objeto e da temática pesquisados (p. 69).

Para além das plataformas citadas, analisamos a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 – Lei de Migração (Brasil, 2017), e a Lei nº 9.474, de 22 de junho de 1997, que regulamenta o Estatuto dos Refugiados de 1951 no Brasil (Brasil, 1997). Os resultados evidenciam diferenças no acolhimento legislativo para refugiados ao comparar o Brasil com as pesquisas internacionais, com implicações para o trabalho multicultural com esses grupos.

A relevância da temática, especialmente na contemporaneidade, está nos deslocamentos internacionais de refugiados devido a perseguições político-ideológicas, privações econômicas, discriminação racial ou étnica, desastres naturais e violações de direitos humanos, afetando diretamente a Educação de crianças pertencentes a esses grupos.

A metodologia adotada foi a análise documental (Mazucato, 2018), com base em leis nacionais e convenções internacionais sobre Educação de refugiados. Os dados foram analisados sob a perspectiva do multi/interculturalismo (Candau, Ivenicki, 2024), que valoriza a diversidade cultural e desafia preconceitos, permitindo identificar semelhanças e diferenças entre culturas no trato da Educação de refugiados.

2 Crianças refugiadas, perspectivas multiculturais e a legislação brasileira

A definição de multi/interculturalismo de Candau e Ivenicki (2024) serve como pilar teórico desta discussão. A perspectiva multi/intercultural decolonial destaca processos que produzem subculturas e identidades híbridas, entendendo hibridismo como fronteiras provisórias e fluidas, que desafiam abordagens dicotômicas e essencializadas para a construção da identidade. Esse enfoque permite questionar fundamentos ideológicos dessa construção, propondo abordagens transformacionais que desafiem a linguagem da hegemonia, do preconceito e dos estereótipos. Assim, oferece *insights* para construir identidades abertas à diversidade cultural em ambientes educacionais (Candau, Ivenicki, 2024).

Analisar a situação das crianças refugiadas sob essa perspectiva nos posiciona “[...] a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados” (Candau, Ivenicki, 2024, p. 7). A diversidade cultural pode ser um aspecto central para uma Educação global, promovendo respeito e diálogo entre línguas e culturas. Do ponto de vista pedagógico, crianças refugiadas podem ser potencializadoras de um currículo multicultural, frente a um currículo tradicional, que prioriza o conteúdo do livro didático dissociado da realidade dos alunos.

Almeida (2020) descreveu o caso de uma criança refugiada de 12 anos de idade, no Brasil há três anos, morando em Duque de Caxias, Rio de Janeiro (RJ), e estudando em escola local, cuja cultura de origem, da República Democrática do Congo, foi significativamente apagada por um processo de abasileiramento. Esse fenômeno ilustra como refugiados podem contribuir para a diversidade cultural, desde que suas identidades sejam respeitadas. Como aponta Ivenicki (2023), a vinda de refugiados de diferentes partes do mundo enfatiza a necessidade de inclusão dessas culturas, inclusive na Educação, evitando a marginalização em países hospedeiros.

Dadas a importância e a complexidade dessa questão, destacamos, neste ponto, diferenças de sentidos entre as categorias de refugiado, migrante, imigrante e apátrida, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR (United Nations High Commissioner for Refugees, 2019). Refugiados são pessoas que fogem de conflitos armados ou perseguições, muitas vezes sem possibilidade de retornar ao país de origem. Para essas pessoas, a negação de um asilo pode ter consequências vitais.

A palavra “refúgio” significa, portanto, acolhimento, um lugar para buscar amparo e proteção. No entanto, os refugiados podem não vivenciar esse processo de acolhimento e, ao contrário, sofrer exclusão e xenofobia, o que cria uma discrepância entre o conceito de refugiado e a realidade em que estão inseridos.

A escolha dos refugiados como público deste estudo justifica-se pela dificuldade que muitos países têm em proteger a vida de seus cidadãos. A principal diferença em relação à categoria de “imigrante” é que este último deixa seu país de origem em condições normais e pode retornar a qualquer momento, conforme esclarece o excerto a seguir:

[...] o termo “imigrante” se refere em específico à pessoa que vem de um outro país, enquanto “emigrante” é quem deixa seu país de origem para viver em outro – ou seja, o imigrante é considerado um emigrante para seu país de origem e vice-versa (United Nations High Commissioner for Refugees, 2019, p. 10).

Compreender a diferença entre essas categorias é fundamental, pois delimitam realidades distintas. Na pesquisa de Almeida (2020), por exemplo, constatou-se que alguns professores da rede escolar de Duque de Caxias/RJ chamavam erroneamente as crianças refugiadas de imigrantes, o que não correspondia à realidade.

Outra categoria importante e conhecida no Brasil é a dos migrantes. Migrantes são pessoas que se deslocam internamente no país por diversas razões. Diferentemente dos refugiados, os migrantes permanecem sob a proteção do Estado. Um exemplo marcante foi a migração interna no Sudeste do Brasil entre 1930 e 1960, com a chegada de grupos nordestinos. Enquanto os refugiados não podem retornar ao seu país de origem, os migrantes continuam amparados pelo governo de sua nação (United Nations High Commissioner for Refugees, 2019).

Por fim, há os apátridas, pessoas sem nacionalidade reconhecida pelo país de origem que, ao serem forçadas a emigrar, não têm acesso ao *status* de refugiados. Essa condição pode surgir por diversos motivos, como a independência de um país sem o reconhecimento de determinado grupo como parte dessa nação. Excluídos, passam a viver no território sem serem considerados cidadãos, enfrentando dificuldades semelhantes às de imigrantes ilegais. Muitas vezes, não conseguem acessar serviços básicos e tornam-se alvo de xenofobia. Conforme o ACNUR apátridas são

[...] são pessoas que não têm sua nacionalidade reconhecida por nenhum país. A apatridia ocorre por várias razões, como discriminação contra minorias na legislação nacional, falha em reconhecer todos os residentes do país como cidadãos quando esse país se torna independente (secessão de Estados) e conflitos de leis entre países (United Nations High Commissioner for Refugees, 2015).

Este artigo foca nos refugiados, reconhecendo que a diversidade cultural na sala de aula é ampla e complexa, podendo incluir migrantes brasileiros, imigrantes, refugiados e apátridas no mesmo espaço educativo. Consideramos essencial esclarecer as diferenças entre essas categorias, pois cada uma apresenta demandas específicas. Para o ACNUR a categoria “refugiados” diz respeito a

[...] pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados (United Nations High Commissioner for Refugees, 2023).

No contexto brasileiro, a definição segue essa mesma compreensão. De acordo com o art. 1º da Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997), refugiado é a pessoa que:

I – devido a fundados temores de perseguição, por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias anteriores;

III – devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (art. 1º).

Observamos que a legislação opta pela categoria “raça”, que tem sido mais associada a perspectivas antirracistas defendidas por movimentos negros e outros. Essa opção pela categoria “raça” é explicada por Miranda e Siss (2024) de modo a combater a dominação na hierarquia social e racial, manifestada através do racismo.

Ao pesquisarmos a palavra “Educação” na Lei de Migração – Lei nº 13.445/2017 –, encontramos três menções. A primeira aparece na Seção II, no inciso XI do art. 3º: “XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, Educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (Brasil, 2017).

Essa lei garante aos refugiados o mesmo *status* dos cidadãos brasileiros. O inciso XI reforça o que já foi estabelecido na Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 (United Nations High Commissioner for Refugees, 1951), que abordou pela primeira vez a Educação desse público, especialmente no contexto dos refugiados da Segunda Guerra Mundial. O Brasil, signatário do documento desde 28 de janeiro de 1961, segue as diretrizes previstas em seu art. 22:

1. Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que é dado aos nacionais no que se concerne ao ensino primário.
2. Os Estados Contratantes darão aos refugiados um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que aquele que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, no que se concerne aos graus de ensino superior ao primário, em particular no que diz respeito ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de emolumentos alfandegários e taxas e à concessão de bolsas de estudos (p. 11).

Percebe-se que, na Convenção de 1951, a atenção aos refugiados é orientada para garantir a esse grupo uma Educação igualitária em relação aos cidadãos nacionais de cada país. No Brasil, a Lei de Migração de 2017 reforça os mesmos direitos aos refugiados e aos cidadãos nacionais, mas não explicita de forma detalhada o horizonte da Educação igualitária.

Ainda na Seção II, no inciso X do art. 3º, a Lei de Migração condena a discriminação contra pessoas em situação de refúgio ou quaisquer outras condições migratórias, como os apátridas: “X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017).

Sob a perspectiva educacional, esse inciso pode ser uma ferramenta para combater a violência que pessoas refugiadas enfrentam na escola devido ao seu *status* de refúgio. Contudo, seria importante o aprofundamento de medidas específicas para enfrentar e prevenir discriminações.

Na mesma lei, o Capítulo VII, “Do Emigrante”, traz uma terceira referência à Educação em seu art. 77: “II - promoção de condições de vida digna, por meio, dentre outras, da facilitação do registro consular e da prestação de serviços consulares relativos às áreas de Educação, saúde, trabalho, previdência social e cultura” (Brasil, 2017).

É preciso lembrar que a Educação é um direito programático na Constituição de 1988, no art. 205, nos seguintes termos: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Porém, a garantia de obrigatoriedade educacional para a população e para o Estado não se encontra no citado art. 205, que estabelece, como há muitas Constituições, o referido direito programático.

Nesse sentido, cabe diferenciar o que é direito público subjetivo e direito público programático. O direito programático é uma proclamação, uma promessa; o direito público subjetivo é exigível judicialmente por um cidadão ou entidade, sob as penas da lei.

Um exemplo de direito programático são as metas que o Estado estabelece para a Educação, como metas para universalizar o acesso ao Ensino Médio ou a pré-escola. Um exemplo de direito subjetivo é que todo cidadão pode exigir do Estado o acesso à Educação Básica gratuita.

O mencionado direito subjetivo se encontra no art. 208, inciso I:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I—educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta

gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Brasil, 1988, p. 123-124).

Além disso, existem leis que protegem crianças refugiadas como se fossem crianças brasileiras, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). Contudo, crianças e famílias refugiadas possuem características distintas, como diferenças de idioma e cultura, além de vivências traumáticas associadas à saída do país de origem, frequentemente agravadas por perdas familiares durante o percurso ou pela separação de entes queridos. As leis brasileiras que protegem as crianças nacionais são bem-vindas para proteger crianças refugiadas, mas podem ser aperfeiçoadas para considerar as especificidades desse grupo. Vindrola, Ghawi, Borisova e Chopra (2023) apontam:

Os efeitos da guerra nas crianças pequenas podem ser prejudiciais, uma vez que os primeiros anos são um período de rápido crescimento e desenvolvimento do cérebro e, portanto, são altamente sensíveis a experiências de vida adversas. Os serviços que sejam inclusivos e respondam às necessidades das crianças e das famílias refugiadas podem ser um veículo para compensar os efeitos do trauma e do deslocamento (p. 2, tradução nossa).

Os impactos da imigração forçada podem ser ainda mais severos para meninas refugiadas. Em muitos países onde a Educação não é gratuita, os pais tendem a priorizar a escolarização dos filhos do sexo masculino. Além disso, meninas frequentemente assumem o papel de “donas de casa”, responsáveis pelo cuidado do lar e dos irmãos, reflexo de uma cultura patriarcal. Essas condições agravam a vulnerabilidade das meninas refugiadas, como destaca Gezer (2019, p. 305, tradução nossa): “Os perigos são grandes para as minorias refugiadas, especialmente para as estudantes do sexo feminino, que muitas vezes ficam presas nas fissuras das sociedades tradicionais, com a hegemonia masculina a impedir o seu direito máximo: receber educação”.

Nesse sentido, Gezer (2019) lembra da importância de um espaço educativo justo e inclusivo para todos, enquanto a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) reforça que justiça e inclusão são essenciais para uma Educação equitativa (Field, Kuczera, Pont, 2007). Não acreditamos na existência de um único modelo para trabalhar com crianças refugiadas. Essa aprendizagem ocorre no diálogo entre culturas, como propõe o pensamento multicultural, em um processo contínuo que requer a participação ativa tanto das

famílias refugiadas quanto da comunidade brasileira. Vindrola, Ghawi, Borisova e Chopra (2023), argumentam:

Embora não exista um modelo único ou melhor para a integração, essa deve ser entendida como um processo de adaptação mútua em que as crianças e as famílias refugiadas se adaptam a novos estilos de vida e experiências, enquanto as comunidades de acolhimento se ajustam para enfrentar a complexidade das necessidades dos recém-chegados (p. 2, tradução nossa).

Dessa forma, compreendemos que refugiados são sujeitos em situação de fuga, que necessitam de acolhimento internacional, principalmente do país que os recebeu. Assim, neste artigo, buscamos analisar se esse acolhimento ocorre apenas no âmbito legislativo ou se as práticas cotidianas também promovem integração, com base no levantamento da produção acadêmica sobre o tema.

3 Levantamento nacional e internacional sobre refugiados na Educação: perspectivas multiculturais?

No levantamento realizado nas plataformas nacionais utilizando as palavras-chave “refugiados” e “educação”, como já apontado, selecionamos três bancos de dados: Periódicos Capes, SciELO e BDTD.

Na BDTD, encontramos quatro pesquisas que abordam a Educação dos refugiados e sua legislação: Grazjer (2018), Sponton (2017), Santana (2020) e Bello (2021). Grazjer (2018) realizou análise documental nacional e internacional para compreender o processo migratório de crianças refugiadas, questionando as condições de vida e os direitos, garantidos ou não, desses sujeitos em situação de vulnerabilidade. Como resultado, a autora identificou diferentes formas de vivenciar o refúgio entre as crianças, observando semelhanças e diferenças nos modos como esses sujeitos que emigram forçadamente.

Sponton (2017) teve como objetivo analisar, a partir da perspectiva do Direito Penal, as legislações voltadas para crianças refugiadas no Brasil e no mundo, bem como a atuação do Estado brasileiro em relação a esse público. Como resultados, Sponton (2017) aponta as demandas enfrentadas pelas crianças refugiadas ao ingressarem no Brasil, além de sugerir possíveis alternativas para promover um melhor acolhimento.

Já Santana (2020) conduziu uma pesquisa de campo em uma escola de São Paulo, examinando a interação entre crianças refugiadas, estudantes brasileiros e educadores no ambiente escolar. Por fim, Bello (2021) realizou uma observação etnográfica de seis imigrantes venezuelanos em Foz do Iguaçu, Paraná (PR), e suas redes de apoio no acolhimento no Brasil. Além disso, o estudo analisou documentos oficiais relacionados ao acolhimento de refugiados no país.

No Portal Periódicos Capes, realizamos uma busca avançada utilizando as palavras-chave, configurando as ferramentas de busca em “no assunto” e “contém” para filtrar apenas os resultados cujo tema abordasse as palavras-chave pesquisadas. Foram encontrados oito trabalhos publicados entre 2013 e 2023.

Analisamos os resumos desses trabalhos e identificamos um artigo que dialoga com o foco deste estudo. Nele, Silva e Minvielle (2019) utilizam os fundamentos da Pedagogia Social para compreender o processo de inserção de crianças refugiadas na escola, a partir da análise de um depoimento de uma educadora que trabalhou com esse público.

Na SciELO, encontramos 14 trabalhos, publicados entre 2013 e 2023. Desses, dois (Russo, Mendes, Borri-Anadon, 2020; Almeida, Santos, Silva, 2020) abordam a temática da Educação de refugiados em prismas que dialogam com este artigo. Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020), por meio de entrevistas realizadas com dez professores do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Duque de Caxias/RJ, analisaram a inserção de crianças refugiadas em uma escola pública. Os resultados indicam que essa inserção potencializou “[...] novas reflexões sobre diferenças, desigualdades, preconceitos e discriminação no espaço escolar” (Russo, Mendes, Borri-Anadon, 2020, p. 256). No artigo, as professoras narraram que as crianças refugiadas sofriam racismo e xenofobia, mas isso serviu como potencializador para repensarem as práticas escolares.

O artigo de Almeida, Santos e Silva (2020) também teve como foco uma escola no município de Duque de Caxias/RJ. A partir do acompanhamento de uma criança refugiada congoleza por dois meses letivos, os autores narraram o processo de inclusão da aluna no 3º ano do Ensino Fundamental em 2016, bem como o racismo e a xenofobia vividos por ela, conforme relatado pela professora regente. Os resultados destacam os desafios enfrentados no processo de inclusão e enfatizam que a criança sofreu xenofobia durante o período em que foi inserida na escola.

Considerando que a Educação de refugiados é um tema global, exploramos a plataforma Eric para compreendermos como a comunidade internacional tem abordado essa questão. Os critérios de seleção dos artigos internacionais foram: 1. Os artigos deveriam conter no título as palavras “*refugee*” acompanhadas de “*children*” ou “*education*”; 2. Os resumos deveriam destacar ações que promovem programas e iniciativas de inclusão, em vez de apenas denunciar os problemas enfrentados por crianças refugiadas. O recorte temporal, conforme mencionado anteriormente, abrangeu os últimos dez anos – 2013 a 2023.

Ao realizarmos o levantamento na plataforma ERIC, identificamos um total de 243 trabalhos produzidos nesse período. Observamos um aumento exponencial de pesquisas a partir de 2016, impulsionado pela crise dos refugiados sírios. Outro pico significativo na produção de trabalhos ocorreu a partir de 2020, durante a pandemia de covid-19, com 39 artigos publicados, em comparação com 23 no ano anterior. Embora as pesquisas não abordassem diretamente a pandemia, os desafios enfrentados pelos refugiados em áreas como moradia, emprego e saúde tornaram-se ainda mais críticos nesse período. Os artigos dentro desse recorte de nove anos focaram mais as dificuldades vividas pelos refugiados do que as potencialidades da presença do público refugiado em seu novo país.

A partir desse levantamento, compreendemos que há, na comunidade acadêmica, uma forte ênfase em denunciar os problemas enfrentados pelos refugiados. Diferentemente do Brasil, onde a exclusão ocorre entre crianças refugiadas, observamos situações ainda mais graves no exterior, como o relato de professores nativos excluindo essas crianças. Um exemplo é o artigo de Rahman, Shindaini e Abdullah (2023), que documentou casos em que professores birmaneses humilhavam crianças da etnia Rohingya. Segundo um informante:

As crianças dão menos atenção à escola porque os professores birmaneses não esperam que elas terminem a sua educação. A autoridade quer que eles abandonem a escola numa fase precoce”. Ao fazê-lo, os professores birmaneses não se concentram em ensinar adequadamente as crianças Rohingya na sala de aula. Às vezes, as crianças são até espancadas cruelmente. Os professores humilham as crianças dessa comunidade étnica na frente de outros estudantes birmaneses (p. 438, tradução nossa).

Selecionamos cinco trabalhos como amostra para ilustrar os enfoques encontrados na plataforma ERIC: Hossain (2021), Rahman, Shindaini e Abdullah (2023),

Gezer (2019), Vindrola, Ghawi, Borisova e Chopra (2023) e Tsioupis e Paidá (2020).

Hossain (2021) aborda a situação educacional das crianças refugiadas Rohingya no Bangladesh, destacando que mais de 50% estão fora da Educação formal desde as atrocidades em massa ocorridas a partir de 2017 em Mianmar. O trabalho ressalta a importância da Educação não apenas como um direito, mas como meio de integração e contribuição para a sociedade de acolhimento.

Rahman, Shindaini e Abdullah (2023) exploraram a discriminação que impede o acesso à Educação Básica para crianças refugiadas Rohingya no campo de Kutupalong, em Cox's Bazar, Bangladesh. O estudo destaca as restrições educacionais resultantes da discriminação vivida no estado de Rakhine, em Mianmar, e no país anfitrião, Bangladesh. Baseado em entrevistas qualitativas com crianças refugiadas, tutores e professores, a pesquisa revelou os desafios e as barreiras enfrentados por esses grupos.

Gezer (2019) investigou o papel da Turquia como principal país anfitrião de refugiados sírios, abrindo mais de 3,5 milhões de pessoas, metade delas crianças em idade escolar. O estudo mostrou que menos da metade dessas crianças têm acesso à Educação regular, destacando a necessidade de adotar políticas de multiculturalismo e Educação multilíngue para enfrentar os desafios no sistema educacional turco.

Vindrola, Ghawi, Borisova e Chopra (2023) analisaram a alta proporção de mulheres e crianças entre os refugiados ucranianos nos países receptores, destacando que apenas um terço das crianças refugiadas estão matriculadas em serviços de Educação e acolhimento na primeira infância. O estudo aponta a necessidade de expandir e fortalecer os sistemas educacionais para garantir o acesso adequado a todas as crianças, incluindo refugiadas ucranianas.

Tsioupis e Paidá (2020) investigaram o programa de integração de crianças refugiadas no Ensino público grego, implantado em 2016, com foco na atuação dos Coordenadores de Educação de Refugiados, designados pelo Ministério da Educação. A pesquisa, baseada em entrevistas com 14 coordenadores em campos de refugiados, destacou seu papel essencial em conscientizar os pais refugiados sobre a importância da Educação para seus filhos.

As pesquisas brasileiras sobre Educação de refugiados apresentam um enfoque distinto em relação ao cenário internacional, como evidenciado no levantamento

na plataforma Eric. As produções brasileiras enfatizam a construção de espaços acolhedores para crianças refugiadas por meio de políticas públicas. Em contraste, os trabalhos internacionais não demonstram a mesma ênfase na política pública nacional como ferramenta para melhorar as condições escolares dos refugiados. Nos artigos em inglês, convenções internacionais, como o Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados¹, são frequentemente citadas como base legal para discutir o refúgio.

Cabe destacarmos a importante diferença entre as pesquisas internacionais e nacionais sobre a Educação de refugiados. No cenário internacional, a xenofobia foi amplamente registrada, envolvendo alunos, professores e a sociedade em geral. Em contrapartida, nos artigos nacionais, essa questão não foi enfatizada; as dificuldades de acolhimento estão mais relacionadas à desigualdade social, ainda que haja esforços por parte das escolas e dos atores institucionais para proporcionar um espaço minimamente acolhedor.

No contexto internacional, há registros de professores e membros da sociedade que rejeitam a presença de refugiados nas escolas. Um exemplo é o artigo de Rahman, Shindaini e Abdullah (2023), que relata casos em que professores birmaneses humilhavam crianças da etnia Rohingya, como já mencionado neste artigo. Essa situação não foi identificada nos artigos brasileiros analisados, o que sugere que a diversidade cultural do Brasil possui um potencial para promover acolhimento a refugiados nacional e internacionalmente.

Outra diferença relevante é que, no Brasil, apenas dois artigos analisados indicaram a existência de xenofobia nas escolas (Almeida, Santos, Silva, 2020; Russo, Mendes, Borri-Anadon, 2020). Esses são os únicos trabalhos encontrados que mencionam a xenofobia no contexto escolar brasileiro, o que não exclui a possibilidade de outros estudos existentes sobre o tema. Em contraste, no cenário internacional, quase todos os artigos abordaram a questão da xenofobia. Isso nos leva a refletir se a xenofobia nas escolas brasileiras é de fato menos frequente em comparação com o cenário internacional ou se se trata de um tema tabu, que os profissionais da Educação evitam discutir.

Diferentemente do cenário brasileiro, em que a xenofobia foi praticada por um grupo de alunas em relação a uma criança refugiada (Almeida, Santos, Silva, 2020), no cenário internacional há relatos de professores que abertamente rejeitam

¹ Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.

a presença de crianças refugiadas em sala de aula (Rahman, Shindaini, Abdullah, 2023). Esse tipo de atitude não foi identificado em pesquisas realizadas no Brasil.

Percebemos que, no Brasil, a xenofobia também assume um caráter racializado, sendo direcionada a crianças refugiadas negras. No artigo de Almeida, Santos e Silva (2020), a criança refugiada era congoleza, enquanto na pesquisa de Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020), as crianças eram de origem congoleza e angolana.

Essa xenofobia racializada pode ser compreendida como “xeno-racismo”, um conceito introduzido por Ambalavaner Sivanandan para analisar a relação entre imigração e raça (Faustino, Oliveira, 2021). Sivanandan propõe que, no capitalismo contemporâneo, a xenofobia ultrapassa a discriminação baseada exclusivamente na cor, desumanizando migrantes empobrecidos de diversas origens raciais:

[...] este “novo racismo” não se baseia mais, necessariamente, no “código de cores”. Para ele, no contexto atual do capitalismo, a xenofobia passa a “denegrir” (denigrates) os migrantes pobres de diversas origens “raciais” em busca de asilo, reificando-os, antes de segregá-los e expulsá-los dos países centrais (Sivanandan, 2006, p. 2, *apud* Faustino, Oliveira, 2021, p. 195).

Faustino e Oliveira (2021) destacam que essa racialização influencia a forma como imigrantes são recebidos no Brasil:

O que procuramos enfatizar é que a racialização exerce influência sobre os marcadores sociais de diferença e exclusão ao qual diferentes grupos de imigrantes serão recebidos no Brasil. Esta realidade, no entanto, está longe de ser pautada por um “racismo que não pode ser codificado por cores” (Sivanandan, 2001) e se apresenta como desafio ainda não suficientemente problematizado pelos estudos sobre migração no Brasil (p. 205).

Entender que o público refugiado não é homogêneo e que características físicas e culturais influenciam o tratamento que recebem é essencial para refletir sobre sua Educação no Brasil.

Concluimos que há evidências de xeno-racismo contra crianças refugiadas tanto no cenário internacional quanto no nacional. A diferença está na quantidade de pesquisas que apontam esse fenômeno. No levantamento nacional, apenas

dois estudos, Almeida, Santos e Silva (2020) e Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020), abordaram o tema, enquanto, no cenário internacional, a xenofobia foi denunciada em quase todos os artigos analisados. Isso nos faz questionar se o Brasil é acolhedor com os refugiados em sala de aula ou se somente não se aborda a xenofobia na escola. Não conseguimos responder essa questão neste artigo, mas fica evidente que as pesquisas internacionais apontam muito mais os processos de xenofobia vividos pelas crianças refugiadas do que as pesquisas brasileiras. Esse processo de racismo na sociedade se reflete na escola, em suas práticas e currículo geralmente eurocêntrico, como destacam Miranda e Siss (2024)

Sendo a escola um dos primeiros contatos com a estrutura da sociedade, não é de se surpreender que o racismo também esteja no ambiente escolar se manifestando não só nas relações sociais como também no currículo cuja maioria das vezes é eurocêntrico (p. 12).

Considerando que as pesquisas nacionais analisadas se baseiam principalmente em entrevistas com professores ou análises de documentos, é essencial promover novos estudos que acompanhem diretamente as crianças refugiadas em sala de aula. É possível que os profissionais da escola não percebam o xeno-racismo praticado por alunos, não se sintam preparados para intervir ou ignorem o problema devido a outras demandas, como salas superlotadas ou dificuldades de alfabetização.

No entanto, o xeno-racismo enfrentado por crianças refugiadas não pode ser minimizado diante das dificuldades estruturais da escola. Sua inclusão representa um desafio à multiculturalidade escolar brasileira. Por serem duplamente vulneráveis – como crianças e refugiadas –, elas precisam ser duplamente acolhidas, em conformidade com a legislação brasileira e internacional, garantindo a atenção necessária para sua inclusão.

4 Conclusões

Os resultados deste estudo apontaram diferenças no acolhimento legislativo de refugiados ao comparar estudos nacionais com pesquisas internacionais, predominantemente europeias. No Brasil, tanto a legislação quanto os trabalhos acadêmicos destacaram a importância de leis nacionais para a proteção dos refugiados, enquanto, no cenário europeu, as pesquisas se basearam em documentos internacionais, como o Estatuto dos Refugiados de 1951.

No Brasil, a legislação define claramente quem é considerado refugiado, mas é vaga quanto aos encaminhamentos para atuação dos professores em sala de aula. Possuímos uma legislação protetiva, mas ainda pouco acolhedora no contexto escolar, o que demanda um aprofundamento legislativo no campo da Educação de refugiados. Ignorar ou minimizar as diferenças culturais e linguísticas desses alunos pode dificultar sua inserção social e limitar as possibilidades multiculturais na interação com brasileiros.

Nas pesquisas brasileiras, destacou-se a preocupação com políticas nacionais e a formação de educadores que atuam com crianças refugiadas, considerando os desafios da Educação pública no país. Já nas pesquisas internacionais, os artigos mencionaram resoluções da Organização das Nações Unidas (ONU), como o art. 22 do Estatuto dos Refugiados, mas não abordaram iniciativas nacionais específicas para acolhimento escolar, diferentemente do Brasil, onde a necessidade de políticas públicas mais elaboradas foi amplamente debatida.

Reforçamos a necessidade de formação continuada para professores, com foco no preparo multicultural e na valorização da diversidade cultural, além de estratégias para ensinar português como segunda língua. Investir na formação docente e em recursos é fundamental para garantir a inserção das crianças refugiadas na escola brasileira. Além disso, as leis brasileiras, embora adequadas para proteger crianças nacionais, precisam ser repensadas para atender às demandas específicas das crianças refugiadas. Um diálogo nacional envolvendo educadores e refugiados é necessário para formular legislações que assegurem uma existência digna a esse público.

No âmbito legislativo, a questão se faz presente desde a instauração por D Pedro II de uma política de atenção do Estado aos imigrantes, não necessariamente refugiados, com a criação da Hospedaria de Imigrantes da Ilha das Flores, que permaneceu até as últimas décadas do século XX, anos 1960. Podemos citar também, como exemplo, que o Brasil acolheu refugiados de guerra na década de 1940, após o fim da 2ª Guerra Mundial.

Crianças refugiadas são protegidas pela legislação como se fossem crianças brasileiras, mas, é preciso considerar, entre outras questões, suas características distintas, como diferenças de cultura e idioma, o que, certamente, constitui um desafio. É preciso pensar numa escola multicultural, global, diversa e inclusiva. Sublinhar a necessidade da formação continuada de professores, o investimento nessa formação e em recursos para garantir a inserção de crianças refugiadas em escolas brasileiras, bem como a reformulação do currículo escolar.

Portanto, é importante analisar, em futuras pesquisas, as diferenças entre o texto das leis e as suas práticas, incluindo, por exemplo, aspectos como o financiamento adequado aos programas de atendimento aos imigrantes e refugiados. Esse aspecto é central para haver a formação continuada de professores, assim como a presença de tradutores-intérpretes nas escolas e as outras recomendações acima comentadas.

Por fim, é essencial que a escola se torne um espaço de acolhimento das diferenças, escutando as crianças e famílias refugiadas, aprendendo com suas culturas e evitando que elas sintam necessidade de ocultar traços de sua identidade. Um espaço de escuta pode ser o primeiro passo para uma Educação verdadeiramente multicultural e inclusiva, onde todos sejam reconhecidos como sujeitos multiculturais.

Education of refugee children: trends in legislation and in national and international research

Abstract

This article analyzes the treatment of refugee children's Education in Brazilian and international research, highlighting similarities and differences, as well as examining how these subjects are portrayed in Brazilian legislation. The topic is particularly relevant in light of the displacement of marginalized groups due to political-ideological persecution and other factors, which impact the Education of refugee children. The methodology employed was documentary analysis, based on national laws and international conventions on refugee Education. Data were analyzed through the lens of multi/interculturalism, enabling the identification of cultural similarities and differences in the treatment of refugee Education. The findings reveal differences in legislative approaches to refugee reception between Brazil and international research, predominantly of European origin.

Keywords: *Refugee Education. Refugees and Legislation. Multiculturalism.*

Educación de niños refugiados: tendencias en la legislación y en investigaciones nacionales e internacionales

Resumen

Este artículo analiza el tratamiento de la Educación de niños refugiados en investigaciones brasileñas e internacionales, destacando similitudes y diferencias, además de examinar cómo estos sujetos son retratados en la legislación brasileña. El tema adquiere relevancia frente a los desplazamientos de grupos marginados debido a persecuciones político-ideológicas y otros factores, que impactan la Educación de niños refugiados. La metodología utilizada fue el análisis documental, basado en leyes nacionales y convenciones internacionales sobre Educación de refugiados. Los datos se analizaron desde la perspectiva del multi/interculturalismo, permitiendo identificar similitudes y diferencias culturales en el tratamiento de la Educación de refugiados. Los resultados evidencian diferencias en el enfoque legislativo entre Brasil y las investigaciones internacionales, predominantemente de origen europeo.

Palabras clave: *Educación de Refugiados. Refugiados y Legislación. Multiculturalismo.*

Referências

- ALMEIDA, M. S. N. *Reflexões omniléticas sobre o acesso e a permanência de crianças refugiadas congoleesas no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufrj.br/dissertacoes2020/dMaicon%20Salvino%20Nunes%20de%20Almeida.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- ALMEIDA, M. S. N.; SANTOS, M. P.; SILVA, C. M. Do exílio nacional à cegueira institucional: Mirela, uma criança congoleesa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-21, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623694927>
- BELLO, P. B. *Em novos territórios: um olhar sobre a migração venezuelana em Foz do Iguaçu*. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/5446>>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a lei de migração. . *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/27yyfyly>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.474, de 22 de junho de 1997. Define mecanismos para a implementação do estatuto dos refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul.1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm#:~:text=A%20expuls%C3%A3o%20de%20refugiado%20do,n%C3%A3o%20haja%20riscos%20de%20persegui%C3%A7%C3%A3o.&text=Art.,-38>. Acesso em: 4 jan. 2025.
- CANDAU, V. M. F.; IVENICKI, A. A pesquisa multi/intercultural na educação: possibilidades de articulação a processos educativos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-21, jan./mar. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204311>

- FAUSTINO, D. M.; OLIVEIRA, L. M. Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, DF, v. 29, n. 63, p. 193-210, set. 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006312>
- FIELD, S.; KUCZERA, M.; PONT, B. *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2007. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2007/11/no-more-failures_g1gh7f46/9789264032606-en.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- GEZER, M. Ü. Looking through the multicultural glass: re-examination of Syrian refugee children education in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, Ankara, v. 5, n. 2, p. 303-322, 2019. <https://doi.org/10.32601/ejal.599275>
- GRAZJER, D. E. *Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188092>>. Acesso em: 14 jan. 2023
- HOSSAIN, A. N. M. Z. Preparedness for education to Rohingya refugee children in Bangladesh. Potentials and challenges to citizenship education. *Journal of Social Science Education*, Bielefeld, v. 20 n. 2, p. 103-129, 2021. <https://doi.org/10.11576/jsse-3737>
- IVENICKI, A. Currículo e formação docente multicultural em tempos (pós)-pandêmicos. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 16, p. 1-9, 2023. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.64764>
- MAZUCATO, T. *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis: Fundação Educacional de Penápolis, 2018.
- MIRANDA, V. C.; SISS, A. Racismo e educação no Brasil: caminhos que se entrecruzam. *Revista África e Africanidades*, Quissamã, v. 16, n. 50-52, p. 8-21. ago./dez. 2024.
- RAHMAN, M.; SHINDAINI, A. J. M.; ABDULLAH, A. B. M. Provision of education to Rohingya refugee children in Bangladesh: exploring the forms of discrimination and intersectionality. *Asia Pacific Education Review*, Seoul, v. 24, n. 3, p. 433-445, set. 2023. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09770-9>

RUSSO, K.; MENDES, L.; BORRI-ANADON, C. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146943>

SANTANA, A. J. *Portas abertas, janelas fechadas: um estudo de caso sobre imigrantes e refugiados em uma escola pública*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SILVA, R. C. C.; MINVIELLE, R. A presença dos fundamentos da pedagogia social no ensino de língua portuguesa para migrantes e refugiados em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, n. 2, p. 107-127, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n2p107-127>

SPONTON, L. R. *A proteção integral à criança refugiada*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20898>>. Acesso em: 23 fev. 2025.

TSIOUPIS, K.; PAIDA, S. Refugee education coordinators in the Greek educational system: their role as mediators in refugee camps. *International Journal of Modern Education Studies*, Konya, v. 4, n. 2, p. 81-109, dez. 2020. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2020.58>

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES – UNHCR. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951). Genebra, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugueses/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES – UNHCR. *Migrações, refúgio e apatridia: guia para comunicadores*. Genebra, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/legacy-pdf/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES – UNHCR. Sobre o ACNUR: apátridas. *Agência ACNUR*, 2015. Disponível em: <<https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/quem-ajudamos/apatridas>>. Acesso em: 11 out. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES

– UNHCR. Sobre o ACNUR: refugiados. *Agência ACNUR*, 2023.

Disponível em: <<https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/quem-ajudamos/refugiados#:~:text=Quem%20ajudamos-,Refugiados,direitos%20humanos%20e%20conflitos%20armados>>. Acesso em: 5 jan. 2025.

VINDROLA, S.; GHAWI, G.; BORISOVA, I.; CHOPRA, V. *Building bright futures: how to integrate Ukraine's refugee children through early childhood education and care*. New York: United Nations Children's Fund, 2023.

Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED627656.pdf>>.

Acesso em: 3 jan. 2025.



Informações sobre os autores

Maicon Salvino Nunes de Almeida: Membro do Grupo de Estudos Multiculturais. Pós-doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e Doutor em Educação pela UFRJ. Contato: salvinomaicon@gmail.com

Ana Ivenicki: Profa. Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Coordenadora do Grupo de Pesquisas de Estudos Multiculturais. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). PhD em Educação pela University of Glasgow. Contato: aivenicki@gmail.com

Contribuição dos autores: Maicon Salvino Nunes de Almeida e Ana Ivenicki participaram de todas as fases da elaboração do artigo, desde a sua concepção à sua elaboração, assim como da coleta e análise dos dados, da escrita do texto e da revisão da escrita final.

Dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte ao estudo foi publicado no próprio artigo.

Conflito de Interesses: Os autores declaram que não há conflito de interesses em nossa submissão, de nenhuma ordem, seja financeira, política, comercial, acadêmica ou pessoal.

Financiamento: Maicon Salvino Nunes de Almeida é bolsista de Pós-Doutorado Nota 10 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) Processo SEI-260003/001130/2025. Ana Ivenicki é Pesquisadora 1A do CNPq, contando com bolsa de pesquisa.

Editoras que avaliaram este artigo:

Fátima Cunha

Érika Dias

Avaliadores:

Candido Gomes (editor associado)

O segundo avaliador recusou ser identificado.