

Deborah Esther Grajzer

CRIANÇAS REFUGIADAS: UM OLHAR PARA INFÂNCIA E SEUS DIREITOS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Luciane Maria Schlindwein
Coorientadora: Profa. Dr^a. Josiane Rose Petry Veronese

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Grajzer, Deborah Esther

Crianças refugiadas: um olhara para infância e seus direitos / Deborah Esther Grajzer ; orientadora, Luciane Maria Schindwein, coorientadora, Josiane Rose Petry Veronese, 2018. 138 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infância. 3. Direitos da criança. 4. Migração infantil. 5. Crianças refugiadas. I. Schindwein, Luciane Maria. II. Veronese, Josiane Rose Petry. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Deborah Esther Grajzer

CRIANÇAS REFUGIADAS: UM OLHAR PARA INFÂNCIA E SEUS DIREITOS

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 27 de fevereiro de 2018.

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação
Banca Examinadora:

Profa. Dra. Luciane Maria Schindwein
Orientadora - UFSC

Profa. Dra. Josiane Rose Petry Veronese
Coorientadora - UFSC

Profa. Dra. Danielle Anne Pamplona
Membro Avaliadora - PUCPR

Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima
Membro Avaliadora - UFSC

Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde
Membro Avaliadora - UFSC

*A todas as crianças refugiadas,
deslocadas de seus países,
seus lares e suas raízes,
rumo ao novo e desconhecido
se reconfortem nesse futuro indefinido
que seus caminhos sejam ressignificados,
e seus corações acalentado.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, minhas raízes. À minha mãe Yara, eterna amiga e companheira por estar sempre presente e me apoiar em todas as minhas escolhas. Ao meu pai Israel, por seu olhar atento, carinhoso e pela compreensão desprendida. Ao meu irmão Daniel, pelo vínculo fraterno, conselhos, e revisão cautelosa. Muito obrigada.

Aos meus avós, Sala e Leão (in memoriam), pelo exemplo de luta, honra e sobrevivência ao Holocausto. Obrigada por compartilharem suas memórias, travessias e esperanças de um mundo melhor. Que suas histórias nunca sejam esquecidas. Vocês são meus verdadeiros heróis!

Ao amado Gabriel, por me acompanhar nesse processo, me incentivar e acreditar nos meus sonhos. Sua compreensão e carinho foram essenciais para que esse projeto se realizasse. Seu amor e paciência jamais serão esquecidos.

À querida Cecília, pelo apoio, palavras de conforto, abraços sinceros e sábias palavras nos momentos em que tanto precisei de ajuda.

À minha orientadora, Prof. Luciane Maria Schindwein, a quem muito admiro. Obrigada pelo apoio, pelos conselhos, pela dedicação que teve à minha pesquisa, por todas as oportunidades e orientações que tanto impulsionaram esse trabalho.

À minha estimada coorientadora, Prof. Josiane Rose Petry Veronese por me acolher, pelas orientações e conversas que tanto me motivaram. Sua sensibilidade pelo direito das crianças e adolescentes muito contribuíram para esse percurso.

À professora Ilana Laterman por me acompanhar desde os primeiros anos de graduação em Pedagogia com suas palavras de incentivo e parceria em projetos que foram essenciais para minha formação profissional, acadêmica e pessoal.

Ao Núcleo de Pesquisa Escola, Arte, Cultura e Trabalho Docente (NUPEDOC) pelas discussões, estudos e debates que contribuíram para que eu pudesse compreender as relações entre criança, infância, escola e educação.

À Wanda Helena Mendes Muniz Falcão pela leitura atenciosa e pelas valiosas “co-orientações”, suas sugestões, apoio e amizade foram essenciais ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de Pós-Graduação, Ana Claudia Colla e Geralda Magella de Faria, por todas as diálogos e questionamentos. Sem dúvida uma das grandes alegrias do Mestrado foi poder compartilhar conhecimentos e aprender com vocês.

Aos amigos e amigas do curso de Relações Internacionais e Pedagogia, Edson, Ismael, Carolina, Érica, Cristiane, Marina, Gabriela, Gabriele, Isabela, Lisiane pelas risadas, palavras de conforto, paciência e principalmente, por me escutarem diariamente. À minha estimada vizinha e amiga Josi, por sempre me receber de braços e geladeira abertos, mesmo quando eu estava alheia as conversas e preocupada com os estudos. Ao pequeno grande Henrique por todo amor e carinho. Vocês tornaram esse caminho mais leve.

Aos amigos distantes fisicamente Bianca, Bergy, Mariana por estarem comigo em viagens, por me receberem em seus lares sempre que haviam eventos acadêmicos em suas cidades, e pelas conversas e conselhos em redes sociais. Ao Jayme e a Laís pelos debates, correções e atenção desprendidos com esse trabalho.

Ao grande amigo e defensor dos Direitos Humanos, Clarens Chery por me acompanhar em fóruns e consultas públicas compartilhando suas histórias fantásticas e um pouco da cultura haitiana, mas principalmente por lutar por melhores condições de vida aos migrantes e refugiados que chegam ao Brasil.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina pelo auxílio financeiro e acadêmico. Aos professores e servidores do Centro de Ciências da Educação por toda ajuda, conselhos e boa vontade.

A todas as pessoas que de alguma forma se fizeram presentes, e por um lapso temporal não foram mencionadas. Obrigada!

Temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.
(Boaventura Souza Santos, 1997)

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as crianças refugiadas. A mobilidade de grupos humanos em condições adversas e a necessidade de se refugiarem em países que permitam abrigo tem se constituído como um movimento recorrente na história da humanidade. Entretanto, a preocupação com a situação das crianças envolvidas na condição de refugiadas ainda é pouco investigada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a partir da análise documental como método de compreensão e produção do conhecimento científico acerca da possível infância vivida pelas crianças refugiadas e o direito à educação. A partir de referenciais teóricos da Sociologia da Infância e da perspectiva Histórico-cultural, o estudo tem como marco a Doutrina da Proteção Integral e a aplicabilidade do Direito da Criança e do Adolescente como afirmação do Direito Internacional dos Direitos Humanos. A pesquisa apresenta uma breve contextualização dos refugiados no âmbito internacional, regional e nacional, com especial destaque às crianças. O foco de análise centra-se na infância, problematizando-a a partir da investigação das condições de vida das crianças refugiadas e dos seus direitos, garantidos ou não, a partir da legislação internacional e nacional. Com esse objetivo em vista, estudou-se os principais instrumentos internacionais e regionais relativos aos refugiados e às crianças, como a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e seu respectivo Protocolo de 1967, a Declaração de Cartagena de 1984, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990. Foram analisados os relatórios e programas referentes as crianças refugiadas elaborados pelo UNICEF e o ACNUR, bem como o uso de imagens desses indivíduos que circularam pelo mundo nos últimos anos. A escolha por fotografias possibilitou a ampliação do olhar para a compreensão das possíveis condições de infância vividas pelas crianças refugiadas em diferentes regiões do mundo. Verificou-se nesse trabalho que a infância não é uma experiência única, mas que há diferenças e semelhanças entre cada uma delas em relação ao seu contexto sócio-histórico-cultural.

Palavras-chave: Crianças refugiadas; Infância; Migração; Direitos Humanos; Educação.

ABSTRACT

This dissertation is about the refugee children. The mobility of human groups in adverse conditions and the need to take refuge in countries that offer shelter has become a recurrent movement in the human history. However, the concern about the situation of children involved in refugee status has been insufficiently studied. It is a qualitative research based on documentary analysis as a method of understanding and producing scientific knowledge on possible childhoods experienced by refugee children and the right to education. From theoretical frameworks of Sociology of Childhood and cultural-historical perspective, the study is based on the Doctrine of Integral Protection and applicability of the Law of the Child and Adolescent as an affirmation of International Human Rights. It brings a brief contextualization of human rights and the concept of refugee's origin, with special emphasis on children. The core of the analysis focuses on childhood problematizing it from the investigation of the living conditions of the refugee children and their rights, guaranteed or not, based on international and national legislation. With this aim, the main international and regional instruments concerning refugees and children were studied, such as the 1951 Refugee Convention and its 1967 Protocol, the 1984 Cartagena Declaration on Refugee, the 1989 Convention on the Rights of the Child, and the 1990 Child and Adolescent Statute. Subsequently, the reports and programs on refugee children prepared by UNICEF and UNHCR will be analyzed, as well as the use of images of this people that circulated around the world in recent years. The choice of photographs allowed the widening of the look to understand the possible conditions of childhood lived by refugee children in different regions of the world. It was verified during this research that childhood is not a single experience, but there are differences and similarities between each one of them according to their social, cultural and historical context.

Keywords: Refugee children; Childhood; Migration; Human Rights, Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasília/DF)
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados (Brasília/DF)
ONG – Organização não governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
Protocolo de 1967 – Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados (ONU)
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNHCR – The Un Refugee Agency
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas (São Paulo)
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOCHAPECO – Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Santa Catarina)
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Solicitações de Refúgio no Brasil pelo país de origem	98
Figura 2 - Vinte países que mais recebem migração internacional de crianças menores de 18 anos de idade, 2015 (em milhões).....	104
Figura 3 - Maior população de refugiados por país de origem e idade, 2015 (em milhões).....	106
Figura 4 - Sharbat Gula	110
Figura 5 - Hudea.....	112
Figura 6 - Alan Kurdi	113
Figura 7 - Omran Daqneesh	114
Figura 8 - Malala Yousafzai.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 A EDUCAÇÃO E A INFÂNCIA COMO CAMPO DE PESQUISA: UM CAMINHO A SER TRILHADO E COMPARTILHADO	31
1.1 A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISA: SINGULARIDADES E DESAFIOS.....	31
1.2 A FORMULAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	34
1.3 ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	38
2 MODERNIDADE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO	45
2.1 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SÓCIO HISTÓRICA CULTURAL E A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO	45
2.2 CRIANÇAS REFUGIADAS: A PROTEÇÃO INTEGRAL NA NORMATIVA INTERNACIONAL.....	54
2.3 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO.....	58
2.4 O CENÁRIO BRASILEIRO E O ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE	66
3 AS CRIANÇAS REFUGIADAS: DOS MECANISMOS DE PROTEÇÃO À CONDIÇÃO DE INFÂNCIA.....	71
3.1 O SÉCULO XX E O NOVO QUADRO MUNDIAL: O FENÔMENO MIGRATÓRIO NA ERA GLOBAL	72
3.2 O DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.....	77
3.3 OS MECANISMOS DE PROTEÇÃO INTERNACIONAL AOS REFUGIADOS	81
3.3.1 A proteção em âmbito regional: o sistema interamericano de Direitos Humanos.....	86
3.3.2 Um recorte da política migratória para refugiados no Brasil	88

3.4 A MIGRAÇÃO INFANTIL COMO FENÔMENO SOCIAL	100
3.4.1 Crianças migrantes e refugiadas: o que dizem os documentos?	103
3.4.2 Quando a criança refugiada entra em cena: as imagens que circularam pelo mundo.....	107
3.4.3 Crianças refugiadas tem a mesma oportunidade de frequentar as escolas que as outras crianças e jovens ao redor do mundo?....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES.....	135
APÊNDICE A - Gráficos com a produção de teses, dissertações e artigos sobre crianças refugiadas e migração infantil	135
APÊNDICE B - Quadro da produção selecionada por data, título, por autor/autora, área/instituição, categoria e fonte de busca.....	136

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objeto a infância, problematizando-a a partir da investigação das condições de vida das crianças refugiadas garantidas ou não na legislação internacional e nacional. Toma-se por referência os documentos oficiais que deveriam garantir as condições de acolhimento resguardadas na Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados (1951) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Para tanto, são discutidos conceitos centrais tais como migração infantil, refúgio, crianças refugiadas e desacompanhadas. Enfatiza-se a necessidade de compreensão dessas categorias para o entendimento do fenômeno da migração infantil tanto no âmbito internacional como nacional. A faixa etária em questão não foi escolhida pelo acaso. Trata-se de uma pesquisa inserida em um Programa de Pós-graduação em Educação, em uma linha que investiga a Infância como categorial social. Logo, a infância se constitui como grupo social que precisa ter suas especificidades identificadas e amparadas pela lei.

A categoria de refugiado como aquele que atravessa fronteiras em virtude do medo e da violência sofridos no país de origem não é uma situação recente. O fenômeno, entretanto, se intensificou no pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Naquele período o problema foi reconhecido em âmbito mundial. Ações internacionais promoveram a elaboração de documentos normativos no início da segunda metade do século XX com a definição de refugiado na contemporaneidade.

Enquanto o refúgio é uma situação individualizada que abarca uma modalidade específica de movimento ou deslocamento de indivíduos, o fenômeno geral da migração está atrelado aos fluxos domésticos e internacionais de pessoas ou grupos de pessoas em um sentido mais amplo. Os refugiados são sempre migrantes, embora nem todo migrante seja necessariamente um refugiado¹.

Neste contexto, adota-se o conceito de refugiado conforme parâmetros jurídicos internacionais esboçados pela Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados adotada em 1951, e seu

¹ Todavia, desde o sentido mais amplo aos mais particulares de migração, compreendemos que a existência de distinções não interfere no compartilhamento de vivências comuns inerentes à experiência do deslocamento, especialmente aquelas ligadas à identidade e ao reconhecimento desses sujeitos enquanto seres humanos.

respectivo Protocolo de 1967 da Organização das Nações Unidas (ONU). Além de ratificar esses tratados internacionais, o Brasil integra o Comitê Executivo do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) desde 1958, e adotou o Estatuto do Refugiado em 1997 (Lei 9.747, de 22 de julho de 1997).

Logo, poderá solicitar refúgio todo indivíduo que deixar seu país de origem ou moradia habitual em busca de proteção devido a qualquer tipo de perseguição, seja por raça, religião, nacionalidade, grupo social, opinião política, e não possa ou não queira retornar devido temor.

Aos refugiados que chegam no território brasileiro serão reconhecidos direitos nos termos da lei nacional e dos estatutos internacionais pertinentes ao tema, entre eles destacamos o direito à documentação pessoal, o qual permite a obtenção de cédula de identidade comprobatória de sua condição jurídica, carteira de trabalho e documento de viagem como previsto no artigo 6º da Lei 9.474/97 em acordo com a Convenção de 1951.

Nota-se que, em consonância com esses documentos, os refugiados são categorizados enquanto migrantes forçados que atravessam as fronteiras nacionais, seja de seu país de origem ou de habitual residência, em busca de proteção às perseguições sistemáticas, que podem na realidade combinar questões econômicas e sociais, constituindo as denominadas “migrações internacionais mistas” (BETTS, 2010; LONG, 2013 *apud* SILVA, 2013).

O tema tem sido pouco explorado na Educação, ao menos no Brasil. E a problemática das crianças refugiadas é uma discussão recente, embora a quantidade de crianças nessas circunstâncias venha se ampliando a cada ano. Acompanhadas de seus pais ou separadas de suas famílias, as crianças chegam ao Brasil em situação de extrema vulnerabilidade. Não raras vezes, sem nenhum registro ou documento de identidade.

Além de chegarem aos países de destino sem conhecer o idioma e a cultura local, muitas crianças acabam sendo vítimas de preconceito, xenofobia, abusos sexuais, trabalho infantil ou tráfico de pessoas. Estão mais expostas às violações e a própria integridade física durante todo o processo migratório. Muitas das crianças que migram sem documentos acabam por sofrer moralmente com a negativa de acesso à saúde e à educação por parte de alguns Estados. Ainda há casos em que o sistema educacional é utilizado pela polícia como forma de detectar migrantes sem documentos por meio dos seus filhos.

No âmbito internacional, observa-se um aumento considerável do número de crianças refugiadas e desacompanhadas. Em 2015, cerca de 50

milhões de crianças em todo o mundo viviam como refugiadas, migrantes ou deslocadas internas (em seus próprios países). Dessas, estimava-se que 28 milhões migraram em virtude da violência e de conflitos armados, representando o dobro de crianças refugiadas em comparação com a última década. Outras 20 milhões deixaram suas casas em virtude da extrema pobreza ou devido à violência por parte de grupos criminosos (UNICEF, 2016).

Esses dados foram apontados pelo relatório: *Desenraizados: a crescente crise de crianças refugiadas e migrantes*, do Fundo das Nações Unidas para a Infância. O documento também revelou que cada vez mais crianças atravessam as fronteiras por conta própria, sendo configuradas como crianças desacompanhadas. Em 2015, mais de 100 mil crianças desacompanhadas pediram asilo em 78 países, o triplo do número de 2014 (UNICEF, 2016).

O aumento do fluxo de crianças refugiadas impacta o posicionamento dos Estados nacionais em relação ao acolhimento e integração dessa população no país de recebimento, ora voltado para a Segurança Nacional, ora pautado na Doutrina Internacional dos Direitos Humanos como nos alerta Bhabha (2014). Sendo assim, não há nenhum comprometimento em nível regional que condene essa prática exercida por muitos países, que apesar de abrirem suas fronteiras, em alguns momentos, para os refugiados, em outros acabam se fechando em nome de sua própria segurança.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise documental e de cunho bibliográfico. Partiu-se de uma busca por relatórios, leis e demais documentos que refletissem a preocupação dos países com a condição de vida das crianças refugiadas. A busca resultou no mapeamento de documentos relativos à Educação e ao Direito.

As fontes analisadas foram relatórios, legislação e documentos envolvendo crianças refugiadas. Entre as fontes primárias, estão os estudos da Infância e da perspectiva histórico crítica, bem como, os tratados, declarações e documentos internacionais e regionais de direitos humanos, de direito dos refugiados e de direito da criança e do adolescente; resoluções de Organizações Internacionais, principalmente da Organização das Nações Unidas e da Corte Interamericana de Direitos Humanos no âmbito regional da América Latina. No que permeiam as fontes secundárias, nos deparamos com os Relatórios do UNICEF e do ACNUR a respeito das crianças refugiadas bem como, artigos e livros a respeito dessa questão.

O relatório *Missing Out: Refugee Education in crisis*² publicado pelo ACNUR em 2016 é o documento mais informativo e atual sobre as crianças refugiadas que têm acesso à educação. Nele estão contidos dados a respeito dos diferentes níveis de ensino, contemplando o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Uma questão evidenciada pelo relatório é que as crianças e jovens refugiadas são cinco vezes mais propensos a estarem fora da escola do que as outras crianças. Enquanto 91% das crianças em todo o mundo tem acesso ao Ensino Fundamental, apenas 50% das crianças refugiadas tem acesso a essa modalidade de ensino (ACNUR, 2016).

O objetivo geral dessa dissertação é investigar, na literatura nacional e internacional, as condições para a infância das crianças refugiadas. Os objetivos específicos são: empreender uma revisão de literatura em diferentes bases de dados nacionais; mapear e analisar a legislação internacional e os mecanismos de proteção regional na América Latina sobre a temática e sua evolução; identificar programas e iniciativas que tratem das crianças refugiadas em âmbito nacional.

A infância constitui-se em objeto dessa pesquisa, problematizado a partir da investigação das condições de vida das crianças refugiadas garantidas ou não na legislação internacional e nacional.

Essa dissertação está organizada em três capítulos, além dessa introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo delinea a trajetória traçada para elaboração dessa pesquisa, formula o objeto de estudo e os aspectos teórico-metodológicos e, em seguida, apresenta uma análise da produção acadêmica. Buscou-se também a revisão da literatura nacional a fim e demonstrar o que tem sido produzido no âmbito acadêmico a respeito das crianças refugiadas.

No segundo momento, serão discutidos alguns conceitos fundamentais que subsidiam este estudo: criança, infância e educação. Tais conceitos são problematizados a partir de referências da Sociologia da Infância em diálogo com o campo de estudos do Direito, como forma de aproximar a discussão entre essas duas áreas do conhecimento a partir da premissa da criança refugiada como sujeito pleno de direitos.

Parte-se do pressuposto de que as crianças são atores sociais plenos e que por estarem inseridos na sociedade se relacionam e aprendem por meio do encontro com seus pares. O aporte teórico que sustenta a discussão e análise é a abordagem Histórico-Cultural.

² Relatório *Perdendo algo: crise na educação de refugiados*, tradução livre.

No terceiro e último capítulo iremos problematizar as condições de infância das crianças refugiadas e seu acesso à educação. Ademais, será traçado um breve panorama da realidade brasileira.

Consideram-se como parâmetros para esta discussão, os procedimentos jurídicos de migração e refúgio, bem como os relatórios elaborados por organizações internacionais como o UNICEF e o ACNUR que permeiam o terreno da criança refugiada e seu direito à educação.

Além do mapeamento dos principais documentos internacionais e regionais que se relacionam com a proteção e os direitos das crianças refugiadas serão apresentados os estudos de Jacqueline Bhabha (2014) pautados nos Direitos Humanos. Para a autora, ainda há uma grande omissão em relação a migração de crianças e apesar de ser relatada pelo cinema e literatura, poucas são as histórias que têm como foco a experiência da criança migrante em si.

Neste trabalho adotamos determinadas categorias de análise do processo migratório formuladas a partir referenciais bibliográficos e de informativos do ACNUR³, entre elas:

a) Migrante

A pesquisa adota o termo migrante como aquele que muda de região ou país por tempo indeterminado. Apesar de não haver uma definição legal no âmbito internacional, algumas organizações internacionais, formuladoras de políticas e veículos de informação fazem uso da expressão de modo generalista, referindo-se tanto aos migrantes como aos refugiados. Geralmente as estatísticas globais adotam a “migração internacional” para se referir aos refugiados e solicitantes de refúgio⁴.

A migração é comumente entendida como um processo voluntário de alguém que cruza uma fronteira em busca de melhores oportunidades econômicas. As razões para deixar o país de origem ou habitual residência

³ Para elaboração de tais categorias a autora pautou-se em dois documentos, um informativo online do ACNUR e uma Tese de Doutorado. *Refugiado ou Migrante? O ACNUR estimula a usar o termo correto*, disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/refugiado-ou-migrante-0-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>>. Acesso em: 10 out. 2017. SILVA, C. A. S. da. *A política brasileira para refugiados (1998-2012)*. Porto Alegre, 2013.

⁴ONU, 2015. Qual a diferença entre refugiados e migrantes? Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/qual-a-diferenca-entre-refugiados-migrantes/>>. Acesso em: 07 de out. 2017.

podem ser as mais variadas e, por isso, reforça-se a importância dos migrantes serem protegidos na perspectiva dos Direitos Humanos.

b) Migrações Forçadas

Todos aqueles indivíduos que tem necessidade de deixar o local ou país em que se encontram devido razões alheias à sua vontade. As causas podem ser econômicas, políticas, sociais, desastres ambientais e outros fatores que evoquem crises humanitárias, de modo que a organização política e social não possam garantir condições básicas fundamentais à sobrevivência humana.

c) Refugiados

Adotamos a concepção de refugiado em acordo com os parâmetros jurídicos internacionais expressos na Convenção de Genebra Relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951, e seu Protocolo Adicional de Nova York de 1967, bem como Declaração de Cartagena de 1984, a qual ampliou a definição de refugiado da Convenção de 1951 no cenário regional do continente americano. No contexto nacional, adota-se o Estatuto dos Refugiados do Brasil, Lei 9474/1997.

Tanto no contexto internacional como nacional os refugiados se configuram como pessoas que foram obrigadas a deixar seu país de origem ou moradia eventual devido perseguições sistemáticas, seja por conflitos armados, violência, regimes políticos totalitários ou arbitrários, ou outras circunstâncias que perturbam a ordem pública e necessitam de proteção internacional.

d) Solicitantes de refúgio

Se constituem em solicitantes de refúgio aqueles que são obrigados a deixar seu país de origem ou habitual resistência por motivo de perseguição e requerem condição de refugiado em outra nação.

e) Crianças Desacompanhadas

Crianças⁵ migrantes e refugiadas que se deslocam sozinhas de forma forçada ou voluntária. Desacompanhadas ou separadas de suas famílias migram em virtude de conflitos armados, pobreza, desastres ambientais, casamento forçado na infância, desigualdade de gênero, entre

⁵De acordo com o Artigo 1 da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, se considera criança todo indivíduo menor de 18 anos “[...] salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”.

outros motivos que acabam levando com que muitas crianças procurem um local melhor para viver.

f) Apátridas

Essa concepção engloba aqueles que não tem a nacionalidade reconhecida em seu local de nascimento e, portanto, não são considerados nacionais de nenhum Estado. Alguns apátridas são também refugiados, mas a grande maioria não é. Hannah Arendt chama atenção para esse grupo de pessoas que perderam a proteção de seus governos e teriam necessidade de acordos internacionais que salvaguardassem sua condição de desigual grupo sintomático do mundo pós Segunda Guerra Mundial⁶.

Consideramos apresentar estes constructos já no início do trabalho de modo que o leitor possa compreender os conceitos nos contextos dos documentos aqui analisados.

⁶ ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p.381.

1 A EDUCAÇÃO E A INFÂNCIA COMO CAMPO DE PESQUISA: UM CAMINHO A SER TRILHADO E COMPARTILHADO

O primeiro capítulo tem como objetivo delinear a trajetória na qual a presente pesquisa foi sendo construída, inserindo-se no campo de estudos da Educação e da Infância – áreas do conhecimento que, por sua amplitude e interdisciplinaridade, oferecem diversos desafios e peculiaridades.

Em seguida, apresentamos como a temática das crianças refugiadas foi se constituindo como objeto, e reelaborado conforme estudos anteriores, leituras realizadas, e o percurso acadêmico e pessoal.

No último tópico evidenciam-se as bases teórico metodológicas que permitiram o conhecimento e análise da produção acadêmica sobre crianças, migração infantil e refúgio, de modo a elucidar o que tem sido produzido no Brasil acerca das crianças refugiadas.

1.1 A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISA: SINGULARIDADES E DESAFIOS

A partir da atual conjuntura social e política faz-se necessário refletir a respeito da Educação como uma área de pesquisa ampla e diversificada, que está cada vez mais atrelada as exigências de qualidade, sejam elas, de ordem profissional, científica ou econômica. Os estudos apontam que há tanto certas especificidades quanto diversidades associadas a área da educação e sua inserção nas ciências humanas e sociais.

Muito se questiona se haveria um domínio específico desse campo do conhecimento, ou ainda, um aspecto que destaque suas singularidades frente a outras áreas de estudo. Nas palavras de Gatti (2012):

A organização conceitual e institucional do campo de pesquisa em educação e suas relações e articulações com outros campos, no contexto das tensões de ordem científica e das práticas profissionais a ele associadas, emerge contemporaneamente como uma necessidade, pelo risco da dispersividade e da consequente desconsideração dos demais campos nas ciências

humanas e sociais, com os quais se confronta, ao mesmo tempo em que a eles se interliga⁷.

Nesse sentido, não se trata de conceituar o campo educacional como uma área homogênea, mas sim, de delimitar uma unidade de campo com maior clareza em sua abrangência e estruturas conceituais, postulando uma caracterização mais específica da educação como campo de pesquisa.

Simultaneamente, deve se manter seu referencial multifacetado e seu caráter interdisciplinar que tanto possibilitam o diálogo com outras áreas, que contribuem muito não apenas para pesquisa em educação de forma mais ampla, mas para esse estudo de forma específica, visto que a temática das crianças refugiadas como sujeito de direitos muito se aproxima tanto do campo do direito quanto das relações internacionais.

Gatti (2012), pontua que essas questões nem sempre são consideradas por aqueles que atuam dentro da área educacional, especialmente no que tange a política de formação de professores, de modo que “a força do campo ou a sua fraqueza tem a ver com seu impacto e relevância”⁸.

É importante ressaltar que há uma vasta diversidade de estudos “sobre e para a educação” realizados em distintas áreas do conhecimento que podem ser colocadas no “guarda-chuva da educação”⁹ numa perspectiva de um amplo campo disciplinar. Áreas como a linguística, comunicação, psicologia, entre outras, acabam por realizar pesquisas que podem se enquadrar como de educação.

Esse movimento de interdisciplinaridade acaba trazendo alguns questionamentos: qual seria o foco da educação ou como determinada questão se configuraria de fato como uma pesquisa educacional? Tais indagações somadas as diversidades temáticas, variação de problemas e subáreas, nos revelam a complexidade de caracterização do caminho traçado para elaboração de pesquisas no campo educacional. Afinal, *para que serve a pesquisa em Educação?* Esse último questionamento também foi abordado por Maria Malta Campos (2009).

⁷ GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Porto Alegre, v.28,n.1 Editora, 2012, p.19. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, p. 20.

Campos sugere que ao invés de se questionar *para que serve* sejamos capazes de indagar como circulam os conhecimentos e opiniões entre o campo da pesquisa e da educação. A referida autora pontua que não se trata de uma relação simples, e que é preciso considerar a pesquisa como uma atividade humana como tantas outras, uma vez que as universidades e os centros de pesquisa estão inseridos na sociedade, estabelecem relações diversas, em grande parte *contraditórias e complexas*¹⁰. Além do fato, das pesquisas também serem desenvolvidas pela mídia, pela política, por empresas e fundações.

Nessa perspectiva, as concepções, teorias e hipóteses levantadas pela pesquisa circulam entre diferentes cenários, que as refuta ou a utiliza a sua maneira retornando essas concepções alteradas aos próprios pesquisadores, seja pela observação, como pelos discursos reproduzidos.

Em relação aos últimos anos é possível observar que a pesquisa em educação esteve circulando de forma fragmentada entre duas áreas de produção do conhecimento, a primeira seria o ambiente acadêmico, consolidado especialmente nos programas de pós-graduação universitários, enquanto, a outra seria composta pelos estabelecimentos independentes de pesquisa, como as organizações não governamentais e as instituições empresariais, atreladas ou não a organismos nacionais oficiais¹¹.

Para Campos (2006), existem muitas diferenças entre essas duas áreas, não somente no que se refere as condições ofertadas para a produção de pesquisas, como as relações que se constituem com os gestores de políticas educacionais, ou as organizações internacionais que operam no financiamento dessas políticas¹².

A hipótese apresentada pela autora concentra-se na crescente importância dada a outras fontes de pesquisa devido uma certa frustração com a pesquisa acadêmica, por parte dos tomadores de decisão sobre políticas educacionais, que a veriam como pouco objetiva, fragmentada e distante dos problemas mais urgentes. Assim, financiamentos significativos foram ofertados às instituições de caráter mais pragmático, com competência para lidar com número elevado de dados quantitativos,

¹⁰CAMPOS, Maria Malta. *Para que serve a pesquisa em educação?* Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 281, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000100013>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

¹¹ Ibidem.

¹² CAMPOS, M. M. *Pesquisa em educação: algumas questões para debate*. Educação & Linguagem, v.9, n.14, p.46-58, jul./dez. 2006.

capacitadas para apresentar resultados objetivos em um curto período de tempo.

Por sua vez, os grupos de pesquisa seguiram com autonomia, se centrando nos problemas educacionais a partir de suas concepções teóricas-metodológicas, realizando estudos geralmente de cunho qualitativo e recebendo diversas críticas em comparação com as pesquisas realizadas por instituições independentes, como o UNICEF, por exemplo.

São muitos os desafios à pesquisa em educação, nas últimas décadas, que assistiram à re colocação dos problemas sócio-culturais no mundo, à emergência de grupos diversificados, que ganham espaços e abalam algumas de nossas enraizadas crenças sobre o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana¹³.

Frente a esses desafios, o pesquisador atento e crítico anseia pelo entendimento de situações e acontecimentos que estão fora ou além do modelo convencional de explicações e não raras vezes carecem de questionamentos e reformulação de postulados já aprendidos anteriormente¹⁴.

Desse modo, assumimos a perspectiva da pesquisa educacional científica enquanto uma atividade intelectual intencional que busca responder uma necessidade, questão ou interesse humano. Durante sua elaboração é necessário primeiramente escolher e delimitar um objeto de estudo, para posteriormente identificar qual o problema/questão, raciocinar e desenvolver uma estrutura racional para que se chegue a essa pergunta, o que poderá ser demonstrado tanto de formal textual como oralmente.

1.2 A FORMULAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A definição desse objeto de estudo foi se formulando e reformulando no decorrer da elaboração da própria pesquisa, apesar do interesse por ele ter surgido antes mesmo do ingresso no Programa de

¹³ GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Porto Alegre, v.28,n.1 Editora, 2012, p.32. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf>.

Acesso 10 jan. 2018.

¹⁴ Ibidem.

Pós-Graduação em Educação. Na medida em que a aproximação com a produção acadêmica mais recente foi compondo o escopo de análise, houve a necessidade de realizar leituras mais aprofundadas que contribuíssem para a delimitação dos marcos teóricos. Nessa trajetória, o problema de pesquisa também foi se alterando e ganhando uma forma mais delineada.

As questões iniciais foram se tornando cada vez mais desafiadoras, bem como a busca pelos documentos e dados relativos as crianças refugiadas no Brasil, o que revelou a complexidade desse objeto de estudo ainda pouco explorado pelo campo da Educação.

Apresentamos nesse primeiro capítulo as influências e limitações que se fizeram presentes para delimitação desse objeto de estudo, tanto no âmbito acadêmico, como fora dele reforçando, portanto, a importância do diálogo entre os centros de ensino e pesquisa e o contexto social e cultural, como já anunciado por Campos (2009) anteriormente.

Enfatizamos que a preocupação com os contextos sociais e culturais que instituem a infância devem ir além das instituições educacionais, buscando contrapor uma brecha no campo da educação e da infância, além de estarem em consonância com as perspectivas teórico críticas que embasam a teoria histórico-cultural (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013).

[...] Essa tendência vem permitindo uma compreensão mais articulada das determinações estruturais sob a configuração concreta que assumem as relações educativas (no sentido objetivo e subjetivo), uma vez que não se restringem aos processos pedagógicos e de ensino como processos autônomos e independentes da relação política e social, principalmente dirigidos a sujeitos anônimos e silenciados¹⁵.

Ao refletir sobre esses sujeitos muitas vezes invisíveis aos olhos da sociedade resolvemos nos debruçar sobre os estudos das crianças refugiadas e suas condições de infância na atual conjuntura internacional.

No que remete a formação acadêmica e seus contributos, enfatizo que o interesse pela temática da migração infantil e refúgio se iniciou em 2013, quando finalizei meus estudos no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e iniciei o

¹⁵ ROCHA; BUSS-SIMÃO. *Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2013, p.09.

curso de Relações Internacionais pela mesma instituição. As disciplinas de Direito Internacional I e II somadas a participação voluntária no EIRENÈ (Centro de pesquisas e práticas decoloniais e pós-coloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional) e no NAIR (Núcleo de Apoio aos Imigrantes e Refugiados) no ano de 2015 muito contribuíram para as reflexões e estudos a respeito dos refugiados.

A participação em eventos acadêmicos e sociais relacionados à migração e ao refúgio, à criança e aos direitos humanos, em conjunto com os encontros propostos pelo NUPEDOC (Núcleo de Pesquisa Escola, Arte, Cultura e Trabalho Docente) também contribuíram para o aprofundamento da temática e maior conhecimento da realidade educacional brasileira.

O fato de ter conhecido o trabalho realizado pela *IKMR (I Know My Rights-Eu Conheço Meus Direitos)*, única organização da sociedade civil que desenvolve projetos exclusivamente com crianças refugiadas na cidade de São Paulo (SP), sensibilizou meu olhar frente às crianças obrigadas a deixarem seus lares e países de origem ou habitual residência trazendo muitas vezes na bagagem apenas a esperança de uma vida melhor.

A instituição ora mencionada tem como propósito contribuir para promoção, conscientização e efetivação dos direitos das crianças refugiadas, de modo que suas vidas sejam mais importantes que suas nacionalidades. Seu funcionamento decorre do apoio financeiro proveniente de doações de indivíduos e da iniciativa privada.

Nesse contexto, para compreender melhor as concepções de criança como sujeito de direitos e infância optei pelo Mestrado na Educação reconhecendo as especificidades das crianças, esses seres humanos em desenvolvimento, que apesar dos pressupostos jurídicos e tratados internacionais, acabam muitas vezes sendo esquecidas ou invisibilizadas ao longo de suas trajetórias e travessias na condição de refugiadas.

A escolha pela linha “Educação e infância” do programa de Pós-Graduação em Educação me permitiu aprofundar questões referentes as políticas públicas, os direitos das crianças e as condições de infância vividas ao longo do processo migratório. Nota-se que durante a travessia nem sempre se favorece esse ser humano que apesar da pouca idade se manifesta por meio de seus gestos, falas, desenhos e histórias que nos relevam a complexidade da situação de refúgio e seus desdobramentos para a condição humana.

Em referência aos estudos da criança como sujeito pleno de direitos, destaco o olhar cuidadoso das disciplinas de Direito da Criança

e Adolescente ofertadas pelo curso de Direito da UFSC tanto no âmbito da graduação, como da pós-graduação e que muito influenciaram o processo de reconhecimento e escrita dessa dissertação.

Ao percorrer a literatura contemporânea sobre migrações internacionais e sua interface com o campo dos Direitos Humanos, em especial destaque para a educação como direito fundamental de todos os cidadãos, foi possível estabelecer diálogos e pontes entre a Educação e o Direito. De modo que, os aportes teóricos dessas distintas áreas do conhecimento tornaram-se essenciais para o desenvolvimento teórico conceitual do objeto de estudo em questão.

Com intuito de evidenciar e elucidar as crianças refugiadas surgiram algumas inquietações e questionamentos, tais como: Quem são as crianças refugiadas? Quais suas especificidades enquanto sujeitos de direitos? O direito das crianças refugiadas à educação tem sido promovido e garantido pela comunidade internacional? Onde e como estariam essas crianças no Brasil? De onde vieram? Quantas são? Estariam elas frequentando a escola?

De acordo com o relatório elaborado pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão interministerial presidido pelo Ministério da Justiça, e que se ocupa principalmente com a formulação de políticas para refugiados no Brasil, entre 2010 e 2016 o número total de refugiados reconhecidos no país aumentou 127%, passando de 3.904 para 8.863.

Desse total, 2.108 se referem a crianças de 0 a 12 anos e 772 a adolescentes com idade entre 13 e 17 anos, isto é, 2.880 crianças e adolescentes (BRASIL, CONARE, 2016). A maioria dos solicitantes que chegam vêm da África, Ásia (inclusive Oriente Médio) e do Caribe.

As estatísticas disponibilizadas pelo CONARE contabilizam os refugiados enquadrados de acordo com a Convenção de 1951, e seu respectivo Protocolo de 1967, bem como as convenções regionais. É importante frisar que tais dados não incluem os deslocados internos, deslocados ambientais, apátridas ou aqueles que migram sem documentos.

Desse modo, o referido corte analítico promovido pelo CONARE traz dificuldades para a apuração da quantidade de crianças refugiadas que estariam matriculadas nas escolas brasileiras. Esse dado tampouco consta no Censo Escolar de 2016, elaborado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que somente apresenta dados a respeito das nacionalidades (diferenciando as crianças nacionais das crianças estrangeiras), sem especificar, dentre as estrangeiras, quais estariam de fato qualificadas como refugiadas.

Outras populações como os indígenas e quilombolas, no referido Censo, tem suas especificidades quantificadas em dados analíticos, o que demonstra um respeito as diversidades culturais, étnicas e multiculturais presentes em nossa nação, em detrimento daqueles atinentes aos refugiados, que carecem de maior cuidado e foco analítico de pesquisa quantitativa.

Apesar das dificuldades durante a coleta de dados e informações a respeito das crianças refugiadas no Brasil, o aumento dessa população nos últimos anos fez com que a temática fosse debatida em diversas instâncias e comissões. Destaca-se o Fórum Mundial de Migração, ocorrido em São Paulo em julho de 2016 e as audiências públicas e seminários promovidos em 2015 pela Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Nesses eventos também foram levantadas questões a respeito da saúde e condições de trabalho dos migrantes e refugiados que residem em território nacional.

O debate suscitou o questionamento a respeito de quais conhecimentos e pressupostos vinham se consolidando nas pesquisas acadêmicas realizadas nos últimos anos no Brasil a respeito da migração infantil e das crianças refugiadas. Em busca de uma melhor compreensão sobre a temática, tornou-se essencial consultar e analisar as bases de dados nacionais que abrangem diversas áreas do conhecimento, como se observa a seguir.

1.3 ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Foram considerados como referenciais teóricos, estudos da Sociologia da Infância, dos Direitos Humanos, no âmbito do Direito Internacional e do Direito da Criança e Adolescente, além da migração infantil e da educação. A pesquisa tem cunho teórico e documental pautando-se em elementos da monografia de base conforme expressando por Saviani (1991).

Em virtude de o tempo institucional não ser compatível com o tempo de fato necessário para o amadurecimento intelectual por parte do pesquisador, Saviani (1991) define como suficiente para um mestrado a elaboração de uma *monografia de base* que implicaria em um levantamento, a partir de conhecimentos já disponibilizados sobre determinado assunto e sua organização segundo critérios lógico-metodológicos apropriados capazes de resultar em um texto claro,

facilitando assim, o terreno para futuras investigações mais amplas e aprofundadas¹⁶.

No que tange a observação optou-se pela técnica monográfica com análise documental a partir de relatórios elaborados por organizações internacionais, como a ONU, o ACNUR, o UNICEF, organizações não governamentais e pelo Estado brasileiro, além de fotografias que tiveram grande circulação internacional e do levantamento bibliográfico organizado a partir de teses, dissertações e artigos selecionados.

Entre os documentos elegidos estão instrumentos internacionais, legislações, jurisprudência, declarações de organizações intergovernamentais, protocolos, convenções, relatórios, pareceres consultivos, estatutos, entre outros.

O banco de dados do ACNUR¹⁷ foi utilizado por permitir uma visão global do fenômeno a partir de dados oficiais sobre as crianças refugiadas no mundo. O recurso estatístico oferecido permite analisar o fenômeno do refúgio no mundo por meio de séries históricas, dados de mais de 180 países, e possibilidade de comparação padronizada. As informações são globais, nacionais e regionais, e encontram-se organizadas por local de origem, local de destino, status do migrante, evolução temporal, características demográficas (sexo e idade), processos e requerimentos, e retorno. Além dos dados operacionais, o ACNUR oferece catálogos estatísticos, livros e artigos sobre perfis e tendências das migrações forçadas, relatório de indicadores, entre outros.

Dados referentes as crianças refugiadas, à sua frequência ou não nas escolas, a quantidade de meninas e meninos matriculados na escola, entre outros que serão apresentados posteriormente, encontram-se disponíveis em relatórios organizados por organizações internacionais, como a agência da ONU para refugiados (UNHCR) e a UNESCO¹⁸.

Como passo inicial para construção de um levantamento mais amplo e o mais completo possível; capaz de contribuir para novos estudos a respeito das crianças refugiadas, realizou-se um levantamento bibliográfico a respeito do que tem sido majoritariamente produzido na esfera nacional. A consulta se concentrou nas bases de dados BDTD

¹⁶ SAVIANI, Dermeval. *Concepção de dissertação de mestrado centrado na ideia de monografia de base*. Educação Brasileira, Brasília, v. 13, p. 159-168, 2. sem. 1991, p.164.

¹⁷ Disponível em: <http://www.unhcr.org> (versão em inglês).

¹⁸ A grande maioria dos documentos estão disponibilizados em língua inglesa, e por isso, houve a necessidade de realizar a tradução para a língua portuguesa como forma de melhorar a compreensão e ampliar a divulgação desses dados.

(Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), no SciELO (Scientific Electronic Library Online) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A investigação das produções acadêmicas brasileiras se limitou as publicações do período de 1998 a maio de 2017, em nível de mestrado, doutorado, bem como artigos em língua portuguesa. O motivo para esse recorte temporal se refere ao marco legal da Lei nº 9747, de 22 de julho de 1997, a qual determinou providências para assegurar direitos e deveres dos refugiados no Brasil conforme diretrizes internacionais.

Ao utilizar as fontes citadas foram encontradas algumas dificuldades ao relacionarmos o tema na área da Educação. Assim, optamos por utilizar diferentes combinações com as palavras-chaves que pudessem contemplar outras áreas das Ciências Humanas, como Direito, Relações Internacionais e Ciência Política. Os descritores utilizados foram: “crianças refugiadas”, “migração e educação”, “migração infantil”, “refugiados e direito”, nessa ordem.

Em nosso primeiro exercício de busca utilizamos o descritor “crianças refugiadas” e encontramos na base de dados BDTD duas dissertações de Mestrado, descartadas por não abordarem a temática das crianças refugiadas. No caso do SciELO foi encontrado um artigo sobre a proteção brasileira às crianças refugiadas (MARTUSCELLI, 2014). No banco de Teses e Dissertações da CAPES não houve resultado.

Ao prosseguir com nosso levantamento optamos pela combinação “migração and educação”; os resultados de busca na BDTD se ampliaram para 206, dos quais 136 se referiam a dissertações e 70 teses. Desses, apenas um foi selecionado. A pesquisa enfatiza a imigração pomerana vinda da Pomerânia, território germânico, para o Espírito Santo (SILLER, 2011).

No caso do uso do mesmo termo para investigação no SciELO foram encontrados 41 resultados. Após a leitura dos resumos, dois artigos foram escolhidos devido à pertinência ao tema. Um dos artigos selecionados faz parte de um dossiê publicado em São Paulo, no ano de 2015. (BARLETT, RODRÍGUEZ, OLIVEIRA, 2015).

A respeito da mobilidade espacial, selecionamos um artigo sobre o Mercosul, revelando como a consolidação do bloco influenciou as migrações internacionais (LOPES PATARRA, BAENINGER, 2004). Ao pesquisar pela mesma combinação “migração and educação” no banco de teses e dissertações da CAPES selecionamos uma dissertação sobre a inserção dos haitianos no contexto educativo escolar e não escolar no Oeste Catarinense realizada na região de Chapecó (BORDIGON, 2016).

Nosso próxima palavra-chave foi “migração infantil” e foram observados 18 resultados na BDTD, uma dissertação que aborda a criança migrante no contexto escolar. (ZOZZOLLI, 2009). No que tange à mesma busca feita no SCiELO nos deparamos com 16 resultados. Apenas um foi selecionado por abordar a questão dos filhos de mães migrantes terem mais probabilidade de trabalhar no Estado de São Paulo (FERREIRA-BATISTA; CACCIAMALI, 2012). No banco de teses e dissertações da CAPES não foi encontrado resultado com esse termo.

Devido ao fato da escassez da temática das crianças refugiadas nas publicações brasileiras na área da Educação optou-se por ampliar o olhar e dialogar com outras áreas. Por fim, utilizamos a combinação “refugiados and direito” que culminou em 67 resultados na BDTD, dos quais 52 eram dissertações e 15 teses de doutorado, oito apresentaram aproximação com o tema de pesquisa.

Foram selecionados oito trabalhos, três teses e cinco dissertações, não houve seleção de artigo para esse descritor. A primeira tese elegida apresentava um estudo comparado de integração social de refugiados colombianos no Brasil e no Canadá (SIMÕES, 2017). Uma dissertação abordava como os movimentos migratórios são regulados de maneira diferenciada em cada Estado (BASTOS, 2015) enquanto uma tese tratava do processo legal para o refúgio no Brasil (LEITE, 2015).

Em referência à UFSC, uma dissertação analisou a possibilidade de interpretação do princípio do *non-refoulement* (não devolução) como uma norma de caráter *jus cogens*¹⁹, embora essa interpretação seja refutada por alguns pesquisadores da área. A partir do princípio *non-refoulement* busca-se fortalecer a proibição da devolução de refugiados e solicitantes de refúgio ao seu país de origem, por parte do país onde solicitam o refúgio ou já tenham o status de refugiado reconhecido (SILVA, 2015). Esse princípio será melhor delineado no terceiro capítulo deste estudo. A questão dos refugiados sob a ótica dos direitos

¹⁹ O *jus cogens* “é um corpo de princípios imperativos de direito internacional que são universais e não derogáveis. [...] representa as normas fundamentais do direito internacional que se aplicam a todos os Estados, independentemente de vontade ou consentimento” (FINKELSTEIN, 2013, p. 199). Nesse sentido, ao adotar o princípio *non-refoulement* como norma de caráter *jus cogens* impõem aos Estados obrigações objetivas que prevalecem sobre quaisquer outras. O que na prática, possibilita a aplicação de penalidades não apenas as nações que assinaram e ratificaram os instrumentos universais e regionais de proteção aos refugiados mas, à todas as nações que compõem a comunidade internacional, conforme as premissas do Direito Internacional e do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

fundamentais também foi esboçada em uma pesquisa sobre refugiados palestinos que teve como foco o direito ao trabalho no Estado do Rio Grande do Sul (COSTA, 2011).

Uma tese selecionada se refere a política brasileira para refugiados (SILVA, 2013). A respeito da família e o refúgio no Brasil encontramos uma dissertação (SANTOS, 2014). Por fim, selecionamos uma pesquisa sobre os direitos e deveres dos refugiados no Brasil a partir da Lei nº 9747/97 (ROUGET, 2009).

Ao buscar pelo mesmo termo, “refugiados and direito” foram encontrados 19 artigos no SCIELO que não apresentavam semelhanças a temática em questão e no Banco de Teses e Dissertações da Capes não foi selecionado trabalhos que já não tivessem sido contemplados pela BDTD.

De um modo geral, a produção de teses, dissertações e artigos selecionados apresentou maior concentração na região Sudeste (60%), seguida pela Sul (27%), e Centro Oeste (13%), como esboça o Gráfico 1 (ver Apêndice). Apesar de se optar pelo período de 1998 a 2017, a maioria das produções data dos últimos dez anos e os estudos que mais se aproximaram de nossa temática datam do ano de 2015, totalizando quatro trabalhos, o que se observa no Gráfico 2.

No que tange às áreas de conhecimento, se evidenciou uma maior produção da temática dos refugiados no Campo do Direito (4), seguido pela Educação (3)²⁰. Nota-se que o tema tem sido mais explorado pelo Direito, Ciências Sociais e Relações Internacionais enquanto as migrações infantis aparecem na Educação, Psicologia e Demografia (ver Gráfico 3).

Já em relação à produção por categoria, houve maior incidência do tema nas dissertações (sete) enquanto o número de artigos e teses se manteve o mesmo, sendo quatro de cada categoria.

As áreas de conhecimento em que a produção acadêmica se encontrou foram bastante variadas, bem como a empiria dos trabalhos. No que permeia os procedimentos metodológicos, uma parte se utilizou de questionários e entrevistas semiestruturadas com as principais organizações envolvidas com a temática dos refugiados, como o ANCUR,

²⁰ Muito embora o número de trabalhos seja próximo, o que evidenciamos, com a leitura dos textos, foi o fato de que as teses e dissertações realizadas no campo da educação indicam apenas estudos que se ocupam da migração interna, ou seja, dentro território brasileiro ou de imigrantes específicos, como os haitianos ou de origem pomerana. Não foi encontrado nenhum trabalho na referida área que faça menção aos refugiados.

Polícia Federal e o CONARE; outras realizam pesquisas com famílias e crianças, e algumas se concentraram na análise documental e dos aparatos jurídicos.

Identificou-se que dois estudos realizaram pesquisa de campo em escolas da rede pública brasileira, uma localizada na cidade de São Paulo (ZOZZOLI, 2009) e outra em dois centros de ensino de Santa Maria de Jetibá no Espírito Santo (SILLER, 2011). Ambos os estudos buscaram aproximações com crianças migrantes que haviam realizado migração interna e não apresentam nenhum dado de criança refugiada ou de migrantes internacionais. Apenas uma tese se utilizou da etnografia como metodologia de pesquisa qualitativa para ouvir as crianças e as famílias migrantes (SILLER, 2011).

Com base nos 15 trabalhos selecionados foi possível observar que os estudos a respeito das crianças refugiadas ainda são limitados e abordados por outras áreas do conhecimento como o Direito, as Ciências Sociais e as Relações Internacionais. Todavia, a atual conjuntura político-econômica revela um abismo entre o sistema capitalista e os direitos humanos expressos no aumento significativo dessa categoria de migrante e as medidas de austeridades por parte de alguns Estados que têm cercado suas fronteiras com muros ou mesmo impedido a entrada dessas pessoas.

Apesar da vasta literatura a respeito da criança e infância e dos refugiados no âmbito do direito internacional, não existem muitas informações e estudos específicos sobre as crianças refugiadas no Brasil, o que revela a importância desse trabalho e sua contribuição para estudos futuros.

Torna-se cada vez mais necessária a contribuição da Educação como campo de pesquisa capaz de explorar as concepções de criança e infância no mundo contemporâneo, observando as relações entre as organizações internacionais e as políticas públicas voltadas para essa população, além de analisar as razões e circunstâncias sociais e históricas que levam a esse deslocamento forçado, no qual o migrar deixa de ser uma escolha do indivíduo e passa muitas vezes a ser sua única opção de sobrevivência.

Apresentaremos na sequência os conceitos de criança e infância e como os mesmos foram se constituindo a partir de fatores e contextos sócio históricos e culturais que revelam a complexidade do fenômeno migratório quando vivido por uma criança. Além de suas interlocuções e diálogos com os mecanismos de proteção internacional e regional no âmbito latino americano. Para tanto serão evidenciados os pressupostos do direito internacional, direitos humanos e direito dos refugiados.

2 MODERNIDADE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO

Este capítulo almeja aprofundar a discussão a respeito da criança e sua condição de infância a partir de contribuições da Sociologia da Infância e da abordagem histórico-cultural e sua interface com o Direito, afim de aproximar as concepções de infância, criança refugiada e os documentos de proteção que se destinam a essa população específica em nível internacional e nacional, nosso olhar está pautado para a criança como sujeito pleno de direitos.

Para compreender o contexto atual se faz de extrema importância as contribuições de estudiosos como Philippe Ariès (1914-1984). O autor introduziu a ideia da condição das crianças no âmbito acadêmico das ciências humanas e consolidou a infância como uma construção social, visto que até então a infância era tida como algo de natureza meramente biológica debatida no campo das ciências naturais e médicas. Entretanto, sua obra apresenta limitações por retratar uma infância circunscrita em um tempo e espaço definidos, referente a uma parcela da população específica, no caso, a infância vivida pela nobreza europeia.

Desse modo, torna-se importante reconhecer que a infância não é uma experiência única e universal, mas que há diferenças e semelhanças entre cada uma delas. Por isso, a importância de diálogo e intersecção com outros autores, que irão ampliar seus olhares para a para as diferentes formas com que as crianças vivem a sua infância.

Busca-se compreender as condições de vida das crianças enquanto sujeitos titulares de direitos plenos e específicos no âmbito normativo internacional e nacional. Tem-se como marco jurídico a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e Adolescente (1990).

2.1 A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SÓCIO HISTÓRICA CULTURAL E A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO

Para se compreender as concepções de criança e infância que foram sendo construídas em nossa sociedade recorreremos às contribuições da Sociologia da Infância e da abordagem histórico-cultural, apoiada, sobretudo, no campo da Psicologia da Educação. Consideramos que o homem se transforma e transforma seus modos de ser e estar; de viver em sociedade. Nesta perspectiva, a escola, como uma invenção da modernidade, também vai assumindo diferentes papéis.

Nosso ponto de partida é a obra do historiador francês Philippe de Ariès (1914-1984) que se consolida como um marco referencial sobre o aparecimento e representações da infância na Europa Ocidental. Por meio da iconografia, ou seja, pelas imagens, Ariès²¹ se debruçou na França medieval e do Antigo Regime. Segundo esse autor, as crianças nobres possuíam seus educadores e eram tidas como “miniaturas dos adultos” que deveriam ser instruídas para a transição para a vida adulta.

As crianças participavam da vida social e conviviam com os adultos, trabalhavam, comiam, se divertiam no meio dos adultos sem nenhuma distinção. Os indivíduos nasciam e morriam com certa facilidade devido às condições de vida da época e a ausência de saneamento básico.

Ariès (1981), argumenta, ainda, que até por volta do século XII, a sociedade europeia medieval, não retratava as crianças em seus quadros e, quando isso ocorria elas estavam representadas com trajes semelhantes aos dos adultos da classe social a qual faziam parte. A hipótese de Ariès de ausência do sentimento de infância na Antiguidade é construída tendo em vista a baixa expectativa de vida das crianças nesse período, e o modo de viver indistinto aos adultos como revelam seus trajes, linguagens, brinquedos e outras situações cotidianas que revelam como a criança não possuía nenhuma singularidade que a distinguisse do adulto, sendo assim, vista como *um adulto em miniatura*²².

Em referência aos meninos, especificamente, descreve que aos sete anos de idade, eles eram entregues aos mais velhos para serem educados. Aprendiam a montar cavalo, atirar, usar o arco e flecha além de táticas de guerra. A instrução das meninas ficava a cargo das mães ou das amas que muitas vezes, acabavam por também amamentar as crianças. Essa idade estaria atrelada a ideia de que com sete anos de idade se passaria a ter razão e assim, a criança seria inserida no universo do adulto, passando a ser vista como ser produtivo, mão de obra útil à sociedade e a economia de subsistência familiar, já que poderiam realizar tarefas semelhantes à dos adultos.

²¹ Apesar de algumas críticas serem tecidas à análise iconográfica realizada por Ariès, como seu caráter eurocêntrico (voltado especialmente para a realidade francesa) e elitista por privilegiar crianças nobres sem mencionar crianças pobres a sua obra é um marco para compreendermos a infância como uma categoria da modernidade e que não pode ser entendida fora da história da família e das relações de produção.

²² ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 50.

Essa limitação da idade tornaria a criança facilmente mensurável, apesar de no cotidiano as crianças e os adultos estarem reunidos. Aos poucos, nessas reuniões o ideal de “sentimento moderno da infância” vai se fortalecendo através da iconografia leiga (ARIÈS, 1981, p. 56).

Ariès (1981) descreve dois sentimentos que surgiram em relação à infância na sociedade entre a Idade Média e o Renascimento. No século XVI, os adultos, com destaque para as mulheres, passam a destinar certa atenção às crianças reconhecidas como seres ingênuos, graciosos, serviam de fonte de distração ou relaxamento, o que o autor francês denominará de “crianças bibelot”, expressando um sentimento de “paparicação” pela infância. Paralelamente, emerge por parte dos moralistas, uma crítica a este sentimento. A criança era um ser puro e frágil, mas que precisava ser moldado, por meio da disciplina, para que se tornasse um adulto honrado.

A vida em família, até o século XV, era vivida em público, ou seja, não havia privacidade de seus membros ou individualidade, inclusive em referência à educação das crianças. Tudo ocorria no movimento de uma vida coletiva e as famílias conjugais se diluíam nesse meio. O grupo familiar era proeminente societário. As funções educativas ficavam a cargo do grupo como um todo e se estendiam desde o processo de socialização das crianças até o ensino formal.

O processo de surgimento e consolidação do “sentimento de infância” irá ocorrer entre os séculos XVI e XVII²³, e está atrelado a construção do “sentimento de família”, marcado fortemente pelo desejo de privacidade. As pinturas ordenadas passam a ser direcionadas aos espaços privados e não mais as acomodações da igreja.

É possível notar de modo geral, que a transmissão de conhecimentos, costumes e valores ocorriam em virtude da participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos da vida cotidiana dos adultos. Influenciada pelos pressupostos moralistas e da Igreja, as crianças eram vistas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, por esse motivo, deveriam ser preservadas e disciplinadas²⁴.

Em meados do séc. XVII observou-se uma diminuição na taxa de mortalidade infantil francesa devido à melhor formação das parteiras, a melhoria na alimentação das mães e o início da vacinação contra a varíola. No final do referido século, as crianças de classes privilegiadas foram afastadas do convívio com o adulto e passaram a frequentar o processo de escolarização no interior dos colégios europeus. A escola medieval era indiferente à distinção e separação por idades.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem, p. 163-164.

A constituição das cidades e a nova vida urbana resultaram em um novo homem, que passou a ter acesso a uma qualidade de vida diferenciada, formando uma classe até então inexistente. Surge o burguês (habitante do burgo), que foi adquirindo capital por meio do comércio e passou a investir na própria produção, dando origem à indústria. Tais processos de transformação acabaram por deslocar o eixo produtivo do campo para a cidade, instituindo um novo modo de produção, no caso, o capitalista. Com a ascensão da burguesia mercantil iniciou-se, aos poucos, o interesse pela educação infantil, mas em uma concepção bastante distinta da que se tem hoje, consolidada, sobretudo, por um caráter higienista, na perspectiva de garantias de um trabalhador futuro.

Dentre os ideários da Revolução Francesa (1789-1799), destacam-se a igualdade de nascimento no que remete ao plano de direitos e deveres dos cidadãos. Em 1793, foi fundado o Colégio *Condorcet*, modelo de escola que temos até os dias de hoje. Uma escola laica, obrigatória para as crianças dos dois sexos²⁵.

A partir do século XVIII, brandas transformações passaram a ocorrer no interior das famílias, ocasionando o surgimento do “sentimento de família”, fortemente marcado pela necessidade e desejo de privacidade. Com o desenvolvimento do capitalismo emerge a separação entre o público e privado, cabendo ao Estado a administração da esfera pública e relações de produção, enquanto a família se ocupa do âmbito privado, pelo ambiente doméstico e as condições de sobrevivência²⁶.

A burguesia irá contribuir para um novo modelo de família, superando o sentimento de linhagem predominantes durante o medievo e apresentando o padrão nuclear como hegemônico. Assim se constitui também, um novo “sentimento de infância”, e a criança passa a ser vista numa condição diferente do adulto. Trata-se de um novo sentimento, contrário a paparicação, guiado pelos ideários dos moralistas. Assim, irá se formular a infância enquanto objeto de estudo, instrução e escolarização.

Dessa forma, o desenvolvimento de uma nova modalidade nas relações sociais, irá influenciar a educação, que deverá se adaptar para atender esta nova sociedade. A escola, passou a se desdobrar para atender

²⁵ PINTO, Manuel. *A infância como construção social*. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jascinto (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Bezerra editora, 1997, p.35.

²⁶ MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELLOS, Kathleen Elane Leal. *Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos*. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano 24, n. 76, p.165-180, nov. 2003, p. 169.

a grande clientela que saiu do campo e migrou para a cidade, para a proximidade das fábricas. Nesse momento, emergiu a necessidade de indivíduos minimamente letrados capazes de executar tarefas nesse novo ambiente de trabalho²⁷.

Todavia, a escola não era um ambiente frequentado por grande parte das crianças, que permaneciam no interior das fábricas. Apesar da sociedade internacional não se mobilizar em relação ao trabalho infantil nesse período, autores como Marx e Engels, trouxeram contribuições por meio da análise de documentos públicos da época, como legislação, relatórios e notícias na imprensa destinadas as questões sociais. Esta exploração foi expressa pelo juiz inglês do condado Broughton em janeiro de 1860,

[...] As 2, 3 e 4 horas da manhã, as crianças de 9 e 10 anos são arrancadas de camas imundas e obrigadas a trabalhar até às 10, 11 ou 12 horas da noite, para ganhar o indispensável à mera subsistência. Com isso, seus membros definham, sua estatura se atrofia, suas faces se tornam lívidas, seu ser mergulha num torpor, pético, horripilante de se contemplar [...] ²⁸.

Esses relatos acabaram por evidenciar que muitas crianças compunham a classe trabalhadora e eram exploradas durante a jornada de trabalho, o que as distancia das crianças da nobreza descritas por Ariès.

Apesar de sua obra ser um marco para compreendermos a infância como uma categoria social da modernidade, que não pode ser entendida fora da história da família e das relações de produção, algumas críticas foram tecidas. Uma delas se refere a análise iconográfica realizada pelo autor, já que suas fontes de pesquisa provêm de cartas, diários, pinturas e retratos da época, ou ainda seu caráter eurocêntrico (voltado especialmente para a realidade francesa) e elitista por privilegiar crianças nobres sem mencionar crianças pobres.

Conforme as palavras de Klein (2012), “Ariès toma essa classe – que é formada por uma fração minoritária – como representação legítima da totalidade social”²⁹. Esta autora disserta a respeito da dura realidade

²⁷ Ibidem.

²⁸ Marx, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, p. 275-276.

²⁹ Klein, Ligia Regina. *Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica veio...IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Paraíba, João Pessoa, 2012, p. 13. Disponível em:

das famílias da classe operárias e as condições adversas em que viviam as crianças trabalhadoras.

A primeira legislação visando controlar a jornada de trabalho dos adultos data de 4 de junho de 1844 e almejava proteger mulheres maiores de 18 anos de idade, bem como adolescentes menores de 18 anos de idade. Ambos os grupos tiveram jornada reduzida para 12 horas e o trabalho noturno lhes foi proibido³⁰.

Em relação as suposições a respeito da necessidade de se frequentar as escolas, Klein (2012) alerta que o trabalho fabril tende a ser cada vez mais simplificado, se reduzindo a um único movimento, mecanizado e repetitivo por horas e horas, e portanto, isento de qualquer qualificação.

Nesse momento, nos deparamos com uma questão importante, a origem da escola se atrelada à divisão dos homens em classes. Em virtude da divisão social passa a se atender a população de forma dualista. Uma escola para a classe dirigente, no caso a elite, e outra para os trabalhadores, que compunham o proletariado.

A ampliação do número significativo e a inserção em massa das crianças nos sistemas educacionais europeus ocorre apenas a partir do século XIX, nesse momento, a escola deixa de ser um afastamento da vida do adulto e passa a ser um reflexo da sociedade.

Ao constatar as limitações da obra de Ariès, sobretudo, por retratar, uma infância determinada, no caso, a infância vivida pela nobreza, é preciso uma reelaboração da infância. Sendo necessário considerar que as condições histórico-sociais que alteraram a sociedade tanto em seu aspecto econômico, político e cultural também irão influenciar o processo educativo na infância e o próprio olhar sobre a criança.

É importante salientar que a preocupação com os direitos da criança não irá emergir dessa criança idealizada por Ariès, mas daquela explorada e utilizada como mão de obra pela emergente industrialização das cidades. Para Klein (2012), essa inquietação emerge nas lutas pelas leis fabris, que buscavam a proibição do trabalho de crianças menores de 8 anos de idade, bem como do trabalho noturno de adolescentes e mulheres, e a diminuição das horas de trabalho. Essas demandas postas a sociedade europeia no século XIX serão responsáveis pela pelos discursos pautados na preocupação com a criança.

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.26.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

³⁰ Ibidem, p. 17.

A ideia de salvação das crianças (*save the children*) foi portanto, universalizada no contexto de urbanização e industrialização dos países ocidentais dos séculos XVIII e XIX. O movimento surgiu em meio ao espírito solidário dos filantropos, porém carregado de intenções ambivalentes de controle social, no mundo de então, perplexo de diversas e tão rápidas transformações que serão melhores descritas a seguir³¹.

Corazza³², argumenta que o percurso histórico da infância revela um silêncio histórico, uma ausência de problematização à respeito dessa categoria, não porque as crianças não se fizessem presentes, mas porque, desde a Antiguidade até à Idade Moderna, “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘criança’”.

A partir desses pensamentos e estudos, assumimos a perspectiva da infância enquanto condição social da criança, determinada culturalmente e historicamente, a partir das relações sociais que estabelecem entre seus pares e o meio que estão inseridas. Para tanto, é preciso que esses indivíduos se apropriem da riqueza cultural produzida pela humanidade por meio de uma atividade mediadora guiada pelo encontro com o outro.

A escola configura-se, portanto, como local privilegiado de socialização das novas gerações, já que nesse local a criança estabelece relações com sujeitos mais experientes e se depara com parte do legado cultural sistematizado ao qual tem direito. O ingresso das crianças na escola é um momento de grande significado e em muitos casos, se configura como o primeiro ambiente de socialização dos pequenos fora do seio familiar.

No que tange à educação das crianças, a creche e a escola deveriam ser o melhor lugar para se estar. Nesses espaços se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas. Consideramos que são atributos externos ao sujeito desde o nascimento e precisam ser

³¹ RIZZINI, Irma. (Org.). Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil (Cenas da Colônia, do Império e da República). Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

³² CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002, p. 81.

apropriados pelas novas gerações por meio de sua atividade e participação nas situações vividas coletivamente³³.

Ao considerar a aprendizagem como a fonte do desenvolvimento, percebemos que a criança aprende desde que nasce. É pela abordagem genética que o psicólogo russo Vigotski (1896-1934) tenta compreender o processo de desenvolvimento do homem. Ele enfatiza a importância do processo de aprendizagem no desenvolvimento do indivíduo, acredita que o aprendizado juntamente com o contato do indivíduo no ambiente social possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento do ser humano.

O autor explicita constantemente a ideia de *reconstrução*, de *reelaboração*, por parte do indivíduo daqueles significados que lhes são transmitidos pelo grupo cultural. Assim, a consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada indivíduo são, para ele, elementos essenciais para o desenvolvimento humano³⁴.

Vigotski (1991) defende que, se o aprendizado promove o desenvolvimento da criança, a escola tem um papel fundamental na constituição da pessoa humana. É pelo processo de escolarização que a criança entrará com outras possibilidades de organização conceitual, ampliando seus modos de pensar. Neste sentido, o papel do professor é de grande importância.

A intervenção dos educadores neste caso, se torna um processo pedagógico privilegiado que deve incentivar avanços que não ocorreriam sem as suas intervenções. O processo de escolarização favorece o desenvolvimento no sentido de investir em uma ampliação dos modos de pensamento. Provoca, na criança, o ato de pensar.

Pensar [...] não significa outra coisa que a participação de toda a nossa experiência anterior na solução da tarefa presente, e a peculiaridade dessa forma de comportamento reside em aportar o elemento criativo, formando todas as combinações possíveis dos elementos existentes na experiência prévia. Em essência, isso constitui [o que chamamos de] “pensar”. Esse fato [pensar] multiplica a ilimitada possibilidade daquelas combinações que podem

³³MELLO, Suely A. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural*. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007, p. 85.

³⁴ VIGOTSKI, Liev Semionovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ser realizadas a partir das reações humanas e faz com que o comportamento humano seja diverso, e mesmo inesgotável e complexo até chegar ao excepcional³⁵.

Essa constatação permitiu a Vigotski compreender que o pensamento não é formado de modo autônomo e independente, mas sob condições determinadas, pela mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis.

Desse modo, a perspectiva Histórico-Cultural nos auxilia a compreender e refletir como o meio social configura-se como condição para o desenvolvimento e comportamento da criança e por isso, a importância da escola para apropriação das máximas qualidades humanas e aquisição da cultura.

Esses pressupostos se inserem em uma concepção de educação que ganhou destaque no campo da Pedagogia a partir do século XX, tendo em vista que revolucionou o entendimento do processo de desenvolvimento humano e complexou a compreensão das relações estabelecidas entre criança, infância e escola.

Logo, infância e criança não podem ser tidas como sinônimos, cada uma dessas categorias apresenta definições próprias e complexas que foram sendo modificadas e ressignificadas ao longo da história e dos processos de socialização.

Se a infância é a construção social e cultural que vai fornecer o contexto das possíveis experiências para as crianças, estes se constituem em referentes empíricos, sujeitos concretos presentes em todas as sociedades humanas. A distinção semântica localiza-se na base dos estudos da Sociologia da Infância cujo campo de estudo é a infância, enquanto núcleo cultural específico³⁶.

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias

³⁵ _____. *Psicologia pedagógica*. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.173.

³⁶ MONTANDON, C.. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de Pesquisa. n. 112. março, 2001/tradução: Neide Luzia de Rezende.

individuais, constroem diferentes mundos da infância³⁷

Ao reconhecer que a infância não é única, mas que há diferenças e semelhanças entre cada uma delas, pode se tornar um equívoco pensarmos em uma infância universal como unidade. Em algumas conjunturas socioculturais, os rituais de transição são bem determinados e a infância geralmente termina no tempo biológico de mutação do corpo humano. Em outros países, desde o início do século XX, a definição de infância foi se formulando a partir de negociações pautadas em medidas legais, visto que as crianças eram e ainda são vítimas de vários abusos e violações.

A partir da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 se inicia o processo de constituição da criança concebida como sujeito de direitos. Tal pressuposto apenas será aprofundado com a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, exposta e devidamente contextualizado no tópico 2.2 e nas subseções posteriores desta dissertação.

Esta dissertação adota a conceituação da criança como sujeito histórico de direitos que possui a condição social da infância. Sabemos que as condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e categoria social.

É importante acrescentar que ao interpretar as condições atuais de vida das crianças refugiadas e o acesso à educação, os estudos sociais da infância inserem-se decisivamente na construção da refletividade contemporânea sobre a realidade social, trazendo à tona uma nova concepção de criança. A infância constitui-se, portanto, como objeto dessa pesquisa, ao problematizar se o direito à educação das crianças refugiadas tem sido garantido ou não conforme a legislação internacional e nacional.

2.2 CRIANÇAS REFUGIADAS: A PROTEÇÃO INTEGRAL NA NORMATIVA INTERNACIONAL

³⁷ SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997, p.17.

Nas diferentes regiões do mundo, as crianças também constituem um grupo imensamente vulnerável às situações de violação dos direitos humanos. Conforme dados do ACNUR, dos 21 milhões de pessoas sob seus cuidados, mais da metade são menores de 18 anos de idade.

Estima-se que na última década mais de 1 milhão de crianças morreram em conflitos armados; 6 milhões foram feridas ou mutiladas e 1 milhão se tornaram órfãs. Mais de 300.000 meninos foram obrigados a se transformarem em soldados. As meninas são frequentemente submetidas à exploração sexual. Crianças de 87 países vivem rodeadas por 60 milhões de minas terrestres e em torno de 10.000 ao ano são vítimas destas armas³⁸.

No que permeia os direitos das crianças, se reconheceu a infância em sua especificidade tornando necessário que houvesse cuidado e atenção com a faixa etária em questão em virtude das diversas condições desumanas e atrocidades que estavam submetidas em várias nações.

Constituída como primeiro instrumento específico a favor das crianças, foi publicada em 1924, a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, que buscou abranger a proteção e o reconhecimento do direito à alimentação, à educação, aos cuidados em casos de perigo, todavia, este documento não abarcava a responsabilidade dos Estados, somente enumerava direitos, recebendo críticas.

Em 1959, no âmbito da ONU e não mais da Liga das Nações³⁹, a Declaração dos Direitos da Criança foi aprovada sem força vinculante em relação aos países signatários, ou seja, se tratava mais de um princípio moral do que uma legalidade a ser incorporada ao direito interno dos Estados. Todavia, as regras e princípios permitiram fixar o início da proteção normativa.

Além de garantir a proteção a todas as crianças sem nenhuma distinção, para o seu desenvolvimento pleno e saudável, considera-se o

³⁸ACNUR, 2014, p.1. Publicações do ACNUR, disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/publicacoes/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

³⁹ Uma associação internacional fundada em 1919 com o intuito de estabelecer a paz universal, que não teve resultado satisfatório sendo extinta em 1946. Essa associação será melhor delineada no capítulo 3.

“superior interesse”⁴⁰ da criança como um elemento inovador que contribuiu para orientação de políticas e ações a serem desenvolvidas futuramente.

É necessário evidenciar que as Declarações de 1924 e 1959 contribuíram de modo positivo na agenda da política internacional por possibilitar a reflexão acerca da necessidade de se tutelar os direitos da criança, evidenciando, portanto, a formulação de um documento de força vinculante⁴¹.

No ano de 1989, 20 anos depois, foi aprovada a Convenção sobre os Direitos da Criança, em vigor desde 1990, e ratificada por 195 países até o presente momento. O último país a aderir ao documento foi a Somália (2015). Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção, visto que alguns de seus estados toleram ou mesmo aplicam a pena de morte a pessoas menores de 18 anos de idade. Essa situação deixa explícita a soberania nacional frente à jurisdição internacional, além de violar tanto a Convenção da ONU sobre Direitos da Criança como o próprio direito interno estadunidense.⁴²

A referida Convenção se configurou como marco legal mais importante na defesa dos direitos humanos da criança e teve maior número de Estados signatários no que diz respeito aos tratados de proteção dos direitos humanos, com força vinculante reconhece os direitos civis e políticos bem como os econômicos, sociais e culturais.

[...] Como um conjunto de deveres e obrigações aos que ela formalmente aderiram, a Convenção tem força de lei internacional e, assim cada Estado não poderá violar seus preceitos, como também deverá tomar as medidas positivas para promovê-los⁴³.

Ao estabelecer valores e normativa universal, a Convenção se guiou no “interesse superior da criança” em todos os aspectos visando garantir seus direitos humanos, civis, políticos, sociais e culturais de

⁴⁰ Na tradução em português da Declaração dos Direitos da Criança o princípio *the best interest of child* se concretizou como “interesse superior da criança” e não “o melhor interesse da criança”.

⁴¹ VERONESE, Josiane Rose Petry; FALCÃO, Wanda Helena M. Muniz. *Direito da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 18.

⁴² BELOFF, Mary. *Los derechos del niño en el sistema interamericano*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Puerto, 2008.

⁴³ VERONESE, Josiane Rose Petry. *Os direitos da criança e adolescente*. São Paulo: LTr, 1999, p.97.

modo correlato.⁴⁴ Entre seus avanços destacamos a Doutrina da Proteção Integral que reconhece os direitos da criança e adolescente de forma ampla e integrada entre si.

Em seu artigo 22, a Convenção sobre os Direitos da Criança expressa proteção específica perante a criança considerada refugiada conforme o direito e procedimentos internacionais,

1. Os Estados Partes tomam as medidas necessárias para que a criança que requeira o estatuto de refugiado ou que seja considerada refugiado, de harmonia com as normas e processos de direito internacional ou nacional aplicáveis, quer se encontre só, quer acompanhada de seus pais ou de qualquer outra pessoa, beneficie de adequada proteção e assistência humanitária, de forma a permitir o gozo dos direitos reconhecidos pela presente Convenção e outros instrumentos internacionais relativos aos direitos do homem ou de carácter humanitário, de que os referidos Estados sejam Partes [...] (ONU, 1989).

Também é preciso que os Estados partes, as Nações Unidas, bem como as organizações intergovernamentais competentes cooperem no sentido de proteger e ajudar a criança refugiada. Torna-se necessário localizar seus pais ou outros membros de sua família a fim de obter informações que possibilitem sua reunião familiar. No caso de não se encontrar membros da família será concedida a mesma proteção outorgada a qualquer criança privada de seu ambiente familiar.

Entre os instrumentos jurídicos internacionais criados e aprovados com o objetivo de ampliar a proteção as crianças, destacamos a Declaração e o Plano de Ação de Estocolmo, de 1996, *contra a exploração sexual de crianças* com base numa relação de exploração comercial e poder, os Protocolos Facultativos relativo à venda de crianças, prostituição infantil e pornografia, e o relativo a participação de crianças em conflitos armados, ambos de 2000.

Ainda em 2014, passou a vigorar o Protocolo Facultativo referente à comunicação direta daquele que sofre violação dos direitos expressos na Convenção. O que pode ser questionado, [...] *uma vez que a criança é*

⁴⁴SANCHES, Helen Cristine Corrêa; VERONESE, Josiane Rose Petry. *Justiça da criança e do adolescente: da vara de menores à vara da infância e juventude*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 100.

*hipossuficiente financeiramente, é dependente dos pais ou responsáveis legais e também porque se há caso de violação incorrendo, o infante estará ainda mais debilitado*⁴⁵. Além dos altos custos de deslocamento da criança até o comitê.

No âmbito regional de proteção aos direitos da criança destacamos que a América Latina adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente em sua legislação interna, o que implicou em mudanças radicais tanto do ponto de vista jurídico, como social, político e cultural⁴⁶. Essas alterações também irão influenciar a perspectiva das crianças migrantes e refugiadas como sujeitos de direitos.

Em síntese, é possível afirmar que, em termos legais, a preocupação com a criança e com a condição de viver a infância vem sendo alvo dos órgãos e mecanismos internacionais de direitos humanos. Entretanto, estes documentos ainda não delimitam ou resguardam os direitos das crianças refugiadas à educação.

2.3 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

Ao abordar a educação como um direito humano torna-se fundamental o exercício de consolidação de uma sociedade democrática, igualitária e baseada nos pressupostos da justiça, de tal modo, de modo a reconhecer a educação como um direito de todos os seres humanos.

Numa perspectiva histórica, a instrução já era admitida como uma necessidade de todos desde o século XVIII, sendo expressa no art. XVIII da Convenção Nacional Francesa em 1793, momento em que se conjuga com a Revolução Francesa. Sendo posteriormente adotada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 1948. Ao consagrar o direito à educação como um direito fundamental partimos do pressuposto da educação com um direito inalienável, que deve ser ofertado a toda e qualquer pessoa⁴⁷.

O direito à educação sempre esteve atrelado à própria evolução dos direitos humanos sendo realçado na *Conferência de Direitos Humanos* que ocorreu em Viena em 1993. Conforme o artigo 79,

⁴⁵VERONESE, Josiane Rose Petry; FALCÃO, Wanda Helena M. Muniz. *Direito da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 32.

⁴⁶SANCHES; VERONESE, 2016.

⁴⁷DIAS, Adelaide Alves. *Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441.

Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal (Declaração de Viena, 1993).

É no século XX que a educação ganha destaque como direito social e humano. Para Machado e Oliveira (2001), a educação como direito social configura-se como elemento circunstancial para o exercício adequado de outros direitos sociais, civis e políticos. Sendo assim, componente essencial dos Direitos do Homem⁴⁸.

Nota-se que a assinatura de declarações, protocolos, e acordos multilaterais em referência a garantia e ampliação do direito à educação, podem ser vistos como um importante avanço na perspectiva de reafirmar a promoção dos direitos humanos e difundi-los perante diferentes Estados e culturas. No entanto, o cenário brasileiro nos remete a uma história de exclusão e desigualdades perpetuadas desde o período colonial.

No que permeia a educação das crianças no Brasil, destacamos a participação dos jesuítas e sua missão colonizadora organizada durante os séculos XVI ao XVIII. Nesse período efetivaram-se estratégias de dominação e imposição da cultura branca e cristã em sobreposição aos valores e modos de vida dos povos indígenas que já viviam em solo brasileiro.

Como forma de dominar e controlar os índios aldeados, os jesuítas constituíram um governo centralizado e autoritário. Foram organizadas leis e normas de conduta para gerir a vida dos nativos. Nesse período, a imagem da criança esteve atrelada a dependência de cuidados, educação

⁴⁸ MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Direito à educação e legislação de ensino*. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.). *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997*. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001, p. 56-57.

e repressão paterna, os índios precisavam da orientação dos padres da Companhia de Jesus⁴⁹. Aprender a ler e escrever eram atividades fundamentais, e assim o saber cristão foi se constituindo como mecanismo de poder.

Para Baeta Neves (1978), a pedagogia jesuítica localizava-se entre o pensamento do Medievo e da Modernidade. Como já visto anteriormente a criança era tida como um adulto em miniatura na Idade Média, e a Companhia demonstrava novas percepções da infância já que percebia na criança um agente capaz de alterar as tradições culturais a partir do recebimento de novos valores e costumes⁵⁰.

A ação pedagógica dos jesuítas, longe de se restringir a formação religiosa, preocupava-se com a formação de uma determinada sociedade, conforme o processo de colonização europeia e seu projeto de expansão territorial.

Dessa forma, as crianças tiveram papel fundamental para os missionários no processo de evangelização da América Portuguesa, visto que elas eram responsáveis por transmitir o que aprendiam aos adultos, funcionando como intérpretes entre os padres e os nativos mais velhos. Sua importância se expressava pelo “exemplo”⁵¹. Logo, ao receber e praticar os novos ensinamentos as ações das crianças deveriam ser seguidas pelos demais habitantes da colônia. Por meio delas se almejava governar e conquistar novas almas.

A pedagogia aplicada pelos padres se pautava pela disciplina, exigida principalmente nas práticas religiosas. Esse movimento pedagógico dos primeiros padres foi responsável pela abertura de uma educação institucionalizada no Brasil.

Os jesuítas inauguraram assim, três colégios no século XVI, um na Bahia, em Pernambuco e no Rio de Janeiro⁵². Essas instituições eram voltadas para formação religiosa dos jovens de origem das famílias mais privilegiadas da população colonial e o idioma no qual se ensinava era o latim.

⁴⁹RIZZINI, Irma (Org.); SCHUELER, Alessandra Frota Martinez [et al.]. *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Universitária Santa Úrsula, 2000, p. 27.

⁵⁰ NEVES, Luís Filho Baêta. *O combate dos soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

⁵¹ RIZZINI, 2000, p. 31.

⁵² *Ibidem*, p.32.

A inserção dos pressupostos dos jesuítas na cultura indígena não se consolidou por meio dos Colégios, mas nas “casas de ler e escrever”, nas escolas elementares de aldeias e vilarejos, tendo importante papel na catequização dos nativos livres, mestiços, filhos de portugueses, escravos da terra ou índios escravizados⁵³.

Na escola se evidenciava a instrução, a aquisição da leitura e da escrita, e a formação religiosa, promovida por meio da música, cantos, leituras dos textos Sagrados e pela confissão. O idioma utilizado era o tupi, conhecido como “língua geral dos brasileiros”, além do português que era ensinado às crianças pelos primeiros jesuítas.

Entre os jesuítas, o padre Manuel da Nóbrega ficou conhecido como grande defensor dos índios no Brasil, tendo papel ativo no processo de colonização e catequização. Ele também colaborou para fundação da aldeia de Piratininga (1553), que posteriormente, se tornaria a cidade de São Paulo. Em seu comando foram fundadas cinco escolas de instrução elementar (em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga). Além de colaborar com os três Colégios citados anteriormente⁵⁴.

É importante salientar que as escolas elementares deveriam se responsabilizar pela leitura e escrita e eram destinadas às crianças pequenas enquanto os colégios se ocupavam da instrução superior dos adolescentes.

No entanto, não podemos deixar de considerar as relações culturais, e o sincretismo com que se dava o contato entre os jesuítas e os índios objetivados pelo processo pedagógico e educacional implementados na colônia. “A instrução elementar conjugada à catequese e à educação moral e religiosa constituía o currículo básico do ensino das crianças pertencentes às camadas menos privilegiadas da sociedade colonial, que até então, se formava”⁵⁵.

Por se tratar de uma sociedade marcada pelas diferenças e desigualdades, a instrução dirigida aos mestiços, brancos pobres, índios, órfãos, e outros menos privilegiados, também seria distinta. A diferença de gênero também estava presente, enquanto os meninos aprendiam a ler e escrever, as meninas eram ensinadas a lavar, coser, fazer renda⁵⁶.

⁵³ Ididem.

⁵⁴ Ididem, p34.

⁵⁵ Ibidem, p.38.

⁵⁶ VILLALTA, Carlos. *O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura na sociedade colonial*. In: Souza, Laura de Mello (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*. VI. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

Dessa forma, a educação colonial caracteriza-se pela reprodução da ordem social, sendo evidente as contradições presentes nas próprias escolas elementares de responsabilidade dos jesuítas. Embora, tenha se consagrado uma instrução restrita, voltada para formação da população para o trabalho e sobrevivência, há uma considerável distinção entre aqueles que tiveram acesso ao ensino elementar e os que não tiveram.

Os religiosos se ocuparam da instrução escolar até 1759, quando o Marquês de Pombal passou a instaurar as chamadas reformas liberais e expulsou a ordem jesuítica da colônia⁵⁷. O que ocorreu por meio do Decreto-lei de 3 de setembro de 1759 promulgado pelo Rei D. José I. Com a promulgação da lei, o Ministro de Estado, Marquês de Pombal, exilava de Portugal e da colônia brasileira a Companhia de Jesus, confiscando para a Coroa portuguesa todos os seus bens materiais e financeiros.

Com a extinção dos colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias. Para o Brasil, a saída dos jesuítas significou, entre outras coisas, o término do único sistema de ensino existente no país.

Enquanto na metrópole se almejava a formulação de um sistema público de ensino, mais moderno e popular, na colônia, apesar das várias tentativas, por meio de sucessivos alvarás e cartas régias, as Reformas Pombalinas no campo da educação, somente desorganizaram a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas.

Em 1768, a Real Mesa Censória foi criada com o objetivo de transferir para o Estado a fiscalização das obras que se pretendessem publicar ou divulgar no Reino, o que até então estava a cargo do Tribunal do Santo Ofício. Anos depois, também passa a se incumbir da administração e direção dos estudos das escolas menores de Portugal e suas colônias. Dessa forma, as reformas na instrução são implementadas e o novo sistema educacional passa a se ocupar do vácuo deixado pelos religiosos⁵⁸.

Com o novo sistema foram oferecidas aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Foi criada a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, responsável nomear e fiscalizar a ação dos professores.

⁵⁷ RIZZINI, Irma (org.); SCHUELER, Alessandra Frota Martinez [et al.]. *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Universitária Santa Úrsula, 2000, p. 40.

⁵⁸ CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

As aulas régias estabelecidas por Pombal em substituição ao ensino religioso constituíram, assim, a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira⁵⁹. A educação passa a ser uma questão de Estado, em consonância com a ideia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, atrelados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados Nacionais europeus.

Na esfera pedagógica o ensino fundamental permaneceu desvinculado da realidade brasileira, seguindo o modelo do exterior "civilizado". Os mais privilegiados acabavam por enfrentar os perigos da viagem para cursar o ensino superior nas universidades europeias.

Em referência à legislação brasileira, destacamos a Constituição Imperial de 1824 e a Republicana de 1891 afirmando o “direito de todos à educação”, embora a educação como um dever do Estado ocorra apenas como Emenda Constitucional em 1969⁶⁰.

Com a Proclamação da República em 1889, o Brasil adotou o federalismo e o poder, até então centralizado no imperador, passou a ser dividido entre o presidente e os governos estaduais. Esse período foi caracterizado pelo desenvolvimento da indústria nacional, e pela reestruturação da força de trabalho, não mais escrava, além de greves operárias. Tais transformações influenciaram a educação e a ideia do ensino como direito público passa a ganhar força.

As ideias escolanovistas foram fomentadas a partir de 1920, quando os intelectuais brasileiros influenciados por estudos realizados no exterior, especialmente na Europa e Estados Unidos estavam empenhados na consolidação do Brasil como nação, tendo na educação a mola propulsora para dar conta desta demanda.

Inserida neste movimento, a educação constituiu-se como um campo específico da reforma do homem, “[...] nos anos 1930 aconteceu um fenômeno denominado fase científica das ciências humanas e sociais no Brasil, iniciado nas universidades e organismos estatais”⁶¹ liderado por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ SILLER, Rosali Rauta. *Infâncias, educação infantil e migrações*. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

⁶¹ SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. A Psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n 1, p. 107-115, jan./mar. 2010, p.108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a12v15n1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

Em meio a divergência em 1931, entre católicos e renovadores liberais surge o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), formulado pelos renovadores liberais em defesa de um sistema único de ensino, público, gratuito e leigo⁶². Esse manifesto consolidava a visão de um segmento da elite intelectual, que apesar das diferentes posições ideológicas vislumbrava a possibilidade de intervir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

É nesse contexto marcado por disputas e embates que vai se constituindo o campo educacional brasileiro. As influências e contribuições de estudos realizados no exterior configuram-se como fundamentais para enriquecer os debates que se sucederam nos anos 1920 e 1930. O movimento dos intelectuais desta época foi essencial para a formação do professorado e para transformações na prática educacional que repercutem até os dias atuais.

No que permeia aos avanços jurídicos, foi prevista na Constituição de 1934 e regulamentada em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61) foi sancionada presidente João Goulart. O ensino público constituía-se como mero mecanismo de política assistencial, exclusivamente destinado àqueles que não dispunham de condições financeiras para custeá-lo. Nos anos de 1950-60 há um grande movimento pela escola pública, universal, obrigatório e gratuita

Após a Ditadura Militar, em 1964 se intensificaram os movimentos de redemocratização do país. Com a nova concepção de Estado Democrático de Direito ocorreram modificações na esfera de atuação do poder público, que acarretaram no reconhecimento de algumas garantias essenciais aos cidadãos, considerando-se, a partir de então, como primordial a educação do povo para o exercício pleno da cidadania.

É na Constituição Federal de 1988, que o Estado e a família são tidos como responsáveis pela educação, e posteriormente expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A grande mudança trazida pelo modelo constitucional de 1988 seria seu aspecto democrático, em especial sua preocupação com a promoção de instrumentos voltados à efetividade do direito à educação. A vinculação atual da educação como um dever do Estado passou a ser maior do que nas Constituições anteriores, o que foi relevante em termos de análise do direito à educação e do papel do Estado neste campo.

Não há nenhuma menção ao direito à educação dos refugiados expressos na lei 9.474/1997, embora a Convenção de Genebra de 1951, em seu artigo 22, garanta o direito à educação para todos sem

⁶² Ibidem, p. 110.

discriminação. Desse modo, expressa “os Estados contratantes concederão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais em matéria de ensino primário”.

O ACNUR elaborou em uma Cartilha para solicitantes de refúgio no Brasil, na qual são expressas decisões, procedimentos, direitos e informações que podem auxiliar essa população. Nela, a educação é abordada como, “o direito de frequentar as escolas públicas de ensino fundamental e médio, bem como de participar de programas públicos de capacitação técnica e profissional” (ACNUR, 2014, p.5).

O direito à educação é um direito inalienável e fundamental para o desenvolvimento social, portanto deve ser assegurado a todas as crianças, inclusive as refugiadas por estarem mais sujeitas a se tornarem apátridas, órfãos, serem submetidas ao trabalho infantil, abusos sexuais, tráfico de pessoas entre outras formas de violações de seus direitos. Embora o país esteja avançado em anos de obrigatoriedade da Educação Básica ainda não é possível falarmos em uma educação para todos.

É importante destacar que a difusão de direitos esteve atrelada a elaboração de políticas sociais na perspectiva neoliberal acabando por influenciar a agenda da democracia nos países em desenvolvimento em virtude do agravamento dos problemas sociais oriundos da extrema pobreza, doenças, analfabetismo, desemprego.

Todavia, o Estado tem se distanciado cada vez mais de sua função como regulador social, exercida seja por meio, da previdência ou da universalização dos direitos sociais, políticos e civis, de maneira que sua minimização poderia ser vista como um regresso frente à direitos já conquistados, como, os direitos à educação, saúde, ou trabalhistas, por exemplo.

Assiste-se, cada vez mais, a um crescente processo de desresponsabilização do Estado para com o provimento das condições estruturais de garantia dos direitos sociais do homem, mediante processos de desregulamentação e de flexibilização. Tais efeitos têm imprimido à maioria da população a condição de ser relegada a um contingente sem-direitos, comprometendo, desta forma, a justiça social e a paz⁶³.

⁶³ DIAS, Adelaide Alves. *Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 443.

Em contrapartida, em diversas regiões e contextos distintos surgem cada vez mais organizações internacionais e nacionais não governamentais organizadas pela sociedade civil que buscam a promoção de direitos humanos fundamentais, entre elas, destacam-se a *Human Rights Watch* que defende os direitos das pessoas e, a *Save The Children* destinada a defesa dos direitos da criança. No cenário nacional evidencia-se o trabalho realizado pela *IKMR (I Know My Rights)*, que se ocupa das crianças refugiadas no Brasil, com atuação na cidade de São Paulo. Todas as organizações citadas atuam em diversas regiões ao redor do mundo.

2.4 O CENÁRIO BRASILEIRO E O ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

O século XX foi um período de mudanças para a sociedade brasileira. Os movimentos sociais vividos durante a década de 80 permitiram ao Brasil novas possibilidades políticas que almejavam reconhecer e efetivar novos direitos, dentre eles, os direitos das crianças e adolescentes.

Nessa conjuntura destacam-se o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entre outros, que se articularam e trabalharam pela promoção da melhoria das condições de vida das crianças e adolescentes no Brasil ⁶⁴.

Nota-se que o primeiro Código de Menores de 1927 se pautava na Doutrina do Direito Penal do Menor, na qual a delinquência era tida como responsabilidade do menor. Em 1979 foi alterada a perspectiva jurídica para “o menor em situação irregular” abarcando apenas aqueles que estavam em situações perigosas, de marginalização e criminalização.

O Código de 1979 define como situação irregular: a privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidades dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus tratos; por perigo moral, em

⁶⁴ VIEIRA, C. M. C. A.; VERONESE, J. R. P. *Crianças Encarceradas: A proteção integral da criança na execução penal feminina da pena privativa de liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2015, p.108.

razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal⁶⁵.

Desse modo, as condições sociais das crianças e adolescentes estavam submetidas aos atos de seus responsáveis ou do próprio menor, tornando a vítima um réu a cargo da justiça e do assistencialismo. Assim, ficava a cargo dos juízes definir o que seria melhor, a assistência, a proteção ou a vigilância da criança ou adolescente. Esse novo Código acaba por facilitar o processo de adoção, principalmente daqueles retirados de suas famílias ou responsáveis legais.

Essa situação se agrava durante o período de ditadura devido a situação econômica e social que passava o país levando um grande número de crianças ao trabalho tanto no campo como na área urbana.

A Doutrina da Proteção Integral, já estava presente no plano internacional, e passou ser de fato debatida no Brasil, o que culminará com sua adoção no art. 227 da Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90)⁶⁶.

A partir do Decreto nº 99.710, de 1990 a Convenção sobre os Direitos da Criança foi ratificada e adotada em sua integridade. Publicado em julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente revoga o Código de Menores de 1979, e contempla a Doutrina da Proteção Integral superando a visão da “criança como menor” constituída ao longo da história nacional sob à ótica do direito penal.

O posicionamento da criança e do adolescente no direito brasileiro foi, assim, reorientado pela Doutrina da Proteção Integral, garantindo-lhes uma proteção normativa com características e princípios próprios.

É a partir dos pressupostos da Proteção Integral que se reconhece a condição da criança e do adolescente como cidadãos em desenvolvimento, capazes de fazerem escolhas e participarem de forma ativa e autônoma da vida em sociedade. A criança deixa de ser vista como incapaz e passa a ser ouvida e ter suas ideias e opiniões consideradas, constituindo-se como titulares de direitos plenos e específicos.

⁶⁵ RIZZINI, R.; PILOTTI, F. *A arte de governar crianças*. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 70.

⁶⁶ VIEIRA, C. M. C. A.; VERONESE, J. R. P. *Crianças Encarceradas: A proteção integral da criança na execução penal feminina da pena privativa de liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2015, p.109.

O Estatuto da Criança e Adolescente expressa que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral, bem como do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação, dentre outros, do direito à educação” (art. 4º do Estatuto da Criança e Adolescente). Desse modo, tanto os pais, como a sociedade e o Estado podem ser responsabilizados ao serem omissos em relação a esta obrigação.

A inclusão da criança no ambiente escolar é fundamental para a apropriação de conhecimentos e o estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos já que ambos contribuem significativamente na formação do indivíduo, que poderá se relacionar e desenvolver por meio da interação social, permitindo assim, novas formas de agir e se posicionar no mundo.

Embora a proteção brasileira para as crianças refugiadas expresse juridicamente os seus direitos e sua inclusão no ambiente escolar possa contribuir para a integração local, apropriação de conhecimentos e aprendizagem da língua nacional, ainda se faz necessário que os seus direitos sejam de fato garantidos na prática, incluindo o direito de participação e a liberdade de opinião, bem como, a manutenção de sua identidade, uma boa convivência no meio coletivo, sua efetiva assistência psicossocial e o respeito as suas adversidades culturais.

Martuscelli (2014) salienta, ainda, a compreensão das crianças refugiadas como atores dentro dos fluxos migratórios internacionais que possuem vivências e visões de mundo próprias sobre suas necessidades e questões. Logo, para uma criança refugiada ser protegida de modo integral se faz necessário à sua escuta e expressão em espaços participativos condizentes com sua etapa do desenvolvimento. Ela aponta que no caso brasileiro, nem os refugiados adultos possuem espaços de participação formais, e no caso das crianças ocorre uma dupla exclusão.

Primeiro, porque a concepção ocidental de criança considera essas como objetos de política que, por sua imaturidade e incapacidade de participar (crianças são vistas como adultos em formação), não possuem características que permitam sua participação em assuntos importantes que impactam suas vidas. Em seguida, refugiados são entendidos muitas vezes como vítimas que não possuem voz e que, por isso, necessitam de algum benfeitor seja ele governos ou agências humanitárias para falar por eles. Nessa lógica errônea, o processo e os traumas da migração

forçada teriam retirado a capacidade de participação de refugiados ⁶⁷.

No entanto, nos questionamos se esses direitos estão sendo de fato aplicados e garantidos visto que, na legislação brasileira não há nenhuma menção direta à educação de migrantes e refugiados. Embora o país tenha recebido um fluxo crescente de refugiados, passando de 3.904 em 2010 para 8.863 em 2016.

⁶⁷MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. *A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências*. Brasília Jan./June 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100017>>. Acesso em: 25 out. 2017, p.284.

3 AS CRIANÇAS REFUGIADAS: DOS MECANISMOS DE PROTEÇÃO À CONDIÇÃO DE INFÂNCIA

O objetivo deste terceiro capítulo é se aproximar dos mecanismos de proteção destinados aos refugiados tanto na esfera internacional quanto regional, e elucidar as possíveis condições de infância vividas pelas crianças refugiadas a partir de análise documental de relatórios elaborados por organizações internacionais, como o UNICEF e o ACNUR, bem como de análise de imagens das crianças refugiadas que circularam pelo mundo.

Em um primeiro momento será contextualizado o século XX, com destaque para a globalização e seus impactos nos movimentos migratórios. Apresenta-se o contexto sócio histórico em que se concentraram os preceitos do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Atualmente, pautados nos numerosos tratados internacionais que permitem aos seres humanos terem direitos e serem reconhecidos juridicamente no cenário internacional⁶⁸, mesmo no caso de a violação ter sido cometida pelo próprio Estado.

Se evidencia o conceito de refugiado conforme parâmetros jurídicos internacionais, demonstrando como o termo foi se ampliando historicamente a partir de diferentes condições internacionais e regionais que contribuíram para a proteção desse grupo específico da população.

A Migração infantil é compreendida como fenômeno social e mesmo não sendo um assunto novo, merece ser analisada e retratada por ainda se configurar como um assunto complexo, muitas vezes não contado e não analisado por autores que se ocupam das migrações como área de estudo. Essa hipótese é sustentada por Jacqueline Bhabha (2014) que buscará preencher essa lacuna em seus estudos.

Buscaremos compreender as possíveis condições impostas as crianças refugiadas, a partir dos pressupostos do direito internacional, do direito dos refugiados e das premissas dos direitos humanos.

⁶⁸ Há autores que divergem deste pressuposto, Francisco Rezek afirma que não há personalidade jurídica no âmbito do direito internacional concedida ao indivíduo, ou seja, este não poderia ser considerado sujeito, enquanto Antônio Augusto Cançado Trindade, discorda e argumenta que o ser humano tem capacidade jurídica internacional e acesso à justiça internacional, sendo, portanto, sujeito de Direito Internacional. Esta dissertação adota a segunda posição.

3.1 O SÉCULO XX E O NOVO QUADRO MUNDIAL: O FENÔMENO MIGRATÓRIO NA ERA GLOBAL

Como fenômeno internacional, o processo migratório se assemelha às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, tanto nos países de saída como de entrada de migrantes e refugiados, esses deslocamentos aumentam a cada ano. Durante o século XX, as migrações se tornaram mais acessíveis, baratas e facilitadas em virtude dos avanços tecnológicos nos meios de transporte, comunicação e navegação.

Todavia, esse também foi o século no qual se produziu a maior quantidade de refugiados da Humanidade, tendo em vista acontecimentos como as duas guerras mundiais separadas por conflitos locais e revoluções, milhares de pessoas passaram a se deslocar por diversas regiões.

Em relação ao contexto europeu e as motivações que teriam levado a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), destaca-se a Guerra Franco-Prussiana e a culminante Unificação do Império Alemão em 1871. Tal fato representou uma grande perda à França, visto que as províncias de Alsácia-Lorena foram anexadas pelo Império Alemão, além do pagamento de uma indenização estabelecidos pelo Tratado de Frankfurt em 1871.

A Primeira Guerra Mundial foi a Guerra que mais modificou a disposição dos países no mapa. Fronteiras foram criadas e dissolvidas, novos países surgiram e outros foram extintos, como a Tchecoslováquia e a Iugoslávia. Além disso, o centro de poder mundial foi deslocado em direção aos Estados Unidos. Consequentemente, milhares de pessoas deixaram seus lares em busca de melhores condições de vida.

Com o fim da guerra, em 1919, o presidente estadunidense Woodrow Wilson propõe a criação da Liga ou Sociedade das Nações. Também conhecida como os 14 pontos de Wilson. Nascida dos escombros da Primeira Guerra Mundial, se tratava de uma tentativa ambiciosa de se criar uma associação permanente de Estados, de escopo universal, destinada a preservar a paz e a assegurar o cumprimento das normas de Direito Internacional, uma organização até então inexistente. Com a Liga das Nações o direito deveria prevalecer sobre o poder e os processos democráticos sobre os aristocráticos no que tange as relações internacionais⁶⁹.

⁶⁹ BARACUHY, Braz. *A crise da Liga das Nações de 1926: realismo neoclássico, multilateralismo e a natureza da política externa brasileira.*

O Brasil esteve presente na Conferência da Paz de Paris, em 1919, e aderiu como membro fundador à recém-criada Liga das Nações, mas não se envolveu nos esforços da comunidade internacional⁷⁰ direcionados a proteção aos refugiados, seja pelo período limitado de participação como membro da Liga, ou pela dinâmica da política interna brasileira⁷¹.

Como prioridade da Liga estavam os refugiados, tema recorrente da história da humanidade. Inicialmente, tentou-se proteger cerca de dois milhões de russos desnacionalizados que se encontravam na Europa e na Ásia. Era um consenso que os problemas das crianças refugiadas durante e pós-guerra estavam submetidos a Liga das Nações. Assim, as primeiras Declaração sobre os Direitos da Criança ocorreram em 1924 e 1959, e proporcionaram efeitos no âmbito do Direito Internacional que permitiram um amadurecimento dos governantes perante a elaboração de um documento de força vinculante, o que foi concretizado com a Convenção do Direito da Criança em 1989.

No que tange as organizações sobre refugiados atuantes na época destacam-se a Administração das Nações Unidas para Auxílio e Restabelecimento UNRRA (1943-1947) e a Organização Internacional de Refugiados OIR (1946-1952). A UNRRA não se estabeleceu como uma organização exclusiva para refugiados, mas para auxiliar todas as vítimas de conflitos armados. Com o término da guerra a instituição se empenhou na repatriação de quase todos os deslocados que estavam em território europeu⁷².

Por sua vez, a OIR criada em dezembro de 1946, funcionava como uma entidade temporária, a primeira agência criada pela ONU, com sede em Genebra, na Suíça. Seu trabalho estava mais focado nos refugiados

Contexto Internacional, v. 28, n. 2, 2006, p. 356. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cint/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

⁷⁰ No contexto das relações internacionais compreende-se comunidade internacional como o conjunto de atores estatais e não estatais que se relacionam através de acordos, tratados, fóruns, reuniões com fins supra-individuais visando definir a unidade natural e espontânea de vontades em prol de um bem-estar no âmbito global. OLIVEIRA, O. M. *Relações Internacionais: Estudos de introdução*. Curitiba: Juruá, 2011.

⁷¹ FISCHER de ANDRADE. *O Brasil e a organização internacional para os refugiados (1946-1952)*. Revista brasileira política int. vol.48 no.1 Brasília, 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292005000100003. Acesso em: 10 dez. 2017.

⁷² SILVA, C. A. S. da. *A política brasileira para refugiados (1998-2012)*. Porto Alegre, 2013, p. 66.

européus, além de se preocuparem com o transporte desses indivíduos se voltaram para a formação profissional. “[...] Até 1º de setembro de 1947 haviam matriculado mais de 30 mil refugiados da Alemanha, Áustria e Itália em estabelecimentos de ensino e formação profissional⁷³.”

As primeiras leis destinadas aos refugiados também refletiam uma preocupação particular com as crianças, a Organização Internacional de Refugiados (OIR) procurou solucionar os problemas pós-Segunda Guerra Mundial, e incluiu entre as categorias de refugiados “crianças que eram órfãs de guerra ou que os pais tinham desaparecido”⁷⁴.

Quando a ONU foi criada havia uma situação diferenciada, e os números superavam e muito aqueles encontrados pela Liga extinta em 1946: “estima-se que, no período 1939-1947, 53.536.000 pessoas foram deslocadas das suas cidades e países de origem”⁷⁵. Ao final da guerra, a maioria dessas pessoas retornou ao local de origem ou moradia habitual, todavia, aproximadamente um milhão de pessoas optaram por não regressar.

As consequências trazidas pelas guerras mundiais atreladas as inovações produzidas nos meios de transporte pela tecnologia acabaram por ocasionar o deslocamento de milhares de pessoas em distâncias cada vez maiores e com maior incidência (ONU, 2013)⁷⁶. A mobilidade humana foi se tornando mais acessível como uma opção para grande parte dos indivíduos. O horizonte do migrante deixou de se restringir a cidade, capital do estado ou do país e passou a ser o mundo.

Os processos de integração regional e acordos de livre comércio também acabaram por aumentar os incentivos para que os migrantes econômicos se deslocassem em busca de melhores oportunidades econômicas e sociais. Todavia, algumas pessoas permaneciam sendo obrigadas a se deslocarem em virtude da violência extrema, conflitos armados, exploração, ou abusos, os que as caracteriza como refugiados.

⁷³ DE AVILA, 1964, p.345 apud SILVA, 2013, p.69.

⁷⁴ “children who were war orphans or whose parentes had disappeared” . BHABHA, 2014, p.205.

⁷⁵ ANDRADE, José Henrique Fischel de. *O Brasil e a Organização Internacional para refugiados* (1946-1952). Revista Brasileira de Política Internacional. Brasília, V. 48, n.1, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v48n1/v48n1a03.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

⁷⁶Relatório da Organização das Nações Unidas, para Migração Internacional e Desenvolvimento, 2013, p.04. Disponível em: http://www.un.org/esa/population/migration/ga/SG_Report_A_68_190.pdf. Acesso em: 01 out. de 2017.

Logo, a violação aos direitos humanos também contribuiu para que milhares de pessoas deixassem seu país de origem ou habitual residência.

O complexo fenômeno da globalização, a partir da década de 1960, também exerceu influência na mobilidade urbana causando impacto político e cultural sobre o mercado global e sua forma dominante, livre e sem controle. De acordo com Bauman (1999), a globalização configura-se como um processo irreversível que atinge o mundo como um todo. As distâncias já não têm importância, visto que o preceito de uma fronteira geográfica é cada vez mais difícil de ser estabelecido no mundo atual.

Para Bauman (1999), a realidade das fronteiras se configura como um “fenômeno estratificado de classe”, no qual as elites ricas e poderosas tendem a ser mais cosmopolitas do que o resto da população. Assim, tendem a criar uma cultura própria que possui mais em comum com as outras elites além das fronteiras do que com a população do seu próprio território.

Embora a globalização facilite a circulação de bens, tecnologias, serviços e informações, de maneira geral, não necessariamente facilita a movimentação de pessoas, seja pela sobrevivência ou pelo mercado de trabalho. Bauman (1999), afirma “[...] em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la [...]”⁷⁷.

Logo, enquanto alguns indivíduos terão uma liberdade sem precedentes em referência aos obstáculos físicos, podendo se mover quando quiserem, outros continuam confinados e impossibilitados de se domesticar e se apropriarem da localidade da qual tem pouca liberdade para mudar-se para outro local⁷⁸.

Desse modo, para se adquirir controle e orientar as interações sociais, o Estado Moderno deveria administrar e regular o espaço, e por consequência as mobilidades humanas. Caberia aos poderes modernos o estabelecimento e manutenção do controle, assim compreendido. Logo, o projeto de Modernidade acarretaria em uma guerra prolongada em virtude da reorganização do espaço.

Atualmente os fluxos migratórios são regulados de forma distinta em cada Estado, conforme sua autonomia, suas políticas internas, e seus interesses de inserção no mercado globalizado. Para Bastos (2015), o interesse nacional acaba por delimitar os limites em que ocorrem esses

⁷⁷ BAUMAN, Zigmund. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p.25.

⁷⁸ *Ibidem*.

movimentos para dentro de seus territórios e como serão ou não protegidos os que não são seus cidadãos⁷⁹.

Não podemos ignorar que certas formas primitivas de exploração ressurgiram e ganharam vida com a globalização pós-moderna, e o consequente aumento de favelas e da informalidade ao redor do mundo. Entre essas formas, destacamos o trabalho infantil, por estar inserido no universo da infância e se aproximar de nosso objeto de pesquisa.

Diversas crianças ao redor do mundo são expostas às mais adversas condições sub-humanas possíveis em troca de salários irrisórios, praticamente simbólicos. Em locais como a Índia, crianças são feitas escravas, às vezes negociadas pelos próprios pais, que recebem uma quantia em troca lhes garantindo a sobrevivência por mais algum tempo. Em Daca (Bangladesh), por exemplo, quase metade das crianças de dez a quatorze anos trabalha, enquanto apenas 7% das crianças entre cinco e dezesseis anos tinham a oportunidade de ir à escola.

As crianças exercem todo o tipo de função, porém o trabalho doméstico é o setor que mais emprega crianças em todo o mundo. “Enquanto as crianças urbanas ainda são tratadas como escravos ou servos, alguns de seus pais continuam a ser pouco mais que animais de carga”⁸⁰. A exploração e degradação da mão-de-obra têm como exemplo o *riquiá*, homens que trabalham puxando charretes no lugar de animais na Ásia.

Para Davis (2007), o século em questão foi *sui generis* na história da civilização humana, pois representou, de fato, a passagem de uma sociedade global majoritariamente rural para urbana. Tal fenômeno, no entanto, abarca uma série de questões e problemas, e como em raríssimos casos a migração em massa foi acompanhada de planejamentos urbanos à altura, o mundo contemporâneo vê o surgimento de grandes metrópoles e megalópoles nas quais a vida é, para a maioria das pessoas, bastante ingrata, como é o caso dos refugiados, obrigados a deixarem seus países de origem ou habitual residência em busca de melhores condições de vida, sendo essa muitas vezes sua única oportunidade de sobrevivência.

⁷⁹ BASTOS, R. P. *Globalização, migração e direito: regulação dos movimentos migratórios no Brasil*. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

⁸⁰ DAVIS, Mike. *Planeta favela*. São Paulo, Boitempo, 2006, p.188.

3.2 O DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

A religião exerceu por muitos anos o domínio absoluto sobre a vida e as coisas humanas e nesse contexto, o Direito era tido como uma expressão da vontade divina. Profetas, sacerdotes, faraós, reis recebiam os códigos e leis de Deus. Durante a Antiguidade, não era conhecido o fenômeno da limitação do poder do Estado.

As leis que organizavam os Estados não atribuíam ao indivíduo direitos frente ao poder estatal. Quando Aristóteles definiu “Constituição”, tinha diante de si esse tipo de legislação. Não obstante, Atenas tornou-se o berço de relevante pensamento político. Nesse período não se imaginava a possibilidade de um estatuto de direitos oponíveis ao próprio Estado.

Nota-se que na passagem da Idade Média para a Moderna a sociedade europeia ocidental clamava por limites ao poder concentrado e ilimitado do soberano como forma de frear os reis absolutistas. Foi necessário que esses direitos ganhassem conteúdo político dentro de uma dinâmica de sociedade e fossem garantidos pela legitimidade da representação.

Apesar do pressuposto do direito como universal ter se constituído no Ocidente ainda no século XVI. A Declaração da Independência americana de 1776, não tinha natureza constitucional, apenas alegava intenções. Passaram-se quinze anos até que os estados finalmente ratificassem uma *Bill of Rights* distinta em 1791.

Enquanto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 impulsionada pela Revolução Francesa, acabava por salvaguardar as liberdades individuais, e apresentava limitações já que nem todos eram de fato iguais em direitos. As crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros, ainda eram vistos como não dignos ou incapazes de participar plenamente no processo político. Do mesmo modo, excluía-se os sem propriedade, os escravos, os negros livres, as mulheres e algumas minorias religiosas. O que acabava por limitar os direitos a "todos os homens", provocando questionamentos quanto ao verdadeiro significado de emancipação dessas Declarações⁸¹.

O termo “direito do homem” só começou a ser utilizado após 1789. Nessa época, os direitos humanos eram usados como algo mais passivo e

⁸¹ HUNT, LYNN. A invenção dos Direitos Humanos. Tradução de Rosaura Eichenberg São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 16.

menos político⁸². Como forma de afastar os valores jusnaturalistas⁸³ pautados em princípios naturais (religiosos ou não) do sistema jurídico surge o Positivismo Jurídico no final do século XIX, o direito passa a ser produção da vontade humana, criado pelo Estado e pautado pela lei.

O positivismo jurídico deu efetividade e caráter coercitivo ao elevar os direitos humanos à esfera normativa. Todavia, o processo de positivação dos direitos humanos ganhou força após a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), e originou o Direito Internacional dos Direitos Humanos. Enquanto a expressão *direitos humanos* está atrelada ao Direito Internacional, os *direitos fundamentais* integram o Direito Constitucional, sendo reconhecidos e positivados conforme o direito constitucional de cada Estado⁸⁴.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o mundo ainda sentia os efeitos da Segunda Guerra Mundial. O documento configura-se como a base da luta universal contra a opressão e a discriminação, defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada indivíduo. Trata-se de uma tentativa da comunidade internacional de fortalecer a promessa de nunca mais permitir as atrocidades presenciadas na guerra.

Os direitos passam a ser afirmados como universal, de modo que não se restringem mais a esse ou aquele Estado, mas a todos os homens⁸⁵ e positivo, já que os direitos do homem deverão ser não apenas reconhecidos, mas efetivados e protegidos até mesmo contra o próprio Estado que o tenha violado⁸⁶.

Embora, esse documento tenha ganhado extrema importância, por não ser vinculante, se trata de uma norma *soft law*, ou seja, é uma normativa internacional que não possui cláusula de responsabilização ao estado-parte e, devido a isso, a partir do momento em que foi promulgada,

⁸² Ibidem, p.20.

⁸³ Conforme a Teoria do Jusnaturalismo, o direito é algo natural e anterior ao ser humano, devendo seguir sempre aquilo que condiz aos valores da humanidade (direito à vida, à liberdade, à dignidade, etc) e busca sempre um ideal de justiça. O direito natural é universal, imutável e inviolável, é a lei imposta pela natureza a todos aqueles que se encontram em um estado de natureza.

⁸⁴ BOBBIO, 2004.

⁸⁵ Se utiliza a palavra “homem” para designar o ser humano. De modo que não se exclui os demais gêneros.

⁸⁶ Ibidem, p.30.

foi necessário a preparação de inúmeros documentos que especificassem os direitos presentes na Declaração de modo a obrigar os Estados a cumpri-la.

Dentre esses documentos podemos citar dois pactos: O Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ambos de 1966), bem como os dois Protocolos Facultativos do Pacto dos Direitos Cívicos e Políticos (aboliram a pena de morte em 1989). A Declaração Universal dos Direitos Humanos somada a esses documentos citados acima formam a denominada Carta Internacional dos Direitos Humanos⁸⁷.

Nota-se que no contexto político internacional havia uma bipolarização entre o bloco soviético e o bloco capitalista ocidental, os países ocidentais liderados pelos Estados Unidos entendiam que havia uma diferença entre os direitos civis e políticos dos direitos sociais, visto que os direitos civis e políticos poderiam ser implementados pelo Estado com maior facilidade enquanto os direitos sociais dependiam de apoio internacional, vontade política e condição econômica para serem implementados.

O conceito de direitos humanos foi se universalizando, alcançando grande importância na cultura jurídica internacional, tendo sido elevado à categoria de lei internacional. No entanto, esse novo fato implicou em uma tensão com o tradicional princípio de soberania dos Estados. Se por um lado conforme os indivíduos são titulares de uma ampla gama de direitos reconhecidos, por outro, a soberania garante aos Estados a responsabilidade internacional pelo respeito e garantia de tais direitos para todas as pessoas submetidas a sua jurisdição.

No cenário internacional, mais especificamente no que remete ao Direito Internacional Público, há três sistemas que almejam a proteção da pessoa humana e orientam as normas a serem seguidas pelos Estados: o Direito Internacional Humanitário; o Direito Internacional dos Direitos Humanos; e, o Direito de Proteção Internacional aos Refugiados.

[...] a) Direito Internacional Humanitário – que também pode ser definido como um conjunto de regras no plano internacional aplicáveis aos Estados durante os conflitos armados, com duplo objetivo, sendo o primeiro o de restringir os direitos dos combatentes através da limitação dos

⁸⁷ ONU, 2009. *Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/docs/direitoshumanos/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

métodos e meios de guerra e, o segundo, o de proteger os direitos dos não combatentes, civis e militares fora de combate; b) o Direito Internacional dos Direitos Humanos – cuja finalidade é defender os indivíduos contra as arbitrariedades do próprio Estado, a partir da ideia de que o indivíduo tem direitos protegidos na esfera internacional, subdividindo-se em sistema global (ONU) e sistemas regionais de proteção (por ex. OEA, UE, UA) (PIOVESAN, 2000); e c) Direito de Proteção aos Refugiados – criado a partir da Convenção de 1951 para reassentar refugiados europeus que ainda estavam sem lar como consequência da II Guerra Mundial [...] (LIMA e SANTOS, p.71, 2015).

Apesar de a doutrina internacionalista ter avançado, no plano prático ainda há dificuldades em aproximar essas três vertentes e solucionar lacunas quando o indivíduo sofre algum tipo de violação que fere os direitos humanos que não é contemplada por esses mecanismos, o que torna necessário uma nova redefinição, uma valorativa ao Direito Internacional Público no que remete a proteção dos direitos humanos, que muitas vezes encontram obstáculos de caráter social, político, econômico, cultural, entre outros⁸⁸.

Além disso, Cançado Trindade (1997), defende que as ações previstas no âmbito internacional “não podem se dissociar da adoção e do aperfeiçoamento das medidas nacionais de implementação, porquanto destas últimas – estamos convencidos – depende em grande parte a evolução da própria proteção internacional dos direitos humanos⁸⁹”. Segundo o autor, grande parte dos países que têm ratificado os tratados internacionais de direitos humanos, demonstram até o momento não terem tomado consciência da natureza e alcance dos comprometimentos convencionais no que se refere a proteção dos direitos humanos.

Na sequência iremos nos aprofundar nos mecanismos de Proteção aos Refugiados tanto no âmbito internacional global quanto no regional, com destaque para as crianças e suas especificidades como sujeitos cidadãos em desenvolvimento e que precisam ter seus direitos respeitados e amparados por legislação específica.

⁸⁸ CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos. Vol. I*. Porto Alegre: Fabris, 1997.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 175.

3.3 OS MECANISMOS DE PROTEÇÃO INTERNACIONAL AOS REFUGIADOS

O termo “refugiado” surge dos instrumentos jurídicos internacionais adotados entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, momento em que a necessidade de proteger torna indispensável à criação de normas e documentos que tratem dessa categoria em sentido específico. Todavia, a condição de refúgio é tão antiga quanto a civilização, desde a existência da humanidade existiram conflitos armados, perseguições religiosas, ameaças, explorações que fizeram com que diversos povos migrassem em busca de melhores condições de vida e proteção.

Em 1945, os Estados tomam consciência das tragédias e atrocidades vividas durante as guerras. Com o objetivo de estabelecer e manter a paz no mundo 51 Estados, entre eles Brasil, Estados Unidos, Etiópia, Irã, Polônia, Turquia, fundam a Organização das Nações Unidas(ONU). Na Carta das Nações Unidas, assinada e ratificada em 20 de junho de 1945 pelos membros fundadores, se determinou:

[...] preservar as gerações futuras do flagelo da guerra; proclamar a fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e valor da pessoa humana, na igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como das nações, grande e pequenas; em promover o progresso social e instaurar melhores condições de vida numa maior liberdade. (ONU, 1945).

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) representa a necessidade de um mundo de tolerância, paz, e solidariedade entre as nações, capaz de contribuir para os desenvolvimentos econômicos e social dos povos. Com o propósito de garantir assistência técnica e humanitária em diferentes áreas, as Nações Unidas gerenciam agências especializadas, fundos e programas vinculados de distintas maneiras a si, apesar de terem seus orçamentos próprios e estabelecerem suas próprias regras e metas, foi criado pela Assembleia Geral da ONU, em 14 de dezembro de 1950, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR. O intuito inicial era reassentar refugiados

européus que ainda estavam sem lar como consequência da Segunda Guerra Mundial.⁹⁰

Entre os princípios e funções do ACNUR está a proteção e o acompanhamento às vítimas de perseguição, violência ou intolerância. Fundado como órgão subsidiário da ONU, o ACNUR recebeu um mandato de três anos, o qual seria finalizado em 1953. No entanto, a Assembleia Geral decidiu prolongar seu mandato a cada cinco anos⁹¹. Enquanto a Europa Ocidental almejava uma agência forte e independente, os Estados Unidos defendiam um órgão temporário, que tivesse baixo custo e não arrecadasse fundos.

As Nações Unidas outorgaram ao ACNUR a coordenação e regulação de ações internacionais priorizando dois objetivos básicos: “proteger homens, mulheres e crianças refugiadas e buscar soluções duradouras para que possam reconstruir suas vidas em um ambiente normal” (ACNUR, 2014). Desse arranjo institucional se estabeleceu que a receita do ACNUR advém de contribuições voluntárias de governos, organizações intergovernamentais, empresas e particulares.

A ONU participa financiando 3% do orçamento do Alto Comissariado (ACNUR, 2006). Ou seja, o Alto Comissariado depende das doações de Estados ricos e “enfrenta dificuldades políticas para fazer valer o seu propósito humanitário”⁹².

Simões (2017), destaca que desde o seu início, o ACNUR lida com financiamentos insuficientes para realizar seu propósito como órgão fiscalizatório e protetivo aos refugiados. Entre suas funções destacam-se a proteção jurídica, assistência material aos solicitantes de refúgio e aos

⁹⁰Para os fins deste estudo analisaremos as implicações da organização para com o objeto de investigação: crianças refugiadas. Entendemos que não cabe, neste momento, uma análise crítica da atuação da ONU.

⁹¹SIMÕES, Gustavo da Frota. *Integração social de refugiados no Brasil e no Canadá em perspectiva comparada: Colombianos em São Paulo e em Ontário*. 2017, 266f., il. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017, p.92

⁹² Esse dado esboça a dificuldade das organizações que trabalham com essa parcela da população, muitas vezes esquecidas ou invisíveis.

refugiados, além de supervisionar o cumprimento da Convenção de 1951 e seu respectivo Protocolo Adicional de 1967⁹³.

Embora tenham sido desenvolvidos programas de reassentamento, repatriação e integração local, nem sempre os Estados estão dispostos a receber esses fluxos migratórios. O que acaba levando milhares de pessoas a se deslocarem novamente em virtude de acordos humanitários e vistos temporários que acabam muitas vezes por dificultar a permanência desses migrantes em determinado país ou região.

Em referência à proteção internacional aos refugiados evidencia-se Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951. Essa Convenção define quem é refugiado, estabelece seus direitos e as obrigações dos Estados perante esses indivíduos e a comunidade internacional. Todavia a definição geral de refugiado se limita regionalmente ao continente europeu e temporalmente aqueles que haviam sido perseguidos e deslocados “em consequências de acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa”⁹⁴.

A partir dessas restrições geográficas e temporais observa-se a pretensão dos Estados-membros da Convenção de 1951 da ONU de apenas configurarem como refugiados aqueles que ainda sofriam perseguições pelos países socialistas ou indivíduos forçados a fugir devido ameaças fascistas e nazistas na Europa durante as décadas de 1930 e 1940, o que impedia uma proteção ampla aos refugiados.

Ao analisar essa Convenção, Hathaway (1991) define cinco elementos essenciais para a definição de refugiado

[...] (1) que o solicitante seja estrangeiro, com nacionalidade diversa do Estado no qual busca o refúgio; (2) que existam fatos objetivos e um risco genuíno de temor; (3) que haja perseguição e risco de graves danos, sendo o Estado de origem incapaz de proteger o solicitante; (4) que o risco ou temor do solicitante tenha nexos com raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política; (5) que exista uma necessidade real e um direito

⁹³ROCHA; MOREIRA, 2010, p. 28 apud SIMÕES, 2017, p. 92. *Integração social de refugiados no Brasil e no Canadá em perspectiva comparada: Colombianos em São Paulo e em Ontário*. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

⁹⁴ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1

legítimo para a proteção (Hathaway,1991 apud SILVA, 2015, p.24).

A Convenção deve ser aplicada sem discriminação por raça, sexo, religião e país de origem. Também é incluído o princípio da não-devolução (*non-refoulement*), de modo que nenhum país deve expulsar ou devolver um refugiado, contra a vontade do mesmo, em qualquer ocasião, para um território no qual ele venha a sofrer qualquer tipo de perseguição.

Todavia, esse princípio não estabelece “a obrigação dos Estados de receberem refugiados”. Ou seja, a concessão de refúgio não é obrigatória⁹⁵. Também não existe nenhum organismo supranacional capaz de controlar ou de punir os Estados que infringirem a lei⁹⁶ (Bhabha, 1998).

Por sua vez, o Protocolo Adicional de 1967, de Nova York, no âmbito da ONU retira as restrições geográficas e temporais da Convenção visto que surgiram novas situações de refúgio igualmente merecedoras de proteção. Apesar de se relacionar com ela, o protocolo é um instrumento independente cuja ratificação não é restrita aos Estados signatários da Convenção de 1951.

A adesão ao Protocolo de 1967 não suscitou questionamentos quanto à ampliação do conceito de refugiado. Uma hipótese levantada por Jubilit (2007, p. 88), indica que tal fato possa ser um reflexo histórico uma vez que, na época do Protocolo, o número de refugiados no mundo estava em plena ampliação, o que gerava medo por parte dos países desenvolvidos.

Desse modo, a Convenção e o Protocolo são os principais instrumentos internacionais globais estabelecidos para a proteção dos refugiados, e formam a base normativa do Direito Internacional dos Refugiados. Todavia, os países que ratificaram os termos do Protocolo passaram, então, a aplicar o conteúdo da Convenção de 1951 a todas as pessoas que se enquadrassem naquela definição de refugiado, sem os limites temporal e geográfico.

⁹⁵ Embora essa interpretação seja refutada por alguns pesquisadores da área, já que haveriam interpretações do princípio do *non-refoulement* (não devolução) como uma norma de caráter *jus cogens*, ou seja, uma normativa internacional de caráter imperativo e indisponível.

⁹⁶ BHABHA, Jacqueline. Enforcing the human rights of citizens and non-citizens in the era of Maastricht: some reflections on the importance of States”. Development and change, 1998, 24 (29), out.

Ao longo da década de 1960, a descolonização afro-asiática esteve atrelada as guerras de independência originando novos fluxos migratórios, totalizando mais de meio milhão de refugiados em 1965, o que contribuiu para alteração do texto da Convenção, por não ser aplicável aos acontecimentos ocorridos após 1º de janeiro de 1951 e sua limitação geográfica⁹⁷.

Logo, a África foi o primeiro continente a dar importância as questões dos refugiados após a Segunda Guerra Mundial em virtude de seu processo de formação e consolidação de novos Estados nacionais, como Ruanda que teve sua fundação em 1962, ou mesmo o Zimbábwe que data de 1965.

A União Africana (UA) é uma organização internacional que visa promover a integração entre países africanos, sendo desde 2002 sucessora da Organização da Unidade Africana (OUA) fundada em 1963. A OUA foi responsável por uma comissão incumbida de verificar os problemas dos refugiados na África e colaborar com o ACNUR, o que resultou na elaboração da Convenção da Unidade Africana para Refugiados em 1969. A grande mudança foi a definição ampliada do termo “refugiado”, expressa no art.1 da Convenção, parágrafo 2º:

2. O termo refugiado aplica-se também a qualquer pessoa que, devido a uma agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou a acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública numa parte ou na totalidade do seu país de origem ou do país de que tem nacionalidade, seja obrigada a deixar o lugar da residência habitual para procurar refúgio noutro lugar fora do seu país de origem ou de nacionalidade.

Desse modo, a pessoa que sofre grave agressão externa ou dominação estrangeira também será incluída como refugiado⁹⁸. Essa alteração irá influenciar o conceito de refugiado, no âmbito da América

⁹⁷ ANDRADE, J. H. F. *Direito internacional dos refugiados: evolução histórica (1921-1952)*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

⁹⁸ Ainda há controvérsia em relação as pessoas forçadas a deixarem o lugar em que vivem em virtude de eventos climáticos e ambientais. Enquanto alguns argumentam que seriam refugiados, outros os configuram como deslocados ambientais. Isso ocorre porque nos termos da Convenção de Genebra de 1951, a definição de “refugiado” não contempla os refugiados climáticos e ambientais.

Latina a partir do ano de 1984, como iremos nos aprofundar na próxima seção.

3.3.1 A proteção em âmbito regional: o sistema interamericano de Direitos Humanos

Com o propósito de consolidar os direitos humanos firmados na Carta das Nações Unidas surgiram os sistemas regionais de proteção aos direitos humanos com um aparato jurídico próprio, particularmente na África, Europa e América. No continente americano se reconheceu que esses direitos não derivam de um Estado nacional, mas se fundamentam nos atributos da pessoa humana, e por isso necessitam de proteção internacional.

De acordo com Piovesan, os sistemas internacionais e regionais não são dicotômicos, mas complementares ao estruturar a proteção dos direitos humanos no cenário internacional. Têm como base os princípios e valores da Declaração Universal. Desse modo, compete ao indivíduo que sofreu qualquer tipo de violação escolher o aparato jurídico mais favorável. Os indivíduos se convertem sujeitos de direito internacional, cenário antes apenas ocupado pelos Estados.

Ao adotar o valor da primazia da pessoa humana, estes sistemas se complementam, interagindo com o sistema nacional de proteção, a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais. Esta é inclusive a lógica e principiologia próprias do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Vale dizer, a lógica do Direito dos Direitos Humanos é, sobretudo, uma lógica material, inspirada no valor da dignidade humana. (PIOVESAN, s.d, p. 3).

O sistema regional interamericano consolida-se principalmente com o ressurgimento da democracia nas Américas após um período no qual muitos países passaram por governos ditatoriais. Sua estrutura central é estabelecida pela Convenção Americana, adotada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 22 de novembro de 1969 em São José, Costa Rica, fato que pelo qual ficou conhecida como Pacto de São José da Costa Rica.

Em vigência desde julho de 1978, este é o instrumento de maior importância dentro do sistema interamericano de direitos humanos e encontra-se consubstanciado em dois regimes: um baseado na Convenção

Americana e o outro fundamentado na Carta da Organização dos Estados Americanos. Dos 35 Estados-membros da OEA, 25 são membros da Convenção. Há dois órgãos de monitoramento no sistema interamericano de direitos humanos, a Comissão e a Corte Interamericana de Direitos Humanos.

A Convenção reconhece os direitos e liberdade que devem ser respeitados pelos Estados Partes. Dentre eles destacamos os direitos da criança e o direito à nacionalidade, previstos no art. 19 e 20:

Art. 19. Direitos da criança

Toda criança tem direito às medidas de proteção que sua condição de menor requer, por parte da família, da sociedade e do Estado.

Art. 20. Direito à nacionalidade

1. Toda pessoa tem direito a uma nacionalidade.

2. Toda pessoa tem direito à nacionalidade do Estado em cujo território houver nascido, se não tiver direito a outra.

3. A ninguém se deve privar arbitrariamente de sua nacionalidade, nem do direito de mudá-la.

No que remete especificamente aos migrantes e refugiados, os deslocamentos maciços irão se intensificar na América Latina durante as décadas de 70 e 80 do século XX. Em especial, em El Salvador, Nicarágua, Guatemala e Chile, na década de 1980, por terem passado por governos ditatoriais, graves conflitos armados, problemas econômicos e sociais que acarretaram o êxodo de mais de 2 milhões de refugiados provenientes da América Central que fugiram para países da mesma região, e para países da América do Norte como Estados Unidos e Canadá.

Do total de 500 mil pessoas que foram para os Estados Unidos, a maioria não foi reconhecida como refugiada, sendo que muitos sequer tiveram a oportunidade de solicitar pelo refúgio, por razões políticas. (ANDRADE, 2001 *apud* SILVA, 2013, p.32).

Nesse contexto, foi elaborada em 1984 a Declaração de Cartagena, a qual ampliou a definição de refugiado da Convenção de 1951, ao abarcar as situações de conflitos armados, praticados sistematicamente na região durante as décadas de 1970 e 1980 no âmbito dos direitos humanos. Essa definição foi aprovada pela Assembleia-Geral da OEA em 1985.

Apesar de não possuir caráter formal, a Declaração de Cartagena tornou-se um instrumento regional de proteção aos refugiados, de modo a influenciar a produção normativa de leis nacionais

sobre o tema, incluindo o princípio da não devolução (*non-refoulement*), a integração dos refugiados e esforços para erradicar as causas de seu problema. Define-se refugiado como:

Pessoas que têm fugido de seus países porque suas vidas, segurança ou liberdade têm sido ameaçadas por violência generalizada, agressão externa, conflitos internos, violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado a ordem pública. (JUBILUT, 2007, p. 359).

A Declaração supracitada foi considerada um marco no conceito de refugiado na América Latina, apesar da premissa contra “graves e generalizadas violações de direitos humanos” ter nascido a partir de uma realidade específica do continente africano foi incorporada a *Declaração de Cartagena*, que reuniu representantes governamentais e especialistas de 10 países latino-americanos em Cartagena das Índias, na Colômbia (COSTA, 2011).

3.3.2 Um recorte da política migratória para refugiados no Brasil

Em 1500 desembarcaram no litoral brasileiro os primeiros colonizadores portugueses. Estima-se que, até o fim do Brasil Colônia em 1822, entre 500 e 700 mil lusitanos se deslocaram para o Brasil. Nota-se que o território já era ocupado por indígenas que tinham seus costumes, religiões, idiomas e tradições próprias. Havia uma organização social distinta da europeia. No lugar dos funcionários, quem resolvia os conflitos eram os líderes das tribos em conjunto com os guerreiros.

Apesar de terem ocorrido tentativas de escravizar os indígenas, seus costumes estavam intimamente ligados ao fazer somente o necessário para sobrevivência, além de haver uma contradição entre os interesses dos colonizadores e dos missionários que desejavam catequizá-los e se opunham à escravidão. Os indígenas acabavam por vezes reagindo a esse processo e fugindo para lugares longínquos no interior das selvas, onde dificilmente seriam encontrados.

A missão dos jesuítas na colônia portuguesa, longe de se limitar à conversão religiosa dos índios preocupava-se com a formação de uma

nova sociedade em conformidade com a expansão territorial e a colonização europeia⁹⁹.

Todavia os portugueses já contavam com outra possibilidade, o trabalho escravo africano. Mesmo a escravidão tendo desaparecido da Europa na Idade Média, se fazia presente na colonização da África desde o século XV.

A escravidão permaneceu em vigor no território brasileiro até a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Contudo, a abolição não significou o fim da exploração do negro no Brasil, muito menos a sua integração social, revelando uma extrema desigualdade em relação aos migrantes europeus que por aqui aportaram.

Entre a vinda dos primeiros europeus no século XVI e os fluxos migratórios do início do século XX, o Brasil vivenciou diferentes movimentos. A participação brasileira na comunidade internacional, pode ser vista como uma das metas de política externa do século XX, expressa em acontecimentos como da adesão à Liga das Nações, já mencionada anteriormente.

Durante esse episódio o governo brasileiro buscava se projetar no cenário internacional, mobilizando esforços para obter um assento permanente no Conselho da Liga das Nações, enquanto se desviava a atenção da política interna que se encontrava abalada e sofria fortes críticas frente ao governo autoritário de Artur Bernardes (1922-1926), cujo mandato foi marcado pela profunda divisão da elite política brasileira¹⁰⁰.

Como marco inicial de política migratória no Brasil, indicamos o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), por apresentar uma política restritiva e seletiva. Caracterizada pelas propostas racistas que dominavam o cenário internacional na época e ditava os tipos mais

⁹⁹ RIZZINI, Irma (org.); SCHUELER, Alessandra Frota Martinez [et al.]. *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Universitária Santa Úrsula, 2000, p. 28.

¹⁰⁰ SANTOS, Norma. *Diplomacia e fiasco: repensando a participação brasileira na Liga das Nações: elementos para uma nova interpretação*. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 46, n. 1, p. 87-112, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v46n2/v46n2a04.pdf>. Acesso: 05 jan. 2017.

indicados para compor a identidade brasileira por meio da imigração europeia seletiva, principalmente a partir de 1934¹⁰¹.

Foi no ano de 1932, que o governo brasileiro teve que lidar pela primeira vez com a chegada dos refugiados oficiais, no caso, os assírios, encaminhados pela Liga das Nações (1919) e pelo Escritório Internacional Nansen para Refugiados. Ainda que o Brasil e países da América Latina relutassem em aceitar refugiados, essas instituições internacionais solicitaram colaboração do Brasil para reassentar 20 mil assírios tornando assim, uma ação coletiva (LESSER, 2001).

Por meio do Ministério do Trabalho, o Brasil permitiu na década de 1930 a entrada de 500 famílias visando a propaganda internacional a respeito dos esforços humanitários do país. Foi realizado um acordo com a empresa Paraná Plantation Ltda. Que garantiria a instalação dos refugiados. Essa companhia estava interessada em colonizar o norte e nordeste do Paraná (LESSER, 2001).

No entanto, a imprensa brasileira não demorou a notificar a chegada desses imigrantes como uma ameaça social, transformando os cristãos assírios em muçulmanos iraquianos, e por assim dizer, indesejáveis tanto pelo governo como pela população brasileira. Assim, foi criada uma comissão para questão migratória que caracterizou os refugiados do Oriente Médio como “não brancos”, inviabilizando a entrada dos mesmos ao país¹⁰².

As leis de nacionalização e repressão aos estrangeiros promovidas por Vargas chegaram ao seu auge com o Estado Novo (1937-1945), que incluiu a expulsão, deportação e extradição daqueles contrários ao regime ditatorial. Nesse momento, o pensamento político se voltava para homogeneização da população e foram elaborados mais de 20 Decretos-leis¹⁰³ que se referiam a migração.

O governo estava marcado pelas mudanças políticas internacionais e as teorias darwinistas. A simpatia do presidente pelos regimes nazifascistas dificultava a entrada e aumentava as barreiras para os

¹⁰¹ SILVA, César Augusto S. da. *A política brasileira para refugiados (1998-2012)*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

¹⁰² LESSER, Jeffrey. *A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. Trad. Patrícia de Queiroz C. Zimbres. São Paulo: Editora da UNESP, 2001, p. 127.

¹⁰³ SILVA, César Augusto S. da. *A política brasileira para refugiados (1998-2012)*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013, p. 112.

imigrantes judeus que precisavam deixar o continente europeu¹⁰⁴. Logo, o termo refugiado passou a ser associado aos judeus, embora eles não fossem o único grupo a se configurar nessa categoria.

Apesar da legislação em vigência e de serem vistos como indesejáveis, o Brasil recebeu 25 mil refugiados judeus entre 1933 e 1942, que tiveram a entrada facilitada pela ajuda de parentes e da comunidade judaica local atuando junto ao governo, como destaca Lesser. As organizações internacionais e não governamentais também cooperaram utilizando o estereótipo de judeus como bom contadores e estrategistas financeiros que poderiam contribuir para o desenvolvimento do país. Ainda assim, o país recebeu menos refugiados judeus que países como Argentina e Estados Unidos (LESSER, 2001).

Foi na ditadura de Vargas que se produz o primeiro Estatuto do Estrangeiro do Brasil (1938) regulamentando inclusive, a situação dos refugiados judeus, bem como, a fundação da primeira delegacia migratória brasileira e da instituição política (CIC) que atuava por meio de um processo seletivo rigoroso na entrada de estrangeiros. A Constituição de 1946, por sua vez, fundamenta os interesses relativos à ativa incorporação do imigrante pelo trabalho. Se estabelece o Instituto Nacional de Imigração e Colonização e se extingue as instituições anteriores (SILVA, 2013).

Esse é o período que marca a chegada dos refugiados, atraídos pela indústria que buscava mão de obra especializada e capacitada, a economia crescia e acelerava o processo de industrialização, promovendo uma política migratória que estimulava a vinda dos imigrantes.

Em 1964, com o início da ditadura militar, o Brasil se fecha à migração internacional, ocorre o recuo do país no que tange a causa dos refugiados, passando assim, a restringir cada vez mais a entrada de estrangeiros¹⁰⁵. Se adota a doutrina de segurança nacional como norteadora para a implementação de políticas de estado e de sua relação com as outras nações, principalmente em relação aos vizinhos latino-americanos. Há um afastamento tanto da Organização das Nações Unidas como da Organização dos Estados Americanos (OEA), visto que a nação adentrava em um regime que violava os direitos humanos.

Nesse momento, como já visto anteriormente, se intensificam os golpes de estado e o estabelecimento de regimes autoritários, atrelados a movimento de resistências populares em oposição a esses regimes.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ MOREIRA, Julia Bertino. *Política em relação aos refugiados no Brasil (1947-2010)*. Campinas, São Paulo. Unicamp, 2012, p. 102

Destacamos os Decretos-leis n.941/1969 e 66.889/1970 que estabeleciam a situação jurídica dos estrangeiros no país e suas possíveis expulsões, caso se configurasse alguma ameaça à segurança nacional e a ordem política ou social, a moralidade e a economia. Nesse momento, a política brasileira para refugiados se pautava nos preceitos da segurança nacional e do fechamento das fronteiras.

Assim, o Brasil deixava de ser receptor de refugiados e passava a ser um produtor, ainda que muitos brasileiros fossem recebidos como exilados nos países vizinhos. Nesse momento o país fechava suas portas para os latino-americanos e o governo ressaltava que apenas receberia refugiados vindos da Europa, em virtude da Convenção da ONU (BARRETO, 2010).

Todavia, no decorrer da década de 1970 e 1980, ocorre uma situação inusitada, o Brasil sem conceder o status de refugiado, acolhe 150 vietnamitas (entre 1979 e 1980) e 50 famílias iranianas (1986) perseguidas em seu país de origem. Em 1979 é aprovada a Lei de Anistia, que permite o retorno dos exilados brasileiros e somente, em 1982, o Brasil reconhece o mandato do ACNUR e permite suas ações diretas e de forma oficial (SILVA, 2015).

Em 19 de agosto de 1980, é decretado e sancionado pelo então presidente João Batista Figueiredo, o Estatuto do Estrangeiro do Brasil, Lei 6815/80. Essa lei define a situação jurídica dos estrangeiros no Brasil e cria o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), que tem como objetivo formular a política, coordenar e orientar as atividades de imigração no território brasileiro.

Ainda na década de 1980, inicia-se o processo de democratização e abertura política e o Brasil passa ser reconhecido pela ONU, como uma nação acolhedora. Imagem essa, que apenas irá se consolidar a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, entre 1994 e 2010, momento em que a nação se tornou líder sul-americana em questões de refúgio¹⁰⁶.

No que tange ao Estatuto do Estrangeiro de 1980, ainda se observa uma legislação restritiva sobre migração que busca como anteriormente reduzir o fluxo de migrantes. Esta lei esteve em vigência na estrutura administrativa com sérios reflexos no acolhimento de migrantes e

¹⁰⁶BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. *Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense*. Dissertação de Mestrado. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2016, p. 37.

refugiados durante muitos anos visto que o Estatuto era contraditório com a concretização dos direitos humanos enunciada na Convenção de 1951.

Aprovada apenas em 2017, a nova legislação busca se pautar pelos direitos humanos, e repudia à xenofobia, o racismo, e qualquer forma de discriminação, pautando-se pelo acesso e tratamento iguais, deixa de considerar o imigrante como uma ameaça à Segurança Nacional. A Lei 13.445, de 24 de maio de 2017¹⁰⁷, foi sancionada pelo Presidente Michel Temer, com uma série de vetos.

A atual legislação entrou em vigência no dia 22 de novembro de 2017, apresentando alguns avanços, apesar dos vetos. Entre eles destacamos a criação do visto humanitário e o direito à reunião familiar. Esse tipo de visto buscará atender demandas específicas, como a dos apátridas e daqueles que chegam ao Brasil devido situações como, desastres ambientais, conflitos armados e violação dos direitos humanos. A lei garante aos migrantes o direito de participar de protestos e sindicatos. Também está prevista a integração e o desenvolvimento das regiões de fronteiras.

Entre os vetos foram revogadas as expulsões decretadas antes de 5 de outubro de 1988. Temer também vetou à obrigação de permanência de estrangeiros que tenham cometido crimes no país e que sejam residentes no território brasileiro por mais de quatro anos. Segundo o presidente, essa norma impossibilitaria a expulsão de criminosos graves, apenas pelo fato de serem residentes de longa data no Brasil¹⁰⁸.

De acordo com a lei, também não será permitido ao imigrante exercer cargo, emprego e função pública, ou entrar no país por conta de aprovação em concurso público. Para Temer, o exercício de cargo público por estrangeiro seria uma “afronta à Constituição e ao interesse nacional”¹⁰⁹

Como esta pesquisa tem como objeto as crianças refugiadas e seus direitos evidencia-se que o Estatuto do Estrangeiro de 1980 ainda se utilizava do termo menor ao se referir a crianças e adolescentes. Em seu art. 7º declarava que não seria concedido visto ao estrangeiro *menor de*

¹⁰⁷ Ver SENADO NOTÍCIAS. *Nova Lei de Migração é sancionada com vetos*. Brasília, DF, maio 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/25/nova-lei-de-migracao-e-sancionada-com-vetos>. Acesso: 05 jan. 2018.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ Ibidem.

18 (dezoito) anos desacompanhado do responsável legal ou sem sua autorização expressa¹¹⁰.

No que tange a nova legislação, três artigos fazem menção as crianças. No capítulo I, das disposições preliminares observa-se em seu art. 3º os princípios e as diretrizes da política migratória brasileira. Destacam-se, os seguintes pontos: a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; o repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação. De acordo com o inciso “XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante;”¹¹¹, se expressa a preocupação já trazida anteriormente pela Declaração de 1959 e reiterada pela Convenção de 1989 pelo Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 de se garantir o superior interesse da criança. Além da Doutrina da Proteção Integral inaugurada pela Convenção de 1989 como já discorrido anteriormente.

Em referência a entrada e saída do território nacional, destacamos o capítulo IV, no qual se estabelecem as garantias aos migrantes, assegurando direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicas. Art. 40, inciso V:

[...] seja criança ou adolescente desacompanhado de responsável legal e sem autorização expressa para viajar desacompanhado, independentemente do documento de viagem que portar, hipótese em que haverá imediato encaminhamento ao Conselho Tutelar ou, em caso de necessidade, a instituição indicada pela autoridade competente¹¹².

Evidenciam-se os procedimentos no caso da chegada de crianças ou adolescentes desacompanhados, o que já aparece como um avanço em relação ao Estatuto de 1980 que vedava o visto para crianças e adolescentes que se encontravam nessa situação.

¹¹⁰BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. *Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso: 03 fev. 2018.

¹¹¹BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. *Institui a Lei de Migração*. Brasília, DF, maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso: 03 fev. 2018.

¹¹² Ibidem.

Outra questão que apresenta mudanças se refere ao pedido de naturalização e está expressa no capítulo VI,

Art. 70. A naturalização provisória poderá ser concedida ao migrante criança ou adolescente que tenha fixado residência em território nacional antes de completar 10 (dez) anos de idade e deverá ser requerida por intermédio de seu representante legal.

Parágrafo único. A naturalização prevista no caput será convertida em definitiva se o naturalizando expressamente assim o requerer no prazo de 2 (dois) anos após atingir a maioridade¹¹³.

Anteriormente, o certificado provisório de naturalização só era permitido ao estrangeiro admitido no Brasil durante os primeiros 5 (cinco) anos vida, e era válido como prova de nacionalidade brasileira até dois anos depois de atingida a maioridade¹¹⁴. Desse modo, observa-se que o período para se requer a naturalização provisória foi ampliado e poderá ser solicitado pela criança até 10 anos de idade, embora o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), art. 2º, considere criança qualquer pessoa que tenha até doze anos de idade incompletos¹¹⁵.

De um modo geral, entre os avanços contidos na nova legislação destacamos o combate a qualquer tipo de discriminação, racismo e xenofobia como princípios da política migratória. O novo texto se orienta pela doutrina dos direitos humanos, visto que na antiga legislação o migrante era visto como uma ameaça, conforme preceitos da Segurança Nacional. Esses aspectos também podem ser evidenciados pelas mudanças de nomenclatura, já que o texto passa a utilizar o termo migrante ao invés de estrangeiro e criança em substituto ao termo menor.

O que se nota, no entanto, até fevereiro de 2017, é que apesar das políticas migratórias terem sofrido mudanças ao longo desses últimos anos, as mesmas não foram acompanhadas de soluções de permanência e

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. *Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso: 03 fev. 2018.

¹¹⁵ BRASIL. Lei 8.69, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 dez. 2017.

integração dos indivíduos que são reconhecidos pelo governo e se encontram em solo brasileiro.

No que se refere especificamente a causa dos direitos humanos dos refugiados, o governo brasileiro promoveu iniciativas, como o Programa Nacional dos Direitos Humanos (Decreto de 1996), sendo um dos primeiros países a estabelecer internamente metas para cumprir a Declaração e Programa de Ação de Viena de 1993, II Conferência Mundial da ONU. A Declaração reafirma o direito de toda pessoa de buscar asilo contra perseguição em seu país de origem, bem como retornar caso tenham fim as hostilidades (CANÇADO TRINDADE, 2003).

Desse modo, para definir mecanismos para implantação do Estatuto do Refugiado de 1951 e seu respectivo Protocolo de 1967, o Brasil sancionou a Lei 9.474, em 1997, considerando os principais instrumentos regionais e internacionais sobre o tema, em harmonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

No âmbito latino-americano a lei brasileira produzida no final do século XX adota a definição ampliada de refugiado instituída na Declaração de Cartagena que reconhece a “violação generalizada de direitos humanos” uma das razões de reconhecimento da condição de refugiado (ACNUR, 2014, s/p).

A Constituição de 1988 e a Lei 9.474/97 se constituem, portanto, como bases para a fundamentação e a prática de políticas públicas que visem a proteção dos refugiados no Brasil. Estabelecem procedimentos para obtenção ou cassação do refúgio, os direitos e deveres dos refugiados e a instituição do Comitê Nacional para os refugiados (CONARE), um órgão interministerial presidido pelo Ministério da Justiça e integrado pelo Itamaraty (que exerce a Vice-Presidência), responsável pela execução de soluções duradouras que atendam essa parcela da população.

De acordo com a Lei 9.474/97, art. 7º

O estrangeiro que chegar ao território nacional poderá expressar sua vontade de solicitar reconhecimento como refugiado a qualquer autoridade migratória que se encontre na fronteira, a qual lhe proporcionará as informações necessárias quanto ao procedimento cabível.

O pedido de refúgio pode ser realizado em qualquer delegacia da Polícia Federal que posteriormente encaminhará ao Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão responsável por avaliar e conceder reconhecimento ou não do refúgio. Às crianças (menores de 18 anos)

desacompanhadas ou separadas da sua família será designado judicialmente um adulto responsável (guardião).

Com base em dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), o ACNUR elaborou uma análise estatística do período de Janeiro de 2010 a Outubro de 2014 mostrando que o Brasil¹¹⁶ tem recebido um fluxo crescente de migração, passando de 4.357 em 2010 para 7.289 refugiados em outubro de 2014, de 81 nacionalidades distintas (ACNUR, 2014, p.2).

Em referência a situação atual um relatório do CONARE de 2016, aponta que 9.552 pessoas, de 82 nacionalidades distintas, já tiveram sua condição de refugiadas reconhecida no Brasil. Desses, 8.522 foram reconhecidos pelas vias tradicionais de elegibilidade, 713 chegaram ao Brasil em virtude de reassentamento e 317 foram considerados refugiados por condição de algum familiar¹¹⁷ (CONARE, 2016).

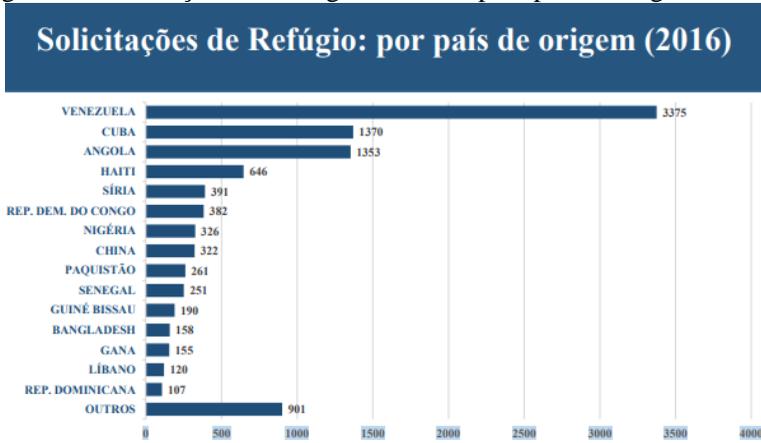
Em 2016, os países com maior número de refugiados reconhecidos no Brasil foram: Síria (326), República Democrática do Congo (189), Paquistão (98), Palestina (57) e Angola (26). Já os países com maior número de solicitantes de refúgio foram Venezuela (3.375), Cuba (1.370), Angola (1.353), Haiti (646) e Síria (391), (Figura 1). Desde o início do conflito na Síria, 3.772 pessoas dessa nação solicitaram refúgio no Brasil.

De acordo com o relatório, houve um aumento expressivo de solicitações de venezuelanos. Cerca de 33% das solicitações registradas em 2016, o número passou de 829 pedidos de refúgio em 2015 para 3.375 em 2016 (Figura 1).

¹¹⁶ Estes dados não incluem informações relacionadas aos nacionais do Haiti que chegaram ao Brasil desde o terremoto de 2010. Apesar de solicitarem o reconhecimento da condição de refugiado ao entrarem no território nacional, seus pedidos foram encaminhados ao Conselho Nacional de Imigração (CNIg), que emitiu vistos de residência permanente por razões humanitárias. De acordo com dados da Polícia Federal, mais de 39.000 haitianos entraram no Brasil desde 2010 até setembro de 2014 (ACNUR, 2014, p.1).

¹¹⁷CONARE, 2017. Disponível em:
file:///C:/Users/Usuario/Desktop/20062017_refugio-em-numeros-2010-2016.pdf

Figura 1 - Solicitações de Refúgio no Brasil pelo país de origem



Fonte: Comitê Nacional para Refugiados (2017)¹¹⁸.

Em referência ao perfil dos solicitantes, observou-se que 9% correspondiam a crianças com idade entre 0 e 12 anos e 2% se referiam a adolescentes com idade entre 13 e 17 anos de idade. Enquanto a maioria dos adultos encontrava-se na faixa etária entre 30 e 59 anos de idade, totalizando 47% dos pedidos. No que tange a questão de gênero, 32% eram mulheres e 68% eram homens.

No caso dos refugiados no Brasil observamos que sua integração e acolhimento perpassa tanto o Estado, pela atuação do CONARE e da Polícia Federal; quanto a sociedade civil, no que tange as organizações não governamentais (ONG) e os voluntários, que atuam frente à política para os migrantes e reassentados, como a comunidade internacional, por meio do ACNUR. Ainda destacamos parcerias entre o público e privado que visam a inserção dessa população no mercado de trabalho e em cursos profissionalizantes.

Atualmente, os refugiados podem ser reconhecidos tanto pela política para recolhimento e acolhimento, no caso daqueles que chegam às fronteiras brasileiras e solicitam refúgio devido elegibilidade. Como pela política de reassentamento, no caso, daqueles trazidos pelo ACNUR, por meio de acordos firmados desde 1999 entre o governo brasileiro e essa instituição da ONU, visando o recebimento e a integração de refugiados não se adaptaram ao primeiro país de acolhida (SILVA, 2013).

¹¹⁸ Ibidem.

Adotaremos o conceito de Pacífico, de que as políticas públicas são realizadas pelo governo diretamente ou por meio de agentes autorizados, em busca de melhor qualidade de vida de determinada população alvo de políticas específicas, procurando assim, solucionar determinado problema (PACÍFICO, 2010).

Ainda que com grandes limitações, busca-se incluir os refugiados nas políticas públicas à disposição de todos os brasileiros. Nesse sentido, o Brasil apresenta uma política migratória de forma geral, e para os refugiados de forma particular enquanto uma prática fragmentada em diversos ministérios e departamentos. Das 27 unidades federativas brasileiras somente quatro tem comitês estaduais especializados¹¹⁹ para refugiados: São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul.

Quando esses comitês foram criados grande parte dos indivíduos em condição jurídica de refugiado viviam no Sudeste, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, que foram os dois primeiros estados a possuir esses comitês estaduais, o CER (Comitê Estadual para os Refugiados) em São Paulo e o CIEPAR (Comitê Intersetorial Estadual de Política de Atenção aos Refugiados) no Rio de Janeiro. Instituídos em 2007 e 2010, respectivamente.

De acordo com Pinto (2011), não é surpreendente que esses dois estados fossem os primeiros a possuírem comitês estaduais, visto que historicamente estão envolvidos com a temática do refúgio, e são os principais receptores de refugiados no Brasil, além do Sudeste ser uma região de grande atração e importância também para as migrações internas.

Posteriormente foram concretizados os comitês da região sul. O Rio Grande do Sul também já apresentava notável número de requerentes e o COMIRAT (Comitê de Atenção para Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas) foi inaugurado em 2012. No mesmo ano o Paraná instituiu CERM (Comitê Estadual de Refugiados e Migrantes).

Apesar de não possuir um Comitê Estadual, Santa Catarina inaugurou em fevereiro de 2018, o Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante (CRAI), sediado na cidade de Florianópolis, e aberto ao público após dois anos da assinatura de um convênio entre governos

¹¹⁹ “Assim com relação aos Comitês Estaduais para políticas de atenção aos refugiados, órgãos que integram as Secretarias de Estado, ver-se-á que, respeitada a legalidade, a sua criação depende da discricionariedade de gestão interna dos Estados, observados os critérios de oportunidade e conveniência, sempre balizados, *inter alia*, pelo interesse público” (PINTO, 2011, p.184).

federal estadual e municipal. O local visa oferecer aos imigrantes e refugiados assistência jurídica, orientação para regularização de documentos, encaminhamento para o mercado de trabalho e atendimento psicológico.

A partir desses dados, o presente trabalho pretende analisar o fenômeno da migração infantil e as possíveis condições de infância vividas pelas crianças refugiadas em diferentes contextos históricos e culturais. E ainda refletir acerca da criança como sujeito pleno de direitos.

3.4 A MIGRAÇÃO INFANTIL COMO FENÔMENO SOCIAL

A migração infantil é um fenômeno crescente e presente mesmo na literatura quanto no cinema, bem como na fotografia e meios midiáticos. Todavia, poucas dessas histórias tem como foco a experiência vivida pela própria criança que migra, as razões que a levam a migrar, as travessias e jornadas que percorrem, bem como sua integração no país de recebimento.

Apesar de não ser um tema novo, Bhabha (2014) pontua que mesmo o fenômeno atingindo milhares de crianças ao redor do mundo, a migração infantil ainda é um assunto complexo, muitas vezes não contado e não analisado pela história. Frequentemente, especialistas em migração não abordam a questão das crianças e por isso, sua obra se configura como um esforço para corrigir essa omissão¹²⁰.

Para autora, as leis e políticas e migratórias parecem sempre supor que uma criança migrante estará amparada de modo legal e afetivo por um adulto responsável. Mas a realidade aponta um cenário diferenciado, no qual a maioria das crianças sem documento ou em situação irregular continua sem se enquadrar à legislação doméstica e à proteção institucional dos países de recebimento e de destino.

As razões que determinam a migração infantil são bastante variadas, assim como os adultos, as crianças migram em busca de desenvolvimento e melhores condições de vida, oportunidades educacionais e possibilidade de trabalho. Devido à pobreza e desigualdades sociais, além da ausência de políticas públicas que garantam os direitos das crianças e adolescentes, migram em busca de educação, saúde, moradia. A discriminação por gênero; raça; etnia, bem como situações de violência ou catástrofes climáticas também contribuem

¹²⁰BHABHA, Jacqueline. *Child Migration and Human Rights in a Global Age*. Princeton: Princeton University Press, 2014, p.1.

para essa mobilidade migratória. Ou ainda, como afirma Bhabha, “exigindo um futuro: a migração infantil para sobrevivência”¹²¹.

Com base em diversos relatos infantis, Bhabha procura ilustrar a partir da lente de uma criança migrante, como os princípios dos direitos humanos se concretizam da teoria para a prática. A obra *Child Migration and Human Rights in a Global Age* (Migração Infantil e Direitos Humanos na Era Global) discute a migração infantil a partir de três eixos: a migração em relação à família, a migração devido à explorações, tráfico e recrutamento de crianças-soldados, e a migração para sobrevivência, e é nessa parte que iremos nos debruçar para compreender a situação e realidade das crianças refugiadas.

A maioria desses relatos revelam jornadas de crianças latino-americanas rumo aos Estados Unidos e neles são evidentes que embora em um primeiro momento a criança desacompanhada possa optar pelo pedido de asilo conforme a premissa do superior interesse da criança, muitas vezes quando chega ao país de recebimento são enviadas de volta ao país de origem ou habitual residência, conforme decisão do governo estadunidense. Nesse momento os adultos “responsáveis” interveem e acabam muitas vezes por enviar as crianças para sua morte.

Se você deportar crianças sem saber porque elas migraram para esse país, talvez você esteja deportando-as para a morte, quando na verdade elas estavam procurando pela vida¹²² (HAMMOND, 1999 apud BHABHA, 2014, p. 203, tradução livre).

Como caso ilustrativo, relatamos a história de um menino de 17 anos de idade que deixou El Salvador, com uma mochila, uma calça, uma camiseta e uma oração que sua avó lhe deu em um pedaço de papel. Ele estava fugindo de gangues que queriam matá-lo por se recusar a trabalhar para elas. O seu irmão pagou para que pegassem um ônibus de El Salvador até a Guatemala, e lá eles tiveram que seguir caminhando até a fronteira do México com os Estados Unidos. Eles esperaram por 36 horas na fronteira e só tinham duas maçãs e uma laranja. Quando chegaram no

¹²¹ Ibidem, p.201, tradução livre.

¹²²If you deport children without knowing why they would make the journey to this country, you maybe deporting them to death, when all they were looking for was life.

Arizona a sua primeira impressão foi que os oficiais de migração olhavam para ele como se tivesse roubado um banco.

Eles gritaram para eu não me mexer, o que me deixou muito nervoso. Depois eu fui questionado. Eu fui colocado em um caminhão e voltamos para fronteira. Ninguém me perguntou se eu estava com medo de voltar para o México. Os caminhões apenas nos expulsaram e descarregaram...Eu tentei de novo...Eu percebi que a (i)migração estava por toda parte, então me escondi atrás de uma pequena planta. Lá havia uma cobra perto de mim e eu não pude me mover por três horas...Eventualmente, eu fui parado pela imigração novamente¹²³ (BHABHA, 2014, p.212, tradução livre).

Dessa forma, as crianças acabam muitas vezes sendo repatriadas sem sequer terem a oportunidade de apresentar suas razões e expressarem seus medos de retornarem para seus países de origem, tendo em vista que muitas fogem devido situações de violência, perigo e violações aos direitos humanos. Sendo assim, as crianças ainda continuam sendo pouco ouvidas e suas opiniões desconsideradas, prevalecendo as vontades dos Estados em detrimento aos direitos das crianças.

Como afirma Bhabha (2014), a relação entre os Estados e a maneira como compreendem as migrações infantis impacta diretamente para que os direitos das crianças sejam de fato garantidos ou não. Todavia, ainda prevalece a decisão dos Estados de conter os fluxos migratórios indesejados e “punir” aqueles que não se enquadram na migração regular.

A autora aponta que as crianças migrantes deveriam ser tratadas primeiramente como sujeito de direitos que necessitam de proteção do mesmo modo que as crianças nacionais que carecem de cuidados familiares, e posteriormente, como migrantes. Entretanto, na maioria das vezes são tratadas de forma tão rígida da mesma forma que um adulto que tenta ingressar no continente europeu ou em países como os Estados Unidos, de maneira irregular.

¹²³They yelled at me not to move and that made me very nervous. After I was questioned, I was put in a truck and taken back to the border. No one asked if I was afraid to return to Mexico. The trucks just unloaded us and drove off. I tried again...I realized that [I]mmigration was rounding every one up, so I hid behind a small plant. There was a snake near me and I couldn't move for 3 hours...[E]ventually I was stopped by immigration again.

Assim, o problema da migração infantil não seria sua invisibilidade, mas a ambivalência com que os Estados lidam com essa questão. Apesar de ser um tema visível, os atores atuam de maneiras contrastantes, numa perspectiva pautada ora no dever internacional de proteger as crianças e seus direitos, ora a sob a ótica do direito estatal soberano de realizar o controle migratório e desestimular as migrações irregulares, (BHABHA, 2014).

Dessa forma, torna-se necessário adicionar esse tema não apenas à agenda internacional, como na implementação de políticas públicas e sociais de cada Estado para que haja inclusão e não discriminação desses indivíduos que precisam ter seus direitos reconhecidos e efetivamente garantidos.

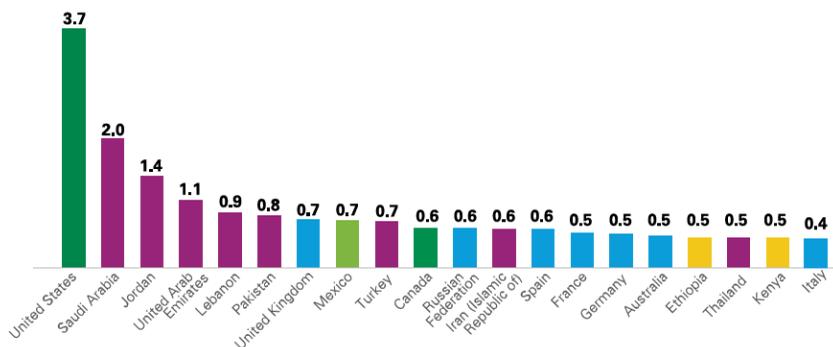
3.4.1 Crianças migrantes e refugiadas: o que dizem os documentos?

Ao observar o cenário internacional atual, os dados estatísticos revelam um crescente aumento da migração infantil. De acordo com a Organização Internacional das Migrações (OIM), em 2015, 37 milhões de pessoas possuíam menos de 18 anos, representando 15% dos 244 milhões de imigrantes que se tem registro (IOM, 2016). Segundo o UNICEF (2016), cerca de 50 milhões de crianças cruzaram fronteiras, 28 milhões fugindo de violência e insegurança.

Além disso, em 2015, mais de 100 mil crianças não acompanhadas pediram asilo em 78 países, representando o triplo de pedidos que em 2014. Ainda podemos contar outras 17 milhões que se deslocaram dentro de seus Estados nacionais, sendo consideradas como deslocadas internas.

O relatório *Desenraizados: a crescente crise de crianças refugiadas e migrantes*, do UNICEF (2016), ajuda a compreender a situação da migração infantil de modo geral, e das crianças refugiadas de modo específico. Em relação ao continente americano, aponta a existência de 6,3 milhões de crianças migrantes nessa região, ou seja, um quinto do total global. A maioria das crianças menores de 18 anos de idade encontram-se nos Estados Unidos, totalizando 3,7 milhões seguido pelo México com 700 mil (Figura 2).

Figura 2 - Vinte países que mais recebem migração internacional de crianças menores de 18 anos de idade, 2015 (em milhões)



Fonte: UNICEF (2016, p. 24).

Apesar dos Estados Unidos ser o país que mais recebe crianças e adolescentes migrantes, esses dados revelam que a grande maioria da migração infantil se concentra em países da África e da Ásia.

Em referência ao continente americano evidencia-se ainda, que um em cada dez migrantes na América é criança e quatro em cada cinco crianças migrantes vivem em apenas três países: Estados Unidos, México e Canadá (UNICEF, 2016).

De acordo com o relatório, a migração nas Américas está mais concentrada na própria região do que em qualquer outra parte do mundo, totalizando 33 milhões de pessoas. Pouco mais de 7 milhões de migrantes deixaram as Américas para outras regiões. A Europa é o destino mais comum para migrantes oriundos da América. O Brasil é o sétimo país com maior número de emigrantes e imigrantes, o oitavo a receber o maior número de crianças migrantes.

O estudo aponta que esses elevados números podem acarretar em implicações cada vez maiores para o bem-estar infantil na região, podendo vir a ser um fator negativo para o desenvolvimento dos países de origem dessas crianças. No entanto, essas informações se referem as crianças documentadas sendo que ainda há um número considerável daquelas que chegam ao país sem nenhuma certidão de nascimento ou documentos de registro oficial.

Essas crianças não documentadas podem estar seriamente expostas ao risco de tráfico humano, exploração sexual ou de trabalho infantil, e estão entre aquelas que as autoridades locais têm maior dificuldade em

localizar, logo são as mais difíceis de proteger de abusos e condições de maus-tratos.

O tema tem ganhado importância na agenda regional, assim, a Corte Interamericana de Direitos Humanos acabou por emitir o Parecer Consultivo OC-21/14 sobre Direitos e Garantias para Crianças no Contexto da Migração e/ou em Necessidade de Proteção Internacional no dia 19 de agosto de 2014 solicitado pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (MARTUSCELLI, 2017, p.81).

Esse parecer evidencia diversos procedimentos que devem ser adotados no caso de as crianças migrantes necessitarem de proteção especial. Destaca-se:

83. A Corte considera que, em virtude das normas internacionais invocadas, incluindo, em especial, os artigos 19 da Convenção e VII da Declaração, as autoridades fronteiriças não devem impedir o ingresso de crianças estrangeiras ao território nacional, ainda quando se encontrem sozinhas, não devem exigir documentação que não podem ter e devem encaminhá-las imediatamente ao pessoal que possa avaliar suas necessidades de proteção, a partir de um enfoque no qual prevaleça sua condição de crianças [...].

Desse modo, evidencia-se que mesmo as crianças desacompanhadas deverão ter seus direitos garantidos, e para tanto a Corte aponta a necessidade de uma base de dados com o registro das crianças que ingressam no país para que de fato recebam proteção adequada e tenham seus direitos reconhecidos.

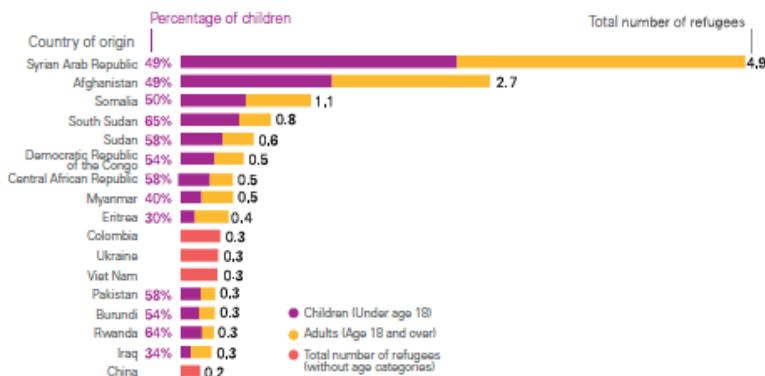
A orientação expressa acima pela Corte Interamericana de Direitos Humanos vai ao encontro com as dificuldades encontradas para coleta de dados a respeito das crianças refugiadas que estão em território brasileiro, reiterando a importância de se documentar e localizar essa população nos países latino-americanos.

É importante compreender que esse aumento da migração infantil tem ocorrido devido diversas razões, e a Corte recomenda que se reconheça as situações que podem levar uma criança a deixar seu país de origem, seja por uma migração familiar daqueles que acompanham seus pais ou parentes próximos em busca por melhores oportunidades de vida, ou aquelas crianças separadas de suas famílias seja por conflitos armados, guerras civis, desastres naturais, abusos, e outros que requerem algum tipo de proteção internacional.

Bhabha (2014), como já mencionada anteriormente, defende a migração infantil como um componente do fenômeno contemporâneo que altera e configura o mundo atual. A partir de uma análise política e jurídica da relação entre o Estado e o modo como o mesmo tem entendido as migrações, revela as fragilidades e as contradições que ainda envolvem a questão da proteção às crianças e adolescentes migrantes.

Em relação as crianças refugiadas, o documento revela que a maioria são de origem da Ásia e da África. A maior população de refugiados era de origem da Síria, registrando 4,9 milhões de indivíduos, dos quais 49% referiam-se as crianças menores de 18 anos, seguidos pelo Afeganistão com 2,7 milhões de refugiados, sendo 49% desse total composto por crianças. No que tange a proporção de crianças refugiadas em relação ao total de refugiados foi possível observar que as concentrações mais elevadas foram oriundas do Sudão do Sul e Ruanda, totalizando 65% e 64% respectivamente (UNICEF, 2016).

Figura 3 - Maior população de refugiados por país de origem e idade, 2015 (em milhões)



Fonte: UNICEF (2016, p. 29).

Ao observar os países de recebimento, nota-se que os dez maiores anfitriões de refugiados também estão localizados na Ásia e na África. A Turquia, é de longe o país que mais recebe refugiados, tendo registrado 2,5 milhões em 2015 (UNICEF, 2016). Apesar do país não ter disponível a porcentagem de crianças menores de 18 anos estima-se que a Turquia seja o país com maior número de crianças refugiadas acolhidas no mundo todo.

O Líbano e Jordânia são os países que receberam o maior número de refugiados em relação às suas populações, 18,3% e 8,7%, respectivamente. Em 2016, quase uma em cada cinco pessoas no Líbano era um refugiado sob o mandato do ACNUR. No Reino Unido essa proporção era de aproximadamente 1 em cada 530 pessoas, e nos Estados 1 em cada 1.200 (UNICEF, 2016).

No que tange a América haviam aproximadamente 747 mil refugiados de todas as regiões vivendo no continente. Desses, aproximadamente 273 mil haviam se estabelecido nos Estados Unidos e outros 136 mil no Canadá. No geral, o continente americano acolhe pouco menos de 5% de todos os refugiados sob o mandato do ACNUR (UNICEF, 2016).

As crianças e adolescentes representam 51% da população de refugiados no mundo, e apenas um terço da população mundial. Todavia, a sua proporção como parte da população geral de refugiados varia substancialmente dependendo do país em que vivem. Na Alemanha, as crianças representam um em cada cinco refugiados, enquanto no Sudão do Sul e na República Democrática do Congo, essa proporção é de três em cada cinco refugiados (UNICEF, 2016).

Essas variações na porcentagem de crianças em relação à população de refugiados em qualquer país de destino não é facilmente explicada por um único fator. Há de se considerar determinadas variáveis que vão desde a distância e dificuldade do deslocamento entre países de origem e destino, a estrutura básica no país de origem, políticas e práticas de migração e refúgio nos países de destino, além do capital financeiro das famílias.

Apesar dos diversos mecanismos de proteção internacional e no âmbito do sistema interamericano, as crianças refugiadas ainda constituem um grupo duplamente vulnerável devido sua condição de ser humano em desenvolvimento e seu *status* migratório. Sendo assim, torna-se extremamente necessário adicionar esse tema não apenas à agenda internacional, como na implementação de políticas públicas e sociais de cada Estado nacional para que haja inclusão e não discriminação desses seres humanos que precisam ter seus direitos reconhecidos e efetivamente garantidos.

3.4.2 Quando a criança refugiada entra em cena: as imagens que circularam pelo mundo

Com o propósito de apresentar ao leitor a compreensão das imagens que circulam na grande mídia a respeito das crianças refugiadas

buscamos evidenciar a importância da imagem-criança na contemporaneidade e os desafios que se colocam frente esse campo de pesquisa centrado na imagem visual.

Nesse sentido, assumimos a abordagem conceitual da fotografia enquanto mecanismo “potente para desconstruirmos a importância das imagens apenas como ilustrações descritivas, para se colocarem como possibilidade narrativa, como texto que introduz elementos complexos de análise através do campo da visualidade”¹²⁴.

Um elemento visual que colabora para a narrativa da infância, de forma ética. Contribuindo, assim, para reflexão a respeito da garantia dos direitos das crianças, e a compreensão das possíveis condições de infância as quais estão submetidas as crianças refugiadas em diferentes regiões do mundo.

Em referência a imagem-criança,

[...] podemos passar a considerar a visualidade e a posicionalidade discursiva como elementos que narram a infância e as suas culturas de maneiras mais complexa, justamente por nos proporcionar observar elementos que se tramam ao campo da visualidade, como por exemplo: sexo, gênero, etnia, classe social¹²⁵.

Sendo assim, é possível olharmos para os retratos das crianças refugiadas de modo mais complexo, não apenas como uma composição artística, mas como expressão política, histórica, social e cultural. Neste exercício da pesquisa documental, as fotografias foram acessadas no meio digital, e registram as expressões de crianças refugiadas em contextos distintos. Em virtude de o aumento do fluxo migratório ter ocorrido no século XX, como já relatado anteriormente, optamos por imagens mais recentes selecionadas devido à grande circulação que tiveram em jornais, revistas e redes sociais em diferentes partes do mundo.

¹²⁴ LIMA; NAZÁRIO. *Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças*. Goiânia: Educativa, v. 17, n. 2, p. 491, jul./dez. 2014 Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3957/2282>. Acesso em: 20 jan. 2018.

¹²⁵ Ibidem, p. 496.

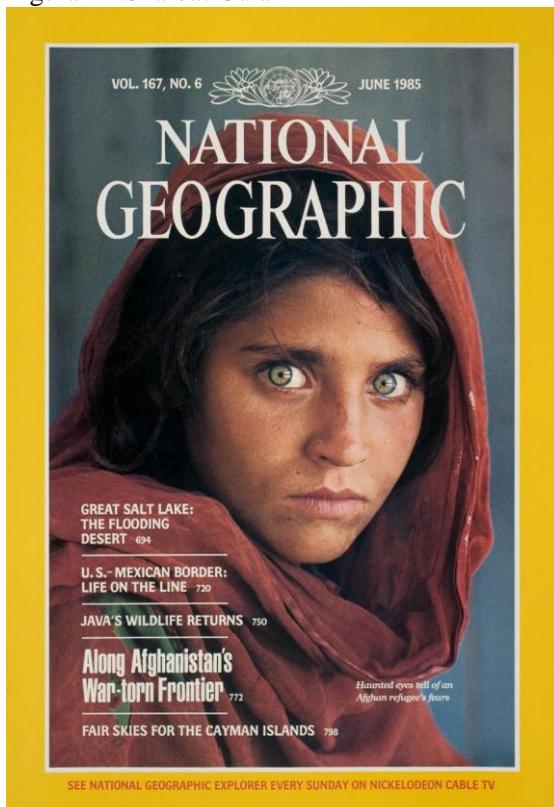
A primeira escolha se refere a uma menina refugiada que teve sua fotografia publicada na revista *National Geographic*¹²⁶ em 1985. Sharbat Gula perdeu seus pais quando tinha seis anos de idade durante a invasão soviética no Afeganistão. A menina viajou a pé até o Paquistão com seus irmãos e sua avó. A família buscou abrigo no campo de refugiados Nasir Bagh. Sharbat Gula estudava em uma escola dentro desse campo e tinha 12 anos de idade quando Steve McCurry registrou sua imagem sem burca, o que era uma raridade, visto que a lei afegã obrigava mulheres a usarem burcas¹²⁷.

Sua imagem ficou conhecida em diversas partes do mundo simplesmente como a “menina afegã”, e sua identidade permaneceu desconhecida até 2002, quando o fotógrafo McCurry a rastreou e a encontrou nas montanhas, na fronteira entre o Afeganistão e o Paquistão. Gula teve sua identidade verificada por um analista do FBI, um escultor forense e o inventor do reconhecimento da íris. Ela apareceu novamente na capa da *National Geographic*, uma das poucas pessoas a ter tal destaque duas vezes.

¹²⁶A revista *National Geographic* é a revista oficial da *National Geographic Society*. Sua primeira edição ocorreu em 1888, nove meses após a própria sociedade ter sido fundada. Seus artigos englobam diversas áreas do conhecimento, como geografia, biologia, física história, cultura, eventos atuais e fotografia. Com uma circulação mundial em trinta e três idiomas, milhões de pessoas recebem essa revista mensalmente.

¹²⁷FAMOSA “Menina Afegã” finalmente consegue um lar. *National Geographic*. Brasil, 18 dez.2017. Disponível em: <http://www.nationalgeographicbrasil.com/sharbat-gula/2017/12/famosa-menina-afega-finalmente-consegue-um-lar>. Acesso em: 27 jan.2018.

Figura 4 - Sharbat Gula



Fonte: National Geographic¹²⁸

Quando foi encontrada Sharbat Gula era casada e mãe de três filhas, e não fazia a menor ideia de que seu rosto era reconhecido no mundo inteiro. Na ocasião, ela falou ao fotógrafo que esperava que suas filhas pudessem ter a educação que ela nunca teve. No final de 2016, Gula foi presa por usar um documento de identidade paquistanês falsificado, uma prática comum entre um milhão de refugiados afegãos que vivem no país ilegalmente. Isso se transformou em uma causa nacional dos afegãos

¹²⁸ FAMOSA “Menina Afegã” finalmente consegue um lar. *National Geographic*. Brasil, 18 dez.2017. Disponível em: <http://www.nationalgeographicbrasil.com/sharbat-gula/2017/12/famosa-menina-afega-finalmente-consegue-um-lar>. Acesso em: 27 jan.2018.

e do governo do Afeganistão e ela foi solta duas semanas depois de sua detenção e retornou para o Afeganistão com suas filhas¹²⁹.

A nova casa de Gula tem segurança em virtude da atenção que ela recebe por de ter sido capa da revista *National Geographic*. Tal exposição, a coloca em risco visto que os afegãos conservadores não acreditam que mulheres devam aparecer na mídia. Suas filhas estão matriculadas na escola, embora no Afeganistão apenas metade das meninas frequentem o ambiente escolar, e a maioria delas acabem por abandonar os estudos na adolescência. Em áreas rurais, o número de garotas na escola está em declínio. Gula se tornou um símbolo de retorno ao Afeganistão, e está entre uma minoria de mulheres afegãs (17%) que são donas da sua própria casa.

Embora a imagem de Gula tenha ganhado grande destaque em função de seu olhar penetrante (Figura 4), outras crianças acabaram ganhando notoriedade pela fragilidade de seus corpos e suas expressões faciais, como a imagem de Hudea, com as mãos para cima tirada em um campo de refugiados na Síria.

Uma fotografia que despertou diversas interpretações se refere a Hudea, uma menina de quatro anos de idade que estava no campo de refugiados de Atmeh na Síria, em dezembro de 2014. O campo fica a 10km da fronteira com a Turquia, e a menina viajou cerca de 150 km de sua cidade (Hamã) até lá com a mãe e seus dois irmãos. O pai faleceu em um atentado à bomba em Hamã.

Hudea foi fotografada com as duas mãos para cima, o que levou milhares de pessoas a publicarem sua imagem em redes sociais como se a menina estivesse se entregando ao confundir a câmera fotográfica com uma arma. A imagem circulou na internet em 2015 e por ter sido postada sem crédito muitos usuários de redes sociais, como Twitter, começaram a questionar quem seria o autor da foto, ou mesmo sua veracidade.

Foi em um site de compartilhamento de imagens que um usuário encontrou a origem da fotografia atribuída ao fotógrafo turco Osman Sağırlı, que confirmou que a menina havia de fato pensado que sua lente era uma arma, o que ele notou quando olhou a foto e percebeu o quanto Hudea estava assustada e espremendo os lábios entre os dentes. Para Sağırlı, as fotografias de crianças nos campos de refugiados são especialmente reveladoras¹³⁰.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ DESVENDADO mistério de foto viral de criança síria que 'se rende'. *BBC Brasil*. Brasil, 31 mar. 2015. Disponível em:

Figura 5 - Hudea



Fonte: BBC Brasil¹³¹

Um outro retrato de destaque internacional, refere-se a Alan Kurdi, menino sírio de três anos de idade encontrado deitado de bruços sobre uma faixa de areia na Turquia, após seu afogamento.

Alan Kurdi nasceu em Kobane em 2012, cidade curda do norte da Síria. Sua família já havia se movido entre diversas cidades da Síria para escapar do Estado Islâmico quando em 2014 resolveram se estabelecer na Turquia, país em que seu pai vivia desde 2012. Em 2015, a família regressou a Kobane mas devido um massacre, em junho do mesmo retornaram à Turquia com intenção de seguir viagem para o Canadá, onde vivem alguns de seus parentes. No entanto, a travessia acabou em tragédia, junto com Alan faleceram seu irmão de cinco anos Galip, e a sua mãe, Rehan, além de ao menos outros doze sírios que viajavam desde a Turquia até à Grécia em dois barcos. O único membro de sua família que embarcou e sobreviveu foi seu pai, Abdullah¹³².

Essa imagem comoveu o mundo e se tornou símbolo do drama vivido por milhares de crianças obrigadas a deixarem seus lares devido a

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/03/150323_siria_foto_hb.

Acesso em: 27 jan. 2018.

¹³¹ Ibidem.

¹³² LOOKING back at Alan Kurdi. and other faces of Syrian crisis. *The New York Times*. Nova Iorque, 2 set. 2016. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2016/09/03/world/middleeast/alan-kurdi-aylan-anniversary-turkey-syria-refugees-death.html>. Acesso em: 27 jan. 2018.

guerra e os conflitos armados. Apesar da imagem do afogamento de Alan ter sido amplamente divulgada na internet, mídias, e redes sociais, pouca coisa mudou em relação a situação na Síria e seus refugiados.

Figura 6 - Alan Kurdi



Fonte: The New York Times.¹³³

Alan não foi o único menino sírio a chamar atenção da mídia e das redes sociais, no ano seguinte, a imagem de Omran Daqneesh com o rosto coberto de sangue e poeira sentado em uma ambulância em Aleppo (Síria) impactou milhares de pessoas lembrando o mundo que a guerra na Síria já ocorre por mais de cinco anos e seus bombardeios continuam atingindo milhares de crianças inocentes que permanecem vítimas de violência até os dias de hoje.

A residência de Omran foi atingida por um bombardeio em Aleppo em 2016, ele sobreviveu, mas seu irmão mais velho não resistiu e morreu dias depois do ataque. As imagens de Alan, Hudea, Omran nos revelam não apenas os riscos de vida impostos às crianças sírias na atualidade, bem como as condições de infância que estão submetidas essas crianças e a violação de seus direitos humanos tendo em vista as diversas formas de manifestação de violência que estão submetidas diariamente e as

¹³³Ibidem.

atrocidades presenciadas por elas e outras milhões de crianças que ainda se encontram em situações de risco de vida e perigo iminente.

Figura 7 - Omran Daqneesh



Fonte: The Guardian.¹³⁴

Uma outra criança, cuja imagem e trajetória tiveram grande repercussão na conjuntura internacional, é Malala Yousafzai, a jovem paquistanesa é uma defensora dos direitos humanos e da educação para meninas.

No início de 2009, quando tinha 11 anos de idade a menina escreveu um blog sob um pseudônimo para BBC Urdu detalhando sua vida durante a ocupação do Talibã no Vale de Swat (noroeste do Paquistão) e sua paixão pelos estudos. No verão seguinte, o jornal New York Times produziu um documentário sobre sua vida, e assim ela foi

¹³⁴ THE Guardian view on Syrian civilian casualties: Omran Daqneesh – a child of war. *The Guardian*. Edição internacional, 18 agos. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/aug/18/the-guardian-view-on-syrian-civilian-casualties-omran-daqneesh-a-child-of-war>. Acesso em: 27 jan. 2018.

ganhando popularidade, dando entrevistas na imprensa e aparecendo na televisão.

Em outubro de 2012, Malala foi atingida na cabeça por um tiro disparado por um extremista Talibã dentro de um ônibus escolar enquanto ia para a escola, próximo de sua casa. Conforme as premissas fundamentalistas do extremismo islâmico, apenas os meninos possuem o direito à educação¹³⁵.

Nos dias que se seguiram ao ataque, Malala ficou inconsciente e seu estado de saúde era grave. Um grupo de médicos britânicos que estava no Paquistão avaliou a situação da menina, e sugeriu que ela fosse transferida para Birmingham, onde receberia tratamento e teria mais chances de se recuperar.

A chegada de Malala ao Reino Unido aconteceu seis dias após o ataque. A jovem teve alta e passou a viver com sua família na Inglaterra. Embora não haja nenhuma informação a respeito de seu pedido de refúgio, o fato de ter sofrido perseguição e ameaça em seu país de origem caracteriza Malala como uma criança refugiada conforme os parâmetros jurídicos internacionais mencionados anteriormente.

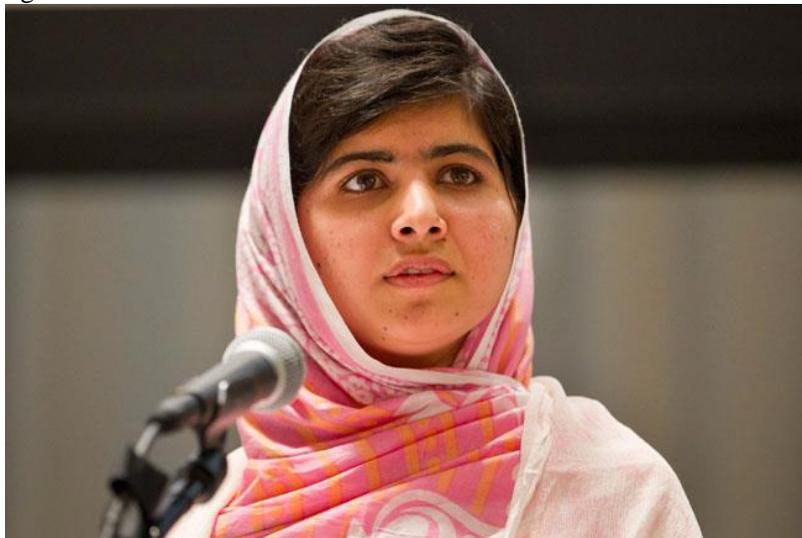
O ataque chamou a atenção do mundo todo para atuação política de Malala a favor de mais oportunidades de estudo para as mulheres. Em 2014, foi nomeada para o *World Children's Prize* na Suécia e ganhou o junto com o indiano Kailash Satyarthi o Prêmio Nobel da Paz por sua luta contra a repressão de crianças e jovens e pelo direito de todas as crianças à educação. Satyarthi também é ativista dos direitos das crianças e ajudou a salvar cerca de 80 mil crianças do trabalho infantil forçado na Índia.

Malala comemorou seu aniversário de 18 anos de uma forma diferenciada, reafirmando seu compromisso com os refugiados e a educação. Em viagem ao Líbano a ativista inaugurou uma escola para mais de 200 meninas sírias que vivem em campos de refugiados no Vale do Bekaa. A escola foi paga pelo Fundo Malala, uma organização não governamental, criada em 2012 com o intuito de lutar pela educação e inclusão das mulheres. Ela é a Mensageira da Paz mais jovem da ONU e foi nomeada pelo secretário-geral António Guterres em janeiro de 2017. A jovem completará 21 anos em 2018¹³⁶.

¹³⁵ MALALA Yousafzai é a Mensageira da Paz mais jovem na história da ONU. *ONUBR*. Brasil, 10 abr., 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/malala-yousafzai-e-a-mensageira-da-paz-mais-jovem-na-historia-da-onu/>. Acesso em: 27 jan. 2018.

¹³⁶ *Ibidem*.

Figura 8 - Malala Yousafzai



Fonte: United Nations News.¹³⁷

A perseguição vivida por Malala por desejar estudar em seu país de origem assemelha-se a tantas outras situações de ameaça vividas pelas crianças refugiadas em diversas regiões do mundo. Sua história, ainda nos revela a possibilidade de estudo da criança não somente como objeto da socialização dos adultos, mas como sujeito que produz entre si e entre os outros processos de socialização. Para Pinto (1997), a socialização é um processo dinâmico, uma vez que abrange a participação ativa dos indivíduos na aquisição de normas e valores que permeiam a sociedade¹³⁸.

Desse modo, as crianças elaboram suas condutas de acordo com suas experiências, ou seja, pelas interações com os demais, bem como com as instituições, como a família, escola, religião, cultura que estão inseridos. Nota-se que a socialização não é apenas um processo de inserção passiva do indivíduo na sociedade, mas um contínuo processo de

¹³⁷ At UN, Malala Yousafzai rallies youth to stand up for universal education. United Nations News. 12 Jul. 2013. Disponível em: <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=45395#.WnP6M6inHIU>. Acesso em: 27 jul. 2018.

¹³⁸ PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jascinto (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Bezerra editora, 1997.

reelaboração de suas condutas. Essa perspectiva é compartilhada por diversos autores que se ocupam da Sociologia da Infância.

Diante do exposto, podemos observar as ações e direitos defendidos por Malala enquanto sujeito social ativo, participante de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade. Suas atitudes expressam novos modos de significar e construir a realidade social e cultural, conforme alterações nestes contextos.

Todavia, é importante lembrar que nem todas as crianças refugiadas vivem as mesmas condições de infância, de modo que as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, no seu âmago e nas suas complexidades.

De um modo geral, além de transmitir empatia e nos aproximar do universo infantil, os retratos das crianças refugiadas expostos nessa dissertação imprimem suas múltiplas interpretações revelando uma condição temporal de narrativa, que transcende a um tempo determinado e conhecimentos anteriores possibilitando a reflexão sobre fenômenos sociais¹³⁹, como as condições de vida a que estão submetidas as crianças em diferentes culturas e localidades, seja nos campos de refugiados, ou em cidades ocupadas por milícias e/ou grupos extremistas.

3.4.3 Crianças refugiadas tem a mesma oportunidade de frequentar as escolas que as outras crianças e jovens ao redor do mundo?

*Um livro, uma caneta,
uma criança e um professor
podem mudar o mundo.
Malala Yousafzai*

O relatório global *Missing Out: Refugee Education in Crisis* elaborado em 2016, comparou dados do ACNUR sobre educação dos refugiados com informações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre matrícula escolar

¹³⁹ LIMA; NAZÁRIO. *Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças*. Goiânia: Educativa, v. 17, n. 2, p. 491, jul./dez. 2014 Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3957/2282>. Acesso em: 20 jan. 2018.

global mostrando a crise na educação para refugiados. Os dados apontam que “mais da metade dos seis milhões de crianças e adolescentes refugiados em idade escolar, cerca de 3,7 milhões de pessoas, não têm escola para ir”. Aproximadamente 1,75 milhão de crianças refugiadas está fora do Ensino Fundamental e 1,95 milhão de adolescentes refugiados estão fora do Ensino Médio (ACNUR, 2016).

Esse estudo evidencia que somente 50% das crianças refugiadas têm acesso ao Ensino Fundamental, em comparação com uma média global das crianças ao redor do mundo que aponta mais de 90%. No caso, dos adolescentes refugiados, apenas 22% frequentam o Ensino Fundamental em relação a uma média global de 84%. Ao nível do ensino superior, apenas 1% dos refugiados frequentam universidades, em comparação com uma média global de 34%.

O Brasil é um dos países que pautou esta questão em sua agenda. Trata-se de questão complexa, uma vez que muitos países já enfrentam dificuldades em atender a demanda interna. Ou seja, nem todas as crianças nacionais tem acesso à educação. Embora, o país não apareça nesse documento são destacados sete países, em que mais da metade das crianças e adolescentes refugiados não estão na escola, Chade, República Democrática do Congo, Etiópia, Quênia, Líbano, Paquistão e Turquia (ACNUR, 2016).

O Paquistão é o segundo país do mundo que mais recebe refugiados, com mais de 1,5 milhão refugiados registrados e uma estimativa de milhões de afegãos não documentados, só fica atrás da Turquia (2,5 milhões). O Paquistão tem cerca de 25 milhões de crianças de sua própria nação fora da escola, sendo o segundo maior número no mundo nesta condição. Em relação aos afegãos refugiados em idade escolar estima-se que 75% não frequentam a escola. A República Islâmica do Irã recebeu mais 950.000 afegãos. Destes, mais de 360.000 eram crianças refugiadas afegãs que tiveram acesso à educação primária e secundária recebendo o mesmo tratamento que as nacionais. Desde 2015, todas as crianças afegãs em idade escolar, independentemente da situação de sua documentação, podem frequentar o Ensino Fundamental e Médio (ACNUR, 2016, p. 45).

Um outro elemento trazido pelo relatório é o fato das meninas refugiadas serem mais propensas a estarem fora da escola do que os meninos. Ter acesso ao Ensino Fundamental é bastante difícil para as meninas refugiadas, mas obter um lugar na escola de Ensino Médio pode ser ainda mais complicado, visto que, há resistências em algumas localidades e culturas em relação a ideia das meninas permanecerem na escola até a adolescência.

Em nível global, para cada dez meninos refugiados no Ensino Fundamental existem menos de oito meninas refugiadas, enquanto no Ensino Médio a situação é ainda pior, estima-se menos de sete meninas refugiadas para cada dez garotos refugiados. No caso de populações onde há barreiras culturais significativas à educação das meninas a diferença é ainda maior (ACNUR,2016).

No Paquistão, por exemplo, 47% dos meninos afegãos estão matriculados no Ensino Fundamental, em comparação com 23% das meninas. O número de meninas refugiadas afegãs fora da escola é muito alto, chegando a 90% em algumas áreas. Como resultado, a taxa de alfabetização para meninas e mulheres refugiadas no Paquistão é menor que 8%. Isso implica em cada vez menos professoras mulheres que possam encorajar meninas a frequentarem a escola, formando assim, um ciclo cada vez mais árduo de ser quebrado (ACNUR, 2016, p.43).

A UNESCO estima que 65 milhões de meninas estejam fora da escola. Os casos mais graves encontram-se na África e na Ásia. Três países têm mais de um milhão de meninas fora da escola: Nigéria (5,5 milhões), Paquistão (mais de 3 milhões) e Etiópia (mais de um milhão). A pobreza também dificulta o acesso à escola. Na Somália, 95% das garotas pobres nunca estiveram em uma sala de aula. No Níger, esse número é 78%.

Esses dados revelam que em muitos países ainda há um número elevado de meninas fora da escola¹⁴⁰ (UNESCO, 2014).

Em diversas partes do mundo as meninas ainda tem uma vida difícil, e não conseguem frequentar a escola, seja por motivo religioso, cultural, político, entre outros que acabam tendo consequências, como o casamento infantil e a gravidez precoce.

A inclusão da criança refugiada no ambiente escolar é fundamental para o conhecimento e aprendizagem da língua nacional, promoção da integração social, além da apropriação de conhecimentos e o estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos, já que os professores também contribuem significativamente na formação do indivíduo que vive em sociedade como já anunciado por Vigotski no capítulo anterior.

Esse fato pode ser evidenciado pelos números apresentados pelo relatório supracitado revelando que os refugiados são cinco vezes mais propensos a estarem fora da escola do que a média global ou seja, a educação para refugiados ainda é mais negligenciada nos dias atuais do que para as outras crianças.

¹⁴⁰ UNESCO, *Relatório Global Educação para Todos*, 2014.

A oferta da educação das crianças refugiadas deve ocupar o lugar central nas pautas governamentais e agendas de debate que buscam reestruturar a sociedade de acordo com os princípios dos direitos humanos e da proteção internacional aos refugiados como sujeitos de direitos que precisam ser respeitados e amparados por leis específicas. Também é preciso garantir que o acesso à educação ocorra da mesma forma para meninas e meninos, afim de que tenham igualdade de oportunidades desde a infância.

Outro fator que merece destaque no caso das crianças migrantes, se refere ao fato de muitas vezes não terem suas demandas ouvidas e consideradas. Tal fato vem de encontro ao princípio do superior interesse da criança, e sua posição como sujeito pleno de direitos, ferindo o indivíduo tanto como sujeito de Direito Internacional, como ser humano de pouca idade que deveria viver a condição social de infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos das crianças refugiadas e as possíveis condições de infância vividas por esses sujeitos ainda é um tema complexo a ser estudado e difundido no Brasil, principalmente na área da Educação. As crianças refugiadas ainda se constituem em uma problemática recente e poucas pesquisas tem se debruçado a respeito desse tema.

Em um primeiro momento se apresentou o caminho traçado durante a elaboração dessa dissertação e sua inserção na Educação enquanto campo de pesquisa, que apresenta singularidades e desafios próprios. A partir da formulação do problema de pesquisa o estudo foi se reformulando e ganhando forma na medida que foram se estabelecendo seus objetivos e se realizando a análise da produção bibliográfica.

Ao longo dessa pesquisa buscamos colocar em diálogo e questionamentos as perspectivas do Direito, da Educação e da Infância tendo como pressuposto a criança refugiada como sujeito pleno de direito que vive a infância enquanto categoria social, situada em um tempo, espaço, cultura e história diferenciadas.

Esta divisão entre os termos criança e infância refletem os estudos pioneiros do francês Philippe Ariès realizados em 1960. Apesar de sua obra se limitar a uma infância específica, no caso, a das crianças das camadas privilegiadas, destacamos seu caráter inovador ao teorizar a infância enquanto categoria social da modernidade, que não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção.

No transcorrer desse estudo, foi se evidenciando o caráter complexo e contraditório da infância e o papel da criança na sociedade, revelando que as ideias, os valores e os conceitos acerca da infância foram construídos e modificados, paralelamente, às mudanças na dinâmica da sociedade. Portanto, diferentes formas de compreender, perceber e se relacionar com as crianças foram sendo tecidas culturalmente e historicamente.

Ao elucidar a história da infância observou-se a construção de sucessivas representações sociais sobre esta categoria manifestadas no imaginário da sociedade, a partir das contradições históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas.

Se foi na Modernidade que se consagrou o surgimento da infância e o reconhecimento da criança como sujeito social de direitos, nela também ocorreram as primeiras manifestações do caráter paradoxal expressas pela necessidade de normatização, institucionalização e preparação da criança para a vida adulta e produtiva.

As primeiras representações acerca desta categoria revelaram a imagem da criança como ser dependente, frágil, e vazio que deveria ser “educado” para exercer a condição de cidadão e futuro trabalhador. Assim, o entendimento da infância como categoria da modernidade requer, também, o entendimento das mudanças das relações de produção suscitadas com o desenvolvimento do capitalismo.

Como pontuado no segundo capítulo, essas transformações também se deram no interior das famílias, impulsionando o surgimento do “sentimento de família”, intensamente marcado pela necessidade e desejo de privacidade. Assim, se concretizou a separação entre o público e privado, cabendo ao Estado a administração da esfera pública e relações de produção, enquanto a família deveria se ocupar do âmbito privado, do ambiente doméstico e das condições de sobrevivência

Atrelado ao reconhecimento da infância, surgiram estudos e teorias propagadas por diversas áreas do conhecimento para regulamentar e direcionar a vida das crianças nas famílias e nas instituições. Entre os estudos da infância, destacou-se o pressuposto de que a infância não é uma experiência única e universal, mas diferentemente caracterizada e instituída por distinções e semelhanças inerentes ao gênero, classe, cultura, história e contexto em que estão inseridas.

Sendo assim, as crianças elaboram suas condutas de acordo com suas experiências, ou seja, pelas interações com os outros, bem como com as instituições, como a família, escola, religião, cultura que estão inseridas. Nota-se que a socialização não é somente um processo de inserção passiva do indivíduo na sociedade, mas um contínuo processo de reelaboração de suas condutas. Essa perspectiva é compartilhada por diversos autores que se ocupam da Sociologia da Infância.

À luz da teoria histórico cultural, as contribuições de Vigotski evidenciaram a importância do processo de aprendizagem no desenvolvimento humano, somado ao contato do indivíduo no ambiente social, por possibilitar o despertar dos processos internos de desenvolvimento, com destaque para o ato de pensar da criança. Assim, a escola tem papel fundamental na constituição do indivíduo que vive em sociedade.

Em referência as instituições destinadas ao ensino, apresentou-se primeiramente o contexto europeu e posteriormente o processo vivido no Brasil desde a sua colonização. A partir da perspectiva histórica observou-se que as primeiras experiências de ensino promovidas pelo Estado ocorreram no século XVIII, em consonância com o processo de desenvolvimento político-social de consolidação dos Estados nacionais europeus.

Nesse sentido, vale ressaltar que a sociedade brasileira foi se constituindo pelas diferenças e desigualdades, distinguindo a instrução dirigida aos mestiços, brancos, pobres, índios, órfãos portugueses, e outros menos privilegiados daqueles mais abastados. Também havia distinção de gênero. Apesar de ter sido uma instrução restritiva, havia uma grande diferença entre aqueles que tinham acesso às escolas elementares e os que não tinham.

As crianças refugiadas enquanto migrantes forçadas a deixarem seu país de origem ou habitual residência em busca de proteção às perseguições já existiam embora, a elaboração de instrumentos de proteção e conceituação dessa categoria de migração no âmbito jurídico ocorra apenas no início do século XX, em virtude das atrocidades cometidas durante as duas Grandes Guerras Mundiais.

As reflexões e contradições elucidadas por estes estudos contribuíram para pensar a concepção de criança como sujeito de direito, a partir do Direito Internacional dos Direitos Humanos, e posteriormente do direito interno. Desse modo, por meio dos aparatos jurídicos buscou-se elucidar os mecanismos de proteção destinados à criança refugiada no âmbito internacional, interamericano e nacional como meio de promoção de seus direitos e alinhados com sua condição de infância. Entre os textos normativos, foram elencadas a Declaração de 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, por trazerem novos paradigmas à comunidade internacional, como o “superior interesse da criança” e a Doutrina da Proteção Integral.

Todavia, observou-se que os direitos das crianças foram conquistados por meio de entraves e uma árdua luta social e política, ainda em curso na atualidade. Tais conquistas representaram um avanço, especialmente no Brasil, onde a criança, era antes vista como *menor* sob à ótica do direito penal e passou a ser vista como sujeito de direitos com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Este trabalho apresentou e discutiu os documentos que tratam do tema das crianças refugiadas sobre diversas óticas: direito internacional, direitos humanos, direito das crianças e direitos dos refugiados, principalmente após a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951. Mas, se por um lado a legislação sobre a criança refugiada aumentou e esse tema tenha ganhado espaço na agenda interamericana, como esboça o Parecer Consultivo OC-21/14 sobre Direitos e Garantias para Crianças no Contexto da Migração e/ou em Necessidade de Proteção Internacional (2014), pouco comprometimento e avanços foram observados na realidade.

Tal observação foi evidenciada na esfera educacional, visto que as crianças refugiadas são cinco vezes mais propensas a estarem fora da escola do que a média global, ou seja, a educação ainda é mais negligenciada para os refugiados do que para as outras crianças nos dias atuais, conforme aponta relatório global *Missing Out: Refugee Education in Crisis* (2016).

Outra questão se refere a desigualdade de gênero, já que as meninas refugiadas permanecem sendo mais propensas a estarem fora da escola do que os meninos, seja por razões religiosas, culturais, étnicas, políticas, entre outras que acabam tendo consequências, como o casamento infantil, exploração sexual e a gravidez precoce. Por isso, a importância de acesso à educação, para que possam ter acesso a bens culturais e conhecimentos produzidos pela humanidade, além de se desenvolverem e poderem conhecer e reivindicar por seus direitos enquanto mulheres e refugiadas.

Nesse aspecto, evidenciou-se a trajetória de Malala Yousafzai, ativista paquistanesa perseguida por defender o direito à educação. Sua história acabou por chamar a atenção da comunidade internacional e revelou a atuação das crianças não apenas como parte do processo de socialização dos adultos, mas como membro ativo da sociedade capaz de elaborar suas condutas e como sujeitos das instituições modernas em que estão inseridos, demonstrando a capacidade de voz e participação da criança.

Os dados quantitativos apresentados pelo ACNUR e pelo UNICEF somados as imagens de crianças refugiadas selecionadas corroboraram para as considerações que de fato não há uma infância única e universal, e que as condições impostas as crianças refugiadas em diversas regiões do mundo não são as mesmas que se apresentam as outras crianças, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia conforme o contexto sócio histórico cultural.

Desse modo, os contributos trazidos pelos estudos sociais da infância foram essenciais para compreensão de que não se vive uma infância idealizada, mas uma infância possível, no caso das crianças refugiadas, uma infância que possibilite sua sobrevivência e seu desenvolvimento humano de maneira digna.

A partir da metade dos anos 90 do século XX, observou-se o crescimento da Doutrina Internacional dos Direitos Humanos, vislumbrando assim, a construção de um aparato institucional que estabelecesse uma política migratória relacionada com o tema dos refugiados e suas especificidades.

Nessa perspectiva, nos últimos anos foram criadas normas jurídicas com o intuito de garantir os direitos e promover mecanismos de proteção aos refugiados e migrantes. No terceiro capítulo evidenciou-se o Estatuto do Refugiado (1997) e a nova Lei de Migração (2017). Dentre as providências do Estatuto do Refugiado verificou-se o reconhecimento do indivíduo como refugiado, os procedimentos para obtenção ou cassação do refúgio, os direitos e deveres dos refugiados, além da instituição do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Enquanto a nova Lei de Migração, passou a reconhecer o migrante a partir dos pressupostos dos Direitos Humanos, deixando de considerá-lo como uma ameaça à Segurança Nacional, além de repudiar a xenofobia, o racismo e a quaisquer formas de discriminação.

Entre os avanços apontados pela nova Lei de Migração foram localizados e destacados os artigos e incisos que se referem as crianças em sua especificidade. Ao se pautar pela Doutrina da Proteção Integral e pelo interesse superior da criança a legislação vigente mostrou-se em acordo com os pressupostos da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e Adolescente (1990).

Apesar de existirem uma série de tratados internacionais e legislações a favor da criança refugiada, muitos Estados, principalmente os que ainda estão em desenvolvimento encontram dificuldades para receber e integrar essas crianças, tendo em vista que já enfrentam desafios para atender e prover direitos fundamentais a seus nacionais.

As contradições e questões apresentadas ao longo desta pesquisa, bem como a ausência de referenciais teóricos nacionais a respeito das crianças refugiadas acabaram por indicar possíveis caminhos e procedimentos metodológicos para futuras investigações. Embora os dados estatísticos tenham revelado um crescente aumento da migração infantil internacional, e das crianças refugiadas de forma específica, esse fenômeno também se constituiu como um assunto pouco retratado e analisado por autores e estudiosos dos movimentos migratórios por se tratar de um tema delicado e complexo.

Torna-se essencial evidenciar as possíveis condições de infância vividas pela criança refugiada para que a população mundial venha a conhecer sua existência e se sensibilize perante seus governos e tomadores de decisão para que sejam elaboradas soluções que possam de fato alterar essa realidade, visto que os Estados continuam como principais responsáveis por providenciar o recebimento, a segurança e a proteção de todas as crianças sobre sua jurisdição.

Apesar de algumas práticas promissoras, e da temática das crianças refugiadas estar cada vez mais presente na mídia e na sociedade

contemporânea se observa a ausência de políticas migratórias que de fato amparem a criança refugiada e sua integração local. Como enunciado por Bhabha (2014), a maioria das crianças migrantes em situação irregular ou sem documentos continuam sem se enquadrar nas legislações internas e mecanismos de proteção dos países de recebimento em que se encontram.

Muitas crianças refugiadas ainda estão submetidas a condições de violência, discriminação, conflitos armados, entre outras formas de perseguição e violações de direitos humanos. Desse modo, é fundamental que seja intensificada a luta pelo reconhecimento da condição da criança refugiada como sujeito de direitos, em especial a sua condição de infância assegurando assim, sua sobrevivência e dignidade. Além, de sua inserção no ambiente escolar como forma de promoção do desenvolvimento e apropriação do legado cultural produzido pela humanidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. H. F. *Direito internacional dos refugiados: evolução histórica (1921-1952)*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.
- ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BARACUHY, Braz. A crise da Liga das Nações de 1926: realismo neoclássico, multilateralismo e a natureza da política externa brasileira. *Contexto Internacional*, v. 28, n. 2, 2006, p. 356. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cint/v28n2/a02v28n2.pdf>.
- BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira. *Refúgio no Brasil: A proteção brasileira aos refugiados e seus impactos nas Américas*. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010.
- BASTOS, Renata Parize. *Globalização, migração e direito: regulação dos movimentos migratórios no Brasil*. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.
- BAUMAN, Zigmund. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BHABHA, Jacqueline. *Child Migration and Human Rights in a Global Age*. Princeton: Princeton University Press, 2014.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. *Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense*. Dissertação de Mestrado. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2016.
- BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. *Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração*. Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso: 03 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. *Institui a Lei de Migração*. Brasília, DF, maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso: 03 fev. 2018.

CAMPOS, M. M. Pesquisa em educação: algumas questões para debate. *Educação & Linguagem*, v.9, n.14, p.46-58, jul./dez. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. *Para que serve a pesquisa em educação?* Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000100013>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. *Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos*. Vol. I. Porto Alegre: Fabris, 1997.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002, p.81.

DAVIS, Mike. *Planeta favela*. São Paulo, Boitempo, 2006.

DESVENDADO mistério de foto viral de criança síria que 'se rende'. *BBC Brasil*. Brasil, 31 mar. 2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/03/150323_siria_foto_hb. Acesso em: 27 jan. 2018.

DIAS, Adelaide Alves. *Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.441.

FAMOSA “Menina Afegã” finalmente consegue um lar. *National Geographic*. Brasil, 18 dez.2017. Disponível em:

<http://www.nationalgeographicbrasil.com/sharbat-gula/2017/12/famosa-menina-afega-finalmente-consegue-um-lar>. Acesso em: 27 jan.2018.

FISCHEL de ANDRADE. *O Brasil e a organização internacional para os refugiados (1946-1952)*. Revista brasileira política int. vol.48 no.1 Brasília, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292005000100003. Acesso em: 10 dez. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Porto Alegre, v.28,n.1 Editora, 2012, p19. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf>. Acesso 10 jan. 2018.

Klein, Ligia Regina. *Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu...IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Paraíba, João Pessoa, 2012, p.13. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.26.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

JUBILUT, Liliana Lyra. *O Direito Internacional dos Refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro*. São Paulo: Editora Método, 2007.

LESSER, Jeffrey. *A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. Trad. Patrícia de Queiroz C. Zimbres. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

LIMA; NAZÁRIO. *Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças*. Goiânia: Educativa, v. 17, n. 2, p. 491-509, jul./dez. 2014 Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3957/2282>. Acesso em: 20 jan. 2018.

HUNT, LYNN. *A invenção dos Direitos Humanos*. Tradução de Rosaura Eichenberg São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p.16.

LOOKING back at Alan Kurdi. and other faces of Syrian crisis. *The New York Times*. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2016/09/03/world/middleeast/alan-kurdi->

aylan-anniversary-turkey-syria-refugees-death.html. Nova Iorque, 2 set. 2016. Acesso em: 27 jan. 2018.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Direito à educação e legislação de ensino*. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.). *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997*. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

MONTANDON, C.. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de Pesquisa. n. 112. março, 2001/tradução: Neide Luzia de Rezende.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. *Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central*. 78. RIDH. Bauru/SP. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/467/199>>. Acesso em: 24 set. 2017.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. RELATOS E REFLEXÕES. *A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências*. REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum. vol.22 no.42 Brasília Jan./June 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100017>>. Acesso em: 25 out. 2017.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MELLO, Suely A. *Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural*. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MILESI, R.; CARLET, F. Refugiados e Políticas Públicas. In: SILVA, Cesar Augusto S. da (Org.). *Direitos humanos e refugiados*. Dourados, Ed. UFGD, 2012.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, Classe e Movimento Social*. 3 ed. Ed Cortez, São Paulo 2011.

MOREIRA, Julia Bertino. *Política em relação aos refugiados no Brasil (1947-2010)*. Campinas, São Paulo. Unicamp, 2012. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280962/1/Moreira_JuliaBertino_D.pdf. Acesso em: 03 mar. 2017.

MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELLOS, Kathleen Elane Leal. *Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos*. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano 24, n. 76, p.165-180, nov. 2003.

NEVES, Luís Filho Baêta. *O combate dos soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

OLIVEIRA, O. M. *Relações Internacionais: Estudos de introdução*. Curitiba: Juruá, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados*, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1

_____. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

_____. *Conheça a ONU*. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso: 06 mar. 2017.

PACÍFICO, Andrea Pacheco. *O Capital Social dos Refugiados: Bagagem Cultural e Políticas Públicas*. Maceió: Edufal, 2010.

PIOVESAN, Flávia. *Tratados Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos: Jurisprudência do STF*. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/16470-16471-1-PB.pdf>. Acesso em 27 set. 2017.

PINTO, B. G. C. *O papel dos Comitês Estaduais de políticas de atenção aos refugiados no Brasil*. In: RAMOS, A.C.; RODRIGUES, G.; ALMEIDA, G. A (org.). 60 anos de ACNUR: perspectivas de futuro. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011.

PINTO, Manuel. *A infância como construção social*. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jascinto (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Bezerra editora, 1997.

PROCURADORIA GERAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Convenção Americana de Direitos Humanos(1969)*. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>. Acesso em 24 set. 2017.

RIZZINI, Irene.; PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

RIZZINI, Irma (org.); SCHUELER, Alessandra Frota Martinez [et al]. *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Universitária Santa Úrsula, 2000.

ROCHA; BUSS-SIMÃO. *Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2013.

SANCHES, Helen Crystine Corrêa; VERONESE, Josiane Rose Petry. *Justiça da criança e do adolescente: da vara de menores à vara da infância e juventude*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

SANTOS, Norma. *Diplomacia e fiasco: repensando a participação brasileira na Liga das Nações: elementos para uma nova interpretação*. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 46, n. 1, p. 87-112, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v46n2/v46n2a04.pdf>. Acesso: 05 jan. 2017.

SARMENTO, M. J. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2006 (mimeo).

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. p. 930. In: PINTO, M.; SARMENTO,

M. (coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Concepção de dissertação de mestrado centrado na ideia de monografia de base*. Educação Brasileira, Brasília, v. 13, p. 159-168, 2. sem. 1991.

SENADO NOTÍCIAS. *Nova Lei de Migração é sancionada com vetos*. Brasília, 25/05/2017, atualizado em 30/05/2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/25/nova-lei-de-migracao-e-sancionada-com-vetos>. Acesso em 05 jan. 2017.

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. *A Psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n 1, p. 107-115, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a12v15n1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SILVA, César Augusto S. da. *A política brasileira para refugiados (1998-2012)*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

SILVA, Joanna de Angelis Galdino. *O direito à não devolução e o reconhecimento. Do non-refoulement como norma jus cogens*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SIMÕES, Gustavo da Frota. *Integração social de refugiados no Brasil e no Canadá em perspectiva comparada: Colombianos em São Paulo e em Ontário*. 2017, 266f., il. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *O quê, como, quando, onde e o porquê da Corte Interamericana*. Disponível em: www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/corteidhportuguesfinal.docx. Acesso em: 24 set. 2017.

THE Guardian view on Syrian civilian casualties: Omran Daqneesh – a child of war. *The Guardian*. Edição internacional, 18 agos. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/aug/18/the-guardian->

view-on-syrian-civilian-casualties-omran-daqneesh-a-child-of-war.
Acesso em:27 jan.2018.

UNHCR ACNUR. *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em 24 set. 2017.

UNESCO. *O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos*. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

UNICEF. *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children*. ISBN: 978-92-806-4847-8, 2016. Disponível em: <http://www.unicef.org/publications/files/Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

VERONESE, Josiane Rose Petry; FALCÃO, Wanda Helena M. Muniz. In: VERONESE, J. R. P. *Direito da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral e VERONESE, Josiane Rose Petry. *Crianças Encarceradas: A proteção integral da criança na execução penal feminina da pena privativa de liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2015.

VILLALTA, Carlos. *O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura na sociedade colonial*. In: Souza, Laura de Mello (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*. VI. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

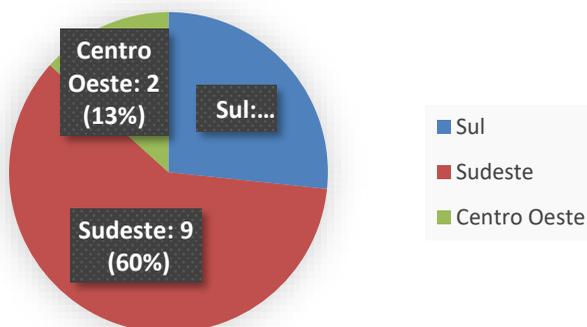
VIGOTSKI, Liev Semionovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. *Psicologia pedagógica*. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.173.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Gráficos com a produção de teses, dissertações e artigos sobre crianças refugiadas e migração infantil

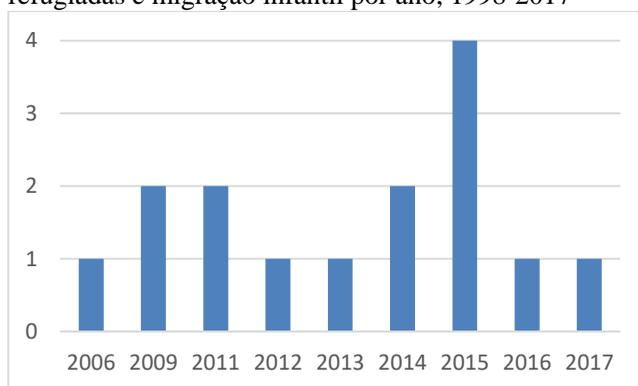
Gráfico 1 - Produção de teses, dissertações e artigos sobre crianças refugiadas e migração infantil por região, 1998 -2017



Fonte:

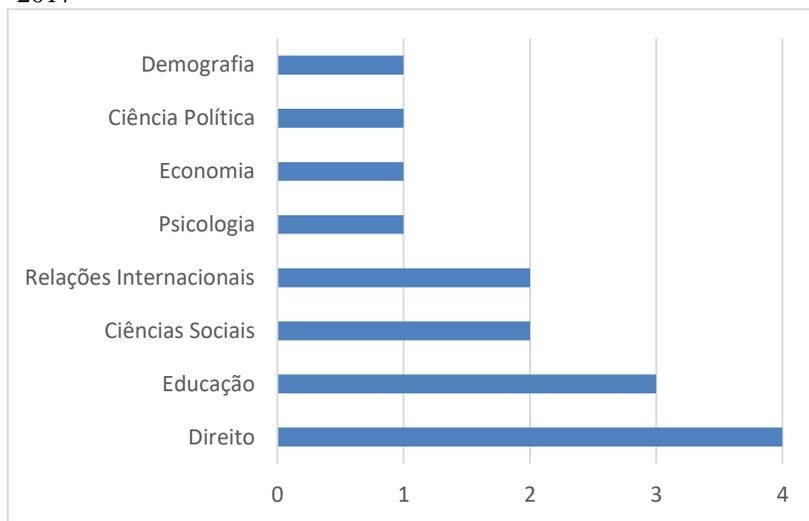
Elaboração própria com base na BDTD, SCieLO, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2017).

Gráfico 2 - Produção de teses e dissertações e artigos sobre crianças refugiadas e migração infantil por ano, 1998-2017



Fonte: Elaboração própria com base na BDTD, SCieLO, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2017).

Gráfico 3 - Produção de teses, dissertações e artigos sobre crianças refugiadas e migração infantil no Brasil por área do conhecimento, 1998-2017



Fonte: Elaboração própria com base na BDTD, SCieLO, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2017).

APÊNDICE B - Quadro da produção selecionada por data, título, por autor/autora, área/instituição, categoria e fonte de busca, 2006-2017

Data	Título	Autor/autora	Área/Instituição	Categoria	Fonte de busca
2017	<i>Integração social de refugiados no Brasil e no Canadá em perspectiva comparada: Colombianos em São Paulo e em Ontário</i>	Gustavo da Frota Simões	Ciências Sociais/UNB	Tese	Bdtd
2016	<i>Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense</i>	Sandra de Avila Farias Bordignon	Educação/UNOCHAPECO	Dissertação	Capes
2015	<i>O devido processo legal para o refúgio no Brasil</i>	Larissa Leite	Direito/USP	tese	Bdtd
2015	<i>O direito à não devolução e o reconhecimento do non-refoulement como norma jus cogens</i>	Joana de Angelis Galdino Silva	Direito/UFSC	dissertação	Bdtd
2015	<i>Globalização, migração e direito: regulação dos movimentos migratórios no Brasil.</i>	Renata Parize Bastos	Direito/Mackenzie SP	dissertação	Bdtd
2015	<i>Migração e educação: perspectivas socioculturais</i>	Lesley Bartlett Diana Rodríguez Gabrielle Oliveira	Educação/USP	artigo	SciELO revista
2014	<i>“Felicidade Clandestina”: refúgio e família no Brasil</i>	Marília Calegari Santos	Demografia/UNICAMP	dissertação	Bdtd
2014	<i>A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências</i>	Patrícia Nabuco Martuscelli	Relações Internacionais/UNB	artigo	SciELO revista
2013	<i>A política brasileira para refugiados (1998-2012)</i>	Cesar Augusto S. da Silva	Ciência Política/UFRGS	tese	Bdtd
2012	<i>Migração familiar, trabalho infantil e ciclo intergeracional da pobreza no estado de São Paulo</i>	Natália Ferreira-Batista; Maria Cristina Cacciamali	Economia/USP	artigo	SciELO revista
2011	<i>Infância, educação infantil, migrações</i>	Rosali Rauta Siller	Educação/UNICAMP	tese	Bdtd

2011	<i>A proteção jurídica aos refugiados palestinos no Brasil</i>	Simoni da Costa	Relações Internacionais/UFSC	dissertação	Bdtd
2009	<i>A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade</i>	Cécile Diniz Zozzoli	Psicologia/USP	dissertação	Bdtd
2009	<i>Direitos e deveres dos refugiados na Lei Nº 9747/97</i>	Patrícia Roguet	Direito/ Mackenzie SP	dissertação	Bdtd
2006	<i>Mobilidade espacial da população no Mercosul: metrópoles e fronteiras</i>	Neide Lopes Patarra Rosana Baeninger	Ciências Sociais/São Paulo	artigo	SciELO revista

Fonte: Elaboração própria, tomando por base as publicações encontradas na BDTD - Ibict, SCieLO, Banco de Teses e Dissertações da CAPES.