



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Deborah Esther Grajzer

Crianças refugiadas e migrantes na fronteira norte do Brasil: a educação como espaço de
proteção

Florianópolis
2024

Deborah Esther Grajzer

Crianças refugiadas e migrantes na fronteira norte do Brasil: a educação como espaço de
proteção

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schlindwein.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Infância

Florianópolis

2024

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

Grajzer, Deborah Esther

Crianças refugiadas e migrantes na fronteira norte do
Brasil : a educação como espaço de proteção / Deborah Esther
Grajzer ; orientadora, Luciane Maria Schlindwein, 2024.
193 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Crianças refugiadas. 3. Infância. 4.
Migração venezuelana. 5. Proteção. I. Schlindwein, Luciane
Maria. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Deborah Esther Grajzer

Crianças refugiadas e migrantes na fronteira norte do Brasil: a educação como espaço de
proteção

O presente trabalho, em nível de Doutorado, foi avaliado e aprovado, em 13 de junho
de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Soraya Franzoni Conde, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ilana Laterman, Dr.^a – suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Angela Maria Scalabrin Coutinho, Dr.^a – avaliadora externa
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Liliana Lyra Jubilut, Dr.^a – avaliadora externa
Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Luís Felipe Aires Magalhães, Dr. – avaliador externo
Universidade Federal do ABC Paulista

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão, que foi julgado
adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof.^a Lúcia Schneider Hardt, Dr.^a
Subcoordenadora do PPGE

Prof.^a Luciane Maria Schlindwein, Dr.^a
Orientador(a)

Florianópolis, 2024

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, minhas raízes. À minha mãe, Yara, por me acolher e me receber no momento que eu mais precisava. Ao meu pai, Israel, por seu olhar atento e cauteloso. Ao meu irmão e melhor amigo, Daniel, pelos conselhos jurídicos, correções pontuais e pelos momentos de lazer desprendido. 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!

Às queridas amigas e companheiras de estudos migratórios, Clarissa Paiva e Aline Santos, por todo o apoio, as palavras de conforto, os abraços sinceros e as sábias palavras nos momentos que tanto precisei de ajuda. Suas valiosas “coorientações” e paciência jamais serão esquecidas.

Ao querido João Paulo Oliveira, que me acolheu em sua casa e me ajudou a seguir por meio de palavras de incentivo, carinho e xícaras de café. Obrigada por ser lar. Ao Bruno Arantes por compartilhar seu wi-fi nos dias de estudos mais intensos.

À Paula Beatriz Borges Feliciano por todo apoio e parceria. Sua amizade e carinho foram essenciais para a finalização desta tese. À minha dupla, Vivian Sayuri Arai, por me acompanhar nesse processo e me incentivar a não desistir dos meus sonhos.

Aos colegas de campo, Luís Augusto Minchola, Noelline Lemos, Ana Tesche, Cassy Grant, Karla Priscila Souza, Eduardo Sucre, Eduardo Rafael Albornet com os quais tive o prazer de compartilhar os dias mais difíceis e também os mais gratificantes enquanto estive em Roraima. A proteção jamais seria a mesma sem vocês. Obrigada por me ensinarem tanto.

Aos amigos e colegas da Visão Mundial Brasil, especialmente a Equipe de GAM, Beatriz, Marina e Luis. À Renata Vaz e Bruno. À Leticia Soares Silva e Jemima, obrigada pela paciência e afeto nos últimos dias. À querida Lusmara, por toda sua dedicação e carinho com as crianças venezuelanas nos Espaços Amigáveis. À Andrea Freire, por compartilhar seu conhecimento e materiais de educação em emergências. E como não poderia faltar, ao querido Wel, por todo o seu apoio e incentivo diário (obrigada pelas orações!).

Ao querido Heli Mansur, por ter acreditado no meu potencial e ser a calma nos dias mais agitados. Obrigada por ser exemplo de liderança e ser humano.

Aos defensores do direito à criança e à adolescência, meu eterno agradecimento, especialmente ao colega e amigo João Chaves, com quem compartilho momentos de estudo, dúvidas, casos de proteção, angústias e exposições artísticas. Sua amizade e escuta foram essenciais ao longo desse processo.

Aos profissionais da rede de proteção à infância e juventude com quem tive mais contato, Paulo Fadigas, Rafael Martins, Ronaldo Almeida, Thiago Parry, Lorrane Pereira da Costa, Delzanira Justa da Silva, Aminadabi dos Santos Silva, obrigada por todas as trocas e aprendizagens.

Às professoras Selma e Maria Jesus, pelas trocas de conhecimento e por serem inspiração para um modelo de educação inclusivo e multicultural para todas as crianças.

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacaraima, que sempre me recebeu de maneira respeitosa e atenciosa. Agradeço a todos os servidores e professores que compartilharam seus conhecimentos e dividiram seu tempo comigo.

À minha estimada orientadora, Professora Luciane Maria Schindwein, a quem muito admiro. Obrigada pelas orientações e dedicação que teve à minha pesquisa.

À Professora Liliana Jubilit, pela sua amorosidade e acolhimento quando do estudo da disciplina de Direito Internacional dos Refugiados na Unisantos. Suas aulas e sugestões foram essenciais para a compreensão da proteção das pessoas refugiadas e o desenvolvimento desta tese. Obrigada por tamanha atenção e receptividade.

À professora Josiane Rose Petry Veronese, por me acolher no Nejusa e por sua sensibilidade frente à efetivação e promoção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Obrigada por ser fonte e inspiração.

À professora Ilana Laterman, por me acompanhar desde os primeiros anos de graduação em Pedagogia com suas palavras de incentivo e parceria em projetos.

Ao Grupo de Estudos, Observatório das Migrações em São Paulo, desenvolvido no Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (Nepo), por me receber e compartilhar seus conhecimentos teóricos e empíricos. Obrigada, professor Luís Aires Magalhães.

Às amigas que fiz durante os anos de estudo sobre migração e infância, Monique Lazarin, Patrícia Martuscelli e Taís Vella Cruz. Também às que fiz nos esportes e na vida, Bruna Cavalcante e Ana Carolina Panizzi.

À minha estimada vizinha e amiga Josi, por sempre me receber com afeto e alegria. Ao querido Henrique, por todo amor e carinho dedicado desde os primeiros meses de vida.

Aos amigos distantes fisicamente, Mariana e Bergy, por estarem comigo em viagens e sempre me receberem de coração aberto. Às minhas amigas Isabela Delmondes e Bruna Mendes, que mesmo de longe sempre estiveram dispostas a me apoiar e incentivar. Suas ligações e mensagens deixaram os dias mais leves e acolhedores.

Ao querido Caique Ferreira, por tornar os dias mais leves com seu humor rebuscado e sua atenção semanal. Obrigada pela paciência e carinho nos dias em que estive mais alheia.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) 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, orientações e boa vontade.

Às crianças refugiadas e migrantes venezuelanas com quem tive o prazer de dialogar e acompanhar desde sua chegada no Brasil até seus processos de acolhimento e busca por familiares. Obrigada pela confiança e por tantas partilhas.

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

Criança

Como não brincar de roda, pião,
carrinho, bonecas e pipas...

Ouvir histórias,
contar meus sonhos,
perder-me em gargalhadas.

Este é o meu jeito de ser criança.

Mas estou em risco,
corro perigo.

Estou sem teto
e muitas vezes sem afeto.

Preciso, bem mais do que um país que me receba.

Preciso de um lugar-lar,
que lembra lareira, calor,
sentimento de pertencimento.

Tenho direito de circular, de migrar
e, sobretudo,
o de ser acolhida,

abraçada,
amada.

Ter um lugar onde chegar
e poder dizer:

este lugar é meu,
cheguei em casa!

(Josiane Rose Petry Veronese)

RESUMO

A presente tese tem como temática a proteção e educação de crianças refugiadas e migrantes venezuelanas no norte do Brasil, com foco na cidade fronteiriça, Pacaraima, e na capital, Boa Vista, localizadas no estado de Roraima. Tem-se como marco legal a aplicabilidade do Direito Internacional dos Refugiados e o Direito da Criança para tutela dos Direitos Humanos. Destaca-se a Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, seu respectivo Protocolo de 1967, e a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Também são apresentadas as normas e os posicionamentos sobre o tema no âmbito da América Latina, com recorte para políticas públicas do Brasil e da Colômbia, bem como programas referentes à proteção e à educação de crianças refugiadas e migrantes elaborados por agências da Organização das Nações Unidas como: ACNUR, OIM e Unicef, com o apoio de organizações da sociedade civil. Evidencia-se a condição das crianças refugiadas e migrantes enquanto atores centrais e protagonistas dos movimentos migratórios. Alicerçada na teoria histórico-cultural de Vigotski, a tese estabelecida é de que o meio e as relações sociais interferem de forma significativa no desenvolvimento da criança, especialmente no ambiente escolar. Deste modo, a educação em situações de emergência é abordada como ferramenta para a proteção de crianças e mitigação de riscos, com destaque para os Espaços Amigáveis (Child Friendly Space), enquanto locais que visam a garantia de direitos, uma vez que essas crianças estão mais vulneráveis ao tráfico de pessoas, ao trabalho infantil, à exploração sexual e a outras formas de violência. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, amparando-se nas técnicas de pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Para avaliar a relação entre as migrações de crianças e a educação em situações de emergência no Brasil, foi realizada uma pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas, entre setembro e novembro de 2020, com especialistas, organizações e autoridades brasileiras que atuam com migração e educação. A Operação Acolhida se destaca enquanto um esforço do governo federal para garantir o atendimento humanitário aos refugiados e migrantes venezuelanos, sobretudo indígenas da etnia Warao. A atuação da Defensoria Pública da União (DPU), no que tange ao atendimento de crianças e adolescentes que se encontram em situação de dificuldade migratória em regiões de fronteira também foi objeto de atenção. As análises permitiram identificar que a diversidade étnica e cultural é intrínseca ao cotidiano dos Espaços Amigáveis, da comunidade e das escolas. Esta pesquisa apresenta as contribuições do ato de desenhar enquanto ferramenta de comunicação efetiva e possibilidade de construção de vínculos. A conclusão é que, apesar dos avanços normativos e seus mecanismos de proteção, as crianças refugiadas e migrantes ainda estão mais propensas a estarem fora da escola e de terem outros direitos violados. Diante disso, ressalta-se o desafio do acesso à educação enquanto mecanismo de proteção e direito a ser garantido a todas as crianças, independentemente de sua condição social, origem e status migratório.

Palavras-chave: Crianças refugiadas; Educação, Infância; Migração venezuelana; Proteção.

ABSTRACT

This thesis discusses the protection and education of Venezuelan refugee and migrant children in northern Brazil, focusing on the border town, Pacaraima, and the capital city, Boa Vista, both located in the state of Roraima. The legal framework of this work is the applicability of International Refugee Law and the Right of the Child for the protection of Human Rights. The 1951 United Nations Convention on the Status of Refugees, its respective 1967 Protocol, and the 1989 Convention on the Rights of the Child are also applied. In addition, norms and positioning on the subject in Latin America are presented, focusing on public policies in Brazil and Colombia, as well as programs related to the protection and education of refugee and migrant children prepared by United Nations agencies such as: UNHCR, IOM and Unicef, with the support of civil society organizations. This work highlights the condition of refugee and migrant children as central actors and protagonists of migratory movements. Based on Vygotsky's cultural-historical theory, the thesis established is that the environment and social relationships interfere significantly in children's development, especially in the school environment. In this way, education in emergency situations is approached as a tool for protecting children and mitigating risks, with an emphasis on Child Friendly Spaces as places aimed at guaranteeing rights, since these children are more vulnerable to human trafficking, child labor, sexual exploitation and other forms of violence. This is a qualitative study based on documentary, bibliographic and field research techniques. To assess the relationship between child migration and education in emergency situations in Brazil, field research and semi-structured interviews were conducted between September and November 2020 with Brazilian experts, organizations and authorities working with migration and education. The Operation Welcome (*Operação Acolhida*) stands out as an effort by the federal government to guarantee humanitarian assistance to Venezuelan refugees and migrants, especially indigenous people of the Warao ethnic group. The performance of the Federal Public Defender's Office (DPU) in border regions, regarding the care of children and adolescents who find themselves in a situation of migratory difficulties, was also an object of attention. The analyses made it possible to identify that ethnic and cultural diversity is intrinsic to the daily life of the CFS, the community and the schools. This research presents the contributions of the act of drawing as an effective communication tool and a possibility of building bonds. It was found that despite legislative advances and their protection mechanisms, refugee and migrant children are still more likely to be out of school. The conclusion is that despite advances in legislation and its protection mechanisms, refugee and migrant children are still more likely to be out of school and to have other rights violated. This underscores the challenge of ensuring access to education as both a protective mechanism and a right for all children, regardless of their social status, origin, and migration status.

Keywords: Refugee Children; Education; Childhood; Venezuelan migration; Protection.

RESUMEN

Esta tesis tiene como tema principal, la protección y educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en el norte de Brasil, centrándose en la ciudad fronteriza de Pacaraima y Boa Vista, ubicadas en el estado de Roraima. Se tiene como marco legal la aplicabilidad del Derecho Internacional de los Refugiados y de los Derechos del Niño para la protección de los Derechos Humanos, se destaca la Convención de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, su respectivo Protocolo de 1967 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. De igual forma, se presentan las normas y posicionamientos sobre el tema en América Latina, con foco en las políticas públicas de Brasil y Colombia, así como programas relacionados con la protección y educación de niños refugiados y migrantes, elaborados por agencias de Naciones Unidas como: ACNUR, OIM y Unicef, con el apoyo de organizaciones de la sociedad civil. Se tiene como base la teoría histórico-cultural de Vygotsky, cuya hipótesis establecida, señala que el ambiente y las relaciones sociales interfieren significativamente en el desarrollo del niño, especialmente en el ámbito escolar. De esta manera, la educación en situaciones de emergencias se aborda como una herramienta para la protección de la niñez y la mitigación de riesgos, con énfasis en los Espacios Amigos de la Niñez (CFS), que tienen como objetivo la garantía de derechos, debido a que estos niños son más vulnerables a la trata de personas, trabajo infantil, explotación sexual y otras formas de violencia. El estudio realizado es de carácter cualitativo, basado en técnicas de investigación documental, bibliográfica y de campo. Con la finalidad de evaluar la relación entre la migración infantil y la educación en situaciones de emergencias en Brasil, se llevaron a cabo investigaciones de campo y entrevistas semiestructuradas entre septiembre y noviembre de 2020 con expertos sobre el tema, además de organizaciones y autoridades brasileñas que trabajan con la migración y la educación. Se destacó el trabajo realizado por la Operación Acogida, la cual representa un esfuerzo del gobierno federal para garantizar la asistencia humanitaria a las personas refugiadas y migrantes de Venezuela, en especial a los indígenas de la etnia Warao. Se puede destacar también la actuación de la Defensoría Pública Federal (DPU), respecto a la atención de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de dificultades migratorias en regiones fronterizas. Los análisis permitieron identificar que la diversidad étnica y cultural es intrínseca tanto al cotidiano de los Espacios Amigables, como en la comunidad y las escuelas. Esta investigación presenta los aportes del acto de dibujar como herramienta de comunicación efectiva y la posibilidad de construcción de vínculos, de igual forma muestra la contribución del dibujo como herramienta para una comunicación eficaz que puede ser capaz de crear vínculos. La conclusión es que, a pesar de los avances en la legislación y sus mecanismos de protección, los niños refugiados y migrantes siguen teniendo más probabilidades de no ser escolarizados y de que se les violen otros derechos. Esto coloca en destaque el desafío que conlleva el acceso a la educación como mecanismo de protección y derecho, que debe garantizarse a todos los niños, independientemente de su condición social, origen y estatus migratorio.

Palabras clave: Niños refugiados; Educación; Infancia; Migración venezolana; Protección.

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

Figura 1 -	Localização Espaços Amigáveis na Colômbia (Unicef; Celam, 2003)	83
Figura 2 -	Localização dos Espaços Súper Panas no Brasil (2022)	87
Figura 3 -	Mapa da fronteira entre Brasil com a Venezuela	110
Figura 4 -	Entrada do Posto de Recepção e Identificação da Operação Acolhida (Ptrig) em Pacaraima	114
Figura 5 -	Desenho feito por um adolescente no Posto de Triagem em Pacaraima (Roraima)	118
Figura 6 -	Desenho realizado por uma criança venezuelana no Posto de Triagem em Pacaraima (Roraima)	119
Figura 7 -	Desenho realizado por uma criança venezuelana no Posto de Triagem em Pacaraima (Roraima)	122
Figura 8 -	Idosos da Etnia Warao desenhando no Posto de Triagem (Ptrig) em Pacaraima (Roraima)	124
Figura 9 -	Fluxo de Proteção de Crianças desacompanhadas e separadas utilizado no Posto de Triagem da Operação Acolhida em Boa Vista - 2019	126
Figura 10 -	Fluxo de Encaminhamento em caso de Necessidade de Termo de Guarda de Criança ou Adolescente no Posto de Triagem da Operação Acolhida - 2021	127
Figura 11 -	Sala de aula do Centro de Atendimento Infantil Jesus Peregrino - 2019	144
Figura 12 -	Espaço Súper Panas no Posto de Triagem (PTRIG) Pacaraima	147
Figura 13 -	Crianças confeccionando Jogo no Abrigo Jardim Floresta em Boa Vista	149
Figura 14 -	Espaço Súper Panas no Abrigo Rondon 3 em Boa Vista -2019	150
Figura 15 -	Kit Pasaporte para la Educación	153
Figura 16 -	Envio de Atividades direcionadas para estudantes residentes em Santa Elena – Venezuela	157
Figura 17 -	Acompanhamento da Entrega das Atividades direcionadas na fronteira entre Brasil e Venezuela (23/10/2020)	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Municípios brasileiros com maior número de venezuelanos	107
Gráfico 2 - Número de pessoas refugiadas e migrantes registradas nos Abrigos da Operação acolhida (2018-2020)	112
Gráfico 3 - Regiões e principais municípios de destino dos venezuelanos interiorizados pela Operação Acolhida no Brasil	113
Gráfico 4 - Crianças venezuelanas em Pacaraima conforme aplicação da Resolução Conjunta (2018)	116
Gráfico 5 - Crianças e adolescentes matriculados na Rede Municipal de Educação de Pacaraima (2020).....	133
Gráfico 6 - Matrículas de estudantes venezuelanos na Rede Municipal de Boa Vista (2020)	135

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ACP	Ação Civil Pública
ADRA	Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
AP	Área de Proteção
APC	Área de Proteção e Cuidados
AVSI	Associação de Voluntários para o Serviço Internacional
AVSIBrasil	Associação Voluntários para o Serviço Internacional Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADH	Convenção Americana de Direitos Humanos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/RR	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CELAM	Conselho Episcopal Latino-Americano
CENDAS	Centro de Documentação e Análises para os Trabalhadores
CFS	Child Friendly Spaces
CICV	Comitê Internacional da Cruz Vermelha
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNUDC	Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
CP	Child Protection
CPC	Centros Populares de Cultura
CPiE	Equipe móvel de proteção infantil em emergências
CPMS	Padrões Mínimos de Proteção à Criança
CRNM	Carteira de Registro Nacional Migratório
CT	Conselho Tutelar
DPE	Defensoria Pública do Estado

DPSE	Departamento de Proteção Social Especial
DPU	Defensoria Pública da União
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECHO	Departamento de Proteção Civil e Ajuda Humanitária da União Europeia
ELN	Ejército de Liberación Nacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
ExCom	Comitê Executivo
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colômbia
FFHI	Fraternidade Internacional
FSF	Fraternidade Sem Fronteiras
GBV	Violência baseada em gênero
GEM	Global Education Monitoring
GES	Estratégia Global de Educação
GT	Grupo de Trabalho
HGR	Hospital Geral de Roraima
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDP	Internally Displaced People (Pessoas Deslocadas Internamente)
IFRC	International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies
INEE	Inter-agency Network for Education in Emergencies (Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPDH	Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MSF	Médicos Sem Fronteiras
MSF	Médicos Sem Fronteiras
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBMigra	Observatório das Migrações
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIM	Organização Internacional para as Migrações

OIR	Organização Internacional de Refugiados
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGI	Organização Não Governamental internacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAM	Programa Alimentar Mundial
PDF	Portable Document Format (formato portátil de documento)
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRI	Posto de Identificação
PRM	Departamento de População, Refugiados e Migração dos Estados Unidos
PTrig	Posto de Triagem
RNM	Registro Nacional Migratório
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDN	Liga ou Sociedade das Nações
SEMECD	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de
SETRABES	Secretaria do Estado do Trabalho e Bem-Estar Social
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SubGT	Sub Grupo de Trabalho
TJRR	Tribunal de Justiça de Roraima
UF	Unidades da Federação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas (São Paulo)
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNRRA	Administração das Nações Unidas para Auxílio e Restabelecimento

UNRWA	United Nations Relief and Works Agency (Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente)
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo
VIJ	Vara da Infância e da Juventude
WASH	Water, Sanitation and Hygiene
WI	World Vision

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	TRAJETÓRIA DE PESQUISA	26
2	OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO PANORAMA DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS	30
2.1	O FENÔMENO MIGRATÓRIO E OS MECANISMOS DE PROTEÇÃO INTERNACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE	31
2.2	A PROTEÇÃO À PESSOA HUMANA A PARTIR DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS DE 1948	36
2.3	OS MECANISMOS DE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DAS PESSOAS REFUGIADAS.....	39
2.4	OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO DIREITO INTERNACIONAL.....	43
2.4.1	A proteção às crianças refugiadas em âmbito regional: a realidade latino-americana	52
2.5	A CRIANÇA COMO ATOR CENTRAL NOS FLUXOS MIGRATÓRIOS	57
3	A EDUCAÇÃO COMO PROTEÇÃO EM CONTEXTO DE EMERGÊNCIAS HUMANITÁRIAS	64
3.1	A EDUCAÇÃO EM SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA E CRISES HUMANITÁRIAS.....	65
3.2	OS ESPAÇOS AMIGÁVEIS E O ATENDIMENTO A CRIANÇAS REFUGIADAS E MIGRANTES	71
3.3	OS ESPAÇOS AMIGÁVEIS NA AMÉRICA LATINA: A COLÔMBIA E O BRASIL ENQUANTO ESTUDO DE CASO	79
4	MIGRAÇÕES VENEZUELANAS, EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL.....	90
4.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	91
4.2	A PROTEÇÃO DE CRIANÇAS REFUGIADAS E MIGRANTES NO BRASIL ...	96
4.3	MIGRAÇÕES VENEZUELANAS NO BRASIL.....	100
4.3.1	A proteção de crianças venezuelanas em Roraima: desafios e possibilidades ..	114
5	PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS E MIGRANTES EM RORAIMA	131
5.1	O SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO E SUA ORGANIZAÇÃO EM BOA VISTA E PACARAIMA.....	132
5.2	AS CRIANÇAS WARAO E O ACESSO À EDUCAÇÃO EM PACARAIMA.....	140
5.3	O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E DA SOCIEDADE CIVIL PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS VENEZUELANAS NOS ESPAÇOS SÚPER PANAS	145

5.4	EDUCAÇÃO EM CONTEXTO Da PANDEMIA De COVID-19 E O IMPACTO NAS FAMÍLIAS E CRIANÇAS VENEZUELANAS.....	154
6	CONCLUSÃO	163
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA – ESPECIALISTAS	188
	ANEXO A – NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PACARAIMA EM 2020.....	191
	ANEXO B – NÚMERO DE ESTUDANTES MIGRANTES POR ESCOLA PÚBLICA MATRICULADOS NO MUNICÍPIO DE PACARAIMA EM 2020	192
	ANEXO C – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DIRECIONADAS DOMICILIARES 2020/2021 E DATAS DE ENVIO PARA SANTA ELENA NA VENEZUELA.....	193

1 INTRODUÇÃO

A mobilidade de grupos humanos em condições adversas e a necessidade de migrarem de um país para outro têm se constituído em um movimento recorrente na história humana. O horizonte da pessoa migrante deixou de se restringir à cidade, à capital do estado ou do país e passou a ser o mundo.

O fenômeno migratório se intensificou no Ocidente pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O número de pessoas refugiadas durante a II Guerra Mundial, tanto na Europa quanto no Oriente, é bastante controverso e as cifras costumam variar entre oito e 70 milhões, de acordo com a fonte consultada (Fischlowitz, 1943; Just, 1948). De todo modo, houve, durante esse conflito, deslocamentos em massa de populações que fugiam do avanço do regime nazista e, ao mesmo tempo, o deslocamento forçado, para fazendas e fábricas, que utilizavam pessoas para o trabalho escravo ou sua colocação em campos de concentração.

Naquele período, a questão foi reconhecida em âmbito mundial. Ações internacionais promoveram a elaboração de documentos normativos no início da segunda metade do século XX, que definiram o conceito de refugiado perante instrumentos jurídicos internacionais.

A Convenção de Genebra relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 categoriza os refugiados como pessoas que foram obrigadas a deixar seu país de origem ou eventual residência devido a perseguições sistemáticas, seja de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 1951). Posteriormente, o termo será ampliado àquelas pessoas obrigadas a deixarem seus países por conflitos armados, violência generalizada, dominação estrangeira ou graves violações de direitos humanos.

Em acordo com o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (2018), migrantes e refugiados são grupos distintos, regidos por estruturas legais separadas. É importante destacar que somente os refugiados têm direito à proteção internacional específica.

Assim, o refúgio se configura como uma situação particularizada que envolve uma modalidade específica dos movimentos migratórios, embora sua condição jurídica acabe por limitar o número de pessoas migrantes nessa situação, visto que nem todos conseguem obter o status de refugiado legalmente. Ao contrário dos refugiados, migrantes podem optar por voltar para casa e continuarão a receber proteção de seu governo.

Nos últimos anos tem ocorrido um aumento significativo de pessoas deslocadas de seus lares, empregos, familiares e amigos para preservar sua liberdade, garantir sua segurança e preservar a própria vida. Não se trata de uma escolha, para a grande maioria, é a única

possibilidade de sobrevivência, seja pela escassez de alimento, pela violação de direitos, falta de acesso a serviços como saúde e educação, catástrofes climáticas.

Entretanto, a preocupação com a situação das crianças refugiadas é algo novo e pouco investigado, sobretudo no Brasil. Como a migração nem sempre é um ato voluntário, diversos são os fatores que podem obrigar as crianças a migrarem, seja pós-conflitos armados, desastres naturais ou crises humanitárias; seja por serem vítimas de tráfico de pessoas ou mesmo da venda da criança pelos próprios pais.

No contexto apresentado, esta tese tem por objeto investigar a proteção e a educação de crianças refugiadas e migrantes que vieram da Venezuela para o Brasil a partir das discussões sobre os direitos da criança e as contribuições da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural.

O próprio surgimento da Sociologia da Infância aconteceu junto à mudança no seu estatuto social, com a publicação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989. A referida Convenção se configurou como marco legal mais importante na defesa dos direitos humanos da criança, consolidando o pressuposto da criança como sujeito de direitos. Por ter força de lei internacional, os Estados não poderão violar seus preceitos, como também deverão tomar as medidas positivas para promovê-los (Veronese, 1999). Assim, novos paradigmas foram postos à comunidade internacional, como o princípio do superior interesse da criança e a Doutrina da Proteção Integral.

Nota-se nos últimos anos um aumento considerável do número de crianças que atravessam fronteiras em busca de melhores condições de vida, proteção ou mesmo pela própria sobrevivência. Em 2015, cerca de 50 milhões de crianças em todo o mundo viviam como refugiadas, migrantes ou deslocadas internas (em seus próprios países). Dessas, estimou-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 (Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, 2016).

De acordo com o Relatório Global trends: forced displacement, dos 25,9 milhões de pessoas em condição de refúgio em 2018, metade eram crianças menores de 18 anos. Este número representa um aumento significativo na migração infantil, que foi estimada em 41% em 2009 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2019). Já em 2020, o Global Trends apontava que das 82,4 milhões de pessoas deslocadas de maneira forçada em 2020, 5,7 milhões representavam refugiados palestinos sob o mandato da United Nations Relief and Works Agency (UNRWA), seguido por 3,9 milhões de venezuelanos deslocados (este

dado não inclui refugiados e solicitantes de refúgio). Embora as crianças representem 30% da população mundial, correspondiam a 42%¹ de pessoas deslocadas de maneira forçada em 2020 (ONU, 2021).

O aumento no fluxo de crianças refugiadas impacta o posicionamento dos Estados em relação ao acolhimento, à integração e ao acesso à educação dessa população no país de recebimento e acolhida. De acordo com Bhabha (2014), o problema da migração infantil não seria sua invisibilidade, mas a ambivalência com que os Estados lidam com a questão, ora pautados pelo compromisso internacional de proteger as crianças e seus direitos, ora pelo direito estatal soberano em realizar o controle migratório, expulsando e abandonando esses sujeitos. Nesse cenário, observa-se a situação de muitas crianças migrantes separadas de suas famílias nos Estados Unidos da América (EUA) durante o governo Trump, por cruzarem fronteiras de modo irregular. Muitas delas foram direcionadas para centros de detenção e receberam o mesmo tratamento que um adulto, outras foram deportadas.

Esses movimentos migratórios também se intensificaram no Brasil nos últimos cinco anos e a problemática acerca do acesso a direitos fundamentais acabou por originar a elaboração de legislação própria, políticas públicas, programas e relatórios capazes de orientar essa população a respeito de procedimentos, direitos, mecanismos de proteção e integração. Por isso, a importância em se discutir e pesquisar o fluxo migratório infantil no Brasil, a partir da Doutrina da Proteção Integral e da integração das crianças migrantes e refugiadas como sujeitos de direitos.

Ao nos debruçarmos sobre a realidade brasileira, serão observados como os regimentos internos e as práticas jurídicas têm se constituído em conformidade com os mecanismos de proteção internacional e regional. Busca-se, desse modo, verificar se a atuação nacional tem se guiado ou não pelos direitos humanos e os impactos do meio para o desenvolvimento infantil.

Consideramos que, dentre os componentes do fenômeno migratório contemporâneo que altera e modifica o mundo atual, estão as crianças. Então, nos questionamos: de onde vêm essas crianças? Para onde vão? Qual o lugar ocupado pela criança nos fluxos migratórios? Quais as condições de infância impostas às crianças migrantes e refugiadas no Brasil? Como o Estado de Roraima tem se organizado para integrar e garantir o direito à educação para essas crianças? Qual o papel da educação nesse processo de integração local daquele que vem de fora?

Ao problematizar tais indagações, a presente pesquisa tem como ponto de partida as concepções de criança e infância que foram se constituindo no Ocidente e acabaram por revelar

¹ Esta estimativa foi feita a partir dos deslocamentos de refugiados palestinos sob mandato da UNRWA e não inclui refugiados, solicitantes de refúgio e migrantes venezuelanos deslocados para o exterior.

certos modos de se olhar e pensar essas categorias. As imagens e o lugar da criança também foram se modificando ao longo da história nas mais diferentes culturas. Nesse movimento, a família e a escola vêm se constituindo e se institucionalizando como locus específicos da educação e do cuidado das crianças.

A escola emerge, portanto como um ambiente privilegiado para a socialização das crianças, por proporcionar o acesso a uma parcela significativa do legado histórico e cultural ao qual tem direito. O ingresso na escola é, portanto, um momento de profundo significado, frequentemente marcando a primeira experiência de socialização fora do ambiente familiar para a criança.

No final do século XIX, com a consolidação dos Estados-Nações europeus, os conceitos modernos de “criança” e “infância” foram se estabelecendo e a “[...] A escolarização da população foi progressivamente assumida como responsabilidade do Estado e estratégia de coesão nacional” (Gouvêa, 2007). O Estado passou a se preocupar com o tipo de formação dirigida à criança, o que estava diretamente ligado ao ideal de homem que se pretendia formar para aquela sociedade, ou seja, conforme o processo de civilização². A formação do novo homem se iniciava na infância, frente ao perigo das camadas mais pobres.

O início do século XX foi marcado por uma ampliação dos estudos sobre a criança e a Psicologia se consolidou como campo de conhecimento. Logo, pesquisadores dessa área, tais como Piaget (1896-1980), na Suíça, e Wallon (1879-1962), na França, empreenderam estudos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil, refletindo indelevelmente nas compreensões de ensino e de aprendizagem escolar.

Na Rússia, Vigotski (1896-1934) e colaboradores buscavam compreender o processo de desenvolvimento do homem por meio da Teoria Histórico-Cultural, que toma o social como fundamental para a humanização do homem. Vigotski enfatiza, desse modo, a importância e a centralidade da aprendizagem para o desenvolvimento da criança, aprendizado que se constitui nas relações sociais, transformando as funções psicológicas elementares em funções superiores. Nessa perspectiva teórica e metodológica, o processo de escolarização é fundamental para o desenvolvimento infantil.

Vigotski também explicita a ideia de reelaboração, de transformação (conversão de acordo com Pino, 2005) do que a criança significa para si a partir dos significados indicados ou mobilizados pelo grupo social e cultural no qual está inserida. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada sujeito, elementos essenciais para o desenvolvimento

² Nota-se que apenas a partir da segunda metade do século XIX, a escola afirmou-se como espaço educador da população, com a difusão das leis de obrigatoriedade escolar.

humano, são forjados pelas relações sociais, culturais e históricas de acordo com o meio no qual a criança se insere.

Esses estudos evidenciam que os termos infância e criança não podem ser tomados como sinônimos, pois cada um deles apresenta definição própria no contexto sociológico e psicológico. Se a infância é a construção social e cultural que vai fornecer o contexto das possíveis experiências para as crianças, estes se constituem referentes empíricos, sujeitos concretos presentes em todas as sociedades humanas.

A infância é compreendida, portanto, como uma categoria social. 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. Em outras palavras, vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Todavia, as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e categoria social.

Nesse sentido, os estudos sociais da infância inserem-se decisivamente na construção da refletividade contemporânea sobre a realidade social, contribuindo para a interpretação e a discussão a respeito das condições de vida impostas às crianças refugiadas e migrantes. Apesar de a migração infantil ser um fenômeno social crescente e presente tanto na literatura, quanto no cinema, na fotografia e nos meios midiáticos, poucas são as histórias que têm como foco a experiência vivida pela própria criança que migra, as razões que a levam a migrar, as travessias e jornadas que percorre, bem como sua integração e os mecanismos de proteção no país de recebimento.

Ao mapear as condições de vida das crianças refugiadas e migrantes venezuelanas no Brasil, a presente pesquisa voltou-se para a fronteira do extremo norte, no estado de Roraima, e o acesso à educação enquanto medida protetiva. Nota-se que a integração e o acolhimento perpassam tanto as organizações governamentais, quanto a sociedade civil (Organizações não Governamentais – ONG), as organizações internacionais do Sistema ONU e independentes, como o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) e o Médicos Sem Fronteiras (MSF).

Conforme a Lei 9.474 de 22 de julho de 1997, artigo 1º, o refugiado é uma pessoa que saiu de seu país de origem ou habitual residência devido a fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas ou por motivo de grave e generalizada violação de direitos humanos, e não possa ou não queira regressar a ele conforme as razões acima mencionadas. Essa classificação contempla tanto a definição presente na Convenção relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951 e seu Protocolo Adicional de 1967,

quanto a extensão do conceito presente na Declaração de Cartagena de 1984, no âmbito da América Latina.

Segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), o Brasil reconheceu, até o final de 2020, 50.099 pessoas refugiadas de diversas nacionalidades. Somente em 2020 foram realizadas 28.899 solicitações da condição de refugiado. A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas, entre 2011 e 2020, é a venezuelana, com 46.412, seguida pelos sírios, com 3.594, e os congolese, com 1.050.

Nota-se que houve redução considerável de solicitações, apresentando uma variação negativa de -65% se comparado com 2019, quando as solicitações chegaram a 82.552, maior quantidade já registrada em um único ano.

Essa variação de 2019 para 2020 remete ao período de pandemia de Covid-19, no qual se intensificaram as restrições à circulação de pessoas, com maior aumento de controle de fronteiras. Essas medidas ocorrem especialmente em março de 2020, quando as restrições de entrada de pessoas estrangeiras passaram a ser aplicadas por meio de diversas Portarias.

Apesar de o Brasil apresentar uma legislação considerada avançada e que contempla a permanência desse contingente populacional, ainda são necessários estudos que distingam as características e especificidades dos diferentes fluxos migratórios. A integração local também se torna fundamental, já que, no contexto do refúgio, além de chegarem ao país com uma situação jurídica específica, muitos acabam passando por dificuldades financeiras, psicológicas, linguísticas e culturais.

Para Milesi (2008), os refugiados chegam ao país de destino muitas vezes sem a perspectiva de reestruturar suas vidas. Assim, a formação de redes de assistência passa a ser fundamental para acolher e receber essa população. Esse fato também se dá porque, no caso de migrações forçadas, ainda há muitas pessoas que desejam retornar ao país de origem.

Ao longo desta pesquisa, busca-se evidenciar legislações, políticas públicas, práticas e projetos que promovam a proteção e a integração das crianças refugiadas e migrantes no Brasil, de modo que estas possam ser identificadas, mapeadas e analisadas como forma de contribuir para o reconhecimento dos seus direitos.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que, ao contrário da revisão de literatura, constitui-se de metodologia de pesquisa na qual, por meio de fontes bibliográficas, busca-se compreender o objeto de pesquisa. Para Lima e Mito (2007, p. 40), “[...] a pesquisa bibliográfica requer do realizador atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça”.

Essa abordagem metodológica proporciona uma análise crítica e reflexiva de diferentes perspectivas e contribuições presentes na literatura relacionada ao tema de pesquisa. No caso desta tese, foi indispensável efetuar uma pesquisa bibliográfica interdisciplinar centrada, principalmente, nos Direitos Humanos, no Direito Internacional dos Refugiados, no Direito da Criança, na Sociologia das Migrações, na Perspectiva Histórico-Cultural e nos estudos sociais da infância. Foram utilizadas como referências básicas normas internacionais, regionais, a legislação brasileira e a literatura publicada em livros, revistas, jornais, trabalhos acadêmicos (dissertações e teses), além de Resoluções e Pareceres emitidos em âmbito nacional no que tange à migração, à proteção e à educação de crianças refugiadas e migrantes.

Em complemento à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental possibilitou a análise de fontes primárias, isto é, de informações tratadas em documentos oficiais e normas internacionais, dentre elas, a Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e seus respectivos protocolos, a Lei de Migração de 2017, políticas municipais para imigrantes, além de outros instrumentos de proteção nacional e internacional que lidem com a temática dos direitos das crianças migrantes e refugiadas. Também foram analisados dados e relatórios produzidos pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), e do Censo Escolar elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A pesquisa empírica desenvolvida em território nacional, com foco no Estado de Roraima, teve como objetivo investigar e compreender a situação da educação de crianças refugiadas e migrantes, especialmente aquelas provenientes da Venezuela, dada a intensa migração que ocorreu nos últimos anos, concentrando-se, principalmente, em Boa Vista, município que mais recebeu venezuelanos nesse período. A metodologia adotada para a pesquisa foi a técnica de estudo de caso, uma abordagem qualitativa que permite uma análise aprofundada de um fenômeno específico em seu contexto local. O estudo de caso concentrou-se nas práticas e desafios enfrentados por atores-chave que atuam na área da educação de crianças refugiadas e migrantes no estado de Roraima. Entre esses atores-chave estão a Secretaria Estadual do Governo de Roraima e a Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima, instituições governamentais responsáveis pela formulação e implementação de políticas educacionais.

Além das instituições governamentais, a pesquisa também envolveu organizações da sociedade civil, incluindo a Associação Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI), o Instituto Pirilampos, Visão Mundial. Essas organizações desempenham um papel crucial no

apoio e na implementação de programas e projetos voltados para a educação de crianças refugiadas e migrantes. As entrevistas estruturadas foram conduzidas com representantes dessas entidades, proporcionando uma visão abrangente das práticas educacionais, dos obstáculos enfrentados e de possíveis soluções implementadas em Roraima.

A escolha da técnica de entrevistas estruturadas permitiu uma coleta de dados sistemática e padronizada, garantindo a consistência nas respostas obtidas e facilitando a análise comparativa entre os diferentes participantes. A pesquisa buscou não apenas entender os desafios existentes, mas também identificar boas práticas e iniciativas que poderiam ser replicadas ou adaptadas para melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças refugiadas e migrantes, oportunizando contribuições para a formulação de políticas públicas, práticas educacionais e futuras pesquisas na área.

O segundo capítulo desta tese destaca as normas internacionais e regionais relativas aos direitos humanos, às pessoas em situação de refúgio e às crianças, dentre elas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989; a Declaração de Cartagena de 1984 e a Opinião Consultiva Nº 21/2014, da Corte Interamericana de Direitos Humanos relativa às crianças migrantes. Também são abordados os documentos oficiais e relatórios elaborados por agências das Nações Unidas, como ACNUR, OIM e Unicef, relativos à proteção e à educação de crianças refugiadas e migrantes. Objetiva, também, posicionar a criança enquanto ator central e protagonista dos fluxos migratórios, já que, nessa temática, os Estados acabam, muitas vezes, por receber e tratar as crianças refugiadas de forma tão rígida quanto a um adulto que migra em situação irregular.

Tendo analisado os marcos internacionais e regionais sobre a migração, o refúgio e a infância, o segundo capítulo introduz a educação enquanto fator de proteção em crises humanitárias. Tem-se como ponto de partida a educação como direito humano inalienável e fundamental, que deve ser ofertado a todas as crianças, especialmente àquelas que se encontram em situação de deslocamento forçado, tendo em vista seu caráter preventivo e protetivo frente a situações adversas, como abusos sexuais, recrutamento por parte de grupos armados, trabalho infantil, situação de rua, maus tratos físicos ou psíquicos, abandono, entre outros.

Esta pesquisa inova ao apresentar uma análise da educação em emergências, expressão que se refere a um conjunto de intervenções educacionais específicas implementadas em contextos de crises humanitárias, tais como, conflitos armados, desastres naturais, migrações forçadas, epidemias ou outras situações que causem impactos significativos nas comunidades e no acesso à educação e os desafios para sua aplicabilidade por meio dos Espaços Amigáveis,

denominados, em inglês, de Child Friendly Spaces (CFS), além de apresentar documentos inéditos, que, na sua maioria, encontram-se disponíveis somente em inglês ou espanhol, por isso a importância de se difundir essa temática no Brasil.

Nota-se que os Espaços Amigáveis costumam ser implementados por agências humanitárias e organizações da sociedade civil para proporcionar às crianças o acesso a ambientes de aprendizagem seguros e promover o seu bem-estar psicossocial, apesar das circunstâncias adversas. As aproximações com a Teoria Histórico-cultural de Vigotski contribuem decisivamente para compreender as crianças como atores sociais que estabelecem relações com as pessoas e com o meio cultural em que estão inseridas, relações que mobilizam transformações na própria criança e no meio no qual ela se insere.

O quarto capítulo pretende compreender o tema dos direitos das crianças e do adolescente no Brasil, tendo como marco legal a Constituição de 1988, que, em seu artigo 227, afirma ser dever do Estado, da família e da sociedade garantir com absoluta prioridade os direitos das crianças e adolescentes e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, por seus avanços na promoção da perspectiva dos direitos humanos. No contexto nacional, o ECA também é produto do processo de redemocratização do país e das intensas mobilizações sociais que marcam esse período histórico. Parte-se de uma breve contextualização do crescente fluxo migratório venezuelano e suas implicações para as políticas públicas a nível federal e estadual, no que tange à proteção de crianças refugiadas e migrantes em Roraima, fronteira norte do Brasil.

Por fim, o quinto capítulo mapeia e analisa o acesso à educação para crianças refugiadas e migrantes venezuelanas, tendo como estudo de caso a situação de Roraima, com foco nas cidades de Boa Vista e Pacaraima. Apresenta-se, ainda, um perfil municipal relativo à infraestrutura de Educação Básica. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com autoridades locais e especialistas que acompanharam os desafios impostos às crianças venezuelanas para o ingresso e a permanência escolar.

1.1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA

A partir dos estudos realizados em âmbito de pesquisa de Mestrado, deu-se início a um contato mais aprofundado com a temática migratória e seus desdobramentos e implicações para crianças e adolescentes. Esta tese de Doutorado representa, portanto, uma continuidade de estudos iniciados em 2016. O levantamento inicial se deu a partir de dados do ACNUR, da

OIM, do Unicef, Defensoria Pública da União (DPU) e do CONARE a respeito das crianças refugiadas e migrantes³ no Brasil, sobretudo as provenientes da Venezuela.

A participação em Congressos e Seminários dirigidos à infância, direitos das crianças, migração e refúgio possibilitaram a troca de conhecimentos com outros pesquisadores e estudantes, além do contato com diversas publicações e obras que se relacionam as temáticas em questão. Nesses eventos também estavam presentes órgãos públicos que atuam com a temática. Dentre eles, destaca-se o atendimento da Defensoria Pública da União frente às crianças e aos adolescentes que se encontram em situação de dificuldade migratória, especialmente em regiões fronteiriças.

Foi a partir desse primeiro contato em eventos sobre a temática do refúgio e da migração realizados em 2018 que veio a oportunidade de realizar uma pesquisa voluntária junto à Defensoria Pública da União em coautoria com o Defensor Público Federal e Coordenador de Migrações e Refúgio, João Freitas de Castro Chaves. A primeira ida a Roraima ocorreu em abril de 2019, com visitas de campo em Pacaraima e Boa Vista. Esse foi meu primeiro contato com a Operação Acolhida e teve como foco um diagnóstico preliminar a respeito da situação e das condições em que se encontravam as crianças desacompanhas, ou seja, aquelas que cruzam fronteiras sem a presença de um adulto responsável, bem como a atuação da Defensoria Pública da União e o acesso a serviços especializados da rede de proteção à infância e à juventude. Além da coleta de dados e da realização de entrevistas semiestruturadas, houve a sistematização, a análise e a interpretação do material coletado, resultando na publicação de um Relatório Técnico, no caso, o Relatório 2929578 – DPU: Crianças e adolescentes imigrantes desacompanhadas em Boa Vista e Pacaraima: diagnóstico preliminar e perspectivas de atuação da Defensoria Pública da União (DPU, 2019).

O retorno a Roraima ocorreu ainda em novembro de 2019, dessa vez como trabalhadora humanitária, após passar por um processo seletivo. Desse modo, o contato com o campo de pesquisa em questão se intensificou no período de novembro de 2019 a julho de 2021. Ao longo de um ano, tive a oportunidade de gerenciar o primeiro projeto implementado no Brasil de proteção de crianças e adolescentes desacompanhados e separados de uma organização da

³ De acordo com a Plataforma Regional de Coordenação Interagencial R4V (Response for Venezuelans) – criada para coordenar as ações de agências da ONU e de organizações da sociedade civil voltadas a promover o acesso a direitos, serviços básicos, proteção, autossuficiência e integração socioeconômica para esta população, bem como suas comunidades de acolhida –, esta tese adota os termos “refugiados e migrantes”, apesar de reconhecer a abrangência do termo migrante e localizar os refugiados enquanto uma das categorias presentes nos fluxos migratórios.

sociedade civil, no caso, a Associação de Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI/Brasil) em parceria com o Unicef.

Essa foi minha primeira experiência profissional enquanto Gerente de Projetos e se apresentou como um grande desafio, pois, além de coordenar e orientar uma equipe multiprofissional, o cargo exigia atuação em duas cidades - a capital Boa Vista e Pacaraima, cidade fronteiriça com a Venezuela. A partir de então, iniciaram-se as viagens constantes e eu também passei a me deslocar semanalmente de uma cidade para outra. Essa vivência me possibilitou uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pelas crianças e os adolescentes desde o momento que chegavam ao Brasil, até seu deslocamento para Boa Vista ou outras cidades.

A partir dessa experiência, pude intensificar, na prática, meu contato e o diálogo com organizações internacionais, da sociedade civil e órgãos públicos, como a Defensoria Pública da União, o Conselho Tutelar, a Vara da Infância e da Juventude (VIJ) e a Secretaria do Estado e Bem-Estar Social de Roraima (Setrabes), e, assim, contribuir para encaminhamentos e propostas de atuação junto à rede de proteção à criança e ao adolescente. A participação no Grupo de Trabalho (SubGT) de Proteção da criança e do adolescente, vinculado ao GT de Proteção, possibilitou o diálogo, o compartilhamento de experiências, encaminhamentos e propostas de atuação conjuntas. Esses espaços de partilha foram essenciais para ampliar meus conhecimentos e aprendizagens no que tange à promoção e à garantia dos direitos de crianças e de adolescentes.

Posteriormente, atuei como assistente de projetos na equipe de proteção da Organização Internacional para as Migrações (OIM) em Boa Vista, onde realizava atendimento direto à população migrante que se encontrava de forma temporária em um alojamento localizado atrás da rodoviária.

Além dessas oportunidades, no final de 2020, participei de uma consultoria para a Unesco Buenos Aires sobre o acesso à educação para migrantes indocumentados no Brasil, bem como a respeito dos obstáculos para a sua implementação. Essa investigação ocorreu no âmbito da América Latina e estiveram presentes outros pesquisadores da Colômbia, do Equador e do Peru. Esse levantamento envolveu o contato com diversos atores e autoridades brasileiras que atuam na promoção da educação para refugiados e migrantes, com destaque para o estado de Roraima. Como o trabalho envolvia mapeamento de legislação nacional e entrevistas com atores locais, os estudos realizados ao longo do Doutorado contribuíram para esse levantamento.

As diferentes experiências vivenciadas nas cidades de Boa Vista e de Pacaraima me fizeram ter os primeiros contatos com crianças e adolescentes desacompanhados e separados, e, assim, conhecer de perto suas histórias, suas dificuldades, seus medos, seus sonhos e suas angústias. Essa vivência contribuiu para que eu pudesse construir um novo olhar para o fluxo migratório infantil e uma compreensão da temática para além dos referenciais teóricos.

2 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO PANORAMA DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama das migrações internacionais e das crianças enquanto sujeitos de direito no cenário internacional e sua interlocução com a migração infantil. O intuito é estreitar relações entre os mecanismos de proteção destinados a essa população em sua especificidade, a partir do contexto internacional e regional, no que remete ao sistema interamericano.

Em um primeiro momento, apresenta-se o contexto sócio-histórico em que se intensificaram deslocamentos maciços de pessoas e sua relação com preceitos do Direito Internacional dos Direitos Humanos que se desenvolveram ao longo do século XX. Foi com a criação da Liga das Nações (antecessora da Organização das Nações Unidas), no final da Primeira Guerra Mundial, que se procurou criar um marco legal e mecanismos internacionais de monitoramento para a proteção de minorias.

Evidencia-se a condição de pessoa refugiada 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 dessa categoria específica.

A migração infantil é compreendida como fenômeno social e mesmo não sendo um assunto novo, o tema foi ganhando agenda e reconhecimento por parte da comunidade internacional nos últimos anos. Hipóteses e análises a esse respeito ainda se configuram como um tema complexo, nesse sentido, torna-se essencial o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos plenos específicos no âmbito normativo internacional. A norma jurídica mais importante na esfera internacional é a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

Os documentos e relatórios elaborados por organizações internacionais, como o ACNUR, a OIM e o Unicef são utilizados nesta tese como forma de compreender melhor o aumento dos fluxos migratórios e a inclusão da criança nesse cenário.

Ao tentar posicionar a figura da criança no âmbito das políticas e das práticas globais de direitos humanos, as contribuições de Jaqueline Bhabha (2006) elucidam o lugar ocupado pela criança nos fluxos migratórios e a ambivalência com que os Estados têm lidado com essa temática.

2.1 O FENÔMENO MIGRATÓRIO E OS MECANISMOS DE PROTEÇÃO INTERNACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

A migração internacional é um fenômeno que sempre fez parte da história humana e que traz consigo consequências para as regiões mais desiguais do planeta. Nas últimas décadas, a globalização econômica, somada aos avanços tecnológicos e à evolução nos meios de transporte, tornaram o processo mais rápido, evidente e acessível. A mobilidade de grupos humanos em condições adversas e a necessidade de proteção e melhores condições de vida fazem com que milhares de pessoas deixem seus lares diariamente.

A partir do nascimento e da internacionalização dos estados-nação, ocorridos no final do século XVIII na Europa, a migração passa a ser categorizada como regular ou irregular. O estado-nação é definido por suas fronteiras: externamente, elas constituem os limites da soberania, internamente, a residência e até mesmo a mera presença dentro das fronteiras permitem que os indivíduos reivindiquem sua proteção⁴. Considerando a perspectiva estadocentrista, migrantes irregulares são pessoas que se deslocam à margem das normas dos Estados de origem, trânsito ou de destino⁵.

Embora não se tenha uma definição universalmente aceita do conceito de migração irregular, a irregularidade pode ser abordada tanto pela perspectiva dos países de destino quanto dos países de origem. Do ponto de vista dos primeiros, o termo ilegal remete ao ingresso, à permanência ou ao trabalho, ou seja, significa que a pessoa migrante não tem a autorização nem os documentos requeridos pelas autoridades de migração para ingressar, residir ou trabalhar em um determinado país⁶. Já pela ótica dos países de origem, a irregularidade pode ser observada nos casos em que uma pessoa atravessa uma fronteira internacional sem os documentos de viagem exigidos, como o passaporte válido, ou mesmo quando não cumpre os requisitos administrativos para sair do país.

Os fluxos migratórios se intensificaram, no mundo europeu, especialmente no período entre as duas guerras mundiais e com o pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), período no qual o problema foi reconhecido em âmbito internacional. No início do século XX, ações internacionais promoveram a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como a elaboração de normas que definiram o conceito de refugiado perante instrumentos jurídicos internacionais de proteção.

⁴ HANSEN, Randall. State controls: borders, refugees and citizenship. The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration. Oxford: Oxford University Press, 2014.

⁵ OIM. Glosario sobre Migración. Derecho Internacional sobre Migración, n. 7. Ginebra/Suíça, 2006.

⁶ OIM (2006).

O ato de migrar consiste, portanto, no deslocamento de um indivíduo ou de uma população para um território, seja de um Estado para outro ou dentro de um mesmo Estado, englobando qualquer movimento de pessoas, independentemente de seu tamanho, composição ou causas. Entre aqueles que se deslocam de maneira forçada estão as pessoas refugiadas, pessoas deslocadas por catástrofes ambientais, bem como sujeitos deslocados internos e migrantes econômicos (OIM, 2009). Nesse conjunto,

As migrações podem ser classificadas como forçadas ou voluntárias. As voluntárias são aquelas que ocorrem quando o indivíduo toma livremente a decisão de migrar, sem intervenção de um fator externo, já as forçadas acontecem quando a vontade de se deslocar é mínima ou inexistente, sendo o refúgio a situação clássica de migração forçada (Jubilut; Apolinário, 2010, p. 281).

Enquanto o refúgio se configura como uma situação mais particularizada, que envolve uma modalidade específica de movimento ou deslocamento forçado, o fenômeno geral da migração está atrelado aos fluxos domésticos e internacionais de pessoas ou grupos de pessoas de forma voluntária em busca de melhores condições de vida. No entanto, somente as pessoas refugiadas têm direito à proteção internacional específica.

O status de “refugiado” remete, portanto, aos instrumentos jurídicos adotados entre a Primeira (1914-1918) e a Segunda (1939-1945) Guerras Mundiais, período no qual a necessidade de proteger pessoas tornou indispensável a criação de normas específicas. Cabe ressaltar, no entanto, que a condição de refúgio é tão antiga quanto a civilização, visto que conflitos armados, perseguições religiosas, ameaças, explorações e a própria sobrevivência fizeram com que diversos povos se deslocassem em busca de melhores condições de vida e proteção.

A Primeira Guerra Mundial foi o conflito que mais modificou a disposição dos países no mapa. Fronteiras foram criadas e dissolvidas, impérios foram derrotados, como Império Alemão, o Austro-Húngaro e o Turco-Otomano e dos antigos territórios desses impérios foram fundados novos países, como a Polônia, a Finlândia, a Estônia, a Letônia, a Lituânia, a Áustria, a Hungria, a Tchecoslováquia, a Turquia, o Iraque, a Síria e a Iugoslávia.

Além disso, o centro de poder mundial foi deslocado em direção aos Estados Unidos, conseqüentemente, milhares de pessoas deixaram seus lares em busca de melhores condições de vida e da própria sobrevivência. Em 1919, com o término da guerra, o presidente estadunidense Woodrow Wilson propôs a criação da Liga ou Sociedade das Nações (SDN). Nascida dos escombros da Primeira Guerra Mundial, tratava-se de uma tentativa ambiciosa de criar uma associação permanente de Estados, de escopo universal, destinada a preservar a paz e a assegurar o cumprimento das normas de Direito Internacional, portanto, uma organização

até então inexistente. No que tange às relações internacionais, com a Liga das Nações, o direito deveria prevalecer sobre o poder e os processos democráticos sobre os aristocráticos (Baracuchy, 2006).

O Brasil esteve presente na Conferência da Paz realizada em Paris em 1919, sendo um dos membros fundadores da Liga das Nações, mas não se envolveu nos esforços da comunidade internacional em relação à proteção de pessoas refugiadas, fosse pelo tempo limitado de participação como membro da Liga, fosse em razão da dinâmica da política interna brasileira no referido período (Fischel de Andrade, 2005).

Como prioridade da Liga estavam as pessoas refugiadas, tema recorrente da história humana. O Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV)⁷ solicitou à Liga das Nações que oferecesse assistência a mais de 800 mil deslocados russos, que politicamente se opunham ao regime socialista e fugiam da revolução e da guerra civil pós 1918. Juntamente com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o CICV, a Liga das Nações passou a apoiar e a proteger os direitos refugiados, ainda que de maneira seletiva (Haddad, 2008).

Devido ao fim do Império Russo, do Turco-Otomano e do Austro-Húngaro, no contexto pós Primeira Guerra Mundial, havia uma massa de pessoas sem sentido de pertencimento ou nacionalidade (Hobsbawn, 1990). Pessoas que passaram a ser marginalizadas, excluídas e perseguidas a partir dos novos princípios de nacionalidade, fosse por racismo, fosse por ideologia.

Em referência às organizações de proteção às pessoas refugiadas 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 pessoas refugiadas, mas para auxiliar todas as vítimas de conflitos armados (Silva, 2003), assim, com o término da guerra, a instituição encarregou-se da repatriação de quase todos os deslocados que se encontravam em território europeu.

Já a OIR funcionava como uma entidade temporária, sendo a primeira agência criada pela ONU, com sede em Genebra, na Suíça. Seu trabalho estava mais focado nos refugiados europeus, assim, além de se preocupar com o transporte, a identificação, o registro, a proteção legal, a repatriação dessas pessoas se voltava também para a formação profissional. Desse

⁷ O CICV é uma organização independente e neutra, fundada em 1863 com o objetivo de assegurar proteção e assistência às vítimas de lutas e conflitos armados. O seu mandato se origina fundamentalmente das Convenções de Genebra de 1949 e seus Protocolos Adicionais que contêm as normas mais relevantes que limitam as barbáries da guerra.

modo, “[...] Até 1º de setembro de 1947 haviam matriculado mais de 30 mil refugiados da Alemanha, Áustria e Itália em estabelecimentos de ensino e formação profissional” (De Avila apud Silva, 2013, p. 69).

As primeiras leis destinadas à população refugiada também refletiam uma preocupação particular com as crianças. A Organização Internacional de Refugiados (OIR), por exemplo, na busca por soluções aos problemas oriundos pós-Segunda Guerra mundial, incluiu entre as categorias de refugiados “[...] crianças que eram órfãs de guerra ou que os pais tinham desaparecido”⁸ (Bhabha, 2014, p. 205).

Tais experiências políticas, somadas aos deslocamentos maciços da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), fizeram com que a comunidade internacional se mobilizasse de forma a pensar estratégias que pudessem evitar novas tragédias e atrocidades como aquelas vividas durante as guerras. Surgiu, assim, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de estabelecer e manter a paz no sistema internacional, de modo contribuir para o desenvolvimento econômico e social dos povos.

No momento que a ONU foi criada, havia uma situação diferenciada e os números superavam, e muito, aqueles encontrados pela Liga das Nações extinta em 1946. Conforme Andrade (2005, p. 2), “[...] estima-se que, no período de 1939 a 1947, 53.536.000 pessoas foram deslocadas das suas cidades e países de origem”. Com o término da guerra, a maioria dessas pessoas retornou para o seu local de origem ou moradia habitual, todavia, aproximadamente um milhão de pessoas optou por não regressar.

Além do surgimento das Nações Unidas, o campo de estudos de Relações Internacionais também irá se alterar pós Segunda Guerra. Esta área que antes se concentrava na estrutura do sistema internacional do século XX, concebida para proteger Estados, a soberania destes e lidar com possíveis conflitos entre eles, passa então a olhar para o indivíduo.

A segurança humana é reconhecida como uma teoria inovadora ou conceito sintético que foi se destacando por seguir o pressuposto de que os direitos dos seres humanos são tão importantes quanto os direitos dos Estados. Logo, deslocou-se o objeto Estado para as pessoas, provocando uma série de novos questionamentos, tais como ameaças, e setores nos quais a segurança poderia ser aplicada, trazendo novas possibilidades.

A relevância da segurança humana persistiu ao longo da Guerra Fria, uma vez que a maioria das vítimas estava entre os próprios seres humanos. Durante esse período, muitas crianças foram recrutadas como soldados, e a violência sexual tornou-se lamentavelmente

⁸ Texto original em inglês: “children who were war orphans or whose parentes had disappeared”.

comum. Assim, a segurança humana foi incorporada à agenda internacional como resposta a uma realidade global marcada por Estados falidos (Fierke, 2015).

Em situações de Estados falidos, são os seres humanos que mais sofrem. Isso ocorre devido à estrutura do sistema internacional do século XX, que foi concebida para proteger Estados, a soberania destes e lidar com conflitos entre eles. Portanto, o sistema internacional está atualmente empenhado em proteger os civis que residem dentro dos Estados (Fierke, 2015).

O campo tem ganhado cada vez mais visibilidade por meio da institucionalização dos discursos e das políticas de governo, de modo que a proteção do indivíduo já se encontra na agenda política de vários Estados, organizações governamentais, não-governamentais internacionais e principalmente das Nações Unidas. Logo, as pessoas também devem ter como garantia uma “segurança social”.

O debate em referência à definição, significado e relevância de segurança social é constante e foi incorporado nos meios políticos e acadêmicos. Desse modo, o conceito de segurança humana vai além da militarização, da segurança territorial ou dos interesses nacionais, centrando-se no bem-estar humano, na justiça e na dignidade humana, está intimamente relacionado aos Direitos Humanos e ao desenvolvimento, visando a proteção dos indivíduos. Pode ser compreendido como uma proposta moral ao realismo, uma vez que prossegue da proteção unicamente do território para a proteção dos indivíduos (Tadjbakhsk; Chenoy, 1995).

De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano de 1994, o conceito de segurança era, até então, demasiado limitado a questões sobre agressões externas ao território, a proteção de interesses nacionais nas políticas internacionais, segurança global em relação à ameaça de ataques nucleares, sendo assim, o seu ponto central era a segurança dos Estados-nações, e não os indivíduos (PNUD, 1994).

De acordo com o relatório:

Segurança humana deve ter dois aspectos principais. Isso quer dizer, primeiro, segurança de ameaças crônicas como fome, doença e repressão. E segundo, quer dizer proteção de distúrbios abruptos e danosos da vida diária — seja na casa, no emprego ou em comunidades. Tais ameaças podem existir em todos os níveis de renda e desenvolvimento (PNUD, 1994, p. 23).

Quando um dos aspectos acima mencionados é impactado, pode ocorrer aumento da insegurança por parte dos indivíduos, impossibilitando, assim, o desenvolvimento e contribuindo para o aumento da vulnerabilidade social. Nos países em que os índices de desenvolvimento são baixos, nota-se longos períodos de conflitos e violência. Desse modo, o desenvolvimento humano configura-se como aspecto fundamental do conceito de segurança

humana. O PNUD aponta que não haverá paz no mundo enquanto as pessoas não estiverem em segurança diariamente.

Ainda, questiona-se a segurança humana enquanto uma forma do realismo clássico, ou seja, que não modifica o pressuposto do território nacional e dos interesses nacionais. Embora haja uma abordagem humanitária, a busca por proteção continua sendo territorial. Alguns críticos apontam que essa ideia de segurança deveria ser incluída em uma agenda de direitos humanos. Além do fato de a natureza de sua definição ser institucionalizada, como aponta o Relatório elaborado pelo PNUD (Buzan; Hansen, 2012).

De um modo geral, é possível observar que os estudos de segurança humana foram sendo incorporados à agenda de segurança internacional. O indivíduo passa, então, a ser objeto de análise, ocupando lugar central nos estudos, para além do foco nos Estados, revelando, assim, uma preocupação do sistema internacional com a proteção de civis e a inclusão de novos temas. Por isso a importância de se situar a criança na agenda internacional.

Logo, na tentativa de solucionar problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e estimular o respeito aos direitos humanos, foram desenvolvidos e consolidados importantes mecanismos de proteção no âmbito internacional tendo como foco a pessoa humana. Dentre eles, destaca-se a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH). Esse documento, a ser abordado na próxima seção, serviu como base para diversos outros instrumentos e consolidou-se como um marco importante na busca pela garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana.

2.2 A PROTEÇÃO À PESSOA HUMANA A PARTIR DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS DE 1948

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, período no qual os países ainda viviam os efeitos da Segunda Guerra Mundial. Esse documento configura-se como a base da luta universal contra a opressão, discriminação, atrocidades cometidas durante as guerras, e diversas outras formas de violações aos direitos humanos. A referida Declaração defende, ainda, a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada indivíduo. Representa, portanto, uma tentativa da comunidade internacional de fortalecer a promessa de que os atos e ações presenciados durante as guerras não voltariam a ocorrer.

Assim, os direitos passam a ser afirmados como universais, transcendendo as fronteiras individuais dos Estados e aplicando-se equitativamente a todas as pessoas sem discriminação. Esses direitos não devem apenas ser enunciados ou reconhecidos, mas também efetivados e protegidos, inclusive contra eventuais transgressões por parte do próprio Estado (Bobbio, 2004). Além disso, são considerados inalienáveis, uma vez que ninguém pode ser privado de seus direitos humanos, embora a possibilidade de limitações em circunstâncias específicas não seja descartada.

A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 configura-se como ponto de partida para a proteção da pessoa humana, estabelecendo, em seu artigo 13º (1), que todo ser humano tem direito a livre circulação e a escolher a sua residência no interior de um estado; no 15º, o direito a ter uma nacionalidade e, no 25º (2), que as crianças e as mães têm o direito a cuidados e assistência especiais. Há outros direitos fundamentais na Declaração (casa, comida, nome, educação, proteção, participação etc.). Esse documento prevê, ainda, em seu preâmbulo, a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Apesar de ser uma Declaração extremamente importante, trata-se de uma norma *soft law*⁹, isto é, não possui a eficácia de responsabilização ao estado-parte, ou seja, não cria obrigações de direito positivo aos Estados. Devido a isso, a partir do momento em que foi promulgada, foi necessário a adesão de inúmeros tratados internacionais e constituições que internalizassem e internalizem os direitos presentes na DUDH em suas respectivas jurisdições, de modo a fazer com que os Estados a cumpram (Mazzuoli, 2010).

Dentre esses aparatos, podemos citar dois pactos: o Pacto Internacional dos Direitos Civis 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 Civis e Políticos (que aboliram a pena de morte em 1989). A Declaração Universal dos Direitos Humanos somada às normas mencionadas forma a denominada Carta Internacional dos Direitos Humanos¹⁰.

Nota-se, no contexto político internacional, uma bipolarização entre o bloco soviético e o bloco capitalista ocidental. Os países ocidentais, liderados pelos Estados Unidos, entendiam

⁹ O termo *soft law*, é utilizado no âmbito do direito internacional, para se referir à flexibilidade pela qual os Estados negociam e se organizam por meio de resoluções, códigos de conduta ou recomendações não equiparadas ao direito formal hierarquizado e sancionador (Haocai; Gondge, 2016). Pode-se conceituar ainda, uma como espécie de norma, entre as muitas exaradas por entidades internacionais, quer na esfera das organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas Agências, quer na de organizações regulatórias, tal qual a Câmara Internacional do Comércio (CIC).

¹⁰ ONU. Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/docs/direitoshumanos/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

que havia uma diferença entre os direitos civis e políticos e os direitos sociais, visto que os direitos civis e políticos poderiam ser implementados pelo Estado com maior facilidade, enquanto os direitos sociais, econômicos e culturais dependiam de apoio internacional, vontade política e condição econômica para serem implementados. A orientação dos países ocidentais acabou prevalecendo.

Desse modo, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos foi adotado no auge da Guerra Fria (1947-1989), reconhecendo um conjunto de direitos mais abrangente que a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em relação ao contexto brasileiro, por conta do período da ditadura militar, este país só ratificou o Pacto quando seus principais aspectos já se encontravam na atual Constituição Federal.

O conceito de direitos humanos foi se universalizando e ganhando importância na cultura jurídica internacional, tendo sido elevado à categoria de lei internacional. Para Cançado Trindade (2006, p. 410), esses avanços não ocorrem de forma linear e constante, mas acompanhados de retrocessos que seriam inerentes à condição humana, visto que “[...] as instituições públicas (nacionais e internacionais), são em última instância, as pessoas que nelas se encontram, e oscilam, pois, como as nuvens ou as ondas, como é próprio da vulnerável condição humana”. Isso exige, portanto, a luta constante pela prevalência do Direito.

A proteção do ser humano contra todas as formas de dominação, discriminação ou do poder arbitrário é a essência do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Em referência 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. Descritivamente, estes podem ser assim definidos:

[...] 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 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; Santos, 2015, p. 71).

Embora a doutrina internacionalista tenha avançado, na prática ainda há dificuldades em aproximar essas três vertentes e solucionar lacunas quando a pessoa sofre alguma violação que fere os direitos humanos, mas não está contemplada por esses mecanismos, o que torna

necessário uma nova redefinição, uma valorativa ao Direito Internacional Público no que remete à proteção dos direitos humanos, que muitas vezes encontra obstáculos de caráter social, político, econômico, cultural, entre outros (Cançado Trindade, 1997).

De acordo com Cançado Trindade (1997, p. 175), 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 humanos”. Para esse 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 à proteção dos direitos humanos.

Há ainda outro fator de tensão, o tradicional princípio de soberania dos Estados. Se, por um lado, os indivíduos passam a ser titulares de direitos no âmbito da ordem jurídica internacional, recebendo proteção do direito internacional público, que não reconhece delimitação territorial, por outro, a soberania estatal garante aos Estados a responsabilidade pelo respeito e a garantia de tais direitos para todas as pessoas submetidas a sua jurisdição (Tair, 2009). Logo, os Estados não podem mais justificar a violação de direitos humanos em seu espaço interno a partir do argumento do exercício da soberania.

Em seguida, apresentam-se os mecanismos de proteção destinados às pessoas refugiadas tanto no âmbito internacional quanto no regional, no que permeia a América Latina, com destaque para as crianças e suas especificidades enquanto sujeitos em desenvolvimento e que necessitam ter seus direitos respeitados e amparados por legislações específicas.

2.3 OS MECANISMOS DE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DAS PESSOAS REFUGIADAS

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) foi criado 14 de dezembro de 1950. Inicialmente, o intuito era reassentar refugiados europeus que ainda estavam sem lar, como consequência da Segunda Guerra Mundial. Entre suas funções, destaca-se a proteção e o acompanhamento às vítimas de perseguição, violência ou intolerância, assistência material aos solicitantes de refúgio e às pessoas refugiadas, além de supervisionar o cumprimento da Convenção de 1951 e seu respectivo Protocolo de 1967. Atualmente, é órgão subsidiário permanente da Assembleia Geral das Nações Unidas, sediado em Genebra, na Suíça.

No mesmo ano, foi criado o Comitê Consultivo para Refugiados, estabelecido pelo Conselho Econômico e Social da ONU. Esse Conselho escolheu quinze Estados (incluindo membros e não membros da Organização), dentre eles o Brasil e a Venezuela, que haviam recebido grande contingente de pessoas refugiadas em consequência da Segunda Guerra Mundial, para fazerem parte do Comitê Consultivo (ACNUR, 2001).

No contexto pós-guerra, o Brasil foi o país da América Latina que acolheu o maior número de pessoas refugiadas provenientes da Europa, logo após a guerra, totalizando 40 mil pessoas em 1954. Por sua vez, a Venezuela havia recebido 18 mil refugiados no mesmo ano. Segundo o ACNUR, essa escolha também teve como critério países que demonstraram interesse e devoção para solucionar a problemática das pessoas refugiadas (ACNUR, 2001; Zarjevski, 1987).

Pouco depois, em 1957, a Assembleia Geral da ONU decidiu criar o Comitê Executivo do ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), que foi estabelecido pelo Conselho Econômico e Social em 1958, iniciando suas atividades em 1959 (ACNUR, 2000). O Comitê Executivo é composto por representantes de países que têm demonstrado maior grau de compromisso com a problemática dos refugiados, e que aprovam, anualmente, os programas do ACNUR e suas diretrizes em matéria de proteção às pessoas refugiadas (ACNUR, 2003). Dentre seus membros, encontram-se Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Nicarágua e Venezuela (ACNUR, 2001).

As Nações Unidas outorgaram ao ACNUR a coordenação e a 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). Sendo assim, além de prestar os primeiros auxílios, é necessário que se busque possíveis ações e estratégias capazes de inserir social e economicamente essas pessoas, para que possam prosseguir de forma autônoma e independente nos países de acolhimento.

No que se refere à receita do ACNUR, observa-se que esta advém de contribuições voluntárias de governos, organizações intergovernamentais, empresas e particulares, ou seja, grande parte de seus recursos depende de doações, oriundas especialmente de Estados ricos. “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” (Rocha; Moreira, 2010, p. 28).

Simões (2017) destaca que, desde o seu início, o ACNUR lida com financiamentos insuficientes para realizar seu propósito como instituição fiscalizatória e protetiva às pessoas

refugiadas. O ACNUR desenvolveu, ainda, programas de reassentamento, repatriação e integração local. O reassentamento ocorre quando a pessoa refugiada sofre alguma ameaça e não se sente segura no país que a acolheu, já o repatriamento acontece quando a situação de ameaça a sua vida cessou em seu país de origem e a integração local se aplica como alternativa à impossibilidade de repatriamento (ACNUR, 2004).

Ainda em 1951, a ONU organizou uma Conferência internacional reunindo 26 países, dentre os quais Brasil, Colômbia e Venezuela, para discutir o conceito de refugiado. Em referência à Proteção Internacional aos refugiados, evidencia-se a Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o estatuto do Refugiado. Essa Convenção define quem é refugiado, estabelece seus direitos e as obrigações dos Estados perante esses indivíduos e a comunidade internacional.

A pessoa em condição de refugiada seria, portanto, aquela obrigada a deixar seu país de origem ou eventual residência devido a perseguições sistemáticas, seja de raça, de religião, de nacionalidade, de grupo social ou de opiniões políticas e que necessita de proteção internacional. Todavia, essa definição se limitava regionalmente ao Continente Europeu e, temporalmente, àquelas pessoas que foram perseguidas e deslocadas “[...] em consequências de acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa” (ACNUR, 1951).

Em acordo com o princípio non-refoulement (não-devolução), nenhum país deve expulsar ou devolver uma pessoa refugiada, contra a vontade desta, em qualquer ocasião, para um território no qual a sua vida e sua liberdade estejam sob ameaça. Porém, esse princípio não estabelece nenhuma obrigação dos Estados em receberem pessoas refugiadas, ou seja, a concessão de refúgio não é obrigatória. Também não existe nenhum organismo supranacional capaz de controlar ou de punir os Estados que infringirem à lei (Bhabha, 1998).

O Protocolo Adicional de 1967, de Nova Iorque, retira as restrições geográficas e temporais da Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, 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. Uma hipótese apontada por Jubilit (2007) indica que tal fato possa ser um reflexo histórico, uma vez que, na época do Protocolo, o número de pessoas refugiadas no mundo estava em plena ampliação, o que gerava medo por parte dos países desenvolvidos.

Além dos direitos das pessoas refugiadas, de solicitantes de refúgio e os deveres dos Estados para com elas, a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 regulamentam a proteção de outras pessoas, como os apátridas, retornados e reassentados que estejam sob o mandato do

ACNUR (Jubilut; Apolinário, 2010). Evidencia-se que todos os países da América Latina assinaram a Convenção de 1951, com exceção de Cuba (ACNUR, 1996, p. 91; Andrade, 1998, p. 403). O último país da região a ratificar a referida Convenção foi o México em 2000.

A Convenção de 1951 foi neutra em relação à idade das pessoas que poderiam solicitar por sua aplicação, não havendo previsão expressa quanto à situação das crianças. Conforme Pobjoy (2017), tal ausência não surpreende frente ao contexto histórico da Convenção, que, conforme mencionado anteriormente, foi elaborada para um contexto específico. Entretanto, vale ressaltar que a comunidade internacional já estava ciente, naquela época, da existência de crianças na condição de refugiadas – sendo que, inclusive, a antiga Organização Internacional dos Refugiados (OIR), antecessora do ACNUR, já havia mencionado em documentos anteriores a situação das crianças. O autor argumenta que, no momento de escrita da Convenção, teria, particularmente, evitado adentrar-se nessa temática.

Sendo assim, a Convenção de 1951 se aplica a todas as pessoas, independentemente de sua faixa etária, podendo a criança ser solicitante de refúgio ou refugiada por si só, estando acompanhada por um adulto responsável ou sozinha, aplicando-se o mesmo critério de comprovação de fundado temor de perseguição que os adultos.

O Comitê Executivo (ExCom) do ACNUR¹¹ posicionou-se, pela primeira vez, em 1986, expondo que a situação de crianças refugiadas exigia atenção especial, o que resultou na criação, no ano seguinte, de um grupo de trabalho para tratar de crianças na condição de refugiadas em risco. Ainda em 1987, o ExCom publicou a necessidade de atenção especial e a vulnerabilidade a que estavam expostas as crianças em situação de refúgio, orientando que todas as tomadas de decisão deveriam se guiar pelo melhor interesse da criança e pelo princípio da unidade familiar, reforçando o diálogo e a cooperação entre o ACNUR e outras organizações competentes para o desenvolvimento de parâmetros sociais e legais de atendimento às crianças refugiadas (Pobjoy, 2017).

É importante ressaltar que, por muito tempo, a sociedade não se preocupou em respeitar e olhar para crianças enquanto indivíduos em fase de desenvolvimento e que necessitavam de proteção específica. Desse modo, para elucidar os direitos das crianças refugiadas e migrantes, torna-se necessário um olhar atento aos mecanismos de proteção destinados a essa parcela da

¹¹ O Comitê Executivo do ACNUR (ExCom) é um órgão subsidiário da Assembleia Geral das Nações Unidas, criado em 1º de janeiro de 1959 pelo Conselho Econômico e Social. Entre suas principais atribuições está assessorar o ACNUR no exercício de suas funções, nos termos do Estatuto da Agência; revisar anualmente o uso dos fundos à disposição do ACNUR; autorizar o ACNUR a solicitar recursos e aprovar propostas de metas orçamentárias bienais. Disponível em: <https://www.unhcr.org/executive-committee.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

população, considerando-se suas singularidades enquanto sujeitos de pouca idade. Nota-se que a proteção internacional destinada às crianças refugiadas será aprimorada somente a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

2.4 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO DIREITO INTERNACIONAL

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 armas (ACNUR, 2014, p. 1).

As concepções de criança e de infância foram se constituindo ao longo de nossa história e sociedade. Desse modo, o tratamento e a relação das crianças com a sociedade foi forjando o conceito de infância em diferentes períodos históricos, conseqüentemente, a participação das crianças no convívio social com os adultos, com o mundo do trabalho e com a partilha de rotinas foi se transformando.

Tem-se como referência sobre o aparecimento e as representações da infância na Europa Ocidental a obra do historiador francês Philippe de Ariès (1914-1984). Por meio da iconografia, ou seja, pelas imagens, Ariès se debruçou sobre as representações da infância na França Medieval e do Antigo Regime. Segundo esse autor, as crianças nobres possuíam seus educadores e eram consideradas como “miniaturas dos adultos”, portanto, deveriam ser instruídas para a transição para a vida adulta. Tal percepção elucida o fato de a criança não ser percebida, à época, enquanto sujeito em suas características próprias.

Até o século XV, a vida em família era do âmbito público, logo, 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 (Ariès, 1981). 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.

A prática de registrar os nascidos aumentou no século XVII e o tempo passa a ser ressaltado como agente relevante na esfera da vida civil. A partir do século XVIII, as crianças passam a ser reconhecidas em suas especificidades, mudanças singelas ocorrem no interior das famílias, surge o ‘sentimento de família’, fortemente marcado pela necessidade e o desejo de privacidade (Ariès, 1981). Nas mais diversas sociedades, a infância tem uma duração bastante

variável, sendo necessário a reflexão a respeito dos contextos estruturais, das condições sociais e dos tempos em que estão inseridas.

De um modo geral, a transmissão de conhecimentos, de costumes e de valores ocorria em virtude da participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos cotidianos da vida dos adultos. Para Ariès, a sociedade era fortemente influenciada pelos pressupostos moralistas e da Igreja, dessa forma, as crianças eram vistas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, de inocência e de bondade. Por esse motivo, deveriam ser preservadas e disciplinadas (Ariès, 1981). Ariès, no entanto, não discute profundamente a condição das crianças que viviam à margem dessa sociedade.

Ainda que sua obra seja um marco para o estudo da infância enquanto categoria social da modernidade, ela não pode ser entendida fora da história da família e das relações de produção. Há uma crítica em torno da invisibilidade da infância nas classes sociais menos favorecidas e do caráter eurocêntrico do autor por descrever as condições de vida de crianças nobres. Critica-se, também, a sua análise iconográfica, uma vez que suas fontes de pesquisa provêm de cartas, diários, pinturas e de retratos da época.

Embora a comunidade internacional não se mobilizasse em relação ao trabalho infantil no período mencionado por Ariès, autores como Marx e Engels analisaram documentos públicos da época, como legislações, relatórios e notícias da imprensa destinadas às questões sociais e às condições de trabalho que evidenciavam as jornadas exaustivas as quais eram submetidas crianças e adolescentes. Essa 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, pétreo, horripilante de se contemplar [...] (Marx, 1996, p. 275-276).

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 crianças menores de 18 anos de idade. Ambos os grupos tiveram jornada reduzida para 12 horas e o trabalho noturno lhes foi proibido (Klein, 2012). A respeito da necessidade de se frequentar as escolas, Klein (2012) alerta que o trabalho fabril era cada vez mais simplificado, sendo reduzido a um único movimento, mecanizado e repetitivo por horas e horas e, portanto, isento de qualquer qualificação.

Evidencia-se que a origem da escola esteve atrelada à divisão dos homens em classes. Tendo em vista a divisão social e econômica, a população passa a ser atendida 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 de matrículas e a inserção em massa das crianças nos sistemas educacionais europeus ocorreu somente a partir do século XIX, desse modo, a escola deixava de ser um afastamento da vida do adulto para 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 concepção de infância, considerando que as condições histórico-sociais que alteraram a sociedade em seus aspectos econômico, político e cultural também irão influenciar os processos formativos na infância e o próprio olhar sobre a criança.

É importante salientar que a preocupação com os direitos da criança não surgiria dessa criança idealizada por Ariès, mas daquela explorada e utilizada como mão de obra pela fábrica. Para Klein (2012), essa inquietação emergiu 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, juntamente com a diminuição das horas de trabalho. Essas demandas postas à sociedade europeia no século XIX foram responsáveis pelos discursos pautados na preocupação com a criança.

A ideia de salvação das crianças (*save the children*) foi, assim, universalizada no contexto de urbanização e de 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 econômicas e políticas (Rizzini, 2002).

Corazza, por sua vez, argumenta que o percurso histórico da infância revela um silêncio histórico, uma ausência de problematização a 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’” (Corazza, 2002, p. 81).

Com base nesses estudos e pressupostos, assume-se a perspectiva da infância enquanto condição social da criança, determinada cultural e historicamente a partir das relações sociais que estabelecem entre seus pares e o meio em 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 espaço, a criança 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 fora do seio familiar.

Ao considerar a aprendizagem como a fonte do desenvolvimento, observa-se que a criança aprende desde que nasce. Desse modo, sob a perspectiva histórico-cultural, o psicólogo russo Vigotski (1896-1934) busca compreender o processo de desenvolvimento do homem. Para tanto, enfatiza a importância do processo de aprendizagem no desenvolvimento da criança e acredita que o aprendizado se constitui nas relações sociais, transformando as funções psicológicas elementares em funções superiores.

Vigotski (1991) defende que, se o aprendizado promove o desenvolvimento da criança, a escola tem um papel fundamental na constituição da pessoa humana. Pelo processo de escolarização, a criança entra em contato com outras possibilidades de organização conceitual, ampliando seus modos de pensar.

A perspectiva Histórico-Cultural entende que a escola, por oferecer conceitos e desenvolver a consciência, assume um importante papel na apropriação, pelo sujeito, da experiência historicamente construída. Assim, “A aprendizagem escolar traz algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (Vigotski, 1987, p. 40), pois é na escola que ela adquire o domínio de noções que são básicas para a assimilação de conteúdos formais. Nesse sentido, a escola é o lugar onde a criança entra em contato com uma série de conhecimentos que não pode vivenciar espontaneamente, o que lhe possibilita uma compreensão mais ampla do mundo que a rodeia.

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

Conforme se observa, a criança nem sempre foi vista socialmente em razão de sua especificidade. É evidente que as crianças sempre existiram em todos os períodos da humanidade, mas sua constituição enquanto sujeito de direitos se dará somente no século XX, com a elaboração de instrumentos normativos internacionais que elucidaram a preocupação da comunidade internacional com a proteção e a universalização dos direitos humanos das crianças.

Também conhecido como Lar das Crianças, o Orfanato idealizado e inaugurado por Korczak, em 1912, contava com o apoio de sua amiga Stefania e abrigava crianças entre 7 e 14 anos de idade. A casa possuía refeitórios, sala de estar, banheiros, biblioteca, dormitórios para as crianças e um para Korczak, situado ao lado do quarto dos meninos, enquanto o de Stefania

ficava ao lado do quarto das meninas. O orfanato foi um dos primeiros em Varsóvia a ter centrais de eletricidade e aquecimento. No primeiro andar, havia uma grande área clara e arejada que servia tanto como sala de jantar como para estudo e brincadeiras. Os banheiros tinham vasos sanitários com descargas e pias de porcelana com água quente e fria. O local era bem limpo e bonito. Entre os dormitórios feminino e masculino havia uma pequena sala de vidros, de onde Korczak observava as crianças durante a noite.

Por meio do diálogo entre as crianças, Korczak e Stefania conseguiram, ainda antes da Primeira Guerra, que o orfanato se organizasse mediante a autogestão. Assim, as próprias crianças seriam responsáveis por atividades que envolviam a administração e a convivência interior. O orfanato contava com uma escola, que também atendia também externas. O fato de abrigar aproximadamente 100 crianças oriundas de famílias distintas e com idades diferentes fez com que mecanismos de organização e de comunicação fossem desenvolvidos.

A autonomia de pensamento e sentimentos, bem como aquela propiciada pela tomada de decisões e suas responsabilidades oportunizava a formação de cidadãos felizes, responsáveis e conscientes de seus atos. Nesse sentido, algumas estratégias foram aplicadas, como o quadro de avisos, a caixa de cartas, a vitrine dos objetos achados, a divisão do trabalho, as reuniões-debate, o jornal, a loja, o Tribunal de Arbitragem, o Código do Tribunal de Arbitragem, os juízes e demais membros (Korczak, 1997).

O quadro de avisos era posicionado em um local bem visível e não muito alto. Nele ficavam todos os comunicados e anúncios, como: “Quem quebrou a vidraça do banheiro deve ir ao meu escritório”, “Não se diz iordo, mas iodo” (Korczak, 1997, p. 316), enquanto a caixa de cartas possibilitava adiar uma decisão, tendo em vista que, às vezes, é mais fácil escrever uma coisa do que dizê-la. Ambos os instrumentos visavam a agilidade na comunicação e no atendimento das necessidades individuais das crianças. Para Korczak, a caixa também servia para ensinar às crianças a esperarem por uma resposta, a refletirem sobre uma ação, a terem vontade para saber e poder expressar o que desejavam.

Korczak (1997) considerava necessário respeitar o valor sentimental que as crianças depositavam em seus pertences, mesmo que, aos olhos adultos, não possuíssem valor algum. Em um orfanato onde tudo pertence a todos, o educador tem como obrigação verificar se cada uma das crianças tem onde guardar um objeto exclusivamente dela e se há um lugar seguro para guardá-lo, de modo que a criança tenha certeza de que ninguém irá mexer nesse esconderijo. Por isso a importância de uma vitrine dos objetos achados, para expor tudo o que fosse encontrado no Orfanato, estivesse na areia do pátio, embaixo das mesas ou pelo corredor. Nela eram guardados todos os objetos encontrados, desde um cartão postal até penas de pássaros,

pinhas ou pedaços de pano. Todos esses objetos, segundo Korczak, têm uma história. “Você descobre às vezes, a fotografia de uma mãe, ou, enrolados num pedaço de papel cor-de-rosa, dois tostões herdados de um avô que morreu” (Korczak, 1997, p. 321). A vitrine dos objetos achados esboçava a sensibilidade e o respeito de Korczak pelo universo infantil.

A respeito das múltiplas necessidades da criança, foi criada a loja, na qual a distribuição de objetos, como cadernos e lápis, deveria ser realizada uma vez ao dia, em horário determinado. Durante a distribuição, o educador deveria anotar o que entregava para cada criança, assim, se uma delas quebrasse mais canetas do que as demais, seria possível provar com números, comparando seu consumo com o que as outras crianças receberam.

Em relação ao trabalho, Korczak o denominou “vassoura-escova”, com o intuito de valorizar utensílios manuais, a exemplo da vassoura, do balde ou do pano de chão, que deveriam estar sempre à vista e à disposição dos internos. Para os dois dormitórios do Orfanato havia seis vassouras. “Com crianças, com pessoas dispostas a fazer o trabalho de casa, também com personalidades diferentes, mais ou menos bem dotadas, mais ou menos capacitadas, cheias de boa vontade ou indiferentes” (Korczak, 1991, p. 323).

Nas reuniões-debate, todos podiam falar, expor opiniões ou discordar, para que, enfim, se chegasse a um acordo. Com o tempo, as crianças perceberam que podiam dizer o que pensavam e reclamar do que achavam injusto, uma vez que não seriam punidas por isso. Seus pensamentos, suas dúvidas e seus sentimentos eram ouvidos e respeitados e, nessas reuniões, não deveriam sofrer nenhuma pressão.

Os acontecimentos da vida no Lar eram revisitados semanalmente por meio da leitura em voz alta de um jornal interno. Korczak se reunia com as crianças e lia o ocorrido naquela semana. Além das notícias semanais, todos podiam enviar poemas e mensagens para serem lidos no jornal, além de problemas e reclamações, como expressar que determinada criança havia brigado com outra. Desse modo, estabelecia-se o vínculo entre uma semana e outra da vida no Lar.

Sob uma conjuntura profundamente adversa, marcada pela guerra e pelo extermínio de milhares de pessoas, o autor questionava sobre a necessidade de proteção à infância, “[...] o número de crianças ilegítimas, abandonadas, negligenciadas, exploradas, depravadas, maltratadas, aumenta dia-a-dia (sic). De certo, elas são protegidas pela lei, mas suficientemente?” (Korczak, 1981 p. 46).

Para Korczak, a oferta de um tratamento imparcial, digno e respeitoso à criança se materializou com o Tribunal de arbitragem, local no qual a criança que agiu mal seria primeiramente perdoada, pois, no caso de haver agido por ignorância, a partir daquele momento

poderia agir com conhecimento de causa. Havia, no local, um quadro no qual todos tinham direito a escrever o assunto de sua queixa, colocar seu nome e daquele que citava na justiça. O Tribunal tinha uma sessão semanal e os juízes e juízas eram designados por sorteios entre as crianças. Era necessária uma média de cinco juízes para 50 queixas registradas. Para tanto, justifica:

O lugar que dedico neste livro aos tribunais das crianças pode parecer, para alguns, demasiadamente importante. É porque vejo neles o primeiro passo para a emancipação da criança, a elaboração e proclamação de uma Declaração dos Direitos da Criança. Ela tem direito de exigir que seus problemas sejam tratados com imparcialidade e seriedade. Até agora tudo dependia da boa ou má vontade do educador, do seu humor naquele dia. Realmente é tempo de se pôr fim a esse despotismo (Korczak, 1997, p. 332).

Vale ressaltar que os pressupostos e escritos de Korczak também partiram de um olhar para uma parcela das crianças menos favorecidas e marginalizadas, no caso as crianças órfãs judias. Korczak estabeleceu uma verdadeira República de Crianças, assim, como médico e educador, conseguia observá-las, ouvi-las e conversar com elas. Nessas trocas e diálogos, ele foi se aprofundando e se tornando especialista em infância, a partir do olhar e dos pensamentos das próprias crianças. O método pedagógico elaborado por Korczak, baseado no respeito à criança, buscava compreender os temores, as angústias e as vontades infantis.

Com o início da Segunda Guerra Mundial, cresceu a ofensiva contra os judeus na Polônia, os alemães tomaram a cidade de Varsóvia em 1939 e, no ano seguinte, criou-se o Gueto de Varsóvia, destino dos judeus que viviam naquela região. Até aquele momento, Janusz Korczak morava com 150 crianças em um orfanato para crianças judias pobres, espaço que havia idealizado e construído com a ajuda da sociedade polonesa, na Rua Krochmalna – o, então, lado ariano da cidade.

O trabalho de Korczak se destaca pela possibilidade de pensar outras formas de educação para crianças que passaram por situações de abandono, perdas e negligências em contextos adversos, por isso a importância de suas estratégias pedagógicas, que possibilitaram a autogestão do Lar pelas próprias crianças. Há, também, a consideração de Korczak enquanto precursor dos direitos da criança, o que inspirou a elaboração da Declaração dos Direitos das Crianças de 1959, compreendendo sua trajetória de vida e obras.

Nos anos antecessores a 1924, o discurso da comunidade internacional não era tão coeso, impedindo, assim, a formalização de um instrumento jurídico capaz de reconhecer os direitos da criança. Logo, não havia, ainda, um procedimento preciso de internacionalização dos direitos humanos como um todo. É importante ressaltar que, embora já houvesse o Direito Internacional Humanitário e a Liga das Nações, ainda se fazia ausente uma fala mais

homogênea que viesse a tutelar a garantia de direitos das pessoas em âmbito universal (Muniz Falcão, 2017).

A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924, criada no âmbito da Liga das Nações, configura-se, portanto, como o primeiro instrumento específico a favor das crianças. O documento almejava contemplar a proteção e o reconhecimento do direito à alimentação, à educação e aos cuidados em casos de perigo. No entanto, tal documento não abarcava a responsabilidade dos Estados, somente enumerava direitos, motivo pelo qual acabou recebendo algumas críticas.

Reitera-se, aqui, que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos está diretamente ligado às transformações históricas e sociais, especialmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que deixou milhares de crianças órfãs, abandonadas, sem condições de subsistência, violando-se, assim, os princípios norteadores da Declaração de Genebra de 1924 e enaltecendo a necessidade de proteção universal das crianças (Marcílio, 1998).

Na conjuntura adversa de guerras e atrocidades, foi criado, em 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)¹² para ofertar assistência emergencial a milhões de crianças que sofriam no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China. A instituição tornou-se órgão permanente das Nações Unidas em 1953, ampliando seu mandato para crianças e adolescentes no mundo todo.

Destaca-se, ainda, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, por estabelecer cuidados e assistência especial à maternidade e à infância, como já mencionado anteriormente. Dessa forma, a criança vai, gradativamente, deixando de ser vista como um objeto da norma para ser sujeito de direitos em acordo com sua condição peculiar de desenvolvimento.

No ano de 1959, no âmbito da ONU, a Declaração dos Direitos da Criança foi aprovada sem força vinculante em relação aos países signatários, tratando-se muito mais de um princípio moral, de uma recomendação (Grajzer, 2018). Essa Declaração estabelecia dez princípios básicos visando garantir aos seres humanos de pouca idade proteção desde o nascimento, o direito a ter um nome e nacionalidade, a proteção social e a vivência em ambiente de afeto, amizade e tolerância.

¹² Para mais informações sobre o Unicef, acesse: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef#:~:text=O%20UNICEF%20foi%20criado%20no,Oriente%20M%C3%A9dio%20e%20na%20China>

Além de garantir a proteção especial a todas as crianças sem nenhuma distinção, para o seu desenvolvimento pleno e saudável, considera-se o seu ‘superior interesse’¹³, elemento inovador da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, que serviu para a orientação de políticas e ações a serem desenvolvidas futuramente (Sanches; Veronese, 2016) e contribuiu para o início da efetiva proteção normativa à criança.

Todavia, somente em 1989 foi aprovada a Convenção sobre os Direitos da Criança, em vigor desde 1990¹⁴. Conforme o artigo 1º da Convenção, “[...] criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (ONU, 1989, p. 02).

Até o presente momento, 195 países já a ratificaram, sendo que a última nação a aderir ao documento foi a Somália em 2015. Os Estados Unidos apenas assinaram, mas não ratificaram a Convenção, visto que alguns de seus estados toleram ou mesmo aplicam a pena de morte e prisão perpétua a pessoas menores de 18 anos de idade, desse modo, a Convenção se revela incompatível com o direito interno norte-americano (Bellof, 2008)¹⁵.

Essa Convenção destaca-se como a normativa internacional “[...] mais importante na defesa dos direitos da criança e teve maior número de Estados signatários no que diz respeito aos tratados de proteção dos direitos humanos, com força vinculante” (Grajzer, 2018, p. 56). Nota-se, dessa forma, uma mudança no modo como se estabeleceu historicamente a relação adulto e criança, de modo que seus interesses ou necessidades convertem-se em direitos humanos reconhecidos e protegidos perante a comunidade internacional.

Como mecanismo efetivo de proteção dos direitos da criança previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança, artigo 43, está a criação de um Comitê sobre os Direitos da Criança que pudesse acompanhar medidas adotadas nos países signatários, tendo em vista os direitos reconhecidos pela Convenção. O artigo 44 prevê, ainda, que os relatórios devem ser enviados de dois em dois anos a partir da data em que a Convenção entrou em vigor para cada Estado Parte, e, posteriormente, a cada cinco anos (Sanches; Veronese, 2016). Todavia, a não apresentação desses relatórios não implica sanções internacionais aos países signatários.

¹³ Na versão traduzida 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”.

¹⁴ ONU. Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: https://www.unric.org/html/_portuguese/humanrights/Crianca.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

¹⁵ Apesar de outros países terem ratificado a Convenção, mantiveram uma posição de reserva, especialmente os muçulmanos, e recusaram-se a atribuir validade jurídica a determinados artigos, como é o caso do Art. 14, que reconhece à criança o direito à liberdade religiosa, sendo esse um valor incompatível com os propósitos culturais e religiosos dessas nações (Monteiro, 2006).

A Convenção de 1989 também impactou a elaboração de acordos específicos e Protocolos Facultativos, como a Declaração e o Plano de Ação de Estocolmo (1996) contra a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, os Protocolos Facultativos relativos à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia, e o concernente à participação de crianças em conflitos armados, ambos de 2000.

No caso de uma pessoa não ter seus direitos protegidos no âmbito doméstico, o sistema internacional poderá ser acionado tanto pelo sistema global como pelos três sistemas regionais: o europeu, o americano e o africano. Esses sistemas permitem que valores regionais sejam considerados ao se definirem as normas de direitos humanos. Desse modo,

A existência de sistemas regionais de direitos humanos permite adotar mecanismos de cumprimento que se coadunam melhor com as condições locais do que o sistema de proteção global, universal. Uma abordagem mais judicial do cumprimento pode ser apropriada, por exemplo, a uma região como a Europa, enquanto uma abordagem que abra espaço também para mecanismos não judiciais, como comissões e revisão de pares, pode ser mais apropriada a uma região como a África. O sistema global não tem essa flexibilidade (Heyns; Padilla; Zwaak, 2006, p. 162).

De um modo geral, observa-se, a partir do século XX, a elaboração de normas e instrumentos internacionais e regionais que elucidaram a preocupação da comunidade internacional com a proteção e a universalização dos direitos humanos das crianças. É nesse contexto que esta tese se debruça, ou seja, no que tange à proteção e às políticas públicas voltadas ao acesso à educação as quais estão sujeitas as crianças venezuelanas ao cruzarem fronteiras em busca de melhores condições de vida no Brasil.

2.4.1 A proteção às crianças refugiadas em âmbito regional: a realidade latino-americana

Com o propósito de consolidar e internacionalizar os direitos humanos firmados na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, surgiram os sistemas regionais de proteção aos direitos humanos com um aparato jurídico próprio, particularmente na África, na Europa e na América do Sul. Nesse cenário, a presente investigação se concentra no sistema interamericano.

De acordo com Piovesan (2005), os sistemas internacionais e regionais não são dicotômicos, mas complementares ao estruturar a proteção dos direitos humanos no cenário internacional e têm como pressupostos os princípios e os valores da Declaração Universal. Desse modo, compete ao indivíduo que sofreu qualquer tipo de violação escolher o aparato

jurídico mais favorável e se converte, assim, sujeito de direito internacional a partir da premissa da dignidade humana, cenário antes apenas ocupado pelos Estados. Ainda para o mesmo autor,

[...] Nessa ótica, os diversos sistemas de proteção de direitos humanos interagem em benefício dos indivíduos protegidos. Ao adotar o valor da primazia da pessoa humana, esses sistemas complementam-se, somando-se ao sistema nacional de proteção a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais. Estes são a lógica e o conjunto de princípios próprios do Direito dos Direitos Humanos (Piovesan, 2005, p. 46).

O sistema regional interamericano consolida-se 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 de Direitos Humanos, adotada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 22 de novembro de 1969, em São José, Costa Rica, fato pelo qual ficou conhecida como Pacto de São José da Costa Rica.

Embora a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969 anteceda a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, nela foram reconhecidos os direitos da criança às medidas de proteção e o direito das pessoas à nacionalidade, previstos nos artigos 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 (OEA, 1969).

No que remete aos deslocamentos maciços na América Latina, sua intensificação ocorreu durante as décadas de 1970 e 1980. Em especial, em El Salvador, na Nicarágua, Guatemala e no Chile, na década de 1980, por terem passado por governos ditatoriais, graves conflitos armados, problemas econômicos e sociais que ocasionaram o êxodo de mais de 2 milhões de pessoas refugiadas provenientes da América Central, que fugiram para países da mesma região e para países da América do Norte, como Estados Unidos e Canadá. Apenas 150 mil dessas pessoas se enquadravam e foram reconhecidas pelo conceito de refugiadas abarcado pela Convenção de 1951 (Andrade, 2001, p. 91).

A partir de diálogos entre os dez países presentes na cidade colombiana de Cartagena, estabeleceu-se a Declaração de Cartagena em 1984, documento que reforçaria e daria continuidade às políticas e normas humanitárias no tratamento de pessoas refugiadas no continente americano. Essa Declaração ampliou a definição de refugiado da Convenção de

1951, ao abarcar a violação maciça de direitos humanos, definição aprovada pela Assembleia-Geral da OEA em 1985.

Apesar de não possuir caráter formal, a Declaração de Cartagena de 1984 tornou-se um instrumento regional de proteção às pessoas refugiadas, de modo a influenciar a produção normativa de leis nacionais sobre o tema, incluindo o princípio non-refoulement (não devolução), a integração das pessoas refugiadas e os esforços para erradicar as causas do problema.

A regionalização da proteção às pessoas refugiadas deve considerar a necessidade de harmonizar políticas relevantes e regulamentos aplicáveis. Já a harmonização vai além de um simples enfoque regional “[...] A harmonização, por sua vez, deve ser entendida como um esforço conjunto e abrangente, que inclui a vontade política, legislativa e diplomática de todos os Estados em uma região específica” (Andrade, 2001, p. 84, tradução nossa¹⁶).

Cabe ressaltar que, embora a proteção aos refugiados não possa ser alargada para diversas circunstâncias migratórias, como pobreza extrema, catástrofes climáticas e outras razões que acabam por ocasionar deslocamentos forçados, nota-se, a partir dos aspectos supramencionados, a importância do conceito normativo de refugiado enunciado pela Convenção de 1951 e a busca por sua ampliação no âmbito do direito internacional, considerando especificidades regionais. Entre os grupos que necessitam de proteção específica destacam-se as crianças migrantes e refugiadas, tema este que será abordado no próximo tópico.

Assim como a Declaração de 1951, a Declaração de Cartagena de 1984 reforça o fortalecimento dos programas de proteção e de assistência às pessoas refugiadas, sobretudo nas áreas de saúde, educação, trabalho e segurança, mas não faz nenhuma distinção quanto à idade e nem menciona as crianças refugiadas.

Como órgão previsto na Convenção de 1989, o Comitê dos Direitos da Criança editou a Observação Geral nº 06/2005 com atenção específica ao tratamento de crianças e adolescentes não acompanhados e separados de sua família fora de seu país de origem. Nesse documento, o Comitê reitera a preocupação com a garantia do superior interesse da criança, bem como indica a importância de mecanismos eficientes para a promoção de direitos e a solução do impasse da ausência de representação legal.

No âmbito regional de proteção aos direitos da criança, destaca-se que a América Latina adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança em sua legislação interna, o que implicou

¹⁶ Texto original em espanhol: La armonización a su vez, debe ser comprendida como un esfuerzo concertado y total que incluya la voluntad política, legislativa y diplomática de todos los Estados en una región específica.

mudanças tanto do ponto de vista jurídico, como social, político e cultural (Sanches; Veronese, 2016).

Nesse contexto, as Opiniões Consultivas da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) OC 17/02, a respeito da interpretação dos artigos 8 e 25 da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH) - que versam sobre os direitos da criança -, e a OC 21/14, sobre os direitos de crianças e adolescentes que se encontram em situação migratória ou necessidade de proteção, solicitada pelos Estados Partes do Mercosul como bloco (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai), abordam em seu escopo as obrigações dos Estados com relação às medidas de proteção e que visem ao interesse superior da criança e da reunião familiar.

O referido documento solicitava à Corte Internacional de Direitos Humanos a definição das obrigações dos Estados quanto aos padrões jurídicos a serem adotados nas políticas migratórias. A solicitação se deu a partir da garantia dos direitos das crianças no contexto de migração, com ênfase para o devido processo legal, independentemente de sua idade ou nacionalidade.

Ainda em referência à Opinião Consultiva Nº 21/2014, da Corte Interamericana de Direitos Humanos, os Estados encontram-se obrigados a identificar as crianças migrantes que necessitam de proteção internacional dentro de suas jurisdições – utilizando-se, portanto, de avaliações a respeito da garantia de segurança e privacidade, prevalecendo o tratamento adequado e individualizado, visto que cada caso possui suas singularidades.

Considera-se como desacompanhadas aquelas crianças que foram separadas de ambos os pais e outros familiares e não estão sendo cuidadas por um adulto que, por lei ou costume, é responsável por elas. Já as crianças separadas são aquelas que foram separadas de ambos os pais, ou de seus cuidadores legais ou costumeiros, mas não necessariamente de outros familiares. No caso de crianças desacompanhadas ou separadas, a Corte compartilha o critério do Comitê dos Direitos da Criança de que, nesse caso, são necessários cuidados especiais por parte das pessoas responsáveis pelo centro e de forma alguma podem ser consideradas como crianças desacompanhadas ou separadas (Corte IDH, 2014).

Nesse sentido, é importante que os Estados possam garantir que os processos administrativos ou judiciais relacionados aos direitos das crianças migrantes sejam adaptados em acordo com suas necessidades e sejam compreensíveis a elas. A Corte Interamericana de Direitos Humanos destacou essa adaptação nos processos para assegurar a participação da criança, conforme seus limites e possibilidades, para assegurar um efetivo acesso à justiça em condições de igualdade e respeitando o devido processo legal, previsto no art. 8 da Convenção Americana de Direitos Humanos.

No que tange às diretrizes do Direito Internacional dos Direitos Humanos sobre processos migratórios (judiciais ou administrativos) que envolvam crianças, destacam-se:

1. o direito a ser notificado da existência de um procedimento e da decisão que se adote no âmbito do processo migratório;
2. o direito a que os processos migratórios sejam conduzidos por um funcionário ou juiz especializado;
3. o direito a ser ouvido e a participar nas diferentes etapas processuais;
4. o direito a ser assistido gratuitamente por um tradutor e/ou intérprete;
5. o acesso efetivo à comunicação e assistência consular;
6. o direito a ser assistido por um representante legal e a comunicar-se livremente com este representante;
7. o dever de designar um tutor no caso de crianças desacompanhadas ou separadas;
8. o direito a que a decisão que se adote avalie o interesse superior da criança e seja devidamente fundamentada;
9. o direito a recorrer da decisão perante um juiz ou tribunal superior com efeitos suspensivos; e o prazo razoável de duração do processo (Corte IDH, 2014).

A Corte IDH determinou, ainda, que os Estados não podem recorrer à privação de liberdade de crianças para garantir os fins de um processo migratório, tampouco podem fundamentar tal medida no descumprimento dos requisitos para ingressar e permanecer em um país, especialmente no caso de crianças que se encontrem sozinhas ou separadas de seus familiares. Orienta-se também, que os espaços de alojamento devem respeitar o princípio de separação e o direito à unidade familiar. No caso de crianças desacompanhadas ou separadas, estas devem ser acolhidas em locais distintos ao dos adultos e, no caso de crianças acompanhadas, devem alojar-se com seus familiares, exceto se for mais conveniente a separação, conforme o princípio do superior interesse da criança.

Desse modo, é dever do Estado oferecer proteção internacional às pessoas migrantes, uma vez que seus direitos estão ameaçados ou violados em seu país de origem ou residência habitual, desse modo não lhes foi possível obter a proteção devida por não ser acessível, disponível e/ou efetiva. Entende-se por proteção internacional:

- (i) a proteção recebida pelas pessoas solicitantes de asilo e refugiadas com fundamento nos convênios internacionais ou nas legislações internas; (ii) a proteção recebida pelas pessoas solicitantes de asilo e refugiadas com fundamento na definição ampliada da Declaração de Cartagena; (iii) a proteção recebida por qualquer estrangeiro com base nas obrigações internacionais de direitos humanos e, em particular, o princípio de não devolução e a denominada proteção complementar ou outras formas de proteção humanitária; e (iv) a proteção recebida pelas pessoas apátridas de acordo com os instrumentos internacionais sobre a matéria (Parecer Consultivo OC-21/14, 2014, p. 14).

Vale destacar, também, um ponto da interpretação da Corte IDH quanto ao princípio da não devolução (non-refoulement), caracterizado tanto como um princípio autônomo, que permite dotar de eficácia o direito de buscar e receber refúgio decorrentes de uma obrigação derivada da proibição da tortura e outras normas de direitos humanos, quanto como um direito

estabelecido na CADH. Esse princípio busca, de maneira primordial, assegurar a efetividade da proibição da tortura em todas as circunstâncias e a respeito de todas as pessoas, sem discriminação alguma, o que se torna ainda mais evidente no caso das crianças.

Em síntese, é possível afirmar que, em termos legais, a preocupação com a criança em condição migratória vem sendo alvo das organizações e mecanismos de proteção aos direitos humanos em nível internacional e regional no que remete ao contexto latino-americano.

2.5 A CRIANÇA COMO ATOR CENTRAL NOS FLUXOS MIGRATÓRIOS

A migração forçada pode ocorrer como uma forma de escapar da pobreza e da discriminação em busca de um melhor acesso a direitos fundamentais e a serviços básicos. Todos os anos, milhares de pessoas migram de um país para outro em busca de segurança, proteção, melhores condições de vida, ou pela própria sobrevivência. Todavia, nem sempre o ato de migrar é realizado de maneira voluntária.

É importante destacar a diferença entre migrante e a pessoa que pode ser considerada refugiada. O termo migrante refere-se à pessoa que se desloca dentro de seu próprio país ou em âmbito internacional em busca de melhores condições de vida, não raras vezes motivada por questões econômicas ou educacionais, podendo retornar ao seu país de origem ou habitual residência a qualquer momento. Já a pessoa refugiada, de acordo com a Convenção de 1951 e a Declaração de Cartagena de 1984, é aquela que cruza fronteiras internacionais devido a fundado temor ou perseguição, bem como à grave e generalizada violação de direitos humanos. Nota-se que toda pessoa refugiada é migrante, mas nem todo migrante é um refugiado.

Para Jubilit e Menicucci (2010), a proteção internacional deveria partir da ótica das migrações em geral e não apenas do ponto de vista individual do migrante que busca proteção, visto que tanto migrantes forçados quanto migrantes voluntários são migrantes e essa distinção, a partir da visão do migrante, pode levar a processos de discriminação ou categorização de pessoas que compartilham a mesma qualidade de dignidade como atributo inerente.

De acordo com o relatório Informe sobre las Migraciones en el Mundo, da Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2022), em 2020, havia cerca de 281 milhões de migrantes internacionais, o que corresponde a 3,6% da população mundial¹⁷. Em 1970, essa cifra era de 84 milhões (2,3% da população mundial). A maioria das pessoas no mundo (96,4%) reside no país em que nasceu.

¹⁷ Para mais informações sobre o Relatório acesse: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>.

O número de migrantes internacionais em 2020 foi menor, em cerca de dois milhões, do que realmente teria sido caso não tivesse ocorrido a pandemia de Covid-19. É importante destacar que as medidas sanitárias e de saúde acabaram por fechar fronteiras, conseqüentemente, diminuir os fluxos migratórios de modo geral. O número de passageiros aéreos em todo o mundo caiu 60% em 2020, passando para 1,8 bilhão em comparação com 4,5 bilhões em 2019. Ao mesmo tempo, o deslocamento interno causado por desastres naturais, conflitos ou violência aumentou para 40,5 milhões (de 31,5 milhões registrados em 2019).

No que remete aos deslocamentos forçados, o Relatório Global Trends: forced Displacement, elaborado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2021), aponta que, dentre 82,4 milhões de pessoas deslocadas de maneira forçada em 2020, 5,7 milhões são de refugiados palestinos, sob o mandato da agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados Palestinos (UNRWA), seguido por 3,9 milhões de venezuelanos deslocados (este dado não inclui refugiados e solicitantes de refúgio) (ACNUR, 2021). Esses dados indicam que 1% da população mundial encontra-se obrigada a se deslocar. Embora as crianças representem 30% da população mundial, correspondiam a 42%¹⁸ de pessoas deslocadas de maneira forçada em 2020.

Evidencia-se, assim, que crianças também cruzam fronteiras diariamente por diversas razões. Do mesmo modo que os adultos, milhares de crianças migram em busca de desenvolvimento e de melhores condições de vida, de oportunidades educacionais e de possibilidades de trabalho. Há crianças que migram em busca de seus genitores, avós e outros parentes, visando se juntar a membros da família que já residem no país de destino. Outras se deslocam de maneira forçada por seu núcleo familiar estar sofrendo alguma perseguição, pós-conflitos, pós-desastres naturais ou crises humanitárias. Ainda, podem ser vítimas de tráfico de pessoas em diferentes contextos e formas, incluindo a venda da criança pelos próprios pais.

As diversas situações descritas acima revelam que não existe um perfil homogêneo de crianças migrantes. Elas podem estar acompanhadas pelos pais ou tutores, separadas ou desacompanhadas ou podem migrar de forma irregular. Esse tipo de migração pode tanto envolver a entrada irregular de crianças em um país terceiro, como também pode ser de crianças que entram em um país regularmente, mas ultrapassam o prazo de validade do visto ou acabam em situação irregular de outras maneiras. As crianças migrantes podem ser, ainda, caracterizadas como nascidas no país de acolhimento e que possuem pais migrantes.

¹⁸ Essa estimativa foi feita a partir dos deslocamentos de refugiados palestinos sob mandato da UNRWA e não inclui refugiados, solicitantes de refúgio e migrantes venezuelanos deslocados para o exterior.

Os fluxos migratórios de crianças e adolescentes constituem-se como um fenômeno social multifacetado recorrente na história humana que se intensificou nas últimas décadas. Todavia, Bhabha (2014) aponta que esse fenômeno ainda é visto como um ‘fenômeno voluntário adulto’, que perpassa medidas de gerenciamento do movimento e de controle de fronteiras.

Cabe ressaltar que muitas crianças se constituem como atores centrais, migrando sozinhas, sem a presença de ambos os pais ou de um adulto responsável, sem estar sob os cuidados de um adulto que, por lei ou costume, tenha essa responsabilidade. Estas são as denominadas crianças desacompanhadas. Já crianças e adolescentes que estão separados de ambos os pais ou de seus responsáveis legais ou habituais, mas não necessariamente de outros parentes, são denominados crianças e adolescentes separados¹⁹. Em referência a esses sujeitos, Bhabha utiliza o termo “independent children migrants”²⁰ (crianças migrantes independentes).

Muitas das crianças desacompanhadas e separadas acabam por migrar sem nenhum documento, permanecendo sem se enquadrarem à legislação doméstica e à proteção institucional dos países de entrada e recebimento, por isso a necessidade de colocá-las no centro do debate (Bhabha, 2014).

Segundo Bhabha, é possível elencar quatro principais razões para compreender as causas que levam crianças a cruzarem fronteiras sozinhas:

- a) crianças que migram em busca de oportunidades, como educação e emprego;
- b) crianças que migram para sobreviver ou escapar de perseguições causadas por diversos agentes, como guerras, abuso família e pobreza;
- c) crianças que buscam a reunião familiar, para se juntar a membros da família documentados ou não, mas que realizaram a migração antes delas e, por fim,
- d) crianças que migram em contexto de exploração, incluindo nessa hipótese o tráfico internacional de pessoas (Bhabha, 2008, p. 2).

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2017), o número de crianças migrantes, refugiadas, solicitantes de refúgio e desacompanhadas já chegava a 300 mil, em cerca de 80 países, entre 2015 e 2016. Esse dado representa um aumento de cinco vezes de crianças refugiadas e migrantes viajando sozinhas desde 2010. A maioria delas é adolescente, mas muitas têm entre 10 e 12 anos de idade.

Ao voltarmos o olhar para a América Central, observa-se a migração de crianças e adolescentes desacompanhados especialmente de El Salvador, da Guatemala, de Honduras e do México para os Estados Unidos. Tal fenômeno se intensificou em 2014, quando muitas crianças

¹⁹ Corte Interamericana de Derechos Humanos, Supra Nota 2.

²⁰ BHABHA, Jacqueline. Independent childrens, inconsistent adults: international child migration and the legal framework. Unicef, Innocenti Research Centre, 2008-2, May, 2008. p. 1-8.

foram detidas na fronteira dos Estados Unidos com o México. Nesses contextos, as crianças constituem um grupo imensamente vulnerável, suscetível às situações de violação dos direitos humanos²¹, visto que, muitas vezes, acabam sendo tratadas e punidas da mesma forma que um adulto por cruzar fronteiras de forma irregular.

O número de crianças migrantes que cruzam a selva de Darién a pé também atingiu um recorde histórico. A selva de Darién, que separa a Colômbia do Panamá, é uma das rotas mais perigosas para os migrantes que tentam chegar à América do Norte. Estima-se que 19 mil crianças migrantes passaram por essa selva de janeiro até outubro de 2021, número quase três vezes maior do que o número registrado nos últimos cinco anos combinados (Unicef, 2021).

Mais de um em cada cinco migrantes que cruzam a fronteira entre a Colômbia e o Panamá é criança. Metade delas tem menos de cinco anos de idade (Unicef, 2021)²². Desde o início de 2021, mais de 150 crianças chegaram ao Panamá sem os pais, algumas delas são bebês recém-nascidos – um aumento de quase 20 vezes em relação a 2020.

Em referência à América do Sul, observa-se um agravamento da invisibilidade das crianças migrantes, provavelmente devido ao percentual ser menos expressivo do que em outras regiões, como Europa ou Estados Unidos. As crianças refugiadas e migrantes, entre elas as desacompanhadas, não são objeto de estatísticas adequadas, tampouco de políticas migratórias ou voltadas para a infância.

Nesse contexto, Cernadas, García e Salas (2014) apontam para uma “dupla invisibilidade” relativa ao tema no âmbito latino-americano. Há, ainda, uma ausência de perspectiva no que tange tal temática, o que acarreta questões centrais, como a falta de informação sobre o impacto do fenômeno migratório de crianças, a inadequação de programas de capacitação que diz respeito à criança e aos direitos humanos e a escassa aplicação de parâmetros sobre os direitos de crianças e adolescentes na legislação como um todo, especialmente na política migratória. Ao mesmo tempo, as políticas públicas relacionadas à infância parecem não ter assimilado devidamente a questão migratória.

Cernadas, García e Salas (2014) destacam, por exemplo, que os fracassos e as falhas de políticas de proteção integral das crianças em seus países de origem podem levar ao aumento do número de crianças e adolescentes que migram sozinhos ou na companhia de seus familiares,

²¹ No início do governo Biden, em 2021, estimava-se que 3.700 crianças desacompanhadas estariam sob custódia dos Estados Unidos, tratando-se de um recorde de crianças detidas na fronteira com aquele país. Em um único dia, registrou-se 800 crianças desacompanhadas chegando de maneira irregular. Grande parte dessas crianças é levada para centros de detenção, locais que se assemelham a uma prisão, e acaba passando mais tempo lá do que o permitido por lei.

²² Para mais informações, acessar o site: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/2021-registra-o-maior-numero-de-criancas-migrantes-que-cruzam-selva-de-dariem-em-direcao-aos-eua>

e impedir seu retorno e adequada reintegração no caso de regressarem ao país de origem. Do mesmo modo, nos países de destino, a inclusão indevida ou limitada das necessidades de crianças migrantes ou filhos de migrantes nas políticas voltadas para a infância pode levar a situações de desigualdade, discriminação e xenofobia, ou ainda à separação familiar, ou outros prejuízos em consequência da aplicação de mecanismos de controle migratório.

Como já mencionado, o Parecer Consultivo N° 21/2014 pode ser visto como um esforço dos países latino-americanos a favor da proteção efetiva a crianças refugiadas e migrantes em âmbito regional.

A criança, por sua vez, quando categorizada como refugiada ou migrante, se encontra em um espaço de maior vulnerabilidade. Além da categoria migratória, depara-se com sua condição enquanto ser humano de pouca idade e que precisa de proteção específica para seu desenvolvimento pleno, tanto no âmbito internacional quanto regional e nacional. Isso, embora não seja um fenômeno novo, muitas vezes acaba por não ser retratado ou analisado por estudiosos das migrações. De acordo com Bhabha (2014), especialistas da área não abordam com frequência a temática das crianças e, por isso, seus estudos configuram-se como um esforço para corrigir tal omissão.

Para essa autora, as legislações e políticas migratórias parecem sempre supor que uma criança migrante estará acompanhada de forma legal e afetiva por um adulto responsável. Assim, o sujeito criança não faria parte desse fenômeno maior de migração, exceto como um dependente ou apêndice da figura do adulto (Bhabha, 2014).

As crianças estão ainda mais expostas ao tráfico de pessoas, ao trabalho infantil, à exploração sexual ou ao contrabando de migrantes. Nesse caso, o contrabando se refere ao fato de uma pessoa solicitar à outra ajuda para atravessar uma fronteira usando métodos ou recursos considerados irregulares perante a lei. Ambas as situações colocam o migrante em situação de maior vulnerabilidade, submetido às máfias e redes criminosas (Fernández, 2014, p. 239, tradução nossa²³). As crianças representam cerca de 30% do tráfico humano em todo o mundo.

Por se tratar de sujeitos de pouca idade, distantes de suas casas e, muitas vezes, sozinhas, as crianças desacompanhadas estariam ainda mais vulneráveis a essas situações de violação de direitos humanos. Desse modo, a proteção específica e adequada torna-se essencial para sua sobrevivência. O foco deve ser, portanto, garantir o melhor interesse da criança como

²³ Segue a versão original: “[...] y tráfico (smuggling), refiriéndose este último fenómeno a la situación en la cual una persona solicita de otra ayuda para cruzar una frontera utilizando métodos o recursos ilegales. Ambas situaciones colocan al inmigrante en situación de especial vulnerabilidad, y de sometimiento a las mafias y redes criminales”.

consideração primordial durante todas as etapas do processo migratório, independente dos motivos que levaram à migração ou o status de migratório da criança no país de acolhimento.

Segundo Bhabha (2006), as crianças migrantes deveriam ser tratadas primeiramente como sujeito de direitos que necessitam de proteção do mesmo modo que as crianças nacionais necessitam de cuidados de um adulto responsável e, posteriormente, como migrantes. Entretanto, na maioria das vezes são abordadas de forma tão rígida quanto um adulto que tenta atravessar fronteiras de maneira irregular.

O problema da migração infantil, desse modo, não seria sua invisibilidade, mas a ambivalência com que os Estados lidam com o assunto. Mesmo se tratando de um tema visível, os atores atuam de maneiras contrastantes, ora pautados pelo dever internacional de proteger as crianças e seus direitos, ora sob a ótica do direito estatal soberano de realizar o controle migratório e desestimular as migrações irregulares, sendo, à criança, aplicadas as mesmas sanções que recebe um adulto (Bhabha, 2014). Dessa forma, não sendo reconhecidas como pessoas em situação de refúgio por si mesmas, “[...] the best these unaccompanied or separated children could hope for was a compassionate or humanitarian status allowing them to remain on a discretionary basis outside the formal system of refugee adjudication”²⁴ (Bhabha, 2014, p. 328).

Mais recentemente, o Guia regional del MERCOSUR para la identificación y atención de necesidades especiales de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes²⁵, elaborado pelo IPPDH em parceria com a OIM, em 2017, reuniu diversos elementos dos instrumentos protetivos já mencionados. O guia regional tem como objetivo promover a harmonização e a adequação das normas que regem os procedimentos migratórios aos parâmetros de direitos humanos aplicáveis às crianças migrantes desacompanhadas e separadas, auxiliando, assim, na elaboração de critérios e pautas de ações comuns para a identificação de situações de violação de direitos ou necessidade de proteção internacional de crianças por parte das autoridades estatais. Ainda, para servir de referência para resolução de casos específicos²⁶.

²⁴ “[...] o melhor que essas crianças desacompanhadas ou separadas poderiam esperar seria por um status de compaixão ou humanitário que lhes permitisse permanecer de forma discricionária fora do sistema formal de julgamentos de refugiados” (tradução nossa).

²⁵ Guia regional do Mercosul para a identificação de atenção à identificação e atenção às necessidades especiais para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes migrantes (tradução nossa).

²⁶ INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN DERECHOS HUMANOS DEL MERCOSUR; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. Iniciativas regionales para la identificación y atención de niños, niñas, y adolescentes migrantes. Assunção, 2017. p. 59.

De um modo geral, as crianças acabam tendo pouco poder, seja no âmbito das políticas públicas, seja na agenda global de direitos humanos, que ainda parecem ignorar sua presença nos fluxos migratórios, sendo vistas, na maioria das vezes, como atores secundários. Para tanto, Bhabha (2006) aponta como urgente o desenvolvimento de uma abordagem institucional centrada na criança (child-centered).

Conclui-se, dessa forma, como fundamental a adição desse tema não apenas à agenda internacional, como na implementação de políticas públicas e sociais de cada Estado nacional para que haja inclusão, integração e não discriminação dessas crianças que precisam ter seus direitos reconhecidos e efetivamente garantidos enquanto atores centrais dos fluxos migratórios na contemporaneidade.

Por fim, este capítulo mostrou um panorama abrangente das migrações internacionais, destacando o papel das crianças como sujeitos de direitos e sua interação com o fenômeno da migração infantil. A partir dos mecanismos de proteção destinados a essa população, considerou-se o contexto internacional e regional, especialmente no âmbito do sistema interamericano. Assim, o Capítulo 2 possibilita a compreensão e reflexões iniciais a respeito das migrações internacionais, da condição de refugiado e da migração infantil, contextualizando historicamente a temática e destacando a importância de reconhecer e proteger os direitos das crianças nesse contexto específico.

3 A EDUCAÇÃO COMO PROTEÇÃO EM CONTEXTO DE EMERGÊNCIAS HUMANITÁRIAS

Neste capítulo, discute-se o papel da educação como ferramenta para a proteção de crianças refugiadas e migrantes em contexto de emergências humanitárias. A ação humanitária é constituída para proteger crianças e está baseada na prevenção e resposta a possíveis formas de violências, abusos, negligências e explorações. Trata-se de salvar vidas, aliviar o sofrimento humano e garantir dignidade a todos e todas durante e após situações de calamidade e desastres.

Frente a esses cenários adversos, a educação tem um papel fundamental na mitigação de riscos e prevenção de danos físicos e psicológicos que cercam crianças e adolescentes em processos de deslocamento forçado, emergências humanitárias ou conflitos armados. Por se tratar de sujeitos de pouca idade e em fase de desenvolvimento, é inevitável a maior exposição a situações de abuso e de exploração sexual, à violência baseada em gênero, ao trabalho forçado, ao tráfico de pessoas, ao aliciamento de milícias e grupos armados, dentre outros fatores de risco para a violação de direitos humanos.

A proteção, por sua vez, visa, de maneira integrada a diferentes áreas da resposta humanitária, incluindo a participação em atividades a nível local, nacional e internacional, apoiar crianças e adolescentes que perderam seus lares e o direito de estudar ao atravessarem fronteiras geopolíticas. Em suas travessias, outros direitos básicos também lhes são cerceados, como a água, o saneamento básico, o acesso à saúde, a segurança alimentar e a educação de qualidade. Frente a esses desafios, fazer valer os direitos das crianças, dos adolescentes e de suas famílias sem discriminação pode se tornar uma eterna espera no país de recebimento.

Concentrar a atenção no sentido de reforçar uma abordagem coordenada e multidisciplinar entre a resposta humanitária e o desenvolvimento de políticas públicas por parte do Estado receptor é, portanto, imprescindível para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A aprendizagem que as crianças mais novas (0 a 6 anos) adquirem em um contexto de conflito, de crise ou de deslocamento forçado constitui-se como elemento essencial que deve ser reconhecido e validado em diferentes espaços nacionais e a longo prazo.

A maior parte das agências internacionais para a resposta humanitária e o desenvolvimento possui um consenso, desde o século XX²⁷, de que a “[...] reconstrução da educação começa nas primeiras fases de uma crise... [devendo ser] empreendida simultaneamente com a ajuda humanitária” (Banco Mundial, 2016, p. 34). Para tanto, torna-se

²⁷ Como enunciado no Capítulo 2, as discussões a respeito da Tutela dos Direitos Humanos e a preocupação em se evitar novos conflitos armados se intensificaram entre as nações no período pós Segunda Guerra, em 1945.

de extrema relevância a compreensão do papel da educação em situações de emergência e de crise humanitária.

Pretende-se, ainda, identificar boas práticas de proteção e educação destinadas às crianças refugiadas e migrantes, como os espaços amigáveis, e analisar de que forma se constituem enquanto uma estratégia segura para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças que passam por situações traumáticas e adversas. Muitas delas acabam vivendo processos de perda, de luto, de abandono, de negligência, de violência e outras violações que interrompem sua rotina e as leva para um local totalmente diferente daquele que estavam acostumadas, seja sua casa ou habitual residência.

3.1 A EDUCAÇÃO EM SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA E CRISES HUMANITÁRIAS

Todos os anos, em diversas regiões do mundo, conflitos armados, desastres naturais, migrações forçadas e perseguições colocam a vida de milhões de crianças e adolescentes em risco. É nesse cenário de emergências e crises que serviços comunitários e sociais são interrompidos. Pode-se afirmar que a “emergência” engloba todas as situações em que desastres, por razões humanas ou naturais, destroem, dentro de um curto período, as condições normais de vida e de cuidado e estruturas estatais – inclusive as educacionais – e, portanto, perturbam e prejudicam o progresso e a concretização dos direitos humanos, dentre eles, o direito à educação (ONU, 2008).

Ao ser obrigada a deixar a sua casa, dentro ou fora de seu país de origem, de maneira forçada, toda criança poderá assumir diferentes status jurídicos em conformidade com as normas e protocolos nacionais e internacionais. Assim, estar em situação de refúgio, deslocamento interno, sem nacionalidade ou em movimento, não tira o direito da criança de receber tratamento adequado e soluções duradouras conforme o seu melhor interesse, ou seja, apresenta-se como um meio protetivo para alavancar melhores condições de vida e possibilitar que intervenções humanitárias ocorram nesse ambiente.

Desse modo, a práxis de migrar é, constantemente, um dos entraves para o acesso de crianças migrantes à educação formal. Além do mais, a trajetória desde o país de origem até o país de trânsito ou de destino pode ser longa, por vezes envolvendo transporte marítimo, terrestre, ou mesmo dias de caminhadas e trechos a nado. Ao permanecerem temporariamente em acampamentos para refugiados ou alojamentos, enquanto aguardam a possibilidade de seguir com o deslocamento ou, em alguns casos, precisarem retornar ao país de origem, as

crianças estão sujeitas às medidas legais do país a que chegaram, e também a um período maior de afastamento das escolas.

Nesse contexto, a gestão da educação em emergências humanitárias prolongadas é importante por diversas razões – além de fornecer às crianças estabilidade e uma estrutura segura, as protege de riscos e perigos. Ao mesmo tempo que esses espaços seguros de educação não formal proporcionam apoio psicossocial, fundamental para o desenvolvimento de crianças, jovens e suas comunidades, também funcionam como ferramenta para o sucesso da intervenção em outros setores, como o abastecimento de água e de cuidados em saúde, que na maioria das ações humanitárias ficam a cargo do setor de WASH (Water, Sanitation and Hygiene).

A resposta educativa é afetada por múltiplos fatores, como, o tipo de crise ou desastre, a escala, a fase em que se encontra, entre outros. Ainda que não se correspondam a uma classificação pré-definida, pode dizer-se que existem três grandes tipologias de crises, em concreto: conflito (guerra, insurreição), catástrofes naturais (terremotos, tsunamis, enchentes, secas), epidemias (vírus do ebola, VIH-SIDA). Evidencia-se, ainda, as emergências complexas envolvendo uma combinação desses acontecimentos mencionados (IFRC, 2015). Além disso, a fragilidade é, muitas vezes, um fator subjacente aos sistemas de educação já com pouca capacidade, especialmente quando se trata de crises complexas e prolongadas (Shields; Paulson, 2015).

O deslocamento de pessoas dentro e fora de fronteiras também é uma questão complexa no âmbito da educação, que ainda é negada para muitas crianças refugiadas e migrantes. De acordo com a Unesco (2022), 244 milhões de crianças entre 6 e 18 anos de idade estavam fora da escola em 2022, mais de 40% (98 milhões) vivem nos países do sul global, especialmente na África Subsaariana, com destaque para países como a Nigéria (20,2), a Etiópia (10,5), a República Democrática do Congo (5,9) e o Quênia (1,8). Os fatores que contribuem para esse cenário são complexos e multifacetados, sendo a pobreza um dos principais obstáculos para a frequência escolar.

Muitas famílias enfrentam dificuldades financeiras, o que leva à falta de recursos para uniformes, material escolar e até mesmo para cobrir os custos indiretos associados à educação. Em muitas regiões do sul global, especialmente em áreas rurais, as crianças enfrentam desafios geográficos significativos para acessar às escolas. Longas distâncias, falta de transporte adequado e infraestrutura insuficiente são barreiras físicas que dificultam a frequência escolar. A existência de conflitos armados e a instabilidade política podem afetar infraestruturas educacionais, o deslocamento de comunidades, conseqüentemente, ocasionam a interrupção do acesso à educação. As desigualdades de gênero podem impedir meninas de frequentarem a

escola, do mesmo modo, casamentos precoces, responsabilidades domésticas e normas sociais discriminatórias também são fatores que limitam esse acesso.

Há escolas nos países do sul global com infraestrutura básica precária ou escassa, como salas de aula inadequadas, baixo saneamento e fornecimento de água potável. A falta de recursos educacionais, incluindo materiais didáticos e professores qualificados, também é uma questão significativa. A prevalência de doenças, como o HIV/AIDS e a falta de acesso a serviços de saúde, podem impactar negativamente a frequência escolar e isso, muitas vezes, tende a perpetuar ciclos de pobreza e de exclusão social. Crianças que não recebem uma educação adequada enfrentam maiores desafios para melhorar suas condições de vida e romper com o ciclo de pobreza.

Em 2021, o número de deslocamentos forçados foi o maior já registrado, chegando a 89,3 milhões de pessoas (um crescimento de 8% em relação ao ano anterior e bem mais do que o dobro verificado há 10 anos), de acordo com o relatório *Global Trends*, uma publicação estatística anual do ACNUR. Esse aumento também reflete o fechamento de fronteiras e restrições de deslocamento ocasionados pela pandemia de Covid-19, que alteraram de forma significativa os fluxos migratórios ocorridos especialmente no ano de 2020. A invasão da Ucrânia pela Rússia em 2022 – que causou a mais rápida e uma das maiores crises de deslocamento forçado de pessoas desde a Segunda Guerra Mundial – e outras emergências humanitárias, da África ao Afeganistão, elevou esse número para a marca de 100 milhões (UNHCR, 2022).

Na maioria das vezes, pessoas refugiadas dão um alto valor à educação, sendo, esta, frequentemente identificada, pelas próprias comunidades afetadas, como um setor altamente prioritário (Save the Children; NRC, 2015). A educação é versátil e pode trazer estabilidade e familiaridade para pessoas que vivem em ambientes diferentes e em tempos difíceis (Sesnan, 1998).

A Resolução A/64/L.58 da Assembleia Geral da Nações Unidas sobre “O direito à educação em situações de emergência” (2010)²⁸ reconhece que grande parte das crianças que estão fora da escola vive em áreas afetadas por conflitos e em regiões que sofreram desastres naturais. Segundo a mesma Resolução, isso dificulta seriamente o cumprimento das metas internacionais de educação, desse modo, reafirma que a responsabilidade pela educação recai, globalmente, sobre os governos nacionais. Os Estados são, portanto, os principais atores com a

²⁸ Resolución 64/290. El derecho a la educación en situaciones de emergencia. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/479/26/PDF/N0947926.pdf?OpenElement>. Acesso em: 10 dez. 2022.

responsabilidade de garantir que os sistemas educativos estejam preparados e que sejam resilientes a fatores de crise, bem como para coordenar a resposta à crise.

No entanto, a vontade, a preparação e a capacidade de assumir essas responsabilidades é variável. Em geral, organismos internacionais e a sociedade civil acabam por ser responsabilizados na resposta a essas necessidades em momentos de crises e emergências, porém, a falta de parceiros com competências hábeis para oferecer uma resposta adequada em todos os níveis ainda permanece um grande desafio quando se trata de contextos de crises.

A partir da análise de 75 planos nacionais para a educação, Winthrop e Matsui (2013, p. 37-38) verificaram que “[...] 67% não mencionam nem os conflitos nem as catástrofes naturais, e que muitos desses planos não têm planos detalhados para lhes dar resposta. Apenas 12 dos 75 planos mencionam conflitos e desastres naturais”²⁹. Ao verificar a Lei Nº 13.005/2014 referente ao Plano Nacional de Educação do Brasil e com vigência por 10 anos, ou seja, até 2024, observou-se que não há qualquer referência a catástrofes climáticas ou a situações de emergência.

Alguns países avançaram em termos de planos de resiliência, como a Etiópia e outros 26 países que assinaram o Enquadramento Geral de Segurança Escolar (UNISDR, 2014). Há, ainda, países, como a Palestina e o Paquistão, que têm criado unidades de emergência relacionadas à educação, quer em agências de gestão de catástrofes, quer nos seus Ministérios da Educação, a fim de melhor coordenarem a resposta nacional e internacional às situações de crise.

De acordo com a Convenção das Nações Unidas de 1951, relativa ao Estatuto dos Refugiados, os governos nacionais signatários têm a responsabilidade de proteção de e assistência aos refugiados e a pessoas apátridas no seu território, o que inclui, também, em seu artigo 22, o direito à educação para todos, sem discriminação, e o dever de cooperar com o ACNUR. Desse modo, expressa que “os Estados contratantes concederão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais em matéria de ensino primário” (ACNUR, 1951).

Há grande diversidade de agências internacionais voltadas a apoiar a educação em situações de crise, disponibilizando recursos adicionais, conhecimentos e capacidade para aumentar os esforços liderados pelos Estados. O Unicef tem um papel significativamente importante, respondendo a 200 situações de emergência por ano. A Unesco, o Banco Mundial e a União Europeia também são atores que despendem tempo e recursos para responder a tais demandas.

²⁹ Texto original em inglês: “Indeed, most plans are silent on the subject, with 67 percent of the plans we reviewed not mentioning either conflict or disasters. Only 12 of the 75 plans mention both conflict and natural disasters”.

O ACNUR lidera os esforços internacionais para salvaguardar os direitos e o bem-estar das pessoas refugiadas, incluindo o direito à educação, e é o órgão internacional responsável pela coordenação da resposta aos refugiados. A Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados Palestinos (UNRWA) tem um mandato semelhante para as pessoas deslocadas pelo conflito árabe-israelense de 1948.

Em suas diretrizes revisadas para a assistência educacional às pessoas refugiadas produzidas em 1995, o ACNUR argumenta que as crianças, ao se deslocarem de maneira forçada, devem receber educação desde o estágio mais precoce possível, inclusive em alojamentos de trânsito e ao solicitar refúgio. A justificativa é tanto psicossocial quanto educacional e visa que as crianças recuperem o equilíbrio emocional reunindo-se para brincar e estudar, e que a escola possa concentrar a atenção dessas crianças, estimular sua criatividade e ajudá-las a desenvolver competências e sentido de responsabilidade.

No que permeia a educação em emergências, as organizações não governamentais internacionais (ONGI) também desempenham um papel relevante com ações de advocacy pela educação em situações de crise, particularmente ONGs como a Save the Children, a World Vision, a Plan International, o Comitê Internacional para os Refugiados e o Conselho Norueguês para os Refugiados. Ademais, ONGs nacionais ou subnacionais são uma parte importante da resposta à educação em situações de crise. Na comunidade de membros da Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) encontram-se 125 organizações com estatuto de ONG nacionais e organizações comunitárias (Nicolai; Hine; Wales, 2015).

A INEE é uma rede aberta, global, constituída por membros que trabalham em conjunto em estruturas humanitárias e de desenvolvimento para garantir que todas as pessoas tenham o direito a uma educação de qualidade, relevante, equitativa e em condições de segurança. Foi criada em 2000 durante a sessão estratégica de educação em situações de emergência realizada no Fórum Mundial de Educação no Dakar.

Como consequência, a Unesco, o Unicef e o ACNUR, comprometidos com o avanço do Quadro de Ação de Dakar, organizaram a primeira Consulta Global sobre Educação em Situações de Emergência (Genebra, 8 a 10 de novembro de 2000) com representantes do Programa Alimentar Mundial (PAM), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial, doadores e doadoras bilaterais e mais de 20 organizações da sociedade civil envolvidas em programas de educação em situações de emergência. A INEE foi oficialmente constituída durante esse momento de consulta, com o objetivo de desenvolver e consolidar as redes e os esforços existentes.

O ACNUR formalizou como política a integração de pessoas refugiadas nos sistemas educacionais nacionais e instituiu a Estratégia Global de Educação (GES) em 2012, sendo que, anteriormente, em 2010, dos 14 países considerados países prioritários, somente cinco aderiram à proposta do organismo. No ano de 2014, onze desses países já haviam aderido e, em 2016, 25 países foram considerados prioritários, sendo que 20 já haviam incluído as propostas de integração de refugiados em seus sistemas educativos. Desses, somente 16 (64%) permitem, oficialmente, que as crianças e os adolescentes refugiados tenham acesso completo aos sistemas nacionais de educação, enquanto outros oferecem a possibilidade de ensino em horários contrários aos dos estudantes nacionais, ou seja, no contraturno escolar (Dryden-Peterson, 2016).

O ano de 2015 foi marcado pelo septuagésimo aniversário da criação da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como da celebração dos 20 anos da 4ª Conferência Mundial de Mulheres realizada em 1995. Nesse contexto, em setembro de 2015, os 193 países membros das Nações Unidas adotaram uma nova política global: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que, a partir de uma perspectiva holística, universal e humanista, visa contribuir para um presente e um futuro de paz, democracia, dignidade e harmonia ambiental através de 17 objetivos. O lema da Agenda 2030 é não deixar ninguém para trás.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 é dedicado exclusivamente à educação, estabelecendo o compromisso de “[...] garantir uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”³⁰. Essa tarefa implica na garantia de acesso de todos a uma boa escola pública, e, ao mesmo tempo, busca promover a aprendizagem ao longo da vida; aprender em todo lugar, em qualquer idade, por todos os meios possíveis e com vistas a satisfazer diversos objetivos de aprendizagem e necessidades sociais.

De modo geral, os ODS representam uma visão extremamente ambiciosa e transformadora, que almeja concretizar os direitos humanos por meio do alcance da igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. Por serem integrados e indivisíveis, contrabalançam as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. Apesar da elaboração de declarações, protocolos e objetivos globais referentes à garantia do direito à educação, o acesso educacional ainda não é alcançado por todos da mesma forma. É nesse cenário que se encontram milhares de crianças refugiadas e migrantes, como será exposto na próxima seção.

³⁰ Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

3.2 OS ESPAÇOS AMIGÁVEIS E O ATENDIMENTO A CRIANÇAS REFUGIADAS E MIGRANTES

As emergências em contextos humanitários colocam crianças e adolescentes em uma maior situação de vulnerabilidade ao precisarem enfrentar ameaças à própria vida, à segurança e ao bem-estar, com impactos potencialmente devastadores para o seu desenvolvimento. Em situações de conflitos armados e desastres naturais, as crianças podem vivenciar a destruição de suas comunidades, a perda de suas casas, escolas e comunidades, além da separação de seus genitores e/ou a perda de entes queridos.

A questão de gênero também pode ser um agravante, pois as normas designadas a meninas e meninos em determinadas comunidades influenciam as diferentes experiências e potenciais riscos. Observa-se que as desigualdades de gênero pré-existentes tendem a aumentar durante uma crise humanitária, dado que meninas estão sujeitas a maiores riscos de serem cooptadas ao casamento infantil e os meninos ao recrutamento forçado. Tais normas de gênero também podem afetar crianças com identidade de gênero não binária ou com orientação sexual diversa – gays, lésbicas, bissexuais, transgênero e travestis, que podem estar em maior risco de estigma, de preconceito, de violência ou enfrentarem dificuldade de acesso a serviços humanitários.

Todavia, no decorrer dos anos, desenvolveu-se um crescente consenso no sentido de que a atuação em emergências não deve ser focada apenas em evitar que as pessoas morram, mas também em cuidar das condições em que elas vivem, por isso a oferta de educação seja tão importante e necessária. Assim, mais coerente com a relevância da educação na vida do ser humano, a abordagem mais adequada para as intervenções humanitárias é aquela que se pauta nos direitos humanos (Fox, 2001).

A educação em emergências defende a atuação das escolas e suas respectivas ações educativas para o restabelecimento do convívio em sociedade, bem como, a recuperação da dignidade humana de cada indivíduo e seus familiares pós desastre, crises ou conflitos armados. Isso porque, possibilita o diálogo com a comunidade anfitriã e o convívio com o outro, além de promover um espaço de acolhida e atenção que favoreça o restabelecimento de vínculos afetivos e da confiança.

Os Espaços Amigáveis (Child Friendly Spaces – CFS) são, portanto, intervenções padrão para a proteção, o bem-estar psicossocial e a educação não formal de crianças e adolescentes no primeiro momento da resposta humanitária para suprir suas necessidades e trabalhar com as comunidades afetadas. Tal estratégia é adotada temporariamente por ONGs

internacionais que contribuem para o cuidado e a proteção das crianças e dos jovens em emergências, mas que também servem de apoio a longo prazo conforme a sua estrutura para atender crianças em situação de maior vulnerabilidade.

Alguns dos CFS concentram os seus esforços na educação não formal ou em outras necessidades relacionadas às crianças, como: a) mobilização da comunidade em torno da proteção e cuidado das crianças e jovens, b) proporcionar um ambiente interativo para que as crianças possam brincar e adquirir habilidades relevantes para o contexto no qual estão inseridas e receber apoio psicossocial, c) oferecer apoio para todas as crianças de forma intersetorial para que elas possam ter os seus direitos garantidos, d) reestabelecimento de uma base para reiniciar a educação formal e apoiar sistemas educacionais. Em geral, os CFS tentam oferecer um local seguro no qual as crianças possam se reunir para brincar, relaxar, expressarem-se livremente, sentirem-se apoiadas e aprenderem habilidades para lidar com os desafios que enfrentam diariamente (Snider; Ager, 2018, tradução nossa).

Um CFS pode estar localizado em uma variedade de ambientes, incluindo escolas, centros comunitários, tendas ou espaços abertos em um campo de refugiados, alojamento temporário ou comunidade. CFS também podem ser de caráter temporário e inaugurados rapidamente com poucos recursos e materiais após rápida avaliação em emergências ou crises humanitárias. O CFS temporário garante que as crianças estejam seguras e acolhidas, de modo a se envolverem em atividades cujos padrões não gerem maiores danos enquanto as necessidades das crianças e famílias são avaliadas.

O CFS temporário deve se orientar pelas circunstâncias e considerações de segurança das crianças e é idealmente planejado juntamente com a comunidade para que se tenha certeza de que é apropriado e útil para aquele contexto (Snider; Ager, 2018, tradução nossa). É comum que crianças recebidas nesses espaços temporários - sem uma certeza de qual será seu próximo destino, vivenciando os mesmos entraves legais que um adulto para serem aceitas ou não em determinado local - não vejam sentido na frequência em ambiente escolar. Desse modo, iniciativas voltadas para elas nesse contexto de tantas incertezas se fazem tão fundamentais e imediatas.

Ainda, um CFS temporário pode ser eliminado gradualmente após a fase de emergência. Nesse momento, as escolas podem reabrir o CFS ou mesmo realizar a transição para atividades iniciais de recuperação e de desenvolvimento, como jardins de infância ou clubes pós-escolares. Em algumas situações de crise duradouras, os CFS estáticos podem continuar em uso por vários meses ou anos (Snider; Ager, 2018, tradução nossa).

Os CFS estáticos são frequentemente usados para complementar outros serviços ou fornecer suporte quando alguns serviços não estejam disponíveis. Há comunidades que fizeram a transição do CFS para centros comunitários de longo prazo, portanto, oferecem ampla gama de serviços para crianças e adultos, incluindo espaços para mulheres, clubes juvenis, atividades de desenvolvimento da primeira infância e iniciativas de alfabetização ou treinamento vocacional.

Já o CFS móvel pode ser usado como parte de uma equipe móvel de proteção infantil em emergências (CPIE) onde houver relevante número de populações recém-deslocadas, incluindo deslocamentos internos (dentro do mesmo país), particularmente crianças mais vulneráveis. Os CFS provavelmente serão configurados como uma segunda linha de resposta, nesses casos, desse modo, os mobilizadores comunitários devem identificar membros da própria comunidade para o CFS (Snider; Ager, 2018, tradução nossa).

Um CFS móvel também pode ser implementado em crises duradouras para acesso de populações ou onde houver limitações de espaço em acampamentos ou alojamentos. Nessas situações, os facilitadores podem estar sujeitos a realizar atividades com crianças de várias idades ao mesmo tempo e precisarem implementar mais atividades lúdicas ou esportivas. Os facilitadores também podem usar o CFS móvel como uma oportunidade para se envolverem com as comunidades e promoverem a conscientização da necessidade das atividades, pois é uma forma de reunir as pessoas que ali se encontram por uma causa comum.

O Kit de Ferramentas para Espaços Amigáveis em Contextos Humanitários (Toolkit for Child Friendly Spaces in Humanitarian) foi desenvolvido pela Federação Internacional das Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho, pelo Centro de Referência em Apoio Psicossocial e pela Visão Mundial Internacional³¹. Esse Kit funciona como um guia operacional para auxiliar os gerentes e facilitadores na execução e implementação de um espaço amigável visando a proteção, a prevenção e a redução de danos às crianças. Nele é possível encontrar um catálogo de atividades para espaços amigáveis, além de treinamento para ações implementares e de monitoramento e avaliação do espaço.

A participação das crianças deve ocorrer em todas as fases e aspectos da implementação dos CFS. Isso garante que o centro seja projetado e implementado de maneira a atender às necessidades da criança, aumentando sua confiança e respeitando suas opiniões. As crianças

³¹ Para mais informações sobre a organização e implementação dos CFS consulte: Operational Guidance for Child Friendly Spaces in Humanitarian Settings, 2018. Disponível em: <https://pscentre.org/?resource=operational-guidance-for-child-friendly-spaces-in-humanitarian-settings&selected=single-resource>. Acesso em: 17 de dezembro de 2022.

devem ser motivadas a participar de forma adequada à sua faixa etária e estágio de desenvolvimento. O CFS geralmente aborda um ou mais objetivos específicos, tais como: “[...] a. Proteção contra riscos; b. Promoção do bem-estar psicossocial; c. Fortalecimento das capacidades comunitárias de proteção à criança”³² (Snider; Ager, 2018, p. 9, tradução nossa).

Com essa finalidade, os Espaços Amigáveis são planejados como lugares seguros para crianças, compostos por uma estrutura social e física na qual meninas e meninos fortalecem suas competências para enfrentar, superar e contribuir com o processo de reconstrução da sociedade posterior a uma emergência³³. O CFS proporciona às crianças uma estrutura de convívio e de continuidade em meio a experiências desafiadoras. Eles permitem que as crianças aprendam sobre as coisas que estão acontecendo ao seu redor e como lidar com os riscos que enfrentam diariamente.

É importante destacar que o planejamento dos CFS tem como premissa fornecer segurança e estrutura para crianças e adolescentes em ambientes humanitários de diferentes maneiras. Primeiramente, seu planejamento e implementação devem ser orientados pelas diretrizes de proteção à criança (Child Protection - CP) e pela segurança física. Devem sempre ter um número adequado de facilitadores e oferecer atividades que favoreçam a inclusão e a participação das crianças. As diretrizes para a implementação do CFS e dos Padrões Mínimos de Proteção à Criança (CPMS) fornecem a base para que os gerentes de programa e os facilitadores atuem de acordo com os padrões de melhores práticas, promovendo, assim, atividades que sejam seguras e eficazes para crianças em situações de emergência (Snider; Ager, 2018, tradução nossa).

O apoio psicossocial é um aspecto importante das atividades oferecidas em um CFS projetado para promover a resiliência das crianças. As atividades oferecidas dão às crianças de todas as idades e estágios de desenvolvimento a oportunidade de brincar e de aprender em um espaço lúdico e protegido.

Para Vigotski (1931), a brincadeira se constitui linha motriz para o desenvolvimento infantil. É pela e na brincadeira que a criança imita, troca papéis sociais, constrói e experimenta regras. Entende-se, dessa forma, que brincar é fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, uma vez que durante a brincadeira elas criam situações e incorporam elementos do contexto cultural absorvido por meio da interação e da comunicação.

³² O original, em inglês, é “CFS often address one or more of the following three specific objectives: a. Protection from risk b. Promotion of psychosocial well-being c. Strengthening of community child protection capacities”.

³³ ESPAÇOS AMIGÁVEIS PARA CRIANÇAS. Sistematização da primeira experiência & Princípios Metodológicos. Visão Mundial, set., 2012.

O brincar trata da imaginação, mas não como uma mera cópia, e sim como uma reconstrução daquilo que o indivíduo observa externamente, portanto, constitui-se uma das formas pelas quais as crianças internalizam o conhecimento externo.

Logo, é no ato de brincar e imaginar uma brincadeira que a criança estabelece critérios que darão o aspecto de como será a brincadeira, criando, assim, uma situação imaginária que traz elementos do mundo real, das regras e das normas sociais do conhecido “mundo adulto”. A criança significa a brincadeira por meio de sua imaginação e cria situações no brincar em que a imaginação não é simplesmente o oposto do mundo real (as regras). Nesse momento, ela aprende a lidar com situações imediatas, por exemplo, o brincar de ser mãe implica imaginar o que é ser mãe e significa aquele papel social no ato de brincar. Desse modo, “[...] o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento na brincadeira” (Vigotski, 1931/1991, p. 111).

Conforme Vigotski (1930/1991), a atividade lúdica pode surgir, por exemplo, para resolver uma contradição, qual seja, a discrepância entre o desejo de agir sobre o objeto e o domínio das operações necessárias para a execução dessa ação. Esses autor, influenciado pelo materialismo histórico-dialético, defende que a humanização se dá a partir de dois elementos básicos: o instrumento e o signo.

O primeiro age sobre os objetos e o segundo sobre o psiquismo. Autores como Vigotski e Leontiev apontam “[...] o desenvolvimento como caracterizado por rupturas e desequilíbrios, com os adultos procurando dar significados às ações das crianças” (Leontiev, 1988, p. 127), sendo, a linguagem, o fator mediador dos signos produzidos pela cultura. Assim, a brincadeira determina o conteúdo imaginário, e não o contrário.

Nos Child friendly Spaces (CFS), crianças participam de jogos, danças tradicionais, dramatizações, conversas e outras atividades que lhes permitem expressar sentimentos e receber apoio, além de experimentar coisas novas, fazer amigos e saber que não estão sozinhas. Isso porque, as atividades psicossociais incluem tipos diferentes de jogos cooperativos e interativos para ajudar as crianças a aprenderem e a desenvolverem habilidades para lidar com os desafios que enfrentam. Desse modo, poderem criar laços de convivência com outras crianças.

Embora o apoio psicossocial seja oferecido às crianças em um CFS, os facilitadores não são treinados para fornecer aconselhamento psicológico ou terapia. O que acontece é que eles precisam saber como identificar se a criança precisa ser encaminhada para serviços especializados, como a assistência adicional (por exemplo, cuidados de saúde mental, aconselhamento psicológico, ajuda jurídica, serviços sociais e/ou medidas de proteção).

Tendo em vista o fortalecimento das capacidades comunitárias de proteção à criança, os CFS complementam um trabalho mais amplo de proteção à criança. Eles fazem parte de uma comunidade estratégica de proteção infantil que apoia a comunidade a:

- Organizar Comitês de proteção à criança que representem todos os membros da comunidade, incluindo as próprias crianças
- Aumentar a conscientização sobre questões de proteção infantil por meio de informações e capacitação da comunidade
- Desenvolver caminhos e sistemas de encaminhamento para crianças e famílias que precisam de proteção extra, apoio e serviços (incluindo registrar crianças separadas e conectar crianças desaparecidas com suas famílias)
- Ajudar as crianças a conhecerem seus direitos e como defendê-los com segurança e eficácia (Snider; Ager, 2018, p. 10, tradução nossa).

A participação de cuidadores e membros da comunidade na criação dos CFS promove sua apropriação e continuidade, além de aumentar a conscientização sobre as necessidades de proteção da criança. Isso contribui para que as comunidades se envolvam em iniciativas de proteção à criança apropriadas ao contexto local. Apoiar os pais e cuidadores a gerir o stress e a criar um ambiente favorável também ajuda a comunidade a cuidar melhor e proteger as crianças.

Nesse sentido, destacam-se as contribuições, pois, “[...] através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso” (Vigotski, 2000, p. 4). Essa tomada de consciência é o que irá possibilitar transformações nas relações entre as crianças, os cuidadores e os membros da comunidade. Nesse contexto, é importante ressaltar que a maneira como nos relacionamos e estabelecemos diálogos e vínculos com as crianças interfere significativamente em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem enquanto indivíduos.

No que tange ao desenvolvimento humano, Vigotski (2018) problematiza a importância do meio e da hereditariedade para o processo de humanização. Para ele, a dialética histórica caracteriza o processo constante de mudança da sociedade, ou seja, sendo o homem um ser ativo em seu meio social e responsável por impulsionar as transformações sociais, o conhecimento sobre o homem também é dialético.

Assim, a partir do momento que o meio social se modifica, o homem e os conhecimentos sobre o ser humano e a sociedade também sofrem alterações, ou seja, ao transformar a natureza, o homem é capaz de modificar a si mesmo. Nessa acepção, Vigotski se apropria da cultura enquanto eixo central no desenvolvimento do ser humano. Em referência a passagem do estado biológico do homem ao cultural, em outras palavras no que permeia a relação entre a natureza e a cultura, destaca que:

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana (Pino, 2000, p. 51, grifos do autor).

Os conceitos “social” e “cultural”, para Vigotski, indicam que o significado de ambos é permeado pela concepção de história, revelando o referencial materialista histórico-dialético de sua obra. Na concepção vigotskiana, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais (sobretudo semióticos), dispostos na forma de instrumentos cultural-materiais e instrumentos psicológicos, como é o caso da linguagem.

Quando a criança adentra na cultura e na vida em sociedade, ela não apenas absorve e se enriquece com o que está fora dela. A própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta, dando uma orientação completamente nova a todo o curso do desenvolvimento. Vigotski destaca, desse modo, que,

[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento (Vigotski, 1995, p. 151).

A partir das reflexões de Vigotski a respeito do meio e do processo de humanização, é possível questionar que as crianças que têm seu processo de educação interrompido por situações de emergência, como as acima descritas, vivenciam efeitos desastrosos que podem exacerbar vulnerabilidades e padrões de discriminação pré-existentes. Logo, no contexto das emergências, a educação e as relações sociais desempenham um papel fundamental na transformação e no desenvolvimento das crianças. Apoiar os pais e cuidadores na gestão do estresse, criar um ambiente favorável e promover práticas educacionais sensíveis ao contexto humanitário contribuem para o processo de humanização, conforme concebido por Vigotski.

Nesse sentido, é importante destacar a importância do CFS (Espaço amigável), enquanto um local de socialização e de apropriação da cultura para crianças que não têm as mesmas condições de desenvolvimento acessadas pelas crianças que não tiveram seu meio afetado por situações adversas. Ao compreender que as crianças aprendem e se humanizam nas e pelas relações sociais, um espaço seguro e adequado para crianças em deslocamento forçado, vítimas de conflitos armados, ou mesmo de mudanças climáticas, se faz essencial. O abrigo se consolida, além de espaço de socialização e amigável, como um local de possibilidades de contato com outras culturas.

Em vista disso, os CFS procuram apoiar todas as crianças, sem discriminação, e incentivam a coesão social e a inclusão. Isso contempla meninas e meninos de diferentes idades, origens étnicas e religiosas, condição de vida socioeconômica e habilidades, fazendo parte de uma programação integrada – o que inclui, atividades relacionadas a higiene, identificação e cadastramento de crianças separadas e rastreamento familiar. Todavia, ainda não há muitas evidências de trabalhos no que se refere ao atendimento de crianças bem pequenas, ou seja, que se encontram na faixa etária de zero a três anos de idade.

Alguns CFS podem facilitar que as crianças voltem a frequentar a educação formal e/ou se concentrem no desenvolvimento da primeira infância. Às vezes, também podem fornecer um espaço para outros grupos-alvo. Fazer parte de uma resposta conjunta pode ser útil para evitar estigmas aos serviços de Proteção da Criança (CP) e Violência baseada em gênero (GBV) na comunidade. A “saúde” também pode ser vista como um ponto de entrada para serviços de proteção infantil (incluindo CFS).

Às vezes, as intervenções dos CFS são implementadas por um longo período. No entanto, devem complementares e não competirem com outros serviços (por exemplo, serviços informais ou formais de acesso à educação). Os CFS, portanto, “Destinam-se a preencher uma lacuna temporária nos serviços para crianças. Isso enfatiza a necessidade de seguir os princípios de melhores práticas, como CFS fornecer ou apoiar serviços e programas integrados”³⁴ (Snider; Ager, 2018, p. 12, tradução nossa).

Nos casos em que os CFS são implementados por um período mais longo, e considerando que, para algumas crianças, esse é o único espaço que frequentam para apropriação de conhecimento, as contribuições da Psicologia Histórico-cultural contribuem para a compreensão do ato de ensinar enquanto inalienável ao desenvolvimento humano. Cabe situar, também, que Vigotski (1995) atribuiu grande importância ao papel da cultura no desenvolvimento psicológico da criança. Sua concepção de cultura está pautada em uma perspectiva materialista histórico-dialética, que destaca a relação entre o trabalho humano e a transformação da natureza em cultura social.

Segundo Vigotski, a cultura é produto do trabalho humano, e essa atividade mediadora é crucial para o desenvolvimento humano. Esse entendimento implica que a cultura não é apenas um conjunto de conhecimentos ou práticas, mas algo dinâmico que surge da interação ativa do ser humano com o ambiente.

³⁴ Em inglês, leia-se: “They are meant to fill a temporary gap in services for children. This emphasizes the need to follow best practice principles, such as ‘CFS provide or support integrated services and programmes’”.

A apropriação da cultura configura-se, portanto, requisito fundamental do processo de humanização. Segundo a perspectiva vigotskiana, a criança, é ao mesmo tempo, produto e produtora da cultura, desse modo, são os processos de internalização que delimitam a qualidade de seu desenvolvimento. Conclui-se, em diálogo com Vigotski, que a educação potencializa o desenvolvimento psíquico. Isso porque, o processo educativo presente ao longo do desenvolvimento de todas as pessoas possui conteúdo variável de acordo com o contexto histórico-cultural. Assim, a instabilidade e a insegurança ocasionadas por mudanças sociais, culturais e geográficas podem agravar ainda mais o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças refugiadas e migrantes.

3.3 OS ESPAÇOS AMIGÁVEIS NA AMÉRICA LATINA: A COLÔMBIA E O BRASIL ENQUANTO ESTUDO DE CASO

Em países da América Latina, contexto no qual se inserem Brasil e Venezuela, os Child Friendly Spaces (CFS) vêm sendo implementados em razão de conflitos e deslocamentos forçados internos, ressaltando-se que a Colômbia já implementava esses espaços antes do aumento do fluxo migratório. A Colômbia, por exemplo, foi a nação que mais recebeu venezuelanos nos últimos anos, seja pela proximidade geográfica, pelo idioma, ou pelas aproximações culturais.

Antes do contingente migratório atual, a Colômbia já recebia um certo fluxo de venezuelanos, como profissionais ligados ao petróleo que deixaram o país após determinadas reformas impulsionadas pelo presidente Hugo Chávez, assim como dissidentes desse governo que, na sua maioria, viajavam por via aérea até Bogotá. Com a crise venezuelana iniciada em 2013 e que se aprofundou em 2015, o perfil dos migrantes que chegavam no país também passou a se diversificar.

Todavia, ao buscar-se compreender a implementação dos Child Friendly Spaces (CFS) nesse país, é necessário o olhar atento não apenas para o fluxo migratório venezuelano, mas para o próprio contexto local, considerando que a Colômbia já vivia um cenário de migração interna, ocasionado, especialmente, pela presença de conflitos armados. Cabe lembrar que a Colômbia é o único país na América Latina que vive um conflito armado interno reconhecido internacionalmente.

A Colômbia é um caso emblemático de polarização política e transformação dos espaços de poder, que se dá por meio da estreita relação entre as lutas sociais por terras, plantações de coca, minas e outros recursos naturais. Não obstante toda a estabilidade institucional, o país

apresenta, nas últimas décadas, “[...] um dos mais altos índices de violência do mundo”³⁵ (Uribe, 2001, p. 26, tradução nossa).

Historicamente, a elite política bipartidária da Colômbia tem se concentrado na defesa dos próprios interesses. A exclusão política da população rural menos favorecida, somada a um padrão altamente concentrado de propriedade da terra e a um sistema de justiça ineficiente, criou as condições para o desenvolvimento de movimentos políticos autônomos, a exemplo dos grupos paramilitares (Uribe, 2001). Os dois principais grupos guerrilheiros ainda ativos são: el Ejército de Liberación Nacional (ELN) e as Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colômbia (Farc), que começaram a operar em meados da década de 1960.

Nessa década, intensificou-se uma campanha já organizada há anos, financiada, em parte, por fundos oriundos do tráfico de drogas. Um exército anti-insurgente de paramilitares foi ganhando forças e reunindo milhares de pessoas, desafiando os insurgentes para o controle de território e indústrias ilícitas, como o tráfico de drogas e a capacidade do governo de exercer seu domínio sobre áreas rurais.

Com o intuito de tomada do poder estatal por meio da luta armada, tendo em vista que a mudança social só seria possível por meio de uma revolução, as Farc “[...] estimularam a formação de grupos de autodefesa de camponeses e fazendeiros pobres para conter o expansionismo territorial armado promovido por latifundiários em algumas regiões do país” (Santos, 2011, p. 22). A ocupação e o controle de territórios estratégicos se deu como forma de comandar as proximidades da capital do país, Bogotá, por meio da adoção de táticas de guerra que ocasionaram um aumento considerável da quantidade de guerrilheiros, que passou de 3.600 indivíduos em 1986, para 18.000 no ano 2000. As Farc estão presentes em 622 municípios colombianos.

Nesse contexto, os professores das escolas públicas eram frequentemente visados por grupos armados com o objetivo de destruir comunidades. Claramente, os professores – e as escolas – não eram vistos como atores neutros, pelo contrário, muitos deles ocupavam cargos públicos em suas comunidades, não raras vezes como únicos representantes do governo. O relatório do Internally Displaced People (IDP)³⁶ Colômbia 2003 afirmava que “[...] 2.900 professores foram deslocados à força e 82 professores e funcionários de escolas foram mortos em 2002, o dobro do que em 2001” (IACHR, 2001, p. 78). Além disso,

[...] cerca de 290.000 crianças – equivalente a 3,6% dos estudantes do Ensino Fundamental do sistema de ensino público – tiveram que deixar a escola

³⁵ Original em espanhol: “uno de los más altos índices de violencia en el mundo”.

³⁶ Sigla utilizada na língua inglesa para se referir a Pessoas Deslocadas Internamente.

temporariamente ou permanentemente devido ao deslocamento forçado desses 2.900 professores que foram obrigados a pedir transferência para outras escolas. De 1995 a 1997, no somente Departamento de Antioquia, 686 professores foram obrigados a abandonar seus postos de trabalho para serem transferidos para outro lugar. Como um resultado, de acordo com as informações de que a Comissão dispõe, há falta de profissionais docentes em algumas áreas especialmente violentas devido ao deslocamento forçado (IACHR, 2001, p. 79, tradução nossa).

O “Retorno a la Alegria-Escuelas Amigas-Escuela Nueva”³⁷ foi uma trilogia de estratégias voltadas para crianças deslocadas, na qual a estratégia de emergência do Unicef foi integrada a programas projetados localmente para crianças. A Escola Nova (Escuela Nueva)³⁸ da Colômbia foi criada em 1974 e tinha como orientação a teoria e a prática de uma educação progressiva.

Em 1985, o governo colombiano adotou a Escola Nova (Escuela Nueva) como uma política nacional para escolas primárias (6 a 10 anos de idade) rurais. A promoção flexível e a instrução individualizada permitem que as crianças avancem em seu próprio ritmo. Os estudantes aprendem sobre comportamento democrático ao participarem do conselho estudantil, um valioso mecanismo pelo qual as crianças podem apreciar as vantagens e limitações da vida cívica e democrática que foi implementado com sucesso em vários países da América Latina (Schiefelbein, 1992, p. 31)³⁹. A aprendizagem entre pares⁴⁰ é praticada quando os estudantes mais velhos orientam os estudantes mais novos. O Unicef Colômbia decidiu reforçar uma política e uma estratégia de educação para a paz (interessante pensar o que a paz significa na Colômbia diferentemente das passeatas pela paz no Brasil), mobilização social e recuperação psicossocial de crianças e adolescentes afetados por traumas.

O Programa Retorno à Felicidade e o CFS nas escolas foi concebido para oferecer apoio psicossocial imediato às crianças afetadas pela violência. O componente crucial do programa permitiu que famílias e comunidades participassem do processo de recuperação. A mediação por parte de adolescentes voluntários, supervisionados por professores, foi a chave do programa. Os adolescentes voluntários foram treinados em “ludoterapia” e ensinados a

³⁷ Retorno à Alegria – Escolas Amigas – Escola Nova (tradução nossa).

³⁸ A Escola Nova difere das escolas tradicionais nos seguintes aspectos: é multisseriada; apresenta promoção flexível e não automática; materiais instrucionais especiais são usados, como livros de autoinstrução; o currículo é voltado para o meio rural; professores especialmente treinados são necessários; domínio de aprendizagem entre pares; estabelecimentos de cantos de estudo e pequenas bibliotecas; professores, estudantes e a comunidade tornam-se participantes ativos da escola; e um governo estudantil é formado.

³⁹ Original em inglês: “The student council is a valuable mechanism whereby children may appreciate the advantages and constraints of civic and democratic life and it has been successfully implemented in several Latin American countries”.

⁴⁰ Original em inglês: Mastery Learning (Peer instruction).

estimular a confiança e a esperança das crianças mais novas por meio de jogos, arte, marionetes, canções e contação de histórias (Unicef, 2004).

A inclusão de crianças deslocadas em sistemas escolares em regiões de paz é dificultada devido à pouca oferta de vagas nas salas de aula e à rejeição da comunidade. Na Colômbia, as crianças deslocadas tinham acesso limitado à educação e, em 2001, essas crianças representavam, a maior parte dos 1,6 milhão de crianças fora do sistema educacional. De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), 74% das crianças deslocadas frequentam a escola, em comparação com a média nacional de 92,2%. Em referência aos deslocados internos, 54% disseram que não podiam pagar para mandar seus filhos para a escola (IOM, 2001).

Apesar de as crianças deslocadas terem o direito à matrícula escolar gratuita por um ano, nenhum orçamento foi alocado para elas, nada foi planejado para sua educação após esse primeiro ano. Mesmo quando a matrícula era gratuita para deslocados internos, mais da metade estava fora da escola devido aos altos custos ocasionados durante o cotidiano escolar. Estima-se que 23% saíram por necessidade de contribuir com a renda familiar e 9% por precisarem cuidar dos irmãos. Alguns diretores ainda se recusavam a aceitar crianças deslocadas em suas escolas, culpando a insuficiência de recursos alocados pela administração de educação (IOM, 2001).

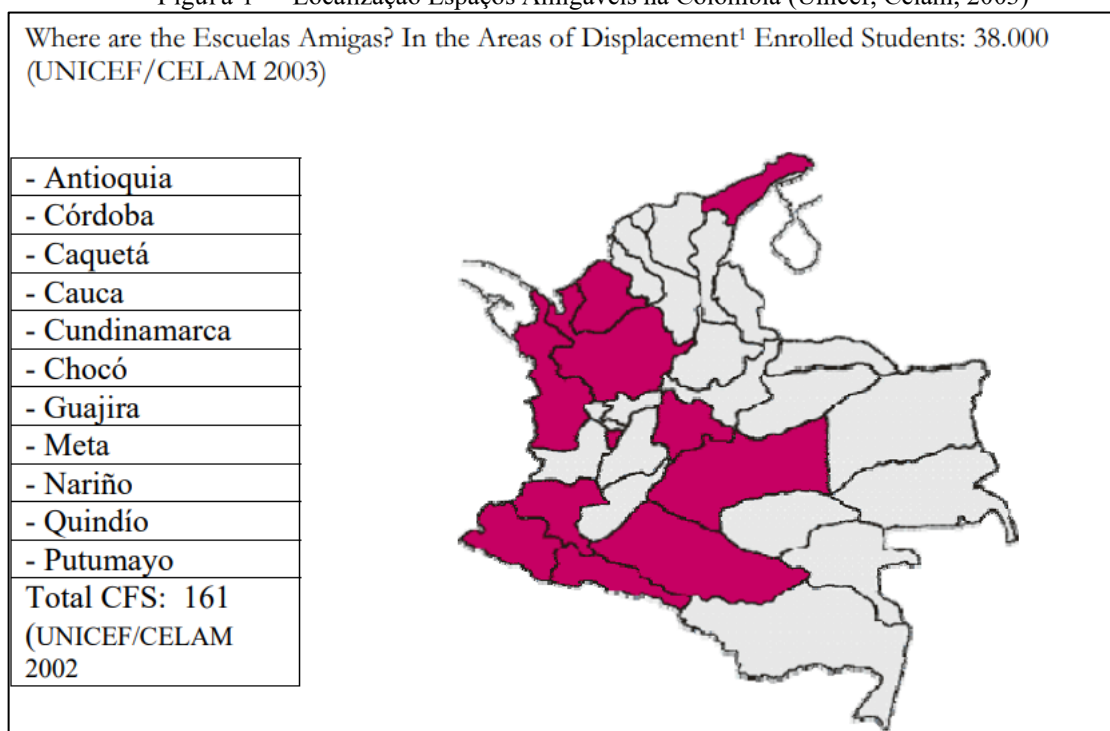
Em consonância com um estudo feito pela Faculdade de Direito, Ciências Sociais e Políticas da Universidade Nacional da Colômbia:

Uma consequência da situação crítica gerada pelo conflito armado e pelo deslocamento é a carga emocional produzida nos pais e cuidadores, afetando adultos e crianças. Isso é observado nas difíceis relações familiares onde o abuso contra crianças é intensificado se já existia ou surge como consequência do conflito armado (Universidad Nacional de Colombia, 1997, p. 12, tradução nossa).⁴¹

A estratégia de Espaços Amigáveis da Criança (Figura 1) na Colômbia resultou em serviços educacionais de alta qualidade, bem como abordagens multissetoriais para a proteção, o desenvolvimento e a cura das crianças, tendo em vista o aumento dos traumas ocasionados pelos conflitos armados, como evidencia o estudo mencionado acima.

⁴¹ Original em inglês: “A consequence of the critical situation generated by the armed conflict and displacement is the emotional burden produced on parents and care takers affecting both adults and children. This is observed in the difficult family relations where abuse to minors is intensified if it already existed or surfaces as a consequence of the armed conflict”.

Figura 1 - Localização Espaços Amigáveis na Colômbia (Unicef; Celam, 2003)



Fonte: Unicef (2004).

No final do ano 2002, havia 131 escolas transformadas em 14 departamentos em vários locais, incluindo Bogotá, onde professores, funcionários e outros líderes comunitários foram capacitados com a nova abordagem. De modo geral, as Escolas Amigas tiveram um aumento de 15% na aceitação escolar, 95% de sucesso na continuidade dos estudantes, atingindo a escolarização de 29.622 crianças. Em 2003, as matrículas cresceram e chegaram a cerca de 38.000 crianças inscritas (Unicef, 2004).

A cooperação entre o Unicef e o Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM)⁴² também ocorre a algum tempo. Sua Secretaria Nacional da Pastoral Social na Colômbia iniciou o “Caminho da Saúde da Criança” e em 1987 foi fundada a Pastoral Social da Criança. A criação das Escolas Amigas da Criança é uma parceria fundamental na recuperação democrática cívica em zonas afetadas pela violência. De acordo o referido Conselho,

Essas escolas são diferentes daquelas normalmente encontradas em áreas rurais ou mesmo em grandes cidades do país. São mais “espaços vivos” onde os direitos das crianças são fomentados e protegidos. Numa perspectiva de direitos, contribuem para

⁴² O Conselho Episcopal Latino-Americano (Celam) é um organismo da Igreja Católica fundado em 1955 pelo Papa Pio XII a pedido dos bispos da América Latina e do Caribe.

o desenvolvimento integral e bem-estar das crianças, apostando assim num modelo de participação democrática (Celam, 2003, p. 16-17, tradução nossa)⁴³.

Os relatórios de campo enfatizam o compromisso assíduo dos membros das comunidades locais em ajudar as crianças. Além disso, as experiências bem-sucedidas do programa de educação rural de alta qualidade em andamento na Colômbia forneceram uma base estratégica sólida para respostas de emergência rural (Romero, 20--?). A estratégia flexível do CFS/E foi integrada à Escola Nova e essa abordagem capacitou rapidamente a participação da comunidade local no planejamento de respostas de emergência.

O Unicef enfatizou a criação de novas Escolas Amigas da Criança como parte de seu planejamento educacional, sob o entendimento de que

As Escolas Amigas da Criança estão se tornando bases sólidas como experiências educativas para o reconhecimento e cumprimento dos direitos das crianças. Em 2002, o UNICEF concentrou seus esforços na criação de Escolas Amigas, apoiando a introdução de mudanças em algumas escolas públicas existentes para promover a igualdade de direitos para meninos e meninas, acabar com a discriminação, aprendizagem ativa individual e em grupo, melhorar as relações entre os alunos e aprimorar a participação da comunidade na vida da escola, ao mesmo tempo em que melhora a amplitude dos objetivos acadêmicos (Unicef, 2002, p. 28, tradução nossa).

A estratégia colombiana envolveu os adolescentes enquanto meio fundamental para reconstruir a rede social em comunidades afetadas por desastres. A inclusão de jogos e componentes recreativos com objetivos bem-estruturados possibilitou o aumento significativo na qualidade da comunicação entre as crianças (Unicef, 2004). Essa metodologia acrescentou intervenções comunitárias simples e de base local com a participação do governo local, de profissionais de saúde, escolas e pais.

O ideal de heroísmo promovido pela intervenção humanitária trata as emergências como eventos a serem gerenciados por atores internacionais e o financiamento de doadores tradicionais corrobora para essa visão. Assim, o objetivo central de organizações da sociedade civil de aprender como herdar, melhorar e passar o conhecimento para a próxima geração vai sendo deixado de lado. Ao invés disso, se fortalece uma cultura de filantropia nos círculos humanitários apoiados pelas ONGs internacionais.

A experiência colombiana do CFS, em contraste, foi projetada, gerenciada e implementada por atores locais. As estratégias de “Espaços amigos da criança” do Unicef eram

⁴³ No original em inglês: “These schools are different from those normally found in rural areas or even in larger cities around the country. They are more ‘living spaces’ where children’s rights are fostered and protected. From a perspective of rights, they contribute to the children’s holistic development and well being, thus focusing on a model of democratic participation”.

mais baratas e substancialmente mais eficazes do que os programas internacionais em outros lugares. Desse modo,

Em vez de adotar uma abordagem estratégica, as organizações de assistência geralmente fornecem intervenções discretas e de curto prazo, não explicitamente alavancadas para geração de renda sustentável. Muitos desses programas morrem na obscuridade silenciosa depois que as câmeras saem e a corrida pelo dinheiro da agência muda para a próxima atividade (Vargas-Baron; McClure, 1998, p. 273, tradução nossa)⁴⁴.

A presença contínua e duradoura do Unicef no país permitiu que as respostas de emergência fossem além da abordagem médica e higienista. Os Espaços Amigos da Criança serviram como instrumento mobilizador para a cultura de paz, a reconciliação e a reconstrução do capital humano e social de um país em crise. Essa iniciativa funcionou porque foi apropriada pelas pessoas envolvidas, colocando-as no lugar de protagonistas e não de vítimas, portanto, situadas no local de fala onde muitas vezes são colocadas.

O programa mudou efetivamente a vida de muitas crianças. Os jovens que participaram do ‘Retorno à Alegria’ foram incentivados a permanecer na escola e alguns seguiram carreira na área do Serviço Social. O programa também contribuiu para que os jovens adiassem o casamento, a fim de ajudar os filhos de outras pessoas. Muitos dos envolvidos se tornaram líderes em suas comunidades. Nesse programa foram desenvolvidas habilidades de comunicação, participação e liberdade de expressão (Unicef, 2004)⁴⁵. O impacto dessa proposta pode ser observado no desenvolvimento das crianças e no fortalecimento de famílias e comunidades, que passaram a ser mais seguras e solidárias, mesmo em meio a conflitos armados.

É interessante destacar a relevância dos Espaços Amigáveis e da Escola Nova na Colômbia enquanto espaços de promoção da democracia e da equidade na educação rural, com impactos positivos na aprendizagem. Ao longo de diferentes buscas por referências internacionais, a Colômbia se apresenta como um estudo de caso de boas práticas educativas junto ao modelo CFS e sua aplicabilidade enquanto espaço de prevenção e promoção dos direitos das crianças, justamente pelo fato de terem sido incorporadas por atores locais com apoio do poder público, de professores e da própria comunidade (Unicef, 2004).

⁴⁴ Texto original em inglês: “Rather than taking a strategic approach, relief organizations usually provide discrete, short term interventions not explicitly leveraged for sustainable income generation. Many such programs die in quiet obscurity after cameras leave and the rush for agency cash shifts to the next activity”.

⁴⁵ Esses dados fazem parte de um estudo realizado pelo Unicef e a Escola de Educação da Universidade de Pittsburgh.

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM, na sigla em inglês)⁴⁶ 2020 América Latina e Caribe “Inclusão e educação: todos, sem exceção” organizado pela Unesco e desenvolvido a partir de uma equipe de pesquisadores independentes, no decorrer da década de 2010, “[...] a Colômbia teve a maior ou a segunda maior população deslocada internamente do mundo” (Unesco, 2020).

No que remete à migração venezuelana, em agosto de 2020, dos 5,2 milhões de refugiados, migrantes e solicitantes de refúgio venezuelanos, 80% viviam na América Latina, principalmente na Colômbia e no Peru (R4V, 2020). Esse fluxo migratório será abordado no Capítulo 4 desta tese. Além disso, segundo dados de abril de 2020, aproximadamente 334.000 crianças venezuelanas estavam matriculadas na escola, representando 3,4% da população com idade escolar da Colômbia (Ministério da Educação Nacional da Colômbia, 2020). Cabe ressaltar que os números podem ser ainda mais altos, já que muitas das fontes governamentais e estatísticas representam apenas os venezuelanos com status migratório regular.

Ao olhar para a realidade do Brasil, é possível observar a existência de Espaços Amigáveis especialmente na região norte do país, e sua expansão após 2015, considerando o aumento significativo das migrações venezuelanas. Ao se tornar país de acolhimento e integração de refugiados e migrantes oriundos da Venezuela, medidas e programas do governo federal, em parceria com agências do sistema ONU e organizações da sociedade civil, serão elaborados visando atender a essa população e suas especificidades.

O governo brasileiro trabalha junto com o Unicef e a sociedade civil para garantir os direitos de crianças e adolescentes venezuelanos à educação e à proteção. Nota-se que a inauguração do escritório do Unicef em Boa Vista, Roraima, ocorreu em maio de 2018, em apoio à Operação Acolhida, uma iniciativa do governo federal que será mais bem retratada no próximo capítulo.

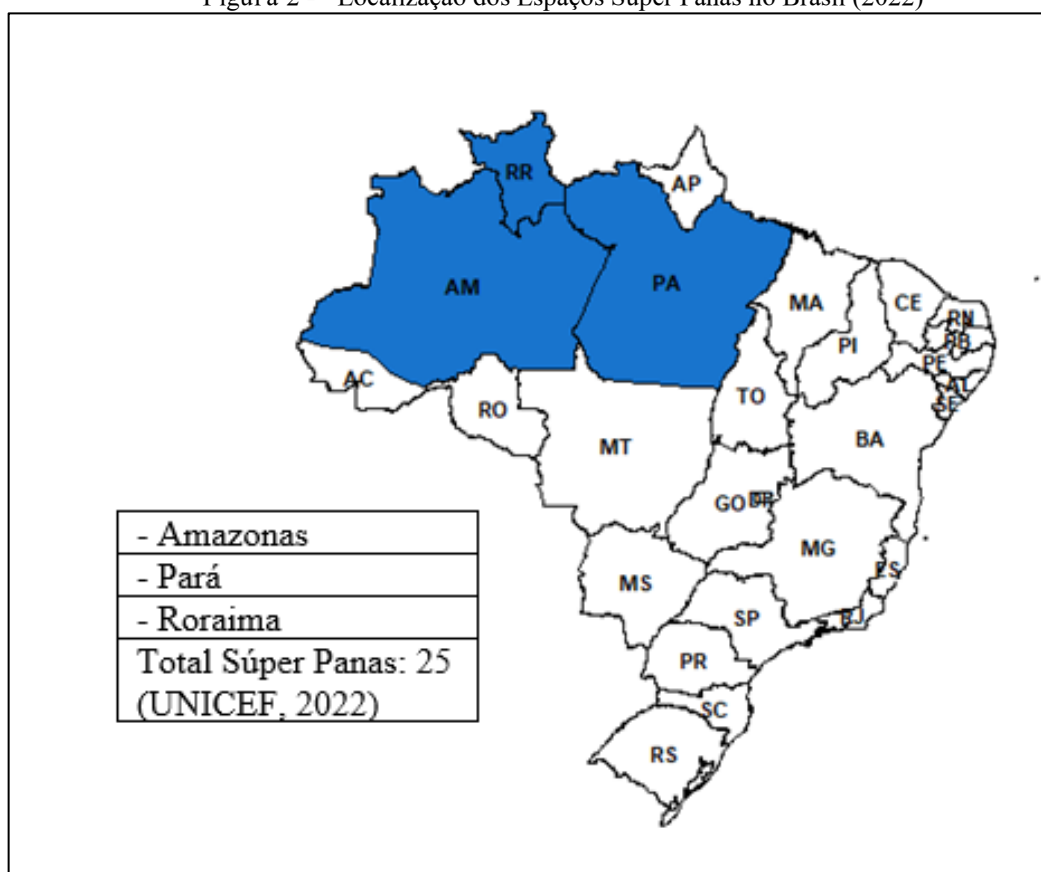
Os primeiros Espaços Amigos da Criança da proteção foram inaugurados em 2018 no estado de Roraima, fronteira com a Venezuela, em resposta ao fluxo migratório. Localizados nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, posteriormente foram reorganizados e denominados espaços Súper Panas (em espanhol).

⁴⁶ Em acordo com a “A Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação”, o Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) deve ser visto como, uma ferramenta para “[...] orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS 4 e sobre educação nos outros ODS propostos, com a responsabilidade de informar sobre a implementação de estratégias nacionais e internacionais para ajudar todos os parceiros relevantes a se responsabilizarem por seus compromissos como parte do acompanhamento e da revisão geral dos ODS” (Unesco, 2020, p. 2).

Desde maio de 2019, os programas de educação e proteção infantil na resposta humanitária foram integrados para otimizar recursos e capacidades visando melhorias no atendimento e na promoção de atividades direcionadas por faixa etária, gênero e questões culturais, especialmente pelo contexto multicultural das crianças venezuelanas, sobretudo as indígenas.

De acordo com o Unicef (2022), existem, atualmente, 25 Espaços Súper Panas – expressão comum em países como a Venezuela que pode ser traduzida como “Super Amigos” – localizados nos estados de Roraima, do Amazonas e do Pará (Figura 2), que já atenderam mais de 45 mil crianças e adolescentes (Unicef, 2022). Esses espaços são implementados pelo Unicef com o apoio financeiro do Escritório para População, Refugiados e Migração do Departamento de Estado dos Estados Unidos (PRM, na sigla em inglês) e do Departamento de Proteção Civil e Ajuda Humanitária da União Europeia (ECHO, na sigla em inglês).

Figura 2 - Localização dos Espaços Súper Panas no Brasil (2022)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Evidencia-se que todos esses espaços amigáveis estão localizados na região Norte do Brasil, que também é a mais próxima da fronteira com a Venezuela e a que mais recebeu venezuelanos nos últimos anos.

Em 2019, o Unicef, junto com parceiros, como a Visão Mundial e o Instituto Piriamplos, realizou uma campanha para matricular crianças e adolescentes venezuelanos que não estavam estudando. A Estratégia “Busca Ativa Escolar”⁴⁷ garantiu a matrícula de 824 crianças e adolescentes venezuelanos que estavam fora da escola. Entre novembro de 2018 a setembro de 2019, mais de 25 mil crianças e adolescentes venezuelanas participaram de atividades multidisciplinares oferecidas por educadores, monitores, psicólogos e assistentes sociais nos Espaços Súper Panas (Unicef, 2020).

Tendo em vista que muitas crianças venezuelanas refugiadas e migrantes não tinham acesso à educação, esses espaços buscavam favorecer a retomada da rotina escolar, antes de se realizar a matrícula no Sistema Público de Ensino. Nos espaços Súper Panas, crianças e adolescentes costumam participar de atividades dirigidas que possam contribuir para seu ingresso ou retomada em escolas regulares, além de proporcionar o contato com a língua portuguesa com a finalidade de favorecer a integração local dessas crianças. Há, também, crianças que estão matriculadas nas escolas e frequentam esses espaços no contraturno.

Em Manaus e Belém, desde o primeiro semestre de 2020, os espaços Súper Panas estão presentes em abrigos coordenados pelas gestões municipal e estadual, organizações da sociedade civil e Exército Brasileiro no âmbito da Operação Acolhida⁴⁸. Nesses espaços, atuam mais de 50 profissionais capacitados pelo Unicef e parceiros com base em normas nacionais e internacionais de atenção a crianças e adolescentes em situação de emergência.

Nos Súper Panas são oferecidas atividades de educação não formal e de apoio psicossocial para crianças e adolescentes refugiados e migrantes venezuelanos, incluindo indígenas, integrando intervenções de educação e proteção, conforme o que está estabelecido no Sistema de Garantia dos Direitos da Criança. Assim como nos CFS, essa ação visa a prevenção de violências, abusos físicos e psicológicos, assédio sexual e a exploração de pessoas em situação de vulnerabilidade.

Além dos espaços em si, o Súper Panas é uma estratégia do Unicef e parceiros que atuam em coordenação direta com os governos e instituições locais para assegurar o diálogo e aproximações entre as ações emergenciais e as políticas públicas (Unicef, 2022). Com foco no aprimoramento da capacidade de inclusão adequada de refugiados e migrantes no sistema

⁴⁷ A Busca Ativa Escolar é uma plataforma gratuita para ajudar os municípios no combate à exclusão escolar. Foi desenvolvida pelo Unicef em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems).

⁴⁸ A Operação Acolhida, assim como o contexto brasileiro serão aprofundados nos Capítulos 4 e 5.

educacional brasileiro, são promovidos treinamentos, articulação política intersetorial e desenvolvimento de estratégias e materiais adaptados.

Ao longo desta pesquisa busca-se enfatizar a relação entre a proteção e a educação, tanto pela ótica de proteger o acesso da criança a uma educação de qualidade, como pela possibilidade do uso da educação e de espaços educativos enquanto ambientes seguros para proteção de crianças em situação de risco e deslocamento forçado.

Os Espaços Amigáveis em contextos de emergência ainda são pouco investigados e problematizados pela academia no Brasil, tanto no campo educacional quanto no do direito ou das relações internacionais. A imersão no campo de pesquisa foi indicativa do quanto as crianças refugiadas e migrantes ainda ficam à deriva e seu acolhimento se circunscribe, de modo geral, ao universo adulto. Desse modo, essa temática será aprofundada e discutida no Capítulo 5. É importante ressaltar que, assim como outros programas e iniciativas de agências da ONU, busca-se fortalecer as capacidades de profissionais e atores-chave na rede protetiva e educativa do estado de Roraima.

4 MIGRAÇÕES VENEZUELANAS, EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

A fim de adentrar no contexto nacional e compreender o lugar da criança e do adolescente venezuelano solicitante de refúgio ou residência temporária no ordenamento jurídico, torna-se de extrema importância identificar a legislação relativa aos direitos da criança e do adolescente no Brasil e como se tem categorizado tais sujeitos. Para tanto, considera-se como marco a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, instrumento normativo internacional enunciado anteriormente e de extrema relevância para os direitos da criança refugiada, solicitante de refúgio ou de residência temporária, e sua aplicabilidade a partir da Lei 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apesar de a Constituição Federal de 1988 já garantir, em seu art. 227, o princípio da proteção integral e demais direitos sociais da criança e do adolescente.

O Brasil também é signatário da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, por meio do Decreto 50.215 de 28 de janeiro de 1961, contando com legislação ordinária específica para instrumentalização da Convenção em território nacional, qual seja, a Lei 9.474 de 22 de julho de 1997. Assim, a partir de instrumentos jurídicos internacionais concernentes aos direitos das crianças e adolescentes refugiados, é possível observar o compromisso do ordenamento jurídico brasileiro com pressupostos como a proteção integral de crianças e adolescentes.

Em seguida, será apresentado e analisado o fluxo de venezuelanos para o Brasil considerando o contexto político, social e econômico que assola esse país vizinho, levando milhares de pessoas a se deslocarem diariamente em busca de alimento, segurança, vaga de emprego e estudo. Destaca-se a situação das crianças que se encontram em Roraima, considerando o grande fluxo venezuelano nos últimos anos e a realidade desse estado fronteiriço que é porta de entrada de grande parte da população que chega ao país proveniente da Venezuela.

Nesse cenário, busca-se identificar e refletir sobre as medidas de proteção e os desafios enfrentados pelo governo federal, por organizações internacionais, independentes e pela sociedade civil para promover assistência humanitária emergencial às pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas. Por fim, evidencia-se a Operação Acolhida criada em 2018 e o trabalho de órgãos públicos, como a Defensoria Pública da União (DPU) no que tange ao atendimento às crianças venezuelanas em especial dificuldade migratória, visando, assim, a garantia e a efetivação de direitos das crianças refugiadas, migrantes e apátridas.

4.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

A concretização da educação enquanto direito humano fundamenta-se na consolidação de uma sociedade democrática, igualitária e baseada nos pressupostos da justiça, de modo a reconhecer a educação como um direito de todos os seres humanos.

Sob uma 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, afirma-se a premissa da educação com um direito inalienável, que deve ser ofertado a toda e qualquer pessoa (Dias, 2007).

Todavia, é no século XX que a educação ganha destaque como direito social e humano. Cabe ressaltar que 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 entendem 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 Homem.

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

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

Com o intuito de dominar e controlar os indígenas aldeados, os jesuítas constituíram um governo centralizado e autoritário, sob o qual foram organizadas leis e normas de conduta para gerir a vida dos nativos. Nesse período, a imagem da criança esteve atrelada à dependência de cuidados, de educação e de repressão paterna sob a premissa de que os indígenas precisavam da orientação dos padres da Companhia de Jesus (Rizzini, 2000). Aprender a ler e a escrever eram atividades fundamentais, desse modo, o saber cristão foi se constituindo como mecanismo de poder.

Para Baeta Neves (1978), a pedagogia jesuítica localizava-se entre o pensamento do Medieval e da Modernidade. Como exposto anteriormente, a criança era vista como um adulto em miniatura na Idade Média, já a Companhia demonstrava novas percepções da infância. Nessa nova visão, a criança era considerada como agente capaz de alterar as tradições culturais a partir do recebimento de novos valores e costumes (Baeta Neves, 1978). 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 como o exemplo (Rizzini, 2000, p. 31), ou seja, por meio delas se almejava governar e conquistar novas almas.

A pedagogia aplicada pelos padres jesuítas se pautava na disciplina, exigida principalmente nas práticas religiosas. Esse movimento pedagógico dos primeiros padres foi responsável pela abertura de uma educação institucionalizada no Brasil. Para alcançar seus objetivos, os jesuítas inauguraram “[...] três colégios no século XVI, um na Bahia, em Pernambuco e no Rio de Janeiro” (Rizzini, 2000, p. 32). Essas instituições eram voltadas para a formação religiosa de jovens cujas famílias eram mais privilegiadas entre a população colonial e o idioma predominante no ensino era o latim.

No contexto exposto, inserção dos pressupostos 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 indígenas escravizados (Rizzini, 2000).

Na escola se evidenciava a instrução, a aquisição da leitura e da escrita e a formação religiosa promovida por meio de 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 indígenas no Brasil, tendo papel ativo no processo de colonização e catequização. Ele também colaborou para a fundação da aldeia de Piratininga (1553), que posteriormente se tornaria a cidade de São Paulo.

Sob 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 anteriormente (Rizzini, 2000). É importante salientar que essas escolas elementares deveriam se responsabilizar pela leitura e a 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 indígenas objetivados pelo processo pedagógico e educacional implementado 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” (Villalta, 1998, p. 335)

Por se tratar de uma sociedade marcada pelas diferenças e as desigualdades, a instrução dirigida aos mestiços, brancos pobres, indígenas, órfãos e outros menos privilegiados também era distinta. A diferença de gênero estava presente nesse contexto, ou seja, enquanto os meninos aprendiam a ler e a escrever, as meninas eram ensinadas a lavar, a coser, a fazer renda (Villalta, 1998).

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

Os religiosos desempenharam um papel preponderante na instrução escolar até 1759, quando o Marquês de Pombal iniciou as reformas liberais em Portugal, resultando na expulsão da ordem jesuítica da colônia. Esse acontecimento se concretizou por meio do Decreto-lei de 3 de setembro de 1759, promulgado pelo Rei D. José I. Com a efetivação dessa legislação, o Ministro de Estado, Marquês de Pombal, determinou o exílio da Companhia de Jesus tanto de Portugal quanto da colônia brasileira, ao mesmo tempo que confiscava todos os seus bens materiais e financeiros para a Coroa portuguesa (Rizzini, 2000).

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 na colônia. 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 acabaram por desorganizar 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 pretendesse 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 de suas colônias. Dessa forma, as reformas na instrução foram implementadas e o novo sistema educacional passou a se ocupar do vácuo deixado pelos religiosos (Carvalho, 1978).

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

As aulas régias estabelecidas por Pombal em substituição ao ensino religioso constituíram, assim, a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira (Carvalho, 1978). A educação se torna, então, uma questão de Estado, em consonância com a ideia de 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 considerado “civilizado”. Nessa dinâmica, os mais privilegiados acabavam por enfrentar os perigos da viagem para cursar o ensino superior nas universidades europeias.

Em referência à legislação brasileira, tanto a Constituição Imperial de 1824 quanto a Republicana de 1891 afirmam o “direito de todos à educação”. No entanto, somente em 1969, por meio de uma Emenda Constitucional, a educação foi estabelecida como um dever do Estado (Siller, 2011). Essa evolução legislativa destaca a longa trajetória e a complexidade do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

Com a Proclamação da República em 1889, o Brasil adotou o federalismo. Assim, 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 escravagista, além de greves operárias. Tais transformações influenciaram a educação e a ideia do ensino como direito público passou 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 nos Estados Unidos, empenhavam-se na consolidação do Brasil como nação, tendo na educação a mola propulsora para dar conta dessa demanda.

Inserida nesse movimento, a educação constituiu-se como um campo específico da reforma do homem, ou seja, “[...] nos anos 1930 aconteceu um fenômeno denominado fase científica das ciências humanas e sociais no Brasil, iniciado nas universidades e organismos estatais” (Sganderla; Carvalho, 2010, p. 108) e liderado por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Em meio à divergência entre católicos e renovadores liberais em 1931, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), formulado pelos renovadores liberais em defesa de um sistema único de ensino, público, gratuito e leigo (Sganderla; Carvalho, 2010). Esse manifesto consolidava a visão de um segmento da elite intelectual, que, embora as diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de intervir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

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

A contraposição de ideias entre católicos e liberais foi marcante para o sistema educacional durante o período do Estado Novo e teve um novo momento na década de 1950, gerado pelo conflito escola pública “versus” escola particular. Os defensores da escola pública pautavam seus ideais na doutrina liberal-pragmática de educar para ajustar o indivíduo à sociedade, enquanto os donos das escolas privadas e a Igreja Católica afirmavam que a escola pública não via seus alunos de maneira integral, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, de modo que somente a escola confessional estava apta a educar, a desenvolver a inteligência e a formar o caráter, a partir de uma filosofia integral de vida inexistente na escola pública (Ribeiro, 1981).

No que permeia os 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), sancionada pelo então presidente, João Goulart. Ambas as tendências foram beneficiadas pelo seu conteúdo, que atendia às reivindicações feitas tanto pelos católicos quanto pelos liberais.

Nos anos de 1960, determinados setores da sociedade se voltaram para a educação popular, dando origem aos Movimentos de Educação Popular (Centros Populares de Cultura – CPC, ligados à União Nacional dos Estudantes - UNE; Movimento de Educação de Base – MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, e os Movimentos de Cultura

Popular) que propunham levar ao povo elementos culturais - como teatro, cinema e artes plásticas -, além de alfabetizá-lo e fazer com que a população adulta participasse ativamente da vida política do país. De acordo com Paiva (1987), a pretensão era a de encontrar um procedimento para a prática educativa ligado às artes e à cultura popular como forma de conscientizar as massas por meio de uma educação de base.

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 o 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.

Todavia, foi somente na Constituição Federal de 1988 que o Estado e a família se tornam responsáveis pela educação, dever posteriormente expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A grande mudança ocasionada 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 das políticas públicas.

As pedagogias contra-hegemônicas da década de 1980 pareciam apontar uma saída para o professor e para a realização de uma “educação efetivamente crítica e transformadora”, no entanto, “[...] esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira”, conseqüentemente, sobreveio na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras [...]” (Saviani, 2013, p. 448).

A conclusão desse percurso histórico indica a necessidade contínua de esforços para superar desigualdades e garantir o pleno acesso e a qualidade na educação para todos. O direito à educação permanece como um pilar fundamental para o desenvolvimento social e a formação de indivíduos mais críticos e participativos, visando, assim, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.2 A PROTEÇÃO DE CRIANÇAS REFUGIADAS E MIGRANTES NO BRASIL

Ao longo do século XX, o Brasil vivenciou um período de mudanças. Os movimentos sociais que ocorrem nos anos 1980 permitiram à sociedade brasileira a formulação de políticas visando o reconhecimento e a efetivação de novos direitos, incluindo os direitos das crianças e dos adolescentes. A política migratória também passou a ocupar seu lugar. Nesse contexto, os

esforços empreendidos pelo 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, contribuíram para a promoção e a melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes (Vieira; Veronese, 2015).

O primeiro Código de Menores remete ao ano de 1927 e se pautava pela Doutrina do Direito Penal do Menor, pela qual a delinquência era entendida como responsabilidade do menor. Em 1979, houve uma alteração na perspectiva jurídica, quando se adotou o termo menor em situação irregular abarcando somente aqueles que estavam em situações perigosas, de marginalização e criminalização. Nesse período, as condições sociais das crianças e dos 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, caberia aos juízes definir o que seria melhor, a assistência, a proteção ou a vigilância da criança ou do adolescente. O Código de 1979 facilitou, ainda, o processo de adoção, especialmente daqueles que eram retirados de suas famílias ou responsáveis legais.

A Constituição Federal de 1988 já garantia, em seu art. 227, o princípio da proteção integral e demais direitos sociais – como educação, saúde, alimentação, moradia, lazer e segurança –, sem mencionar nenhuma distinção entre brasileiros e migrantes, princípio reforçado com a Lei n. 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esses marcos normativos produziram uma significativa mudança, culminando na substituição da legislação menorista. Desse modo, “[...] o menor de 18 anos abandonado materialmente, vítima de maus tratos, em perigo moral, desassistido juridicamente, com desvio de conduta ou autor de infração penal (art. 2º), colocava-se como uma legislação tutelar” (Veronese, 2011, p. 25-26).

A partir da Doutrina da Proteção Integral se reconheceu a condição da criança e do adolescente como pessoas em fase de desenvolvimento, capazes de fazerem escolhas e participarem de forma ativa e autônoma da vida em sociedade. A criança passou a ser ouvida e a ter suas ideias e opiniões consideradas, deixando de ser vista como incapaz, constituindo-se, desse modo, enquanto titular de direitos plenos e específicos. O direito à liberdade contempla a possibilidade de solicitação de refúgio, sendo descrito no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente no art. 16, inciso “VII - buscar refúgio, auxílio e orientação”⁴⁹. Logo, toda criança

⁴⁹ BRASIL. Lei n. 6.815 de 1980. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/_508142/000986045.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 jan. 2022.

e todo adolescente enquanto sujeitos de direitos civis, humanos e sociais poderão solicitar essa condição migratória. Conforme entende Cruz (2020),

[...] compreender a criança e o adolescente como sujeitos de direitos no ordenamento jurídico brasileiro significa, sobretudo, compreendê-los como pessoas, dotadas de dignidade e personalidade. Contudo, ainda que se pretenda a sua percepção e participação nas questões da vida civil e cidadã como um todo, o viés individualista e patrimonialista ainda preponderante na regulamentação das relações civis distribui sobre crianças e adolescentes as classificações de incapaz e relativamente incapaz, categorias estas determinantes para o exercício de direitos e participação das crianças em diversas situações jurídicas e sociais (Cruz, 2020, p. 107).

Frente à situação de crianças e adolescentes refugiados ou solicitantes de refúgio, desacompanhados ou separados, tem-se que a ordem constitucional e infraconstitucional vigente não admite discriminações de qualquer natureza. Antes de refugiadas, o ordenamento jurídico brasileiro as compreende enquanto crianças. No que tange à migração e suas especificidades, o Estatuto do Estrangeiro de 1980 ainda se pautava por uma legislação restritiva sobre a migração e buscava reduzir o fluxo de migrantes a partir do pressuposto da segurança nacional.

A criação do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), previsto no Estatuto do Estrangeiro, visou formular a política e a coordenar e orientar as atividades de imigração em todo território nacional, em um período no qual o estrangeiro era visto como uma ameaça. O art. 7º, inciso I, por exemplo, declarava que não seria concedido visto ao “[...] estrangeiro menor de dezoito anos desacompanhado do responsável legal ou sem sua autorização expressa” (Brasil, 1980), ou seja, a criança que estivesse migrando sozinha não teria seu visto reconhecido pelo Brasil. Com o intuito de diminuir o fluxo de imigrantes, o que se observa nesse período é uma política migratória restritiva.

A lei em pauta esteve em vigência na estrutura administrativa com sérios reflexos no acolhimento de migrantes e refugiados durante muitos anos, uma vez que o Estatuto era contraditório em relação à concretização dos direitos humanos enunciada na Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951.

Em 1997, o Brasil sancionou a Lei n 9474, que trata do refúgio em harmonia com o Direito Internacional dos Refugiados e os principais instrumentos regionais visando à efetiva proteção das pessoas em condição de refúgio. Assim, foram instituídos em território nacional os procedimentos necessários para obtenção ou cassação do refúgio, os direitos e deveres dos refugiados e a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão interministerial presidido pelo Ministério da Justiça e integrado pelo Itamaraty. A legislação

brasileira passou a ser reconhecida como uma das mais avançadas no assunto, servindo como modelo para outros Estados da América Latina.

Ainda em referência à legislação brasileira, destaca-se a Lei de Migração n. 13.445 de 2017, que, em consonância com a Constituição, contempla a proteção integral e a atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante como um dos princípios da política migratória. A lei enfatiza o acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais.

A mesma Lei de Migração de 2017 prevê, em seu art. 40, inc. V, que poderá ser autorizada excepcionalmente a admissão no país de crianças e adolescentes desacompanhados de pais ou responsável legal, “[...] independentemente do documento de viagem que portar”, hipótese em que haverá encaminhamento imediato do infante ao Conselho Tutelar ou instituição indicada pela autoridade competente. Em outras palavras, o migrante nessa situação será acolhido institucionalmente, seja pelo Conselho Tutelar, seja emergencialmente. Tal procedimento pode ser visto como um avanço no que tange à proteção de crianças e adolescentes desacompanhados e separados em relação ao Estatuto do Estrangeiro, uma vez que este vedava o visto para as crianças que migravam sozinhas e se encontravam nessa situação migratória.

No âmbito da Infância e da Juventude, o acolhimento é medida socioprotetiva consolidada em serviço prestado no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (Suas)⁵⁰ e pelo Estatuto da Criança e Adolescente, não implicando privação de liberdade (art. 101, § 1º),⁵¹ podendo ser determinada pela autoridade judiciária (art. 101, § 2º), ou, excepcionalmente, pelo próprio serviço de acolhimento institucional (art. 93, caput), com duração máxima de 18 meses (art. 19, § 2º), preferindo-se o acolhimento familiar ao institucional (art. 34, § 1º). A mesma lei estabelece que a diretriz a ser adotada no curso do acolhimento é a devolução para a família natural (art. 19, “caput” e § 1º) e exige que a medida socioprotetiva seja proferida em “[...] procedimento judicial contencioso, no qual se garanta aos pais ou ao responsável legal o exercício do contraditório e da ampla defesa” (art. 101, § 2º).

Destaca-se, ainda, a Lei de Acolhimento humanitário, Lei 13.684 de 2018, que dispõe de medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Lei que se

⁵⁰ Resoluções do Conselho Nacional de Serviço Social nº 109, de 11 de novembro de 2009, e nº 13, de 13 de maio de 2014.

⁵¹ Diferentemente do que ocorre em outros países, como nos Estados Unidos, por exemplo, não há, no Brasil, detenção de crianças e adolescentes em razão da situação migratória.

encontra em consonância com acordos internacionais, bem como a Lei de Refúgio e a Lei de Migração mencionadas acima.

A referida Lei estabeleceu, em seu art. 3º, a conceituação de situação de vulnerabilidade enquanto condição emergencial e urgente que evidencie a fragilidade da pessoa no âmbito da proteção social - decorrente de fluxo migratório desordenado provocado por crise humanitária; proteção social como conjunto de políticas públicas estruturadas para prevenir e remediar situações de vulnerabilidade social e de risco pessoal que impliquem violação dos direitos humanos e crise humanitária; situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave e generalizada violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário que cause fluxo migratório desordenado em direção à região do território nacional.

A única referência a crianças e adolescentes está no art. 5º, inc. VI, que determina a ampliação de políticas públicas para proteção dos direitos das mulheres, das crianças, dos adolescentes, dos idosos, das pessoas com deficiência, da população indígena, das comunidades tradicionais atingidas e de outros grupos sociais vulneráveis. Isso reforça a tese da aplicabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente aos migrantes.

No que tange à migração de crianças para o Brasil, observa-se, desde 2015, um fluxo crescente de venezuelanos. Estima-se que mais de 4 milhões de venezuelanos já deixaram o seu país. A maioria migrou para países latino-americanos, como a Colômbia, que recebeu cerca de 1,3 milhão, seguida pelo Peru, com 768 mil, Chile com 288 mil e o Brasil, que já recebeu 168 mil⁵². Trata-se da maior mobilidade populacional na história recente da América Latina. A maioria dessas pessoas fugiu devido à crise econômica e política em seu país de origem.

4.3 MIGRAÇÕES VENEZUELANAS NO BRASIL

Em 2013, com o fim do governo Hugo Chávez, teve início uma crise política, econômica e social na Venezuela, que tem na produção e exportação de petróleo o motor da economia, até então uma das maiores da América do Sul. Com o falecimento de Chávez, que lutava contra um câncer, Nicolás Maduro assumiu o cargo de presidente interino no dia 05 de março de 2013, passando à presidência definitiva em abril de 2013 por meio de uma eleição extraordinária, que foi bastante questionada e teve resultado bastante acirrado.

⁵² NEWS, ACNUR. Número de refugiados e migrantes da Venezuela ultrapassa 4 milhões, segundo o ACNUR e a OIM. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/06/07/numero-de-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-ultrapassa-4-milhoes-segundo-o-acnur-e-a-oim/>. Acesso em: 4 jan. 2020.

A partir do governo de Nicolás Maduro, o Produto Interno Bruto (PIB) da Venezuela passou a despencar, acompanhado de alta da inflação e do desemprego, que acarretaram aumento da pobreza, da fome, da violência, do desabastecimento de produtos essenciais, das más condições de saúde e de crescentes situações de vulnerabilidade (Landaeta-Jiménez, 2016).

Esse desabastecimento tem se manifestado principalmente nos bens de primeira necessidade, a exemplo de alimentos, medicamentos, produtos de higiene pessoal e domésticos. Também são escassos bens necessários ao processo produtivo, matérias-primas e insumos, particularmente agrícolas, peças de reposição para maquinário do setor manufatureiro e bens que permitem a prestação de um serviço fundamental para dinamizar e movimentar a economia, tal como o transporte, conseqüentemente, a mobilidade de pessoas e de mercadorias tem sido reduzida.

A inflação impacta diretamente o salário real dos trabalhadores ou poder aquisitivo, que vai se deteriorando e leva as famílias a recompor suas estruturas de gastos, sendo priorizados os bens de primeira necessidade, como alimentos, transporte e medicamentos. Logo, processos inflacionários desse tipo, em médio e longo prazo influenciam os demais setores da economia, ocasionando a diminuição da demanda de itens devido à perda de poder aquisitivo dos assalariados, que, com o passar do tempo, têm seus orçamentos cada vez mais reduzidos, até a chegada de um novo reajuste. Os que mais perdem são os trabalhadores de baixa renda, pois tudo o que ganham é gasto com sua subsistência (Luque; Vasconcellos, 2011).

Como resultado desse cenário, a impossibilidade de uma vida digna e com qualidade condicionou cidadãos venezuelanos ao processo de migração. Um movimento cíclico e pendular, seja ele de migração temporária, seja definitiva, colocou as pessoas em deslocamento forçado e dependência dos países receptores, conseqüentemente, em estado de vulnerabilidade e significativa perda de autonomia econômica. Uma grande parcela de pessoas se viu obrigada a fugir da Venezuela como consequência de violações de direitos humanos, falta de segurança, perseguições políticas, além da escassez de alimentos, medicamentos, acesso à saúde, ente outros. Estima-se que 5,4 milhões de venezuelanos estejam vivendo no exterior (ACNUR, 2020).

Segundo a Resolução 2/18 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) a respeito da migração forçada de pessoas venezuelanas, a situação pode ser considerada grave e é reconhecida pela comunidade internacional como uma crise humanitária. A população venezuelana tem vivenciado, nos últimos anos, uma generalizada ausência de proteção por parte do Estado e violações maciças dos direitos humanos, acompanhadas por uma grave crise

alimentar e sanitária, ocasionando o crescimento exponencial de pessoas venezuelanas que se veem forçadas a migrar para outros países da região como uma estratégia de sobrevivência (CIDH, 2018).

Um relatório divulgado pelo Centro de Documentação e Análises para os Trabalhadores (Cendas) em 2018 apontou que eram necessários 220 salários mínimos para se adquirir uma cesta básica na Venezuela, conseqüentemente, quatro em cada cinco pessoas não têm como comprar uma cesta básica de alimentos nesse país. A renda mensal mínima é composta por um salário-mínimo e um bônus de alimentação, equivalendo a, aproximadamente, 3,8 dólares, o que não é suficiente nem para comprar 30 ovos.

A grave crise alimentar e sanitária impacta, especialmente, os grupos em situação de maior exclusão e vulnerabilidade, como crianças, adolescentes, mulheres, idosos, povos indígenas e afrodescendentes, pessoas com deficiência, pessoas doentes e pessoas em situação de pobreza. Povos indígenas, como os Wayuu, Warao, Yukpa e Taurepang também foram forçados a abandonar seus territórios de origem. Essas pessoas acabam percorrendo longas distâncias e podem se encontrar em uma situação mais vulnerável ainda ao não contarem com recursos para comprar comida ou buscar moradia, além do fato de, geralmente, não falarem o idioma do país para o qual se deslocam.

As motivações e razões que levam pessoas à decisão de migrar decorrem da situação insustentável de vulnerabilidade e precariedade para se manterem no país de origem ou habitual residência, além do caráter provisório tanto para aquele que migra quanto para o Estado que o recebe. Cabe refletir que

Só se aceita abandonar o universo familiar (universo social, econômico, político, cultural ou moral, quando não mental etc.), ao qual se pertence “naturalmente” ou do qual se é “natural” [...], com a condição de se convencer de que isso não passa de uma provação, passageira por definição, uma provação que comporta em si mesma sua própria resolução (Sayad, 1998, p. 58).

O observa-se, assim, que, seja por voluntariedade, seja por necessidade, a migração carrega em si o caráter de provisoriedade. Salvo as migrações que decorrem de momentos históricos muito específicos, como as migrações de povoamento ou em períodos pós-guerra, a condição jurídica e psíquica do migrante sempre provisória.

Sayad compreende o fenômeno migratório em sua totalidade, que perpassa e transforma todas as esferas das sociedades, seja a de emigração, seja a de imigração. Para investigar o fenômeno, entende como fundamental compreender o ato de migrar em sua complexidade e heterogeneidade, como um fato social total, que apresenta elementos da “origem” e do “destino” (Sayad, 1999).

O autor argumenta que a migração não apenas tem suas raízes no colonialismo, mas também atua como uma extensão e perpetuação do sistema colonial. A “[...] condição de colonizado”, da qual o migrante se origina, perdura em suas condições de trabalho e moradia, na limitação de sua existência como ser político, nas barreiras sociais e jurídicas que enfrenta, no espaço de exclusão designado a ele, na atração que sente ao emigrar para sua (ex) metrópole e nas complexidades identitárias de seu grupo social, entre outros aspectos.

O trabalho representa a condição fundamental para a permanência do migrante, conforme delineado por Sayad (1998). O desemprego para o migrante é praticamente impensável, uma vez que, sob o ponto de vista puramente intelectual, a dificuldade reside em conciliar elementos inconciliáveis: a condição de desempregado com a identidade intrínseca ao imigrante, que se define e existe primordialmente através do trabalho.

Os migrantes, na ausência de emprego, são, muitas vezes, percebidos como meros contribuintes para o excedente populacional, por não possuírem as qualificações consideradas essenciais pela sociedade produtiva para empregos de qualidade. Além de não ocuparem os cobiçados papéis de consumidores, já que, em sua maioria, são indivíduos com recursos financeiros limitados, o que os impede de se integrarem socialmente como consumidores em potencial. Devido a essas variáveis, acabam se tornando uma população indesejada sob a lógica do capitalismo, quase como um grupo marginalizado ou considerado como resíduo humano (Bauman, 2005). Pode-se refletir, assim, que os períodos de recessão costumam impactar diretamente para que as condições de garantia e permanência dos migrantes sejam alteradas.

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2020), ocorreu um aumento de 8 mil por cento no número de pessoas venezuelanas buscando pelo reconhecimento da condição de refugiadas no mundo desde 2014, principalmente nas Américas. Todavia, essa não foi a única nacionalidade a se mobilizar de maneira forçada nos últimos anos. Até junho de 2022, aproximadamente 7,3 milhões de passagens foram registradas na fronteira saindo da Ucrânia, com 2,3 milhões de retornados para o país.

Embora esta pesquisa se concentre no fluxo venezuelano, é importante situar que a Guerra da Ucrânia ocasionou uma das maiores crises já vistas de deslocamento forçado no mundo. Milhões de pessoas refugiadas atravessaram fronteiras para países vizinhos e muitos se tornaram deslocados internos. Nota-se que esse fluxo levou alguns Estados-Membros da União Europeia a adotarem medidas sem precedentes, ativando pela primeira vez a Diretiva de Proteção Temporária, que visa garantir o acesso à proteção e a serviços para refugiados da Ucrânia. Outros Estados europeus ampliaram esquemas semelhantes de proteção.

Todavia, o histórico europeu nos mostra um outro tratamento em relação as pessoas refugiadas oriundas de países da África ou do Oriente Médio. Zygmunt Bauman (1925-2017), ao tratar sobre esse tema, refere-se ao “pânico migratório” que se estabeleceu pelo continente europeu desde 2015 e suas consequências perante a não aceitação do outro, ou, como sua obra anuncia, a “não aceitação de estranhos”. O sociólogo enfatiza que o deslocamento de pessoas refugiadas não é um fenômeno recente, contudo o aumento no fluxo de migrantes levanta questões sobre a forma de recebê-los. Segundo ele, esse pânico reflete uma tendência social e política que envolve a degradação da moral que guia a política europeia e o Ocidente de um modo geral (Bauman, 2017).

A concepção de migração enquanto crise, um problema a ser solucionado, e não enquanto parte constitutiva da história humana acaba por deslocar nosso olhar para as violações de direitos humanos que ocorrem nos locais de origem ou habitual residência, e que acabam por transformar o outro em uma possível ameaça, um perigo, e não como uma pessoa que foge em busca de sobrevivência, como é de fato. O incômodo gerado pela presença desses ‘estranhos’ – é acompanhado, não raras vezes, por maus tratos, violências e abusos.

Outra questão a ser refletida envolve a desconfiança do “normal”, de modo que a chegada de fluxos maciços de refugiados e solicitantes de refúgio atingiu o precário emergente: pessoas com medo de perder suas conquistas, propriedades e status social apreciado e invejado (Bauman, 2017). Para o mesmo autor,

Já que nosso “modo de vida moderno” inclui a produção de pessoas descartáveis (localmente sem utilidade – sobrantes ou não empregáveis, em razão do progresso econômico e ou localmente intoleráveis – rejeitadas por agitações, conflitos e dissensões causados por transformações sociais/políticas e subsequentes lutas por poder). Além de tudo isso, contudo, suportamos as consequências da profunda e aparentemente insolúvel desestabilização do Oriente Médio, na esteira das políticas e aventuras militares das potências ocidentais, estupidamente míopes e reconhecidamente fracassadas (Bauman, 2017, p. 09).

Na busca por banir a ameaça não existe uma definição clara entre quem é o outsider e o insider, pois o migrante é visto como aquele que não está incluso no sistema, entendido, portanto, como um problema que deve ser erradicado. É o “estranho” ou aquele que vem de fora.

Para Carolina Moulin (2011), a mobilidade humana configura-se como parte da vida de todas as pessoas e ocorre desde séculos antes da formação do Estado. Todavia, a partir do momento em que o migrante é colocado em um discurso de ameaça, o movimento torna-se também um problema de segurança. Nessa acepção,

Os cidadãos são então concebidos como nacionais, compreendidos por oposição aos estrangeiros, e os migrantes são enquadrados através de vários discursos culturais como estrangeiros, ou como cidadãos de origem nacional diferente, que não se enquadram no “padrão nacional” de normas e valores. Assim, a migração é sempre compreendida, através das categorias do nacional e do estado, como um perigo para a “homogeneidade dos povos”. A ativação do termo migrante em imigrante é por definição vista como “algo” destrutivo. A metáfora do corpo político inserida no mito da soberania – na necessidade de monitorar as fronteiras para assegurar a integridade do que está “dentro”, na prática da proteção territorial, nas tecnologias de vigilância – cria uma imagem de migração associada a um estrangeiro que vem para dentro, como um perigo para a homogeneidade do estado, da sociedade e da política⁵³ (Bigo, 2002, p 67, tradução nossa).

Paradoxalmente, a imprecisão em se definir identidades políticas coletivas na Europa tem como consequência a definição dos europeus como um corpo homogêneo “[...] apenas em relação aos nacionais de ‘países terceiros’ ou ‘migrantes’ e permite aos europeus esquecer que eles também são migrantes” (Bigo, 2002, p. 80, tradução nossa).

A securitização do imigrante como um risco é baseada em nossa concepção do Estado como um corpo ou um recipiente para a política e está enraizada no medo dos políticos em perder seu controle simbólico sobre os limites territoriais. Sendo assim, não é defendendo diretamente os migrantes e contra a securitização que os discursos críticos podem mudar essa situação.

Tais pressupostos contribuem para a compreensão dos movimentos migratórios na América Latina, e sobretudo no Brasil enquanto país de acolhimento e recebimento, uma vez que as migrações venezuelanas representam o maior movimento populacional da história recente da região, e suas dinâmicas irão impactar no posicionamento dos Estados vizinhos. Esses estudos nos possibilitam, desse modo, um olhar crítico para as políticas migratórias e suas implicações sociais.

O Brasil é o sexto maior anfitrião de pessoas venezuelanas deslocadas no mundo e, por se tratar de um fluxo recente, os dados são constantemente atualizados. No período de janeiro de 2017 a janeiro de 2022 foram registradas 689.694 mil entradas de migrantes venezuelanos

⁵³ O original em inglês é: “Citizens are then conceived as nationals, understood by opposition to foreigners, and, migrants are framed through various cultural discourses as foreigners, or as citizens of a different national origin, who do not fit the “national standard” of norms and values. So, migration is always understood, through the categories of the national and the state, as a danger to the “homogeneity of the people.” The activation of the term migrant in immigrant is by definition seen as “something” destructive. The metaphor of the body politic embedded in the sovereignty myth—in the need to monitor borders to reassure the integrity of what is “inside,” in the practice of territorial protection, in the technologies of surveillance—creates an image of immigration associated with an outsider coming inside, as a danger to the homogeneity of the state, the society, and the polity”.

no Brasil, de acordo com o Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes, coordenado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (OIM, 2022)⁵⁴.

Evidencia-se que nem todos permanecem no Brasil como país de destino, tendo-se registrado 373.561 saídas, ou seja 55%. Desses, 20% se movimentaram para a Venezuela e 35% saíram para outros países, o que evidencia que, muitas vezes, o Brasil é utilizado como país de trânsito por aqueles que desejam chegar a outros países ou mesmo voltarem ao seu país de origem. Os dados revelam que 45% dos migrantes ficaram no Brasil.

A maioria das pessoas ou grupo de pessoas refugiadas e migrantes oriundas da Venezuela que chegam aos países vizinhos é composta por grupos familiares com crianças, mulheres grávidas, idosos e pessoas com deficiência.

Em relação ao gênero, o que se observa é que 47% correspondem a mulheres e 53% a homens. Esse dado tão exponencial nos faz questionar sobre a feminização das migrações e o perfil dessas mulheres venezuelanas, visto que entre elas há uma parcela que migra sozinha com filhos pequenos e que acaba sendo mais exposta a violações de direitos humanos (OIM, 2022).

Há, ainda, milhares de venezuelanos que permanecem sem documentação ou permissão para residir regularmente em países vizinhos - denominados indocumentados, portanto, não possuem a garantia de acesso a direitos fundamentais. Esses indivíduos são mais suscetíveis à exploração laboral e sexual, ao tráfico de pessoas, à violência, à discriminação e à xenofobia. É importante destacar que, no caso do Brasil, mesmo que a pessoa se encontre indocumentada, ela tem direito de acesso à saúde e à educação de acordo com a Constituição Federal de 1988.

Conforme o Relatório Anual do Observatório das Migrações (OBMigra, 2019), desde 2018 a predominância é de fluxos do Sul Global⁵⁵, especialmente haitianos e venezuelanos. Todavia, a partir de 2018, nota-se o crescimento da migração em massa de povos indígenas e não indígenas venezuelanos, ocorrida desde 2015. Desse modo, as principais nacionalidades estrangeiras em território brasileiro são representadas por venezuelanos (39%), por haitianos (14,7%), colombianos (7,7%), bolivianos (6,8%) e uruguaios (6,7%) (Cavalcanti et al., 2019).

Nesse novo cenário, as fronteiras brasileiras, em especial a do extremo norte, passam a receber um fluxo intenso, com ou sem antecedentes históricos, e que corresponde ou não às

⁵⁴ Para mais informações sobre a Plataforma R4V: <https://www.r4v.info/pt/document/informe-de-migracao-venezuelana-jan2022>.

⁵⁵ Os Países do Sul global são entendidos como aqueles que se encontram em desenvolvimento e se localizam no Hemisfério Sul.

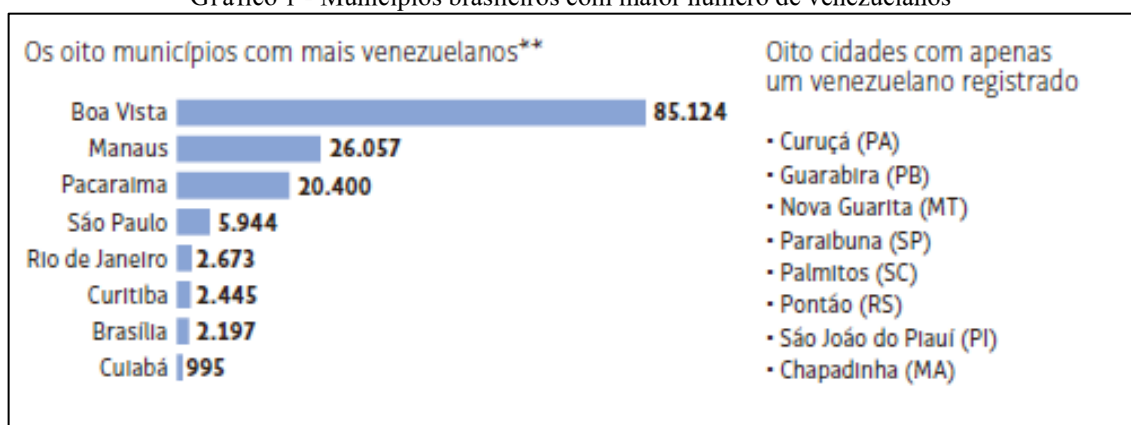
relações entre países vizinhos, estabelecendo novas configurações aos fluxos migratórios transnacionais vindos do Sul Global (Baeninger, 2018). De acordo com essa autora,

É nesse cenário que a produção social de espaços da migração Sul-Sul na fronteira redesenha, do norte ao sul do Brasil, o entendimento das migrações fronteiriças. De um lado, seguem como áreas de circulação e trânsito cotidiano, mas de outro lado, se tornam áreas de recepção de imigrantes caribenhos, africanos e refugiados bem como áreas de trânsito para outros destinos no país e fora dele (Baeninger, 2018, p. 463).

Ao findar 2020, o Brasil havia reconhecido 57.099 pessoas refugiadas, conforme aponta a 6ª edição do relatório Refúgio em Números divulgado pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). A nacionalidade com maior número de pessoas refugiadas reconhecidas, entre 2011 e 2020, é a venezuelana (46.412), seguida pelos sírios (3.594) e congoleses (1.050). Dentre os solicitantes da condição de refugiados, as nacionalidades mais representativas foram a venezuelana (60%), a haitiana (23%) e a cubana (5%).

Em referência aos venezuelanos, o Atlas Temático Migrações Venezuelanas – NEPO/Unicamp, MPT, Unfpa, OIM, aponta que, em 2019, Boa Vista era o município brasileiro com a maior concentração de venezuelanos, totalizando 85.124 pessoas, seguido por Manaus com 26.057, Pacaraima com 20.400 e São Paulo com 5.944. Tais dados evidenciam que as três cidades brasileiras com maior concentração da população venezuelana localizam-se na região norte do país. Segundo dados da Polícia Federal, parte significativa dessas pessoas - 262.307 entradas migratórias, entre visitantes e imigrantes, de janeiro de 2017 a abril de 2019 - chegou ao Brasil pela fronteira localizada na pequena cidade de Pacaraima.

Gráfico 1 - Municípios brasileiros com maior número de venezuelanos



**Somando os que têm Registro Nacional Migratório (RNM) com os refugiados reconhecidos entre dezembro de 2019 e março de 2020.

Fonte: Atlas Temático Migrações Venezuelanas – NEPO/Unicamp, MPT, Unfpa, OIM (2020).

A migração venezuelana (Gráfico 1) reflete nos serviços de saúde e educação, que, de acordo com autoridades locais, encontram-se sobrecarregados. Segundo a Prefeitura de Boa Vista, “[...] de 2015 a 2017, o número de crianças venezuelanas matriculadas em escolas da rede municipal de ensino cresceu 1.064% [...]” (Costa; Brandão; Oliveira, 2018). Em 2017, quase 300 famílias venezuelanas receberam o auxílio Bolsa Família na cidade (equivalente a 1% dos 24 mil beneficiários do programa em Boa Vista). Os impactos e o desdobramento das migrações venezuelanas para o acesso à educação em Roraima serão discutidos no Capítulo 5.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Boa Vista se apresentava como a capital brasileira com maior taxa de crescimento populacional entre 2018 e 2019. A estimativa de 375,4 mil habitantes (2018) chegou a 399,2 mil em 2019, ou seja, uma média de 23,8 mil pessoas a mais morando em Boa Vista. “[...] Já são 40 mil, segundo as contas da Prefeitura de Boa Vista, o que equivale a mais de 10% dos cerca de 330 mil habitantes da capital do estado com menor índice populacional do Brasil” (Costa; Brandão; Oliveira, 2018). Desse modo,

[...] Mesmo que não sejam precisos, os dados estimam uma realidade inegável. O impacto da imigração é notável por todos os lados. Nas ruas, português e espanhol se misturam e o “portunhol se populariza. Por toda cidade, há semáforos lotados de venezuelanos segurando placas em que pedem emprego. Outros estão nas portas dos supermercados em busca de comida e milhares dormem nas ruas, principalmente em praças. Os abrigos abertos pelo governo estão superlotados há meses [...] (Costa; Brandão; Oliveira, 2018).

De acordo com os estudos contidos no Atlas Temático de Migrações Venezuelanas é possível identificar três diferentes ondas migratórias dessa nacionalidade ao Brasil. A primeira delas se refere a pessoas altamente qualificadas que ingressaram pelo aeroporto de Guarulhos entre 2012 e 2014 e elegeram o Brasil em virtude de restrições impostas por países mais ricos, como Estados Unidos e Espanha.

Já a segunda onda, ocorrida entre 2015 e 2017, também era composta por venezuelanos de classe média, como engenheiros, professores, mas alguns já chegaram pela via terrestre e procurando por outras cidades brasileiras por conta própria. No início, predominava a mobilidade de homens desacompanhados de seus familiares e com elevado grau de escolaridade, além de famílias indígenas da etnia Warao e, mais recentemente, o fluxo de indígenas transfronteiriços de etnia Taurepang.

A etnia Warao é originária do Norte da Venezuela, a aproximadamente 900 quilômetros da fronteira com o Brasil. Estima-se que cerca de 49 mil Warao viviam em habitações ribeirinhas espalhadas do Delta Amacuro até a Guiana e Suriname (MPF, 2017). Desde a época

colonial, os Warao são conhecidos como ‘povo da canoa’, por sua habilidade em manusear esse meio de transporte.

A ‘carne’, extraída do buriti, junto com o peixe, a mandioca e a banana compõem a dieta alimentar dos Warao. Além de ser utilizado para o tratamento de doenças, o buriti permite o tingimento com corantes naturais, sendo utilizado em cestas e bandejas. Todos ajudam com o artesanato: os homens se encarregam de juntar os juncos, os mais novos separam as fibras, enquanto as mulheres cuidam da tecelagem. Os mais velhos distribuem as tarefas e lidam com as comunidades (Briggs, 1988). Tanto a atividade de cozinhar como a de tecer são realizadas em grupo.

A partir do século XX, os indígenas Warao passaram a deslocar-se dentro do próprio país em virtude da dificuldade de sobrevivência. A migração desses indígenas para áreas urbanas dentro da própria Venezuela teve início por volta de 1920, e, assim, essa população passou a depender de meios alternativos para sobreviver. A construção de um dique em um afluente do Rio Orinoco em meados de 1960 também contribuiu para o deslocamento dos Warao, uma vez que a referida obra afetou a pesca e a agricultura tradicional devido ao aumento de salinidade da água, além de provocar disputas na região por recursos naturais (García Castro; Heinen, 2000).

Os Warao costumam se deslocar em grupos em busca de comida e para visitação. Nos últimos anos, afetados como o resto da popula o pelo desabastecimento na Venezuela, começaram a procurar por alimento e cuidado nos países vizinhos.   nesse movimento que se localizam os Warao que chegaram ao Brasil.

A última onda se iniciou por volta de 2018. Com a situa o política e econômica na Venezuela cada vez mais complexa, observa-se um movimento de migrantes com menos condi es financeiras, dentre eles, famílias não indígenas completas e crianças e adolescentes desacompanhados de um adulto responsável. Essa mudança no perfil dos fluxos migratórios tem gerado uma série de responsabilidades tanto para as autoridades migratórias e órgãos envolvidos com recep o e acolhimento, quanto para as próprias crianças que passam a assumir responsabilidades t picas da vida adulta.

As crianças e os adolescentes migrantes que chegarem ao território brasileiro gozarão de direitos de acordo com a legisla o nacional e internacional, com destaque para a regulariza o documental, prevista na Lei de Migra o (Lei não 13.445/2017), na qual se estabelece que mesmo os migrantes que promoveram o ingresso irregular em território brasileiro poderão buscar autoriza o de residência, o que deve ser provido pelo Estado.

Em 2020, 75,5% das solicitações de refúgio apreciadas pelo CONARE foram registradas nas Unidades da Federação (UF) que compõem a região Norte do Brasil. O estado de Roraima concentrou a maior quantidade de solicitações de refúgio verificadas pelo CONARE (60%), seguida pelo Amazonas (10%) e por São Paulo (9%).

As pessoas nacionais da Venezuela foram responsáveis pelo aumento significativo de solicitações da condição de refugiadas no Brasil, consequência da decisão do CONARE, desde junho de 2019, de reconhecer a situação de “grave e generalizada violação de direitos humanos” naquele país. Essa fundamentação foi aplicada a 93,7% do total de processos deferidos pelo Conare no período de 2011 a 2020. Os refugiados venezuelanos correspondiam a 92,8% das pessoas reconhecidas como refugiadas com base nessa premissa (Figura 3).

Figura 3 - Mapa da fronteira entre Brasil com a Venezuela



Fonte: g1⁵⁶

A etnia Warao se configura como principal contingente de refugiados e migrantes de povos indígenas da Venezuela no Brasil. Conforme o Relatório de Atividades para Populações Indígenas efetuado em 2020 pelo ACNUR, aproximadamente 5 mil indígenas venezuelanos chegaram ao país desde 2016 pela fronteira norte, sendo que aproximadamente 66% (3.306)

⁵⁶ Mapa da fronteira entre Brasil e Venezuela. Disponível em: mapa brasil venezuela G1 - Bing images. Acesso em: 22 fev. 2022.

deles são Warao, 30% são Pemon, 3% Eñepa (3%) e 1% Kariña. Há registros de passagem da etnia Warao nas cinco regiões do país, em mais de 40 municípios.

Nota-se que grande parte da população indígena da etnia Warao chega ao Brasil sem nenhum documento, como certidão de nascimento ou cédula venezuelana⁵⁷. Essas pessoas acabam solicitando refúgio como forma de regularizarem sua condição migratória e terem acesso a direitos fundamentais, dentre eles, saúde e educação.

É complexo afirmar precisamente o número de indígenas migrantes vivendo hoje em território nacional, visto que parte da população indígena escapa aos controles migratórios fronteiriços. Ainda, há alguns indígenas Warao que transitam na fronteira entre Brasil e Venezuela e acabam sendo contados em duplicidade.

Para garantir a assistência humanitária emergencial aos refugiados e migrantes venezuelanos em Roraima, principal porta de entrada das pessoas da Venezuela no Brasil, se estabeleceu a Operação Acolhida, em 2018, uma força-tarefa humanitária realizada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio de agências da ONU e outras organizações independentes, como o Comitê Internacional da Cruz Vermelha Internacional (CICV) e o Médicos sem Fronteiras (MSF), além de diversas entidades da sociedade civil (ONGs). A Operação Acolhida está organizada em torno de três eixos principais:

- 1) Regulação de fronteira: operação de documentação, vacinação e controle do Exército Brasileiro;
- 2) Acolhimento: oferece abrigo, alimentação e assistência médica;
- 3) Interiorização: deslocamento voluntário de venezuelanos de Roraima para outras Unidades da Federação⁵⁸.

O primeiro eixo se refere ao processo de regularização migratória e implicará na tomada de decisão pelo tipo de visto que a pessoa deseja para ingressar no país de forma regular. No caso específico dos venezuelanos, é possível solicitar por refúgio, residência temporária ou mesmo asilo político.

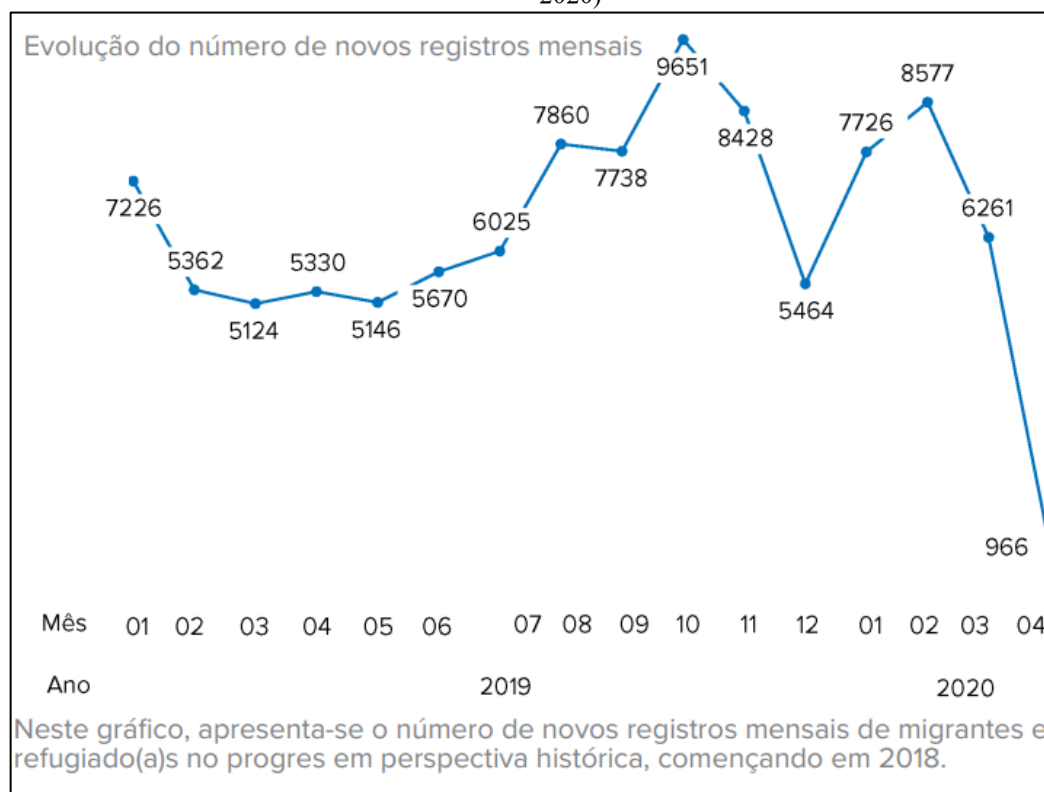
Posteriormente, em um regime de cooperação, as agências da ONU e organizações da sociedade civil se esforçam para que a dignidade de cada pessoa e o respeito ao núcleo familiar sejam preservados. Como medida de acolhimento foram criados 14 abrigos temporários, sendo 12 em Boa Vista e dois em Pacaraima (ACNUR, 2020). É importante salientar que, de acordo com as necessidades da população venezuelana atendida, a localização e a estrutura dos abrigos pode variar de um ano para outro, ou seja, por se tratar de espaços temporários, sua abertura ou fechamento ocorre com uma certa frequência.

⁵⁷ Documento que seria equivalente à cédula de identidade (RG) no Brasil.

⁵⁸ Para mais informações sobre a Operação Acolhida acesse: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida>

Os abrigos são geridos pela Operação Acolhida com apoio do ACNUR. Esses espaços contam com mais de 30 órgãos parceiros⁵⁹, tanto da sociedade civil quanto do poder público. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2020), esses espaços acolhiam mais de 6.000 refugiados e migrantes em julho de 2019, sendo quase metade deles crianças e adolescentes (2,5 mil) (Gráfico 2). Estima-se que aproximadamente 32.000 venezuelanos morem na capital Boa Vista. Projeções das autoridades locais e agências humanitárias apontam que 1,5 mil venezuelanos estão em situação de rua na capital, entre eles, quase 500 têm menos de 18 anos de idade. Os indígenas representam aproximadamente 1.031 abrigados e estima-se que quase metade sejam crianças e adolescentes.

Gráfico 2 - Número de pessoas refugiadas e migrantes registradas nos Abrigos da Operação acolhida (2018-2020)⁶⁰



Fonte: ACNUR (2020).

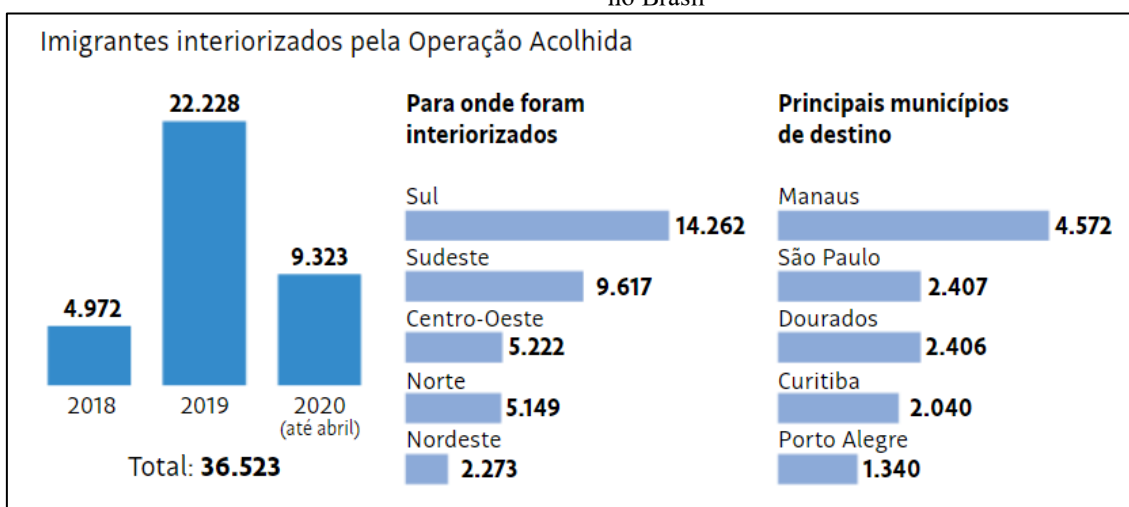
⁵⁹ Entre elas: Associação de Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI/BRASIL), Fraternidade Internacional (FFHI), Fraternidade Sem Fronteiras (FSF); Cáritas Brasileira; Médicos Sem Fronteiras (MSF); Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV); Ministério da Cidadania do Governo Federal; Força Tarefa Logística Humanitária das Forças Armadas; Instituto Pirilampos; Agência Humanitária da Igreja Adventista do Sétimo Dia (ADRA); Organização Internacional para as Migrações (OIM); Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Conselhos Tutelares (CT); Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Governo do Estado e prefeituras municipais de Roraima, por meio de secretarias de saúde, educação, segurança e assistência social.

⁶⁰ O ACNUR possui uma equipe de registro que realiza coleta de dados biométricos e avalia necessidades de proteção para cada membro da família. Todas essas informações são registradas e armazenadas em um único sistema, denominado ProGres v4. Logo, qualquer pessoa solicitante de refúgio ou refugiada que passar por atendimento e assistência do ACNUR terá seus dados cadastrados no ProGres.

Os dados do Gráfico 2 demonstram como as dinâmicas dos fluxos migratórios, e por consequência de abrigamento dessas pessoas, se alteram de forma significativa, registrando quedas ou aumentos que variam de um mês para outro. Nota-se que no final de 2018 o registro de abrigados foi de 7.226 pessoas e durante 2019 esse número variou de 5.124 a 9.651 durante o período de pandemia de Covid-19, cujas medidas de isolamento e restrição de pessoas impactaram diretamente nos fluxos migratórios. Esse contexto será abordado em mais detalhes no próximo capítulo .

Já no terceiro e último eixo da Operação Acolhida tem-se a estratégia de interiorização do Governo Federal, cujo objetivo é levar de forma voluntária refugiados e migrantes venezuelanos para outras cidades do Brasil. Trata-se de uma forma de inclusão socioeconômica e de oferecer melhores oportunidades a refugiados e migrantes, a fim de reduzir a pressão sobre as comunidades locais de Roraima e Manaus, que já acolhem grande parte dessa população que se encontra na região Norte do Brasil. No Gráfico 3 é possível observar as principais regiões e municípios de destino da população venezuelana no Brasil.

Gráfico 3 - Regiões e principais municípios de destino dos venezuelanos interiorizados pela Operação Acolhida no Brasil



Fonte: Atlas Temático Migrações Venezuelanas – NEPO/Unicamp (2020).

Como mencionado, a etnia Warao se configura como o principal contingente de refugiados e migrantes de povos indígenas oriundos da Venezuela que chegaram ao Brasil. O povo Warao é composto por comunidades de diferentes regiões com costumes e variações linguísticas distintas. A grande maioria dos Warao acaba por solicitar refúgio ao entrar em solo brasileiro. Essa solicitação é feita no Posto de Triagem e conta com o apoio da Agência das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), pois o Brasil é signatário da Convenção de Genebra

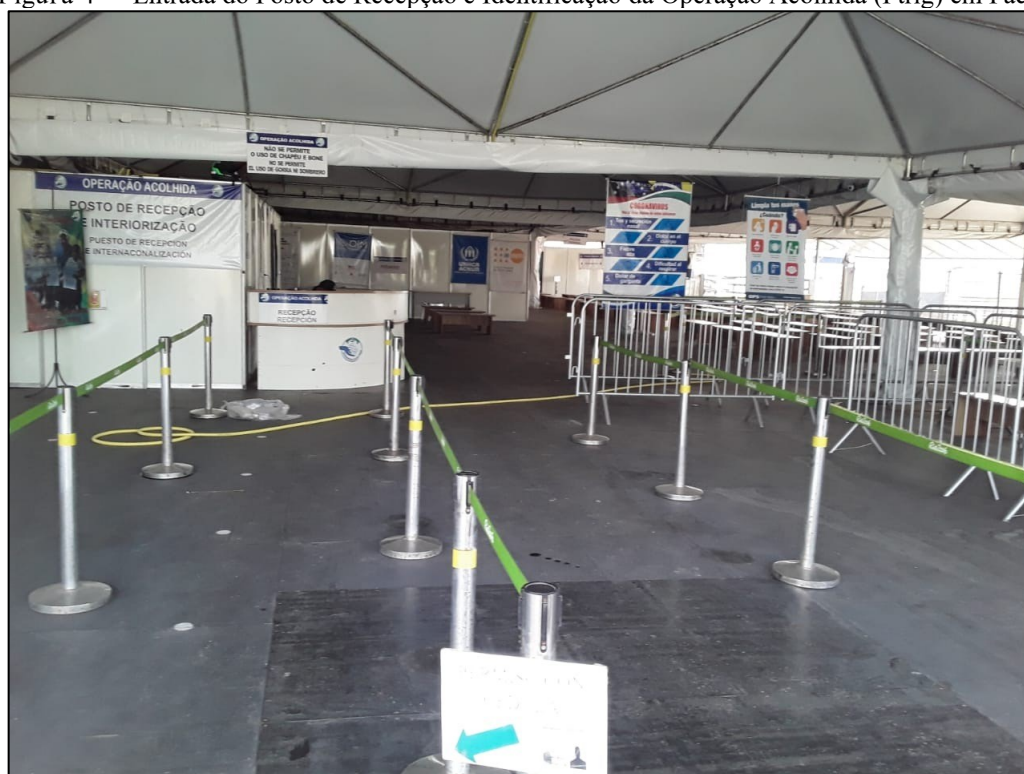
Relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951. É possível também que solicitem por residência temporária, mas muitos acabam optando pelo refúgio.

4.3.1 A proteção de crianças venezuelanas em Roraima: desafios e possibilidades

O Grupo de Trabalho de Logística do Estado de Roraima foi instituído pelo Exército Brasileiro em 1º de março de 2018. Assim que ingressa no Brasil, a maioria dos imigrantes venezuelanos passa pelo Posto de Identificação (PRI) e o Posto de Triagem (PTRIG) que fazem parte da Operação Acolhida (Figura 4). A Operação configura-se como uma ação conjunta de natureza humanitária coordenada pelas Forças Armadas e por vários órgãos da esfera federal, estadual e municipal, com o apoio de organizações internacionais, nacionais e organizações não-governamentais (ONGs).

Inicialmente, as pessoas migrantes são encaminhadas para a Polícia Federal para identificação e solicitar documentação a fim de regularizar sua entrada no Brasil. Os venezuelanos podem tanto solicitar pelo refúgio como pela residência temporária, independentemente de apresentarem documentos do país de origem, visto que alguns chegam sem nenhum documento de identificação, seja por extravio, por furto, seja por perda durante a trajetória. Há, ainda, situações de perseguição política em que é possível solicitar asilo político.

Figura 4 - Entrada do Posto de Recepção e Identificação da Operação Acolhida (Ptrig) em Pacaraima



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Em regime de cooperação, as agências buscam preservar a dignidade humana, bem como o respeito ao núcleo familiar. No caso de crianças migrantes que apresentam dificuldades migratórias específicas e precisam ser acolhidas pelo Estado e pela sociedade brasileira de acordo com os mecanismos de proteção internacional e nacional, destaca-se a atuação da Defensoria Pública da União (DPU).

Devido à proximidade da fronteira com a Venezuela e a alta circulação de migrantes, no PTRIG de Pacaraima há mais serviços do que nos postos de Boa Vista ou de Manaus. Entre as organizações presentes em Pacaraima e que apoiam no fluxo e atendimento a crianças e adolescentes destacam-se: a DPU, o Ministério da Cidadania, a Polícia Federal, o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), a OIM, o ACNUR, UNFPA, o Unicef, a AVSIBrasil, a Visão Mundial e a Comarca de Pacaraima.

A Missão Pacaraima da Defensoria Pública da União teve início em 18 de junho de 2018, com o objetivo de promover e garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, em particular atender às dificuldades migratórias, de acordo com a Doutrina de Proteção Integral e o superior interesse da criança. A abordagem da instituição é a aplicabilidade da Resolução Conjunta CONANDA/CONARE/CNIg/DPU, N° 1 de 9 de agosto de 2017, instrumento por meio do qual os quatro citados órgãos inovaram no ordenamento jurídico ao criar um protocolo de atendimento a crianças e adolescentes migrantes, considerados separados ou desacompanhados, em pontos de fronteira, mas também aplicável aos casos de pessoas físicas localizadas no território nacional (Grajzer; Chaves, 2019).

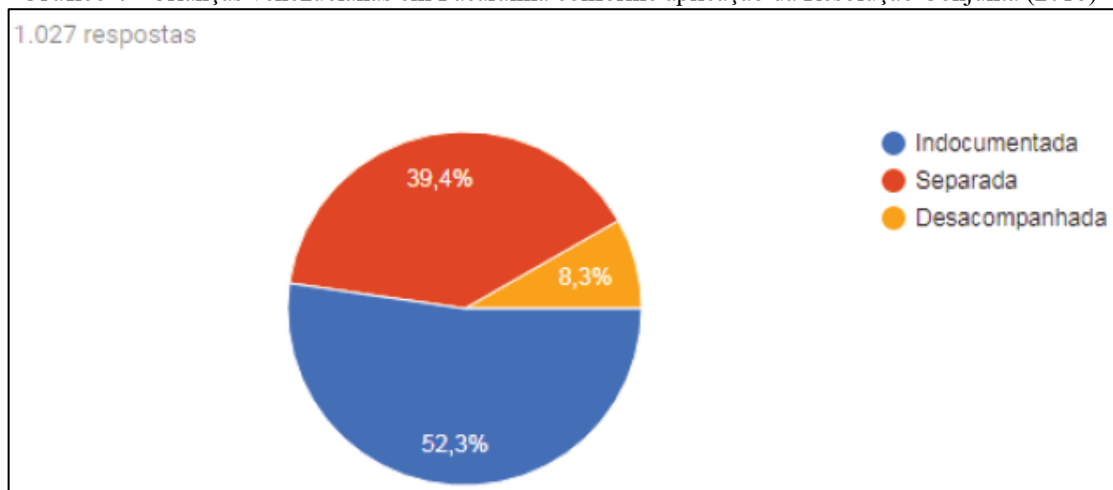
Para o atendimento em Pacaraima, utiliza-se como parâmetro a classificação de desacompanhada, separada e indocumentada presente no artigo 1º da Resolução Conjunta. Essa definição alinha-se com normativas internacionais, consolidando um processo de atendimento pautado em padrões internacionais.

- i) Indocumentadas – aquelas que, apesar de estarem acompanhadas de seus genitores, não possuem documento de identificação apto para comprovar o vínculo parental ou possuem apenas cópia de documento original;
- ii) Separadas – acompanhadas por uma pessoa adulta que não é o responsável legal no seu ingresso em território brasileiro;
- iii) Desacompanhadas - aquelas que não possuem nenhuma pessoa adulta que acompanhe no seu ingresso em território nacional (DPU, 2018, p. 7).

Entre agosto e dezembro de 2018, primeiro ano da Operação Acolhida, foram atendidos, apenas para fins de aplicação da Resolução Conjunta, 1.027 crianças e adolescentes, daí excluídas outras hipóteses de atendimento como a mera orientação ou acesso a direitos no

âmbito local. No que se refere às crianças venezuelanas em especial dificuldade migratória, mais da metade estava sem nenhum documento (52,3%), como se pode observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Crianças venezuelanas em Pacaraima conforme aplicação da Resolução Conjunta (2018)



Fonte: DPU (2018, p. 8).

Além da assistência jurídica, a Defensoria Pública da União se dedica ao enfrentamento de casos de tráfico de pessoas, com o imediato acionamento da Polícia Federal, adoção de medidas de proteção e, ainda, atividades de educação em direitos focadas na prevenção dirigida a potenciais vítimas.

Esses critérios, além de estarem alinhados com a Resolução Conjunta, seguem uma abordagem humanitária e estão em consonância com as diretrizes de organizações internacionais que visam proteger e garantir o bem-estar de pessoas em situações de migração forçada e vulnerabilidade.

Enquanto são atendidas pela DPU, a fim de preenchimento de Formulário para Análise de Proteção, as crianças são convidadas a desenhar. Tal estratégia pode ser vista como uma ferramenta valiosa que reconhece e promove aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil. É importante ressaltar que o ato de desenhar e brincar representa uma linguagem expressiva e comunicativa para as crianças, especialmente em idades mais tenras. Quando convidadas a desenhar em uma folha em branco, elas têm a oportunidade de externalizar seus sentimentos, pensamentos e experiências de uma maneira que transcende limitações da linguagem verbal.

Esse processo não apenas facilita a comunicação durante o atendimento, mas também oferece às crianças uma forma alternativa de se expressarem, ajudando a aliviar o possível desconforto associado ao contexto jurídico e à travessia terrestre. Muitas das crianças acabam

sendo expostas a jornadas exaustivas e chegam cansadas e com fome, razão pela qual a instituição considerou importante a transformação da sala em um espaço amigável de acolhida, buscando romper com o estigma de autoridade dos/as Defensores/as Públicos/as atuantes, ou de ser mais um ponto de controle de segurança no fluxo migratório.

A respeito da prática de desenhar e brincar e sua função no que tange ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, os estudos de Vigotski e de Wallon contribuem para o entendimento do desenho enquanto precursor da linguagem escrita, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento posterior das habilidades de comunicação. As considerações desses autores serão aprofundadas a seguir.

Tal iniciativa almeja, ainda, proporcionar às crianças e aos adolescentes um momento de distração e lazer. No entanto, embora muitos desenhos expressem a esperança e o desejo dos pequenos em ter uma vida melhor, outros revelam situações dolorosas ou mesmo tragédias, medos e angústias vividas durante a infância e a adolescência.

As bandeiras do Brasil e da Venezuela também se fazem presentes em muitos desenhos, assim como tentativas de retratar, segundo a imaginação infantil e adolescente, o Monte Roraima. Esses desenhos são uma representação gráfica do que crianças e adolescentes vivenciam ao cruzarem a fronteira entre esses dois países, uma vez que, de fato, se avista o Monte Roraima. Na fronteira há dois mastros, cada um com a bandeira do respectivo país. É comum reconhecer a bandeira do Brasil e da Venezuela pelos traçados e colorações. Elas podem ser usadas para representar países e, nesse caso, evidenciam os movimentos migratórios, revelando nos símbolos e cores o pertencimento a uma nação, e, por assim dizer, o sentimento de povo.

Como exemplo, a Figura 5 reproduz o desenho de uma adolescente de aproximadamente 12 anos de idade, no qual é possível observar as bandeiras brasileira e venezuelana, o Monte Roraima e a estrada que liga esses dois países.

Figura 5 - Desenho feito por um adolescente no Posto de Triagem em Pacaraima (Roraima)



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Por se tratar de uma fronteira seca, é possível atravessá-la caminhando ou por meios de transportes - automóveis, motocicletas e ônibus. Contudo, nos momentos de fechamento da fronteira, seja por razões diplomáticas ou sanitárias, a única alternativa de entrada é caminhando pelas trilhas ou caminhos verdes, denominadas em espanhol de “trochas”.

Outra questão que pode ser identificada no ato de desenhar remete à cultura e aos costumes daquele que desenha. Nesse sentido, as crianças indígenas da etnia Warao também têm como hábito representar elementos e meios de locomoção que remetem à cultura do povo Warao, que, como já mencionado, eram conhecidos como ‘povo da canoa’. Entre esses elementos gráficos, é possível observar a rede, a canoa, a atividade da pesca, uma figura humana com um arco e flecha, além da casa, o rio, a árvore e o céu estrelado (Figura 6).

Todos esses elementos revelam uma memória da criança de outro momento de vida, em um outro contexto que não o urbano. As bandeiras do Brasil e da Venezuela também nos possibilitam questionar sobre o sentimento e país de pertencimento, visto que em cima da casa há uma bandeira da Venezuela e que o mastro com as duas bandeiras pode se referir ao monumento fronteiro localizado no ponto de travessia entre Pacaraima, no Brasil, e Santa Elena de Uairén, na Venezuela.

Figura 6 - Desenho realizado por uma criança venezuelana no Posto de Triagem em Pacaraima (Roraima)



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Nesse sentido, destaca-se o desenho enquanto ferramenta de comunicação efetiva, especialmente para as crianças que ainda não dominam a linguagem escrita, ou que ainda estão imersos em uma cultura que preserva a linguagem oral, como é caso de muitas das crianças indígenas da etnia Warao. Outro aspecto se refere ao fato de a maioria dessas crianças não compreenderem a linguagem no país de acolhimento, nesse caso, o português.

Em relação ao desenho na infância, nota-se que essa ação passa por estágios de criação que também necessitam de estímulos externos adequados, como por exemplo, o ensino nas escolas ou os estímulos em casa. Ao dialogar com psicólogos, artistas e educadores, Vigotski (2009) elucida a necessidade de compreensão dos principais marcos de desenvolvimento do desenho infantil a partir de quatro estágios.

Para Vigotski, o desenvolvimento do desenho requer duas condições. A primeira refere-se ao domínio do ato motor, por isso, inicialmente, o desenho é o registro do gesto e logo passa a ser o da imagem, assim a criança percebe que pode representar graficamente um objeto. Essa ação é um indício de que o desenho é precursor da escrita, pois a percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de sentido por parte da criança, constituindo-se realidade conceituada. Nas palavras do autor,

[...] Ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto, e não o que vê. Por isso, frequentemente desenha algo que é excessivo, algo que não vê, e, ao contrário, frequentemente oculta muito daquilo que vê mas não é essencial para ela no objeto que está representado. Os psicólogos concordam com a seguinte conclusão nesse estágio, o desenho da criança é enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado (Vigotski, 2009, p. 108).

Sendo assim, no primeiro estágio, ou no desenvolvimento de esquemas, nota-se que a criança deixa de lado as garatujas ou traços com elementos disformes isolados e passa para o desenho, no sentido próprio dessa terminologia. Nesse momento, ela desenha representações esquemáticas do objeto, bem distante de sua representação fidedigna e real. A figura humana se limita, nesse período, à representação da cabeça, das pernas, frequentemente os braços e o torso. São os denominados “Cabeça-pernas”, seres esquemáticos desenhados pelas crianças.

Nos primeiros anos de vida, especialmente na fase pré-escolar, a criança desenha por influência da memória e não de observação, ou seja, desenha o que sabe a respeito de um determinado objeto, o que lhe parece mais essencial, e não aquilo que vê. Durante essa fase, a criança passa por um processo de desenvolvimento cognitivo e criativo, no qual ela começa a desenhar não apenas o que vê, mas também o que memoriza. Vigotski destaca que, nesse estágio, a criança não faz uma cópia fiel do que observa, mas recria, utilizando a imaginação e a criatividade para expressar o essencial daquilo que percebeu. Por exemplo, quando desenha uma figura humana de perfil, faz os dois olhos, ou desenha um cavaleiro montado de perfil com duas pernas, apesar de somente uma delas estar visível (Vigotski, 2009).

Já em um segundo estágio, surge o sentimento da forma e da linha, assim, além de enumerar aspectos concretos do objeto, a criança passa a transmitir as interrelações formais das partes. Assim, nesse segundo estágio do desenho infantil, observa-se a mistura da representação formal com a esquemática ou “desenhos-esquemas” (Vigotski, 2009). Embora não possa ser delimitado pelo precedente, já é possível observar muitos mais detalhes e o desenho se aproxima da aparência real do objeto.

No terceiro estágio, o esquema desaparece por completo, segundo Kerschensteiner. Apesar de ainda não transmitir uma perspectiva, o desenho já têm uma aparência de silhueta ou contorno. O objeto ainda é delineado sobre o plano, mas de forma mais verossímil e real. Para esse autor, poucas crianças vão além do terceiro estágio sem a ajuda do ensino, ou seja, “[...] Até os dez anos, verificamos isso com uma rara exceção; a partir dos 11, começa a aparecer uma determinada porcentagem de crianças que possuem alguma capacidade de representação espacial do objeto” (Kerschensteiner apud Vigotski, 2009, p. 110).

O quarto estágio refere-se à representação plástica, em que partes do objeto são desenhadas em relevo, com ajuda da distribuição da luz e da sombra. Nessa etapa, surge a

perspectiva, transmite-se o movimento e, mais ou menos, a impressão plástica. A fim de elucidar as diferenças entre os quatro estágios e sua evolução gradual, Vigotski apresenta alguns exemplos, dentre eles, o do vagão de um bonde.

No primeiro estágio, há um esquema puro com alguns pequenos círculos que representam a janela e duas linhas maiores que seriam o vagão. Em um segundo momento, surge um esquema igualmente puro, mas com as janelas localizadas nas laterais do vagão, revelando a interrelação formal das partes. Já no terceiro estágio é realizada a imagem esquemática dos vagões com a enumeração detalhada das partes e dos detalhes. Nesse desenho, há representação de pessoas, assentos, rodas, entretanto, a imagem ainda se mantém esquemática. Somente no quarto estágio é que há uma imagem plástica do vagão de bonde, considerando a perspectiva e transmitindo a real aparência do objeto.

Assim como na brincadeira, também no desenho a forma verbal de linguagem torna-se imprescindível para a realização da atividade, pois acompanha a ação e a produção da criança, conferindo-lhes significado. Enquanto linguagem, o desenho é constituído por um sistema de signos que designam palavras, conceitos, relações, gestos, acontecimentos. Estes, por sua vez, são signos das relações e entidades reais, dizem respeito ao universo infantil e são, por isso, reflexo de expressões, emoções, sentimentos e valores carregados de sentidos.

O desenho também é uma forma de a criança se expressar e denunciar o que está sentindo, suas angústias e medos. Além dos estados emocionais, conceitos e valores, os desenhos comunicam o que as crianças construíram em relação a determinados objetos, pessoas ou acontecimentos. Como exemplo, o próximo desenho expressa uma situação de trauma e sofrimento vivido por um adolescente venezuelano órfão de 17 anos de idade (Figura 7).

Figura 7 - Desenho realizado por uma criança venezuelana no Posto de Triage em Pacaraima (Roraima)



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Nesse desenho (Figura 7), além da expressão de medo e tristeza transmitida pelo fundo escuro ao redor dos personagens, é possível observar duas figuras humanas separadas por um coração vermelho que remete aos pais do adolescente. De um lado se tem a cova e ano da morte

da mãe e do outro a cova com a data da morte do pai. As covas também são separadas por uma figura preta que remete à ideia de divisória ou mesmo uma figura simbolizando o luto. Embora não estejam muito nítidas as datas, ao ter o contato direto com o desenho se nota que os anos das mortes são distintos e que o pai veio a óbito antes da mãe. Além do amor expresso pelo coração, esse desenho também revela os sentimentos de perda, medo, tristeza e angústia por meio da linguagem escrita e da analogia da mãe como uma flor. É possível observar frases como “Murió uma flor” (Morreu uma flor); “Te extraño” (Sinto sua falta); “Te Amo”; “Mira vier quin esta tocando tu puerta y que es eso, lo puede ver y se murió una flor. Te quiero” (Olhe bem quem está batendo na sua porta e o que é isso, eles podem ver e, morreu uma flor. Te quero).

Segundo Wallon (1979), o desenvolvimento humano deve ser considerado nos vários campos funcionais que distribuem a atividade infantil, sendo assim, a criança deve ser contextualizada nas relações com o meio, pois seu desenvolvimento irá ocorrer tanto em ambientes físicos como nos ambientes sociais, portanto, dois fatores importantes para a formação da personalidade. Destaca, ainda, a integração de duas funções principais: a afetividade e a inteligência. No início do desenvolvimento, a criança não vê suas interações separadas do parceiro, porém, com o tempo, a criança vai perdendo esse papel e individualizando. De acordo com Wallon, o homem nasce social e vai se individualizando no decorrer do desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento, segundo Wallon, envolve a afetividade, a motricidade e a inteligência. O autor enfatiza o papel da emoção em sua teoria, visto que, através dela, se estabelecem vínculos afetivos. A afetividade está intimamente relacionada à motricidade, como desencadeadora do desenvolvimento da ação e do psicológico da criança. De acordo com Wallon (1979), a aquisição motora desempenha progressivamente um crescimento para o desenvolvimento individual, logo, é por meio do corpo e da projeção motora que a criança estabelece a primeira comunicação com o meio, sendo, esta, uma das razões pelas quais a criança deve ter oportunidade de brincar.

Assim, destaca-se o papel do desenho enquanto possibilidade de constituir um vínculo com a criança, em termos de compreender suas necessidades, sentimentos e contextos que estão inseridas. O desenho é uma forma de expressão simbólica que pode permitir que a criança ou adolescente elabore sua perda, representando assim, sua realidade anterior ou atual. Neste sentido, o desenho contribui em muito para o acolhimento, por exemplo.

Tanto a expressão gráfica como a linguagem escrita possibilitam uma aproximação e conexão significativa com as crianças refugiadas e migrantes. Durante as observações realizadas no Posto de Triagem (Ptrig) Pacaraima havia, também, um movimento de idosos da etnia Warao interessados em desenhar (Figura 8). Tendo em vista a tensão que se somava a esse ambiente de regularização migratória, repleto de filas e incertezas, o desenho se materializava enquanto ferramenta de comunicação efetiva, capaz de transmitir segurança e conforto àquelas pessoas que chegam sem conhecer o idioma e as normas do país de recebimento e acolhida.

Figura 8 - Idosos da Etnia Warao desenhando no Posto de Triagem (Ptrig) em Pacaraima (Roraima)



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

As mudanças repentinas vividas durante as situações de emergência humanitária acabam por ocasionar a transição involuntária de pessoas para um lugar desconhecido, do qual pouco se sabe a respeito de suas normas, seus hábitos, comportamentos, sua cultura ou seu idioma. De modo geral, tanto a atividade criativa do ato de desenhar quanto o desenvolvimento da afetividade revelam as complexidades inerentes aos movimentos migratórios, como o

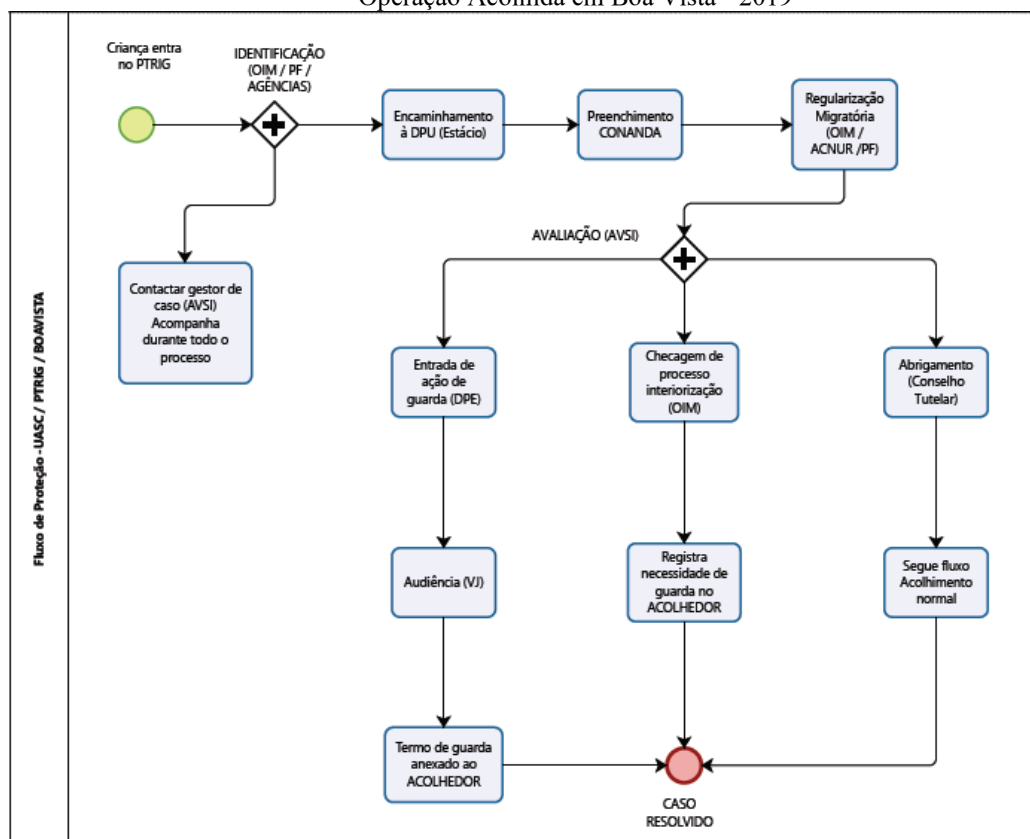
rompimento de vínculos afetivos e do sentimento de pertencimento a determinada nação, povo, etnia e família.

Além da Defensoria Pública da União, as atuações da Polícia Federal, da Comarca de Pacaraima, das duas Varas da Infância e Juventude de Boa Vista, do Ministério da Cidadania, Ministério Público, da Defensoria Pública do Estado (DPE) e dos Conselhos Tutelares, do Departamento de Proteção Social Especial (DPSE) e da Secretaria do Estado do Trabalho e Bem-Estar Social (Setrabes) são imprescindíveis para a garantia de direitos das crianças refugiadas e migrantes no Brasil. Também é relevante a atuação de organizações internacionais, independentes e da sociedade civil.

O Projeto de Proteção Integral de Crianças e Adolescentes Separados e Desacompanhados iniciou as atividades nos Posto de Triagem (PTrig) de Pacaraima e Boa Vista no dia 16 de dezembro do ano 2019, sendo implementado pela AVSIBrasil, em parceria com o Unicef para garantir a proteção integral de crianças e adolescentes desacompanhados e separados (UASC, na sigla em inglês) e indocumentados, em articulação com a rede de proteção e acolhimento do estado de Roraima.

Além de garantir e promover o direito à proteção de crianças e adolescentes, o Projeto busca prevenir possíveis casos de tráfico de crianças e exploração sexual, especialmente quando não há nenhuma documentação de identificação da criança. Nesse sentido, o atendimento é realizado por uma equipe multiprofissional especializada em proteção de crianças e adolescentes, composta por profissionais da área da psicologia, do serviço social, da pedagogia e do direito (Figura 9).

Figura 9 - Fluxo de Proteção de Crianças desacompanhadas e separadas utilizado no Posto de Triagem da Operação Acolhida em Boa Vista - 2019

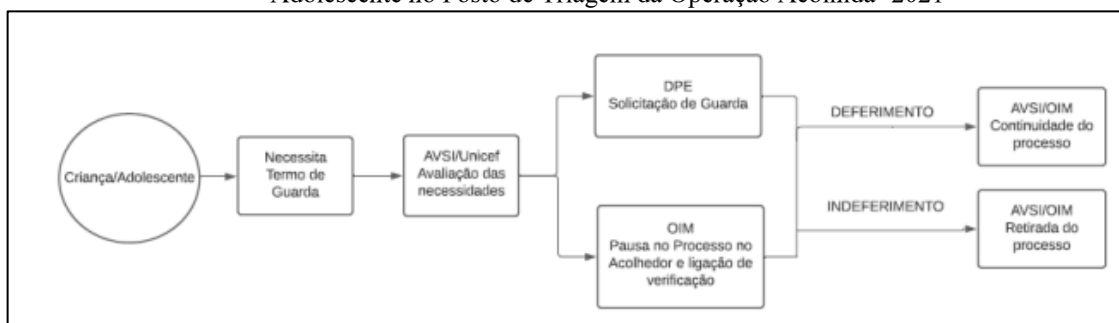


Fonte: OIM/Unicef/AVSI (2019).

Quando se trata de crianças separadas, sempre é efetuada uma busca para compreender a possibilidade de reunificação familiar com um de seus genitores. Todavia, se a criança estiver com um adulto responsável que não os seus pais, e caso deseje seguir viagem para outros estados do Brasil ou mesmo outros países, torna-se necessário a regularização do termo de guarda. Trata-se de medida protetiva legal para atender a situações peculiares ou suprir a falta eventual dos pais ou responsável. A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente por parte de um guardião. Considera-se como guardião a terceira pessoa nomeada por um juiz, por sentença, como responsável pela criança ou adolescente, independentemente de os pais serem falecidos, suspensos ou destituídos do poder familiar.

A guarda de crianças e adolescentes pode ser por tempo indeterminado (guarda definitiva) ou por prazo fixado em sentença (guarda provisória). O pedido de guarda deve ser feito por meio da Defensoria Pública do Estado (DPE), que encaminha a ação para ser determinada pela Vara da Infância e da Juventude (VIJ). Na Figura 10 é possível observar como isso ocorre no caso de crianças migrantes, especialmente venezuelanas.

Figura 10 - Fluxo de Encaminhamento em caso de Necessidade de Termo de Guarda de Criança ou Adolescente no Posto de Triagem da Operação Acolhida -2021⁶¹



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por não haver um responsável legal, no caso das crianças e dos adolescentes desacompanhados identificados nos Postos de Triagem da Operação Acolhida, faz-se necessário o encaminhamento para instituições de acolhimento, o que é realizado em articulação entre a Defensoria Pública da União, o Ministério Público, o Tribunal de Justiça por meio das Varas da Infância e da Juventude e Vara da Justiça Itinerante, os Conselhos Tutelares, as Secretarias municipais e estadual de Assistência Social e as organizações da sociedade civil.

Em Roraima havia, em 2019, quatro instituições de acolhimento para crianças e adolescentes, sendo uma municipal para acolhimento de crianças de 0 a 12 anos de idade residentes na capital Boa Vista e três estaduais. Das estaduais, duas eram para atendimento de adolescentes, com idade entre 12 e 18 anos, sendo uma masculina e uma feminina⁶², e uma para atendimento de crianças de 0 a 12 anos de idade residentes nos outros 14 municípios do interior do estado de Roraima.

Em dezembro de 2019, devido à superlotação das instituições de acolhimento, o Unicef, em parceria com o Governo de Roraima e o Ministério da Cidadania, inaugurou duas Casas Lares, uma em Boa Vista e outra em Pacaraima. A gestão cotidiana das casas ficou a cargo da organização Aldeias Infantis SOS e posteriormente, em 2020, a gestão foi assumida pelo Departamento de Proteção Social Especial (DPSE) da Secretaria do Estado do Trabalho e Bem-Estar Social (Setrabes).

No caso das crianças e dos adolescentes que se encontram desacompanhados, busca-se a identificação de familiares, na tentativa de realizar o processo de reunificação familiar. Isso

⁶¹ As organizações supramencionadas são aquelas que desempenham o referido papel quando da elaboração desse fluxo em abril de 2021, visto que as organizações humanitárias atuantes podem se alterar conforme as necessidades e dinâmicas dos fluxos migratórios. Por isso a necessidade de envolvimento e participação de órgãos públicos competentes para lidar com essa temática.

⁶² O atendimento em abrigos ocorre por determinação do Poder Judiciário e por requisição do Conselho Tutelar. Além disso, deverá ser comunicado à autoridade competente conforme previsto no Art. 93 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

ocorre quando é possível encontrar um membro da família no Brasil que possa acolher e assumir a guarda dessa criança ou desse adolescente.

A busca ativa pelos familiares é realizada tanto pela equipe de proteção de crianças e adolescentes da AVSIBrasil como pelas instituições de acolhimento com apoio da equipe técnica, via celular e Facebook. No entanto, em alguns períodos do ano, algumas instituições enfrentam dificuldade de acesso à Internet. Nesse sentido, é possível receber apoio do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) para realizar as buscas familiares. Embora alguns parentes extensos tenham sido localizados na Venezuela, em abril de 2019, quando da primeira ida a campo, a fronteira estava fechada, o que dificultava que parentes viessem ao encontro das crianças ou dos adolescentes. Também havia casos em que a família venezuelana solicitava que o adolescente fosse levado até a fronteira, em Pacaraima.

No que tange à fronteira entre Brasil e Venezuela, seu fechamento ocorreu no dia 18 de março de 2020, em acordo com a Portaria nº 120, considerando a declaração de emergência em saúde pública por motivos sanitários relacionados aos riscos de contaminação pelo novo coronavírus. Com essa restrição excepcional e temporária, houve queda brusca da entrada de migrantes venezuelanos no Brasil, conseqüentemente, de crianças e adolescentes.

Durante o período de pandemia da Covid-19, a Defensoria Pública da União trabalhou em diversas pautas que pudessem garantir o acesso a direitos por parte da população migrante no Brasil, como a obtenção de autorizações de residência, naturalização, defesa em processos de deportação e expulsão, acompanhamento e defesa em processos de solicitação de refúgio, entre outros. Também foi viabilizado acesso a direitos básicos, como saúde, educação, assistência social, trabalho digno e abertura de conta junto ao sistema bancário.

Destaca-se, por exemplo, o apoio para que os migrantes pudessem se cadastrar e retirar o auxílio emergencial, de modo que os documentos dos migrantes fossem aceitos pela Caixa Econômica Federal, instituição que distribui o benefício. A DPU propôs uma Ação Civil Pública (ACP) contra indeferimentos automáticos efetuados em prejuízo de migrantes venezuelanos, sob o fundamento que residiam no exterior, sendo que alguns desses migrantes já tinham fixado residência no Brasil há anos.

Além disso, a DPU atuou em diversas ações visando o acesso à documentação e não deportação de refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade que entraram no país durante o período de fechamento das fronteiras. Por meio dessas ações, foi possível barrar deportações sumárias. Em matéria de saúde, foram realizadas diversas intervenções, inclusive uma Ação Civil Pública por meio da qual se conseguiu uma decisão proibindo tratamento discriminatório nas unidades de saúde de Boa Vista. Convém ressaltar que, de acordo

Constituição Federal, art. 5º, “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Nota-se que a maioria dos migrantes em situação de vulnerabilidade desconhece as normas que regulam o direito migratório no Brasil, sendo extremamente necessária a assistência jurídica em caso de negativa de seu ingresso em solo brasileiro, ou aplicações de sanções por parte das autoridades migratórias nacionais.

No que tange às crianças e aos adolescentes refugiados e migrantes, a DPU esteve monitorando a situação daqueles separados ou desacompanhados e o tratamento ao que têm sido expostos nos aeroportos quanto à exigência de documentos para embarque em voos domésticos, já que, muitas vezes, as companhias aéreas fazem distinção de tratamento entre crianças brasileiras e migrantes. Outra questão refere-se às exigências desarrazoadas que alguns cartórios impõem para registrar crianças filhas de imigrantes, ainda que nascidas no Brasil. As exigências indevidas para registro de opção provisória de nacionalidade brasileira para crianças e adolescentes filhos de brasileiros também têm sido pauta da instituição.

A Resolução nº 232, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), de 28 de dezembro de 2022, estabelece procedimentos de identificação, atenção e proteção para criança e adolescente fora do país de origem desacompanhado, separado ou indocumentado, e dá outras providências, sendo aplicada a todo território nacional. Uma inovação que merece destaque é o reconhecimento da proteção de crianças e adolescentes que, embora documentados, não seja possível verificar a filiação ou vínculo com os pais por ausência de documentação comprobatória de seus genitores. Essa situação é objeto de proteção expresso no art. 1º, §4º, da Resolução nº 232 do Conanda. Salienta, ainda, em seu art. 5º, que criança e adolescente desacompanhados, separados ou indocumentados não serão criminalizados em razão de sua condição migratória, com base no art. 3º, III, da Lei nº 13.445/2017.

Outro ponto de atenção refere-se ao acionamento do Conselho Tutelar em casos de urgência para apoio à autoridade de fronteira para a tomada das medidas protetivas necessárias e sempre que os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados, nos termos do art. 98 da Lei nº 8.069/1990.

Ainda de acordo com a Resolução do Conanda nº 232, a DPU, por meio do Formulário para Análise e Proteção, promove encaminhamentos imediatos em termos de regularização migratória e/ou proteção à criança e ao adolescente refugiados ou migrantes desacompanhados, separados e indocumentados. Nesse contexto, a DPU também monitora possíveis violações de direitos humanos conforme os pilares normativos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

No âmbito internacional, é imperativo considerar tratados e convenções que respaldam o direito à proteção e à assistência a esses grupos específicos. A efetivação desse atendimento em Pacaraima, portanto, contribui não apenas para a conformidade com normas nacionais, mas também para a promoção da dignidade humana, refletindo o compromisso com valores universais e respeito aos direitos humanos.

Em resumo, a complexa situação de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas, especialmente crianças e adolescentes desacompanhados e separados, representa um desafio multifacetado para as autoridades brasileiras e organizações envolvidas com o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. O fechamento temporário da fronteira devido à pandemia de Covid-19 exacerbou as dificuldades existentes no estado de Roraima, limitando a entrada de refugiados e migrantes por medidas sanitárias e aumentando a pressão sobre as instituições de acolhimento.

O trabalho conjunto e intersetorial de organizações do sistema ONU, Governo Federal, Governo do Estado de Roraima e organizações da sociedade civil na gestão desses desafios se faz essencial para a proteção de crianças e adolescentes. A busca ativa por familiares, realizada por diversas entidades, destaca-se como uma tentativa crucial de reunificação familiar, apesar das barreiras enfrentadas. A Defensoria Pública da União emerge como ator fundamental nesse cenário. Sua intervenção abrange desde a garantia de direitos fundamentais, como saúde e educação, até a defesa contra processos de deportação e a busca por regularização migratória.

A Resolução Conjunta nº 1 de 2017 e a Resolução nº 232 de 2022 do Conanda, voltadas à proteção de crianças e adolescentes desacompanhados, separados e indocumentados, representam avanços significativos no âmbito normativo para abordar as particularidades dessa população e sua condição migratória. A ênfase na regularização migratória e na garantia de proteção imediata reflete um esforço nacional em assegurar os direitos fundamentais.

Em síntese, a complexidade do cenário demanda uma abordagem integrada, que una esforços de organizações governamentais, não governamentais e internacionais, a fim de enfrentar os desafios específicos a que são expostos crianças e adolescentes refugiados e migrantes. A salvaguarda de seus direitos e a promoção da dignidade humana devem permanecer como princípios norteadores essenciais, orientando a implementação de ações eficazes e coordenadas que visem aprimorar suas condições de vida no contexto brasileiro. O próximo capítulo abordará detalhadamente o direito à educação para crianças refugiadas e migrantes em Roraima, destacando-se estratégias de acesso e medidas para assegurar uma integração efetiva e inclusiva no sistema educacional local.

5 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS E MIGRANTES EM RORAIMA

O último capítulo tem como objetivos principais: mapear a infraestrutura da educação básica em Pacaraima e Boa Vista disponível para o atendimento de crianças venezuelanas e avaliar a inserção das crianças em ambiente escolar. Isso será realizado considerando as políticas educacionais existentes e as demandas específicas de proteção para essa parcela da população.

Nesse contexto, pretende-se apresentar um perfil municipal relativo à infraestrutura da educação básica em cada localidade. Para cada município, serão fornecidos dados sobre a quantidade e distribuição de escolas, o número de estudantes migrantes matriculados e sua representação em relação à matrícula escolar. Além disso, tem-se como destaque as escolas com maior número de estudantes refugiados e migrantes, oferecendo uma visão mais detalhada da dinâmica educacional nesses espaços.

Os resultados provenientes trabalho de campo, caracterizado pela natureza qualitativa, também são apresentados, com trechos de algumas entrevistas que foram realizadas especialmente nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, localizadas em Roraima, estado fronteiriço com a Venezuela. As entrevistas com diferentes atores permitem uma compreensão mais ampla a respeito do ingresso e da oferta de educação às crianças venezuelanas, abordando desafios e oportunidades em contextos de migração e refúgio.

Em seguida, são identificadas ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil e organizações internacionais, em cada um dos municípios, com foco específico na área educacional. Isso incluirá iniciativas voltadas para grupos de crianças que estiveram fora do sistema escolar, como o caso dos indígenas da etnia Warao em Pacaraima até 2019. Vale ressaltar a inauguração de uma escola para atender a essa demanda específica, exemplifica esforços e iniciativas para garantir a inclusão educacional de todas as crianças e adolescentes.

Por fim, examina-se como professores e outros profissionais da educação, alunos migrantes venezuelanos e suas famílias e alunos brasileiros lidam com o ambiente escolar. Destacam-se também os principais desafios a partir da relação entre a teoria histórico-estruturalista das migrações e a teoria da aprendizagem de Vigotski, relacionando-se seus respectivos conteúdos com os resultados da pesquisa de campo.

5.1 O SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO E SUA ORGANIZAÇÃO EM BOA VISTA E PACARAIMA

No Brasil, todas as crianças devem estar matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Para atender a esse requisito, o registro é de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis. O acesso à educação gratuita e obrigatória é um direito público subjetivo, assim, a não oferta da escolaridade obrigatória pelo poder público, ou a sua oferta irregular, é da responsabilidade da autoridade competente. Ainda de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Lei 8.069/90), “Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

As redes municipal e estadual de ensino devem atender e receber estudantes de 4 a 17 anos de idade. O fornecimento de transporte, alimentação e material didático também será estendido gratuitamente a todas as etapas da Educação Básica.

Em relação ao acesso à educação de forma mais ampla, há uma resolução do Ministério da Educação que orienta sobre o registro e a permanência de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas escolas, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 21 de maio de 2020. O sistema educacional garante igualdade de acesso à educação sem distinção entre estudantes migrantes e brasileiros. Assim, crianças e adolescentes migrantes têm os mesmos direitos que as crianças brasileiras.

De acordo com essa Resolução do CNE, a ausência de tradução, documentação do país de origem, registro nacional ou documento provisório, ou mesmo a apresentação de documentos expirados, não podem ser um problema para matrícula escolar. Desse modo, não há impedimentos legais quanto à entrada de crianças e adolescentes migrantes indocumentados na rede de ensino brasileira.

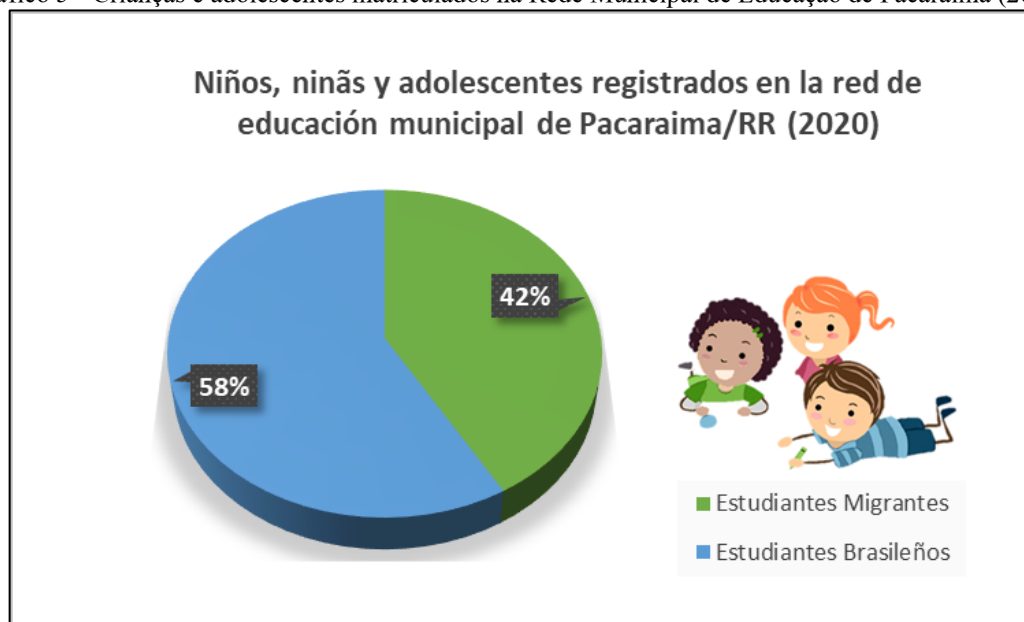
Um entrevistado relata que todas as crianças têm direito à educação:

No Brasil, todas as crianças têm direito à educação. A rede estadual de Roraima permite o acesso à todos de forma gratuita, sem cobrar documentação de migrantes e dentro da escola a convivência é pacífica – há uma escola em Boa Vista em que mais de 70% dos estudantes são venezuelanos, é a Escola Estadual Barão de Parima. Entre os obstáculos está a questão do transporte, já que o programa “Caminho da Escola” do governo federal não cobre transporte em áreas urbanas, havendo a oferta de ônibus prioritariamente para estudantes residentes em áreas rurais e comunidades ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas.

Em 2020, a rede municipal de educação de Pacaraima era formada por nove escolas públicas municipais, atendendo da Educação Infantil (2 a 5 anos) até o Ensino Fundamental, e 24 escolas públicas estaduais, muitas delas localizadas em comunidades distantes do centro da

cidade. A rede municipal de Pacaraima contava com 3.351 alunos matriculados em 2020, destes, 1.394 eram migrantes. Quase metade das crianças matriculadas na rede pública de Pacaraima é venezuelana como mostra o Gráfico 5:

Gráfico 5 - Crianças e adolescentes matriculados na Rede Municipal de Educação de Pacaraima (2020)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao realizar as visitas de campo em novembro de 2020, observou-se que a sede do município de Pacaraima (zona urbana) possuía quatro escolas municipais e, naquele momento, havia 2.439 crianças e jovens matriculados na sede da cidade, enquanto em áreas indígenas havia 912 crianças e adolescentes matriculados em 24 escolas localizadas na zona rural. Há escolas em comunidades mais isoladas que atendem a poucas crianças (20-30), então, a maioria dos alunos (72,8%) está em escolas urbanas e menos de um terço está em áreas rurais (28,2%).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD) de Pacaraima, desde 2003, as escolas públicas da rede têm o espanhol como língua obrigatória devido ao fato de Pacaraima ser uma cidade transfronteiriça, que já atendia esse público antes do considerável aumento do fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil. As escolas de Pacaraima já contavam com uma professora de espanhol que trabalha a questão cultural venezuelana dentro do conteúdo escolar. Assim, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, os estudantes têm contato com a língua espanhola. Nessas aulas são trabalhadas questões como a interculturalidade e os migrantes têm a oportunidade de mostrar seus conhecimentos e suas tradições, de modo que estudantes brasileiros também possam aprender sobre os costumes e a cultura venezuelana.

A Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, em Pacaraima, foi inaugurada em 1991. Inicialmente, era administrada pela Prefeitura de Boa Vista, mas, em 1997, a administração da escola foi transferida para o Município de Pacaraima. A unidade oferece Educação Infantil e Fundamental até o terceiro ano, recebendo crianças na faixa etária de 5 a 10 anos de idade. Por ser uma escola localizada em uma cidade transfronteiriça, já atendia crianças brasileiras e venezuelanas antes do aumento do fluxo migratório que ocorreu nos últimos anos. Cerca de metade das crianças matriculadas é venezuelana.

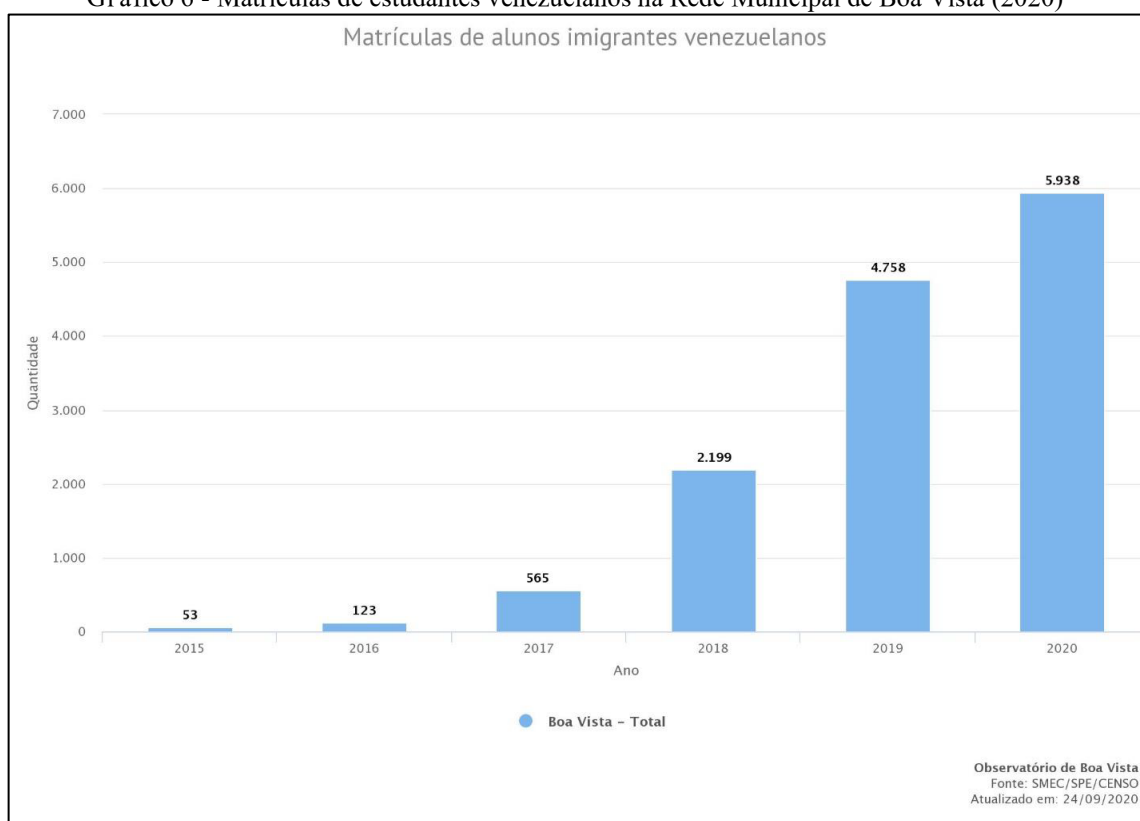
O número de alunos matriculados aumentou muito em 2019 e 2020 devido à flexibilidade de documentos e tradução, porém, muitas crianças e adolescentes matriculados em 2019 não frequentaram a escola por falta de espaço físico. Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima, em parceria com a Pastoral do Imigrante e o Unicef, abriu um anexo, no qual passaram a ser atendidas aproximadamente 120 crianças indígenas da etnia Warao. Esse espaço educacional será mais bem retratado na próxima seção. Em 2020, foi aberto outro anexo no centro de Pacaraima para atender à demanda de crianças migrantes.

As trajetórias educativas dos estudantes venezuelanos são bastante variadas, mas as escolas localizadas no município de Pacaraima já atendiam alunos que viviam em Santa Elena, na Venezuela, e estudavam no Brasil, tanto venezuelanos como brasileiros residentes no exterior, antes mesmo do aumento do fluxo migratório intensificado em 2015, por ser uma cidade transfronteiriça, onde é comum a migração pendular⁶³.

A rede municipal de educação de Boa Vista, por sua vez, contava com 34.158 alunos brasileiros (99,7%) matriculados em 2016 e 114 imigrantes (0,3%). Em 2020, o total chegou a 36.968 brasileiros (84%) e 6.031 imigrantes (14%) (Gráfico 6).

⁶³ A migração pendular se refere aos deslocamentos diários dos indivíduos para realizar ações de sua vida cotidiana como: trabalhar, estudar, lazer entre outros.

Gráfico 6 - Matrículas de estudantes venezuelanos na Rede Municipal de Boa Vista (2020)



Fonte: Observatório de Boa Vista – SMEC/SPE/CENSO (2020).

O que se observa no período de 2015 a 2020 é um aumento considerável de matrículas de estudantes venezuelanos, passando de 53 para 5.938 matriculados na rede municipal de Boa Vista, sendo, esta, a nacionalidade da maioria dos estudantes migrantes em Boa Vista. Esses dados podem ser encontrados no site da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Art. 23, relativo à Educação Básica, “§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais” (Brasil, 1996). A Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para facilitar a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.

A partir da Lei 13.445/2017, que estabelece a Lei de Migração, foram elaboradas Resoluções em nível estadual e municipal, como a Resolução CME/BV/RR N1/2019⁶⁴, que dispõe sobre a matrícula, bem como a revalidação e a equivalência de estudos realizados no exterior.

⁶⁴ Como a Resolução/CME/BV/RR N°01/2019 não estava disponível online quando da escrita desta tese, foi necessário ir pessoalmente até a Secretaria Municipal Educação e Cultura de Boa Vista para retirar esse documento impresso.

Anteriormente, era necessário passar pelo processo de revalidação de diploma, exigia-se tradução para o português e a documentação deveria ser carimbada e assim autenticada pela Secretaria de Educação da Venezuela para credenciar a revalidação do diploma venezuelano no Brasil. Tal procedimento, de natureza complexa, sofreu alterações significativas a partir de 2018. Notadamente, a dispensa da tradução de documentos originários da Venezuela para a efetuação da matrícula escolar foi estabelecida pela Resolução/CME/BV/RR N° 01/2019. É relevante ressaltar, entretanto, que a tradução permanece exigida nos casos de solicitações de revalidação de diplomas de ensino superior obtidos no exterior.

A flexibilização concernente à documentação e a abolição da necessidade de tradução para o português, conforme preconizado pela mencionada Resolução, contribuíram substantivamente para o incremento no número de matrículas de estudantes venezuelanos na rede municipal de ensino de Boa Vista. Essa medida reflete não apenas uma adequação às demandas migratórias, mas também um posicionamento inclusivo e acessível em relação à educação, alinhado aos princípios delineados pela legislação nacional pertinente.

Nos casos de estudantes que não possuem documentos que comprovem o nível de escolaridade, os pais ou responsáveis legais podem fazer uma autodeclaração do tempo de escolaridade do aluno no país de origem, declaração que deverá ser avaliada, cujo procedimento está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR). Para um dos entrevistados, a não exigência de tradução de documentos comprobatórios do nível escolar pode ser vista de forma positiva:

O maior avanço foi a desburocratização de documentos para a inclusão de crianças migrantes na rede pública de ensino. A flexibilização da tradução foi um avanço que possibilitou a matrícula de muitas crianças e adolescentes venezuelanos. Quem não tem documento de identidade consegue se matricular com o protocolo de refúgio.

Além da facilitação no processo de matrícula, as instituições educacionais também oferecem um teste de nível para avaliar o conhecimento prévio dos estudantes refugiados e migrantes. Em Pacaraima, esse teste é denominado Prova de Localização, enquanto em Boa Vista é referido como Avaliação de Nivelamento. Essas avaliações ocorrem nas próprias escolas, onde a coordenação pedagógica fornece material específico às famílias, permitindo que crianças e adolescentes estudem de acordo com sua faixa etária ou ano equivalente de estudo. É concedido um período para que os estudantes se preparem adequadamente para esses exames.

Após a conclusão da avaliação de nivelamento, a criança é encaminhada para uma série correspondente ao seu nível de conhecimento, garantindo-se um ambiente educacional mais condizente com suas habilidades e bagagem acadêmica. No entanto, embora esses esforços, os

alunos se deparam com desafios significativos, destacando-se o currículo e o idioma como pontos sensíveis. Notavelmente, as aulas de espanhol não constam no calendário escolar, o que representa um obstáculo para a integração efetiva desses estudantes.

A ausência de aulas de espanhol impacta a habilidade dos estudantes em se comunicar plenamente, dificultando a sua adaptação e participação nas atividades escolares, além da integração na comunidade em geral. Diante dessa realidade, a Secretaria Municipal de Pacaraima reconhece que as escolas não devem se limitar ao mero acesso, mas devem avançar em direção a uma fase que envolva uma integração mais participativa desses estudantes na comunidade local. Essa abordagem visa não apenas superar as barreiras linguísticas, mas também promover uma inclusão efetiva e uma participação mais significativa na vida educacional e social desses sujeitos em deslocamento.

O acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes migrantes segue a mesma abordagem aplicada aos estudantes brasileiros. Independentemente de sua nacionalidade, todos são submetidos a uma avaliação contínua, assegurando equidade no tratamento educacional. Para aqueles estudantes que realizam o nivelamento de classe e apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, é oferecida uma tutoria, uma espécie de suporte educacional adicional. No caso daqueles que demonstram conhecimentos mais avançados, o teste de nivelamento também é oferecido e a possível reclassificação para um nível mais avançado é possível, visando o favorecimento do desenvolvimento cognitivo de cada um.

Nesse contexto, de um lado, os estudantes que apresentam dificuldades têm a oportunidade de receber orientação individualizada, com a finalidade de superar obstáculos e fortalecer seu desempenho acadêmico. Por outro lado, aqueles que demonstram proficiência acima da média também passam por um teste de nivelamento, possibilitando-lhes a eventual reclassificação para um nível mais avançado. Essa flexibilidade no processo de avaliação busca favorecer o desenvolvimento cognitivo individual, reconhecendo e estimulando as potencialidades de cada estudante.

Dessa forma, o enfoque não se limita apenas à superação de dificuldades, mas também à promoção de um ambiente educacional que se adapta dinamicamente ao nível de habilidade de cada estudante refugiado ou migrante, proporcionando um estímulo contínuo ao crescimento acadêmico e o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Todas as crianças participam de avaliações nacionais, como a Prova Brasil e outras avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Logo, não há, no Brasil, uma avaliação nacional que distinga o nível educacional dos estudantes migrantes e dos

nacionais. Quanto à conclusão da etapa escolar no Brasil, os adolescentes geralmente são preparados para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é a porta de entrada para muitas universidades brasileiras, públicas e privadas.

Tanto entre os estudantes migrantes quanto entre os brasileiros há uma maior taxa de evasão escolar nos últimos anos da Educação Básica, ou seja, a procrastinação é maior no Ensino Médio. Um cenário particularmente desafiador emerge em Pacaraima, onde a ausência de instituições de ensino superior com aulas presenciais contribui para a limitada oferta de oportunidades educacionais após o término do Ensino Médio. Até o ano de 2020, a única alternativa disponível era o ensino superior à distância. Essa realidade impõe desafios significativos aos jovens que aspiram prosseguir com seus estudos, uma vez que essa modalidade pode não atender plenamente às suas necessidades de aprendizado e interação acadêmica. Além da oferta de cursos ser mais limitada.

Como resposta a essa lacuna educacional, a maioria dos jovens que almejam dar continuidade aos estudos opta por se deslocar para a capital, Boa Vista, em busca de oportunidades mais abrangentes e diversificadas. Esse movimento migratório, motivado pela busca por educação superior presencial, além de representar um desafio logístico para os estudantes, também evidencia a necessidade premente de ampliação e descentralização do acesso ao ensino superior em regiões mais remotas.

A compreensão desses padrões de evasão escolar e deslocamento para a continuidade dos estudos destaca a importância de estratégias de retenção no Ensino Médio. Também aponta para a urgência de investimentos em instituições de ensino superior em localidades como Pacaraima, a fim de promover um acesso mais equitativo e facilitar o desenvolvimento educacional sustentável dessas comunidades.

Muitas famílias venezuelanas insistem na inserção imediata das crianças e dos adolescentes no sistema escolar. No entanto, há outras com as quais há necessidade de mediação por parte das equipes de organizações da sociedade civil que atuam com educação e proteção, a fim de informar a respeito da importância e do direito da criança e do adolescente de estar na escola.

Em termos de acesso, o transporte é tema também relevante. Quando a fronteira está fechada devido a questões diplomáticas, muitas crianças se deslocam a pé pelas trochas (também conhecidas como caminho verde ou trilhas), por cerca de 40 minutos, uma hora. Já houve oferta de um ônibus para cruzar a fronteira por parte da Secretaria Municipal de Pacaraima, no entanto, por uma Resolução do Ministério Público esse transporte foi suspenso em 2018.

Já em Boa Vista, muitas crianças migrantes estão matriculadas em escolas distantes de suas residências habituais, impondo uma significativa dificuldade logística às famílias que não possuem recursos para custear o transporte. A legislação nacional prevê a disponibilidade de transporte público para estudantes, contudo, essa prerrogativa ainda não é integralmente implementada em todas as escolas públicas de Roraima.

A falta de acesso ao transporte público compromete a acessibilidade dessas crianças à educação, agravando as disparidades e os desafios enfrentados por famílias migrantes. Essa lacuna na infraestrutura escolar impacta diretamente na frequência e no engajamento dos estudantes, representando um entrave significativo para a permanência escolar e o desenvolvimento humano.

Outra questão que impacta na permanência escolar de crianças e adolescentes migrantes se refere ao processo de interiorização, visto que muitas famílias migrantes acabam seguindo para outros Estados do Brasil, sem comunicar previamente a unidade de ensino. A matrícula escolar e a permanência na escola são importantes para que a criança aprenda a língua local, tenha contato com outras crianças e, assim, possa se integrar à sociedade brasileira.

É fundamental compreender que a matrícula e a permanência escolar são não apenas aspectos burocráticos, mas essenciais para o processo de integração das crianças migrantes na sociedade brasileira. Isso porque, o ambiente escolar proporciona a aprendizagem da língua local e fomenta a interação com outras crianças, contribuindo de maneira significativa para a assimilação cultural e social dessas crianças e adolescentes migrantes.

O contexto observado em Roraima, e de maneira mais ampla em diversas regiões, evidencia, ainda, a presença de casos de xenofobia e preconceito direcionados a crianças e adolescentes refugiados e migrantes. Essa realidade representa não apenas um desafio social, mas também deixa evidente a urgência em promover a conscientização e ações efetivas para combater tais atitudes discriminatórias.

Crianças migrantes, muitas vezes, enfrentam situações de hostilidade e discriminação no ambiente escolar e na comunidade em geral. Isso pode se manifestar por meio de comentários pejorativos, segregação social e até mesmo agressões verbais ou físicas. O preconceito frequentemente está enraizado em estereótipos culturais e étnicos, refletindo a falta de compreensão e aceitação em relação às diferenças.

É notável que a xenofobia e o preconceito não se limitam apenas ao ambiente escolar, ou seja, eles permeiam diversos aspectos da vida cotidiana. Muitas vezes, as famílias dessas crianças e adolescentes também são alvo dessas práticas discriminatórias, ampliando o impacto negativo e dificultando ainda mais a integração local.

Diante desse cenário, é crucial promover atividades e campanhas educativas que visem sensibilizar tanto as crianças quanto os adultos, com o intuito de desenvolver a empatia e o respeito mútuo. Essas ações devem abordar temas como diversidade cultural, tolerância e inclusão, criando um ambiente propício para a compreensão das diferentes realidades e culturas.

Além disso, é imperativo envolver as famílias nesses esforços, uma vez que os preconceitos, muitas vezes, são perpetuados pelas falas e ações dos adultos. Proporcionar espaços de diálogo e promover a compreensão da importância da diversidade na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva são passos cruciais para combater o preconceito e criar ambientes mais acolhedores para todos, independentemente de sua origem ou nacionalidade.

A integração de crianças refugiadas e migrantes na sociedade brasileira, seja em Roraima ou em qualquer outra localidade, não apenas é uma questão de direito, mas também uma oportunidade para se promover a diversidade cultural e o respeito em todo o país. Portanto, a abordagem dessas questões demanda ações coordenadas e políticas educacionais inclusivas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência dessas crianças e adolescentes refugiados e migrantes em um ambiente educacional seguro e acolhedor.

5.2 AS CRIANÇAS WARAO E O ACESSO À EDUCAÇÃO EM PACARAIMA

No estado de Roraima, a Operação Acolhida mantém dois abrigos especificamente destinados à população indígena gerenciados junto ao Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e organizações da sociedade civil. Em 2019, o Abrigo Pintolândia, localizado em Boa Vista, acolhia cerca de 600 pessoas, sendo 291 delas crianças. No mesmo período, o Abrigo Janokoida, situado em Pacaraima, abrigava aproximadamente 420 pessoas, destas, 195 eram crianças Warao, o que representa, aproximadamente, metade da população indígena presente nesses abrigos.

Durante a visita de campo realizada em abril de 2019 foram identificadas 34 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, 24 com idade entre 4 e 6 anos, 77 na faixa etária de 7 a 12 anos, além de 56 adolescentes com idades variando entre 13 e 17 anos no Abrigo Janokoida. É relevante destacar que, no momento da coleta de dados, não foi constatada a presença de crianças desacompanhadas no abrigo. Entretanto, algumas delas estavam separadas de seus pais, contando com o acompanhamento de parentes extensos, como tios e avós.

De acordo com a Fraternidade Internacional⁶⁵, organização da sociedade civil, responsável pela administração do local, em abril de 2019, quase todos os indígenas Warao eram solicitantes de refúgio no momento de nossa permanência no local. Esses dados ilustram a complexidade e a diversidade das situações enfrentadas por essa população, destacando a importância de abordagens humanitárias e culturalmente sensíveis para atender às necessidades específicas dos indígenas em contextos de refúgio e migração.

Os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados durante a segunda quinzena de abril de 2019. É importante ressaltar que as listas dos abrigados passam por atualizações semanais, sendo gerenciadas pelas organizações da sociedade civil responsáveis pela administração dos abrigos em Roraima.

Os indígenas não são incluídos nos programas de interiorização, ou seja, dificilmente são realocados para outros estados brasileiros de forma voluntária. Mesmo que alguns manifestem o desejo de se mover para outras cidades, isso acontece para poucos, no caso dos indígenas, muitos deles acabam se mudando de maneira independente, sem o suporte do governo federal, de agências das Nações Unidas ou de organizações não governamentais. Apesar desses deslocamentos por conta própria, há casos de indígenas Warao que residem no Abrigo Janokoida desde sua inauguração em 2017.

Durante a realização deste estudo, a administração do abrigo Janokoida estava a cargo da Fraternidade Internacional, em parceria com o ACNUR. Além da Fraternidade, a Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (Adra) desempenhava um papel essencial no local. Em parceria com o Unicef, a Adra implementava projetos de saúde e nutrição, contando com uma equipe composta por enfermeiras e nutricionista. Esses esforços tinham como objetivo prevenir possíveis casos de desnutrição infantil e monitorar a saúde da população adulta. A segurança do local e a distribuição de alimentos eram de responsabilidade do exército.

Esse panorama destaca a importância da atuação conjunta de organizações da sociedade civil, de agências humanitárias e de instituições governamentais para fornecer assistência abrangente e sustentável à população indígena em situação de refúgio, garantindo cuidados essenciais e promovendo condições dignas de vida nos abrigos.

Desde a abertura dos abrigos em Boa Vista e em Pacaraima, os venezuelanos têm sido acolhidos com uma estrutura que engloba atendimento imediato para regularização migratória, alojamento, alimentação diária, instalações sanitárias, serviço de lavanderia, atendimento

⁶⁵ Para conhecer mais sobre a Fraternidade Internacional e o trabalho humanitário realizado em Roraima: <https://www.missoeshumanitarias.org/missao-roraima/>

médico e segurança. No caso específico do abrigo Janokoida, observa-se que os indígenas dormem em redes e são separados em dois espaços bem amplos - enquanto alguns dormem em uma espécie de ginásio poliesportivo, outros estão alojados embaixo de um toldo branco, semelhante a uma lona.

Quanto à alimentação, o fornecimento de alimentos é destinado às lideranças comunitárias (aidamo, tuxaua, outros), considerando a quantidade de pessoas em cada grupo familiar. Os próprios indígenas assumem a responsabilidade pela preparação das refeições. Além disso, o leite é oferecido para crianças pequenas e idosos. A Diocese de Roraima contribui significativamente, oferecendo café da manhã diariamente, sendo comum que muitos Warao que residem no Janokoida se dirijam à Paróquia para desfrutar dessa refeição matutina.

Como há um número elevado de famílias, a prioridade é manter o núcleo familiar integrado, possibilitando que os pais permaneçam junto aos seus filhos. Esse esforço é direcionado para proporcionar às crianças o sentimento de pertencimento social e segurança dentro desse novo ambiente.

As atividades recreativas, que eram realizadas em média três vezes por semana, desempenham um papel essencial no cotidiano. Embora haja empréstimo de brinquedos para as crianças, é importante mencionar que, após as atividades, esses objetos são recolhidos e guardados. Apesar de se ter jogos de tabuleiro, materiais de pintura e outras opções voltadas para crianças a partir de 4 anos de idade, observa-se uma lacuna na oferta de brinquedos apropriados para bebês. Adicionalmente, não foram identificadas atividades educativas ou recreativas específicas para crianças de 0 a 3 anos de idade.

Além das atividades regulares, há iniciativas temporárias que ocorrem, em média, durante uma semana. No mês de abril de 2019, por exemplo, foi realizada uma oficina de Fotografia, conduzida por dois voluntários originários de Santa Catarina. A Fraternidade Internacional também estava em processo de organização para implementar aulas de português aos adultos residentes no abrigo, uma ação que seria desenvolvida por voluntários.

Essas ações pontuais e projetos temporários demonstram a busca por oportunidades de aprendizado e integração, não apenas para as crianças, mas também para os adultos. O envolvimento e a participação da comunidade desempenha um papel crucial na promoção do bem-estar e na construção de uma atmosfera mais acolhedora e educativa nos abrigos.

No que tange às atividades educativas, observou-se que até o início de 2019 a grande maioria das crianças indígenas Warao estava fora da escola em Pacaraima. Nesse contexto, se evidenciou a iniciativa da Diocese de Roraima e os esforços do padre Jesús de Bobadilha,

responsável pelo trabalho paroquial e pela idealização do Centro de Atendimento Infantil Jesús Peregrino, que contava com o apoio da prefeitura de Pacaraima.

O Centro de Atendimento Infantil Jesus Peregrino, também conhecido como ‘Escola do Anexo’ - por configurar-se como uma extensão da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima em Pacaraima -, recebia, aproximadamente, 120 crianças Warao com idade entre 4 e 11 anos. A maioria encontrava-se em período de alfabetização. Quase todas as crianças que frequentavam a escola eram moradoras do abrigo Janokoida.

A equipe de profissionais era composta por cinco professores cedidos pela Prefeitura Municipal de Pacaraima e oito educadores Warao contratados pelo Unicef. Esses educadores Warao também moravam no Abrigo Janokoida, sendo que a maioria deles já era professor ou atuava na área educacional na Venezuela.

Tal composição permitia, às crianças, o aprendizado da língua portuguesa, além da possibilidade de se comunicarem entre seus pares e com os educadores Warao em sua língua materna, mantendo, assim, laços e raízes com sua cultura e suas tradições, além de favorecer os conhecimentos adquiridos por elas anteriormente. Cabe lembrar que o aprendizado de uma segunda língua contribui para o desenvolvimento em diferentes circunstâncias, além de favorecer oportunidades de interação no ambiente escolar. No entender de Donato,

Uma lição importante da teoria histórico-cultural é que a aprendizagem e o desenvolvimento, incluindo as línguas estrangeiras e as segundas línguas, estão situados. Situação significa que a aprendizagem se desdobra de maneiras diferentes, sob diferentes formas e circunstâncias. As circunstâncias incluem as especificidades dos indivíduos, cada um com suas diversas histórias, os signos que usam e a assistência que cada um deles promove e recebe (Donato, 2001, p. 47, tradução nossa)⁶⁶.

Ao dialogar com Vigotski, evidencia-se que as internalizações próprias à educação escolar devem promover os recursos psíquicos necessários à humanização e à superação dos limites naturais. Do mesmo modo, as formas de sociabilidade e suas adaptações aos diferentes contextos moldam os indivíduos para serem sujeitos percursos e não sujeitos de suas condições de existência. Dessa forma, se a escola é o locus privilegiado na promoção das referidas internalizações, por meio dela as crianças devem apropriar-se das formas sociais mais elaboradas, mais complexas de comportamento, convertendo-as em meios próprios de interação com o outro e de sua personalidade.

⁶⁶ Original em inglês: “One important lesson of socialcultural theory is that learning and development, including foreign and second languages, is situated. Situatedness means that learning unfolds in different ways under different ways under different circumstances. The circumstances include the specific concrete individuals each with their different histories, the signs they use, and the assistance they provide and are provided”.

Observou-se no trabalho de campo que todas as crianças se expressavam oralmente no idioma Warao. No entanto, muitas delas ainda não dominavam a escrita de sua língua materna, tampouco do português. Havia uma parcela de crianças que também se comunicava em espanhol. Os educadores Warao, em sua maioria, dominam os três idiomas: Warao, espanhol e português.

A cultura escrita não é exatamente um hábito da etnia Warao. Aqui percebe-se uma influência externa que rompe com os costumes culturais de origem. A própria organização das carteiras em sala de aula indica uma aculturação, nos moldes da escola brasileira. A imagem abaixo (Figura 11) captura um momento de aula no qual as crianças estão em atividade orientada por um professor, da etnia Warao. É preciso destacar que o papel do professor Warao é fundamental, uma vez que algumas crianças somente dominavam o idioma dessa etnia.

Figura 11 - Sala de aula do Centro de Atendimento Infantil Jesus Peregrino - 2019



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

De acordo com Vigotski (1987), o desenvolvimento do ser humano resulta de um processo que se constitui em meio sócio-histórico. Nesse processo, a linguagem tem papel fundamental. As relações sociais ocorrem de maneira simbólica e são sempre mediadas em ambientes sociais, culturais e históricos específicos. Esse enfoque destaca a importância da linguagem não apenas como meio de comunicação, mas também como instrumento essencial na construção de significados e na transmissão de conhecimentos no seio de um determinado contexto sociocultural.

Nesse sentido, a possibilidade de se contar com professores que dominam a língua originária é de grande importância aos povos originários. A intervenção dos educadores torna-se um ato pedagógico privilegiado, que deve incentivar avanços que não ocorreriam sem as suas interlocuções e orientações. Essa ação favorece o desenvolvimento no sentido de se investir em uma ampliação dos modos de pensamento, pois provoca, na criança, o ato de pensar de modo diferente (Vigotski, 2003).

Cabe ressaltar que o conhecimento científico requer uma ação mediada para se concretizar, daí a importância dada ao papel do professor e dos demais colegas na construção desse processo, e da escola como espaço privilegiado de trocas sociais. Nesse contexto, se reflete acerca do sentido e do significado da atividade educativa para as crianças indígenas Warao como uma forma de manter e fortalecer suas relações socioculturais e o contato com sua língua materna. Os conceitos aprendidos na escola devem, portanto, introduzir novos modos de operação mental, abstrações e generalizações mais amplas a respeito da realidade, para que, assim, a criança possa expandir seus conhecimentos e modificar sua relação cognitiva com o mundo a sua volta.

Durante a experiência aqui relatada, notou-se, ainda, que as crianças indígenas Warao com idade entre 0 e 3 anos não estavam frequentando a Educação Infantil. Ressalte-se que essa falta de acesso à creche pode ser prejudicial para o desenvolvimento humano dessas crianças, sendo que elas já enfrentam adversidades decorridas do processo de migração forçada.

É importante destacar que, embora os indígenas da etnia Warao serem duplamente marginalizados devido a sua condição de indígena e migrante, a experiência vivenciada na atuação a campo demonstrou uma possível forma de inclusão das crianças Warao no sistema educacional brasileiro. Além de lhes possibilitar contato com o conhecimento formal, escolar, e o acesso à educação, a Escola do Anexo se configura como um espaço inclusivo, no qual os saberes e a cultura trazidos pelas crianças indígenas são respeitados e valorizados diariamente.

5.3 O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E DA SOCIEDADE CIVIL PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS VENEZUELANAS NOS ESPAÇOS SÚPER PANAS

Em Roraima, há a presença de diversas agências do sistema ONU, como Unicef, OIM, ACNUR, UNFPA e ONU Mulheres. Entre as organizações da sociedade civil que atuam em parceria com o Unicef e apoiam a educação não formal de crianças e adolescentes refugiadas e

migrantes, facilitando sua transição e ingresso no sistema educativo, estão: a Visão Mundial, o Instituto Pirilampos e a AVSIBrasil.

Em parceria com a Operação Acolhida e o Unicef para enfrentar a complexa crise migratória venezuelana, a Visão Mundial e o Instituto Pirilampos desempenharam papéis fundamentais ao longo dos anos 2019 e 2020 nas cidades de Boa Vista e Pacaraima. Essas organizações desdobraram-se na implementação e gestão dos Espaços Súper Panas, estrategicamente concebidos para oferecer suporte em situações de emergência humanitária, especialmente no âmbito da educação não formal. A AVSIBrasil, por sua vez, era responsável pelo atendimento e proteção de crianças desacompanhadas e separadas, desempenhando um papel crucial em ambas as cidades mencionadas.

A partir da imersão no campo, nota-se que há um grande esforço da sociedade civil em Roraima em colaboração estreita com as Secretarias de Educação Municipal e Estadual, sob a mediação do Unicef. O foco desse esforço conjunto é claro: garantir a inclusão de todas as crianças migrantes no sistema educacional brasileiro. O Instituto Pirilampos, em particular, tem desempenhado um papel instrumental, não apenas facilitando o processo de matrícula, mas também assegurando a permanência dessas crianças na escola.

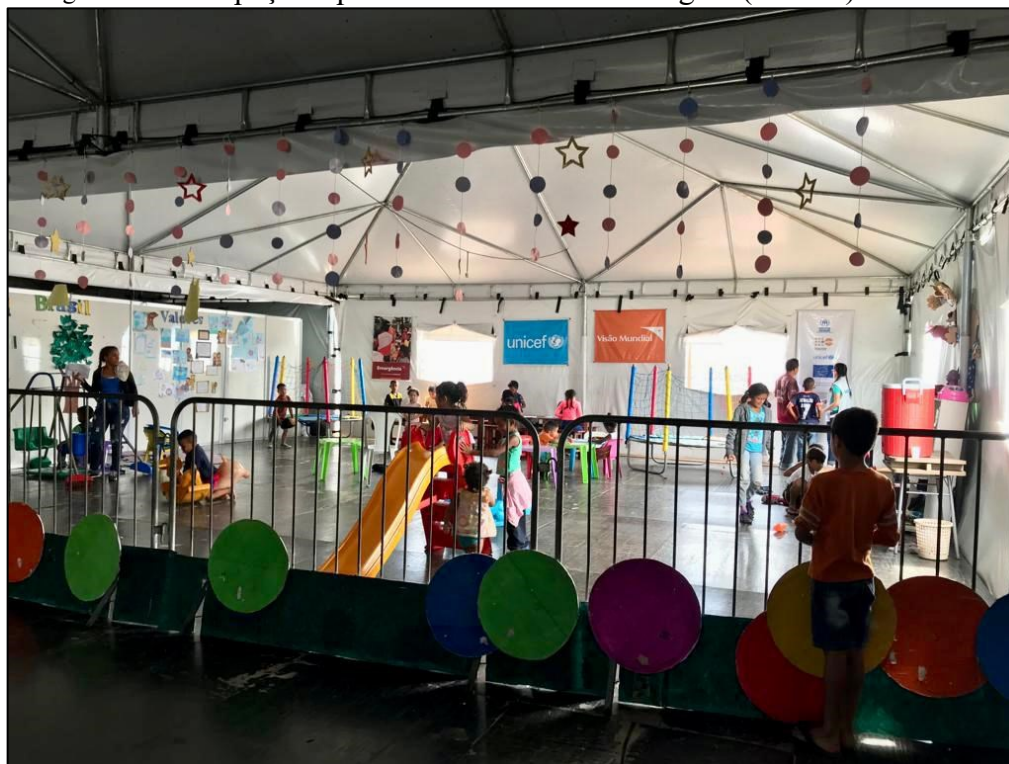
A distribuição de kits educacionais por parte da sociedade civil, contendo itens essenciais (cadernos, canetas, lápis, uniformes, entre outros) e formulários de apoio, demonstra um compromisso com o cuidado, o bem-estar e o desenvolvimento educacional das crianças refugiadas e migrantes. Além disso, a iniciativa abrange até mesmo questões logísticas, como fornecer suporte para o transporte dessas crianças do local de residência até a escola, removendo, assim, obstáculos práticos que poderiam dificultar sua participação regular nas atividades escolares.

Além de garantir o acolhimento da população migrante e refugiada, a resposta conjunta dessas organizações, em colaboração com entidades governamentais e agências da ONU, investe em soluções permanentes e duradouras para garantir o acesso à educação, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes impactados pelo processo de migração forçada.

Os Espaços Súper Panas atendem crianças e adolescentes refugiados e migrantes com idade entre 3 e 17 anos. A maioria desses espaços encontra-se nos Abrigos e Postos de Recepção e Triagem da Operação Acolhida. Também foi organizado um Espaço Súper Panas ao lado do Terminal Rodoviário de Boa Vista, onde há um Alojamento temporário para refugiados e migrantes, que funciona como pernoite, embora muitas pessoas acabem por passar meses, e até anos nesse local. Os Espaços Súper Panas também estão sendo ofertados as crianças refugiadas

e migrantes em Manaus⁶⁷ e Belém, com apoio de organizações como Aldeias Infantis SOS Brasil.

Figura 12 - Espaço Súper Panas no Posto de Triagem (PTRIG) Pacaraima



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Os Espaços Súper Panas, situados nos Postos de Triagem (Ptrig) de Pacaraima e Boa Vista em Roraima, são frequentados primariamente por crianças e adolescentes, cujos familiares ou responsáveis aguardam nas filas para a realização de procedimentos como vacinação e regularização migratória. Em determinados dias, esse processo pode demandar algumas horas, enquanto em outros, devido ao elevado fluxo migratório, pode estender-se por períodos superiores a dois ou três dias. Assim, durante a espera nas filas, é possível que as crianças e adolescentes desfrutem desses espaços recreativos por algumas horas ou até mesmo dias.

De acordo com o Unicef (2022), mais de 2,6 mil famílias venezuelanas já foram atendidas nos diversos espaços de atuação do Projeto Súper Panas em Manaus no Amazonas. Em números, no Posto de Interiorização e Triagem para Imigrantes e Refugiados (Pitrig), foram

⁶⁷ É importante destacar que quando da escrita deste trabalho também havia um Posto de Interiorização e Triagem da Operação Acolhida em Manaus. Esse espaço foi inaugurado em 2019, visto que muitos voos para outros estados do Brasil tinham como saída a cidade de Manaus, além do fato de o Amazonas também ter recebido um número considerável de pessoas oriundas da Venezuela.

atendidas 902 famílias; no Posto de Recepção e Apoio da Operação Acolhida (PRA), um total de 604 famílias; no abrigo Tarumã-Açu 1, 160 famílias; no Tarumã-Açu 2, 58 famílias; e, no Alojamento de Trânsito da Cidade (ATM), 45 famílias.

Em referência à educação, os espaços Súper Panas para crianças e adolescentes têm por objetivos:

- a) integrar, em um mesmo espaço seguro e estimulante, atividades educacionais não formais, atividades de proteção da criança contra a violência e apoio psicossocial, a partir de uma abordagem integrada – com especial enfoque para os diferentes grupos etários;
- b) desenvolver atividades educacionais de apoio à transição ao sistema brasileiro de educação para crianças e adolescentes migrantes e refugiados, numa abordagem multicultural, em espaços localizados em abrigos e fora deles (Unicef, 2020).

Nesses locais, meninos e meninas retomam suas atividades escolares antes mesmo de serem formalmente matriculados no Sistema Público de Ensino. Esse período inicial é crucial para oferecer apoio e garantir que continuem avançando em seu processo educacional. As atividades educativas realizadas nos espaços "Súper Panas" são delineadas com base na proposta pedagógica de emergência, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e incorporam recursos educacionais e medidas de proteção.

Figura 13 - Crianças confeccionando Jogo no Abrigo Jardim Floresta em Boa Vista



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Uma característica notável desses espaços é a presença de educadores venezuelanos, incluindo membros da comunidade indígena Warao. Essa composição da equipe não apenas possibilita uma adaptação eficaz das atividades, mas também estabelece uma conexão mais próxima e inclusiva com as crianças indígenas, considerando os saberes já trazidos por esses sujeitos. Essa proximidade é fundamental, visto que muitas delas não têm proficiência na língua espanhola, tornando esses educadores uma ponte essencial para a inclusão e o entendimento adequado das necessidades dessas crianças.

O currículo ensinado às crianças e aos adolescentes ajuda-os a desenvolver habilidades e competências necessárias para que se adaptem às suas novas rotinas escolares. Ao alinhar o currículo com as necessidades específicas dessas crianças e adolescentes em transição, o

objetivo é não apenas transmitir conhecimento acadêmico, mas também desenvolver habilidades sociais, emocionais e práticas essenciais para uma adaptação local.

O Unicef, juntamente com seus parceiros, contribui com os Estados e municípios para fortalecer a capacidade técnica dos funcionários públicos em garantir as crianças migrantes e refugiadas o direito à educação, apoio psicossocial e proteção contra a violência.

Em referência a proteção, tem-se como prioridade:

- a) desenvolver atividades de prevenção e de resposta a violências, abuso e exploração de crianças e adolescentes dentro e fora dos abrigos, incluindo ações de monitoramento de possíveis situações de desproteção, identificação precoce, apoio integral para vítimas, tal como, o encaminhamento de casos para atendimento pela rede local de proteção;
- b) realizar atividades específicas para desenvolver as capacidades de autoproteção das crianças e dos adolescentes e seu conhecimento sobre onde denunciar e/ou pedir auxílio (Unicef, 2020).

Figura 14 - Espaço Súper Panas no Abrigo Rondon 3 em Boa Vista -2019⁶⁸



Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Na ocasião da coleta de dados para esta tese, realizada em 2019, destaca-se o Abrigo Rondon 3, inaugurado em outubro de 2018 na cidade de Boa Vista. Esse abrigo correspondia ao décimo terceiro construído em Roraima, sendo o maior abrigo da Operação Acolhida, bem

⁶⁸ Os Espaços Súper Panas, denominados em inglês de CFS, foram fotografados em abril de 2019 durante a coleta de dados para o Relatório 2929578 – DPU sobre crianças e adolescentes desacompanhados. Nota-se que a gestão e a localização desses espaços costuma variar de acordo com as necessidades impostas pela situação de emergência. Assim, é possível tanto a alteração de endereço, como da própria organização da sociedade civil responsável pela implementação desses espaços em Roraima, o que nos revela as complexidades e o caráter imediato de ações durante os fluxos migratórios intensos.

como da América Latina, com capacidade para quase 1.400 pessoas. No momento da visita, havia uma média de 1.230 pessoas abrigadas, e dessas, aproximadamente 50% correspondiam a crianças e adolescentes (0 a 18 anos de idade), o que se assemelha aos fluxos migratórios internacionais, em que quase metade do contingente é composta por crianças.

É importante ressaltar que, para fins de uniformidade e em conformidade com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, as estatísticas e os relatórios internacionais adotam a definição de criança para abranger todo indivíduo até 18 anos de idade. Essa delimitação etária é fundamental para o contexto do estudo, considerando a importância dos parâmetros internacionalmente estabelecidos para a compreensão e a abordagem de questões relacionadas à infância e à adolescência.

Além dos Espaços Súper Panas, outras atividades são organizadas no Abrigo visando o bem-estar e a autonomia da comunidade. Dentre elas destacam-se os Comitês de Saúde, Educação, Limpeza, Wash, Infraestrutura, Atividades comunitárias e culturais, como rodas de conversa, sessões de cinema, entre outras. A criação e participação dos membros é voluntária, os temas abordados, bem como sua composição costumam variar de um abrigo para outro de acordo com os interesses e necessidades da comunidade.

Outra questão se refere ao perfil dos abrigados. Enquanto alguns Abrigos recebem mais famílias com crianças, outros concentram um número maior de mulheres vivendo sozinhas, assim como pessoas com deficiência e da comunidade LGBTI. Como já exposto nesta tese, há também abrigos para atender povos indígenas e suas especificidades, sobretudo os da etnia Warao.

Em 2019 e 2020, a Visão Mundial desempenhou um papel significativo no atendimento a crianças e adolescentes que residiam em ocupações espontâneas nas cidades de Boa Vista e Pacaraima. Sua abordagem abrangente não se limitava apenas às crianças, ela estendia-se às famílias, com planos para a execução do projeto intitulado “Escola para Pais”. Esse projeto visava proporcionar atenção e apoio psicossocial às famílias, complementado por iniciativas como “Educação com Ternura”, direcionada a trabalhar as emoções de crianças de 3 a 5 anos de idade por meio de atividades como desenhos, canções e histórias. Além disso, a organização implementou o projeto Vien, Tu Podes, oferecendo aulas de português para adultos. Cabe ressaltar que a Visão Mundial também se envolveu em ações direcionadas à população indígena da etnia Warao.

Até 2020, a Visão Mundial oferecia apoio para a realização de matrícula de crianças e adolescentes migrantes nas escolas brasileiras. Esse apoio incluía assistência na documentação necessária e orientações para o processo de matrícula. Mesmo diante dos desafios impostos pela

pandemia, a organização implementou projetos de educação digital, contando com o engajamento de voluntários dentro das ocupações para garantir uma interação adequada com as crianças, seguindo as orientações dos parceiros educadores. Nesse período, 45 voluntários dedicaram-se ao trabalho com crianças e adolescentes em Boa Vista e Pacaraima, recebendo certificações por suas contribuições.

Adicionalmente, a Visão Mundial lançou uma iniciativa de rádio educativa, transmitida às segundas, quartas e sextas-feiras em Santa Elena e Pacaraima. Esse programa multilíngue é apresentado em espanhol, Warao e Piemon, refletindo a diversidade cultural da região. Além disso, estabeleceu uma parceria com o Unicef para apoiar a programação do Súper Panas na rádio, ampliando ainda mais seu impacto na comunidade.

O Grupo Roraima de Visitas e Ações Voluntárias - Instituto Pirilampos⁶⁹ foi fundado em março de 2007 com o objetivo de compartilhar o amor e atividades lúdicas com pessoas em situação de vulnerabilidade em Boa Vista, Roraima. O Instituto Pirilampos oferece capacitação para voluntários desenvolverem atividades lúdicas e recreativas pedagógicas em abrigos, hospitais, lares de idosos, comunidades rurais e indígenas, além de realizar eventos com pessoas fantasiadas de palhaços como ferramenta de aproximação com o público.

Em outubro de 2020, o Instituto Pirilampos contava com aproximadamente 124 voluntários capacitados para realizar as atividades propostas pelos palhaços pirilampos. O principal objetivo dessas visitas consistia em disseminar amor e promover comportamentos positivos por meio de diversas atividades recreativas, como pintura facial, escultura de balões, musicalização, contação de histórias e outras iniciativas adaptadas ao público-alvo.

No mesmo ano, o Instituto Pirilampos implementava o projeto “Amor Compartilhado” em parceria com o Unicef. Essa iniciativa era realizada nos Espaços Súper Panas localizados em dez abrigos da Operação Acolhida em Boa Vista destinados a refugiados e migrantes venezuelanos. A equipe envolvida nesse projeto era composta por 106 profissionais, incluindo professores, educadores assistentes, psicólogos e assistentes sociais, demonstrando um comprometimento abrangente e multidisciplinar com o bem-estar e o desenvolvimento das comunidades atendidas.

Há, ainda, um esforço conjunto em Roraima do Grupo de Trabalho (GT) de Educação composto por organizações internacionais como o Unicef, a OIM, o ACNUR, a Secretaria de Educação do Estado de Roraima, a Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista e organizações da sociedade civil. Esse grupo empenha-se de maneira coordenada para assegurar

⁶⁹ Para mais informações sobre o Instituto Pirilampos acesse: <https://institutopirilampos.org.br/>

a matrícula e a permanência de todas as crianças refugiadas e migrantes nas instituições educacionais, visando mitigar a evasão escolar e promover uma inserção mais efetiva das crianças venezuelanas no ambiente escolar.

Além dos espaços Súper Panas, entre as boas práticas de cooperação internacional e nacional para a inserção de crianças e adolescentes refugiados e migrantes no sistema educativo, destaca-se o Projeto “Passaporte para a Educação” desenvolvido pela OIM em parceria com o Unicef, que tem como foco as crianças que estão sendo interiorizadas para outros estados brasileiros.

O Projeto “Passaporte para a Educação” tem como objetivo facilitar a compreensão das escolas nas cidades de destino a respeito da situação migratória em que se encontram as crianças venezuelanas, especialmente as escolas localizadas no interior do Brasil e em áreas rurais, onde se tem menos informações a respeito dos fluxos migratórios.

Como parte desse projeto, é encaminhada às escolas uma carta informativa, redigida em português e espanhol, explicando sobre a Operação Acolhida e esclarecendo o apoio oferecido pelas agências internacionais durante o processo de mudança de cidade. Essa iniciativa não apenas facilita a integração das crianças migrantes no novo ambiente escolar, como também promove a compreensão e a colaboração entre as instituições de ensino e as agências de apoio internacional.

Figura 15 - Kit Pasaporte para la Educación



Fonte: OIM Brasil (2019).

O material educacional “Passaporte para a Educação” (Figura 15) tem como objetivo não apenas auxiliar as escolas receptoras, mas também oferecer às famílias um maior entendimento sobre a legislação brasileira, o funcionamento do sistema educacional no país, o processo de matrícula escolar e as orientações para transferência entre escolas em diferentes cidades e estados. Além disso, o material inclui atividades destinadas às crianças e aos adolescentes, abordando questões geográficas e culturais do Brasil por meio de livros infantis e atividades lúdicas. Durante o período de pandemia, o projeto adaptou-se, proporcionando recursos educativos específicos sobre higiene das mãos e conscientização a respeito do combate à Covid-19.

No período de pandemia, que se iniciou no Brasil em março de 2020, muitas famílias migrantes estavam com dificuldades em conseguir o documento de transferência escolar das crianças e adolescentes, desse modo, a OIM estava elaborando um acordo de cooperação com a Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista para apoio na retirada dos documentos e facilitar o envio para as famílias venezuelanas que foram interiorizadas para outros estados brasileiros. Esse acordo visava facilitar a logística da entrega de documentação escolar (histórico escolar e notas) de crianças e adolescentes migrantes que foram interiorizados.

Por fim, as ações implementadas por organizações da sociedade civil em parceria com o sistema ONU durante o período da pandemia de Covid-19, e a articulação com a Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista para a entrega de documentos escolares de criança em processo de interiorização, ressaltam o esforço dessas organizações em adaptar-se às circunstâncias desafiadoras e garantir a continuidade do processo de educação formal para crianças e adolescentes refugiados e migrantes.

5.4 EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 E O IMPACTO NAS FAMÍLIAS E CRIANÇAS VENEZUELANAS

Em 18 de março de 2020, como resultado do aumento de casos de Covid-19, as medidas de segurança e saúde pública foram aumentadas, por essa razão, a fronteira com a Venezuela foi fechada visando o isolamento social e a redução do contágio da doença. Como resultado, houve uma queda acentuada na entrada de migrantes venezuelanos no Brasil, consequentemente, também de crianças e adolescentes.

No dia 30 de junho de 2020, a Casa Civil publicou a Portaria nº 340, que estabeleceu a restrição excepcional e temporária de entrada de estrangeiros no país, de qualquer

nacionalidade, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Desde então, diversas portarias foram emitidas em relação ao fechamento de fronteiras.

As fronteiras permaneceram fechadas por tempo indeterminado durante o ano de 2020, e somente casos extremos relacionados a riscos à saúde e à vida puderam entrar no Brasil durante a pandemia, com a autorização da Polícia Federal.

Durante o período de quarentena vivido em 2020, foi registrado um processo de retorno de migrantes venezuelanos ao seu país de origem. Nesse retorno, os venezuelanos passaram pelo Posto de Triagem da Operação Acolhida em Pacaraima (onde estão localizadas as agências da ONU e ONGs, administrado pelas Forças Armadas, conforme detalhado anteriormente). Na passagem pela cidade de Santa Elena, na fronteira com Pacaraima, as pessoas eram encaminhadas para locais de isolamento, onde eram testadas e avaliadas caso apresentassem sintomas relacionados à Covid-19. Nos casos de testes positivos, as pessoas deveriam permanecer nesses espaços isolados por mais 14 dias, uma espécie de quarentena antes de entrarem na Venezuela.

No início da pandemia, o Hospital Geral de Roraima (HGR), localizado em Boa Vista, contava com apenas 10 leitos na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) para atendimento a pacientes com Covid-19. Com o aumento dos casos, houve a ampliação das enfermarias exclusivas e a inauguração de um hospital de campanha no final de maio de 2020. Assim, a população local pode contar com o Hospital de Campanha e o Hospital Geral de Roraima para pessoas com sintomas mais graves da doença.

Atrás do hospital de campanha foi construída, ainda, uma Área de Proteção e Cuidado, onde os venezuelanos com sintomas leves eram atendidos por uma equipe multiprofissional, que incluía médicos, enfermeiras, psicólogos e educadores associados que atendem crianças e adolescentes. Esse espaço foi pensado pela Operação Acolhida junto com organizações internacionais, diante do enfrentamento à pandemia de Covid-19, considerando a necessidade de isolamento social de pessoas com suspeita ou confirmação de contágio pelo novo coronavírus.

A grande maioria das pessoas que passaram por atendimento na Área de Proteção e Cuidado vivia em abrigos da Operação Acolhida ou em ocupações espontâneas, de modo que o maior público do local era formado por venezuelanos. A Área de Proteção (AP) recebeu muita atenção do Exército Brasileiro e de outras organizações como ACNUR, OIM e Unicef, com diversas visitas realizadas para averiguar a situação de acolhimento dos beneficiários temporários. Quando havia identificação de casos graves, estes eram imediatamente

encaminhados para hospitais. Tanto o Hospital de Campanha quanto a Área de Proteção e Cuidados (APC) foram construídos como iniciativas da Operação Acolhida.

A cidade fronteiriça de Pacaraima possui apenas um hospital público e, nele, não havia leitos de UTI para o tratamento de Covid-19, assim, apenas atendia-se e orientava-se pessoas com sintomas leves. Todos os pacientes com sintomas graves eram levados para tratamento na capital Boa Vista.

No período pandêmico, observou-se um esforço da Operação Acolhida no atendimento aos migrantes venezuelanos, com um grande grupo de trabalho do Exército Brasileiro, agências da ONU e organizações da sociedade civil. Em relação à proteção de crianças e adolescentes, destacou-se também a atuação do Conselho Tutelar para garantir o atendimento e a garantia dos direitos das crianças migrantes em Roraima.

Em referência ao acesso à educação, as aulas presenciais nas escolas foram suspensas no início de março de 2020, tanto em Boa Vista quanto em Pacaraima, bem como as atividades de educação não formal nos espaços Súper Panas do Unicef. Desse modo, tanto venezuelanos quanto brasileiros ficaram sem acesso à educação presencial.

As escolas da rede municipal de Pacaraima, em colaboração com professores e familiares de estudantes brasileiros e venezuelanos, optaram pelo método de ensino por meio de apostilas. Essa escolha foi orientada pela conscientização de que muitas famílias enfrentam obstáculos significativos no acesso às tecnologias, seja devido à ausência de computadores ou à falta de conectividade à rede de Internet, uma realidade que se estende tanto à cidade de Pacaraima quanto às comunidades indígenas e rurais da região.

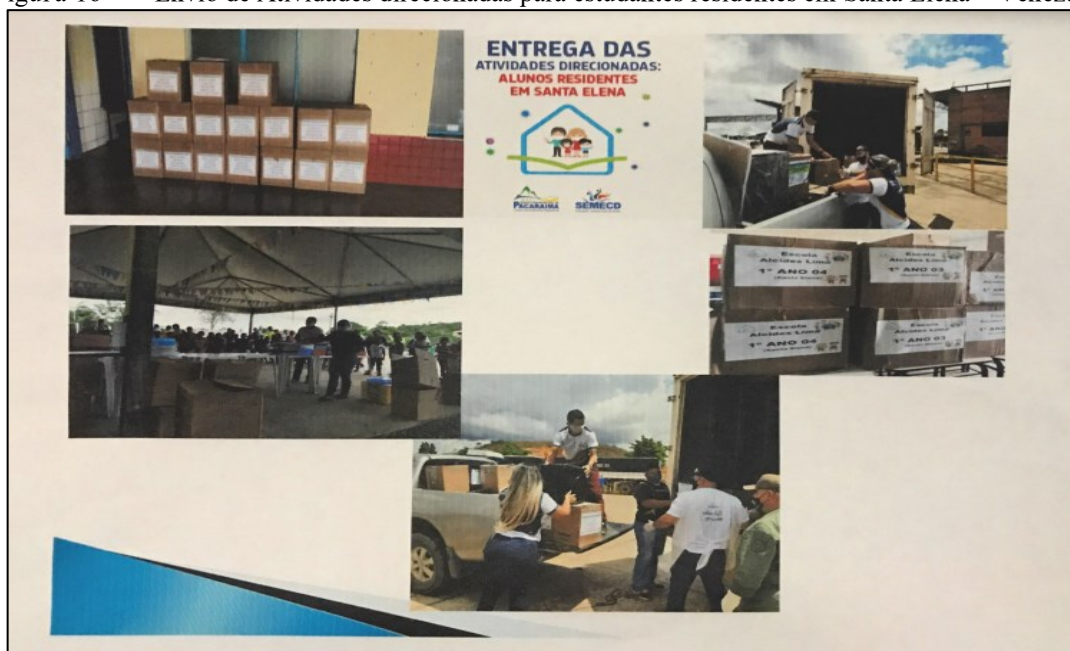
Conforme o Cronograma estabelecido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD) de Pacaraima, as escolas implementaram o sistema de apostilas para garantir a continuidade do ensino. O corpo docente, de forma diligente, desenvolveu “Atividades Remotas Direcionadas” adaptadas por séries para serem realizadas em casa, sendo distribuídas a todos os alunos, inclusive àqueles residentes na cidade de Santa Elena de Uairén, na Venezuela. O processo logístico envolveu as escolas coletando as atividades elaboradas pelos professores e encaminhando-as à SEMECD, que, por sua vez, organizava a logística e utilizava veículos apropriados para transportar as atividades até as crianças que residiam no país vizinho e em comunidades rurais mais remotas. Os professores preparavam as atividades com zelo, organizando-as em caixas identificadas pelo nome da escola, do professor, ano e turma, garantindo, assim, uma distribuição eficiente e organizada.

Para facilitar o acesso a esses materiais, foi estabelecida articulação com a Receita Federal e a Polícia Federal em nome do governo brasileiro e com a Guarda Nacional e o

Exército venezuelano do lado da Venezuela. Tal estratégia foi fundamental para que as atividades educativas cruzassem a fronteira e chegassem às crianças de Santa Elena durante o período de pandemia de Covid-19 e fechamento da fronteira.

As caixas contendo as atividades eram submetidas a rigorosos protocolos de higienização. Para assegurar a integridade das atividades, as caixas eram então transferidas para um caminhão com placa venezuelana (Figura 16). Adicionalmente, dentro das caixas, as atividades direcionadas eram cuidadosamente protegidas por sacolas plásticas, eliminando qualquer risco de exposição à umidade. Essas medidas não apenas garantiam a segurança e a qualidade do material educativo, mas também demonstravam um esforço conjunto e coordenado entre autoridades de ambos os países para superar desafios e proporcionar aprendizado contínuo para as crianças, mesmo em tempos adversos.

Figura 16 - Envio de Atividades direcionadas para estudantes residentes em Santa Elena – Venezuela



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacaraima (2020).

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacaraima teve como objetivo levar as apostilas onde quer que o aluno estivesse. As famílias também recebiam material escolar, como lápis de cor, borrachas, canetas, cadernos para que as crianças realizassem as atividades de modo domiciliar, e todos eram informados sobre as datas de entrega das apostilas, geralmente uma vez a cada 30 dias⁷⁰. Enquanto novas atividades eram

⁷⁰ O cronograma e a data de envio das atividades direcionadas para Venezuela durante a pandemia de Covid-19 podem ser observados no Anexo B.

enviadas, as anteriores eram recolhidas e encaminhadas aos professores para que pudessem realizar a correção.

Professores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima, residentes em Santa Elena, desempenharam um papel fundamental ao auxiliarem na entrega das atividades aos pais dos alunos ou responsáveis na Venezuela. O comprometimento desses profissionais foi mais evidente no período de pandemia. Alguns desses servidores da Prefeitura de Pacaraima, que também residiam em Santa Elena, assumiram a responsabilidade de transportar as atividades de volta ao Brasil para que fossem corrigidas pelos professores (Figura 17).

Figura 17 - Acompanhamento da Entrega das Atividades direcionadas na fronteira entre Brasil e Venezuela (23/10/2020)



Fonte: Arquivo Pessoal (2020).

Essa colaboração entre professores e servidores, que atravessaram fronteiras para garantir a continuidade do processo educativo, demonstra o empenho desses profissionais em superar desafios geográficos e administrativos para garantir o acesso à educação diante das adversidades impostas pela pandemia e pelas restrições fronteiriças.

Durante a realização da pesquisa de campo em outubro de 2020⁷¹, um dos professores da Escola Municipal Casemiro de Abreu que mora na cidade venezuelana relatou que os estudantes se emocionavam ao receber as atividades e alguns chegavam a entregar bombons como forma de agradecimento.

Dos 3.351 alunos matriculados na rede municipal de ensino⁷², 3.023 eram atendidos com as atividades direcionadas impressas, tanto na cidade de Pacaraima, como nas comunidades indígenas e rurais ou em Santa Elena, na Venezuela. Estimava-se que aproximadamente 700 alunos brasileiros e venezuelanos matriculados na rede municipal de Pacaraima moravam em Santa Elena de Uairén quando do envio das apostilas. Essa força-tarefa iniciou em julho de 2020 e a previsão de entrega das últimas atividades remotas estava prevista para março de 2021.

As atividades direcionadas foram bem aceitas e realizadas com a mediação de pais e familiares, que acabavam ajudando as crianças nas tarefas de casa e participando de grupos de WhatsApp com as professoras das crianças para tirar dúvidas e manter as crianças conectadas com seus colegas e professores. Cada professora tinha um grupo com as crianças da sua turma, meio pelo qual conversavam, incentivavam os trabalhos de casa e respondiam a questões.

A maior dificuldade enfrentada pela SEMECD foi o acesso às comunidades mais remotas e distantes, com acesso limitado a carros. Mesmo contando com carros altos, havia lugares de difícil acesso por via terrestre e algumas vezes era necessário mais de uma viagem para transportar todos os materiais.

Também houve iniciativas frente ao aumento de matrículas de crianças refugiadas e migrantes direcionadas por parte dos professores e de organizações da sociedade civil. Em Pacaraima, por exemplo, os professores da Rede Estadual se reuniram para comprar cadeiras, mesas e uniformes para que os alunos do Ensino Médio tivessem um lugar para sentar e vestimentas apropriadas para que pudessem assistir às aulas.

Para o retorno às aulas presenciais, a Secretaria de Educação aguardava resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação de Roraima. O Parecer CNE/CP N° 19/2020⁷³ de outubro de 2020 autorizou as atividades não-presenciais para todos os níveis de ensino até 31

⁷¹ Essa visita de campo também fez parte de uma Consultoria da Unesco a respeito dos obstáculos à escolarização de migrantes indocumentados no Brasil e noticiada pelo Jornal digital Correio do Lavrado em 04 de novembro de 2020: <https://correiodolavrado.com.br/2020/11/04/caixas-com-atividades-escolares-atravesam-a-fronteira-e-educacao-chega-a-alunos-na-venezuela/>

⁷² Essa informação pode ser verificada no Anexo A, a partir de levantamento realizado pela SEMECD.

⁷³ Para acessar o Parecer do CNE a respeito do retorno das aulas presenciais, acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

de dezembro de 2021. Em relação à Pacaraima, estava sendo pensada uma possibilidade de retorno das aulas presenciais por meio de rodízio de turmas para 2021. Uma proposta seria fazer um rodízio de turmas em dois grupos, para que metade da turma frequentasse a escola em determinados dias da semana, e outro em outros, de modo alternado.

Ainda no que condiz ao período de pandemia de Covid-19, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista, no início de abril de 2020, lançou o Projeto “Aprendendo em Casa”, que buscava desenvolver tarefas específicas para cada etapa e modalidade de ensino: Educação Infantil, Educação Pré-Escolar; Ensino Fundamental: 1ª a 5ª série (escolas urbanas, indígenas) e Educação Especial. As atividades artísticas e de educação física também foram ofertadas em modelo remoto. As tarefas eram elaboradas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e disponibilizadas no site da Prefeitura de Boa Vista: <https://www.boavista.rr.gov.br/>. Essas atividades eram oferecidas para todos os alunos, sem distinção entre brasileiros e venezuelanos.

A iniciativa surgiu como estratégia de combate à Covid-19 para reforçar o isolamento social e evitar a propagação do vírus, dessa forma, as férias do meio de ano das escolas municipais de Boa Vista foram antecipadas até o dia 14 de abril de 2020. Objetivo do Projeto era orientar as famílias para que, durante o período de pandemia, pudessem direcionar as atividades educativas para seus filhos no ambiente domiciliar, ajudando as crianças a ampliarem seu aprendizado em casa, fortalecendo, assim, os laços afetivos com seus familiares.

As tarefas diárias eram diariamente publicadas no perfil do Instagram @aprendendoemcasabv e as atividades também podiam ser baixadas em arquivo no formato portátil de documento (Portable Document Format – PDF). Também eram disponibilizadas Lives denominadas “Hora do Recreio”. Vários pais de alunos enviavam fotos e vídeos de seus filhos fazendo as tarefas sugeridas na página @aprendendoemcasabv. Quanto ao retorno das aulas presenciais, aguardavam orientação do Conselho Nacional de Educação e dos órgãos de saúde competentes.

É importante destacar que grande parte da população venezuelana que se encontra abrigada na Operação Acolhida ou vivendo em ocupações espontâneas não possui acesso cotidiano à rede de Internet, logo, muitas crianças ficaram sem acesso às atividades remotas, especialmente no início da pandemia, quando as medidas de distanciamento social estavam mais severas e a circulação de pessoas mais controlada. Nesse sentido, é importante destacar a iniciativa da Secretaria Municipal de Pacaraima, que buscou se adaptar à realidade da maioria de seus alunos, visando que a grande parte deles pudesse ter, de fato, acesso às atividades escolares durante o período de pandemia.

As agências da ONU, com destaque para o Unicef, em parceria com organizações da sociedade civil procuraram apoiar e facilitar o registro de crianças migrantes no sistema escolar público. As secretarias municipais e estadual também empreenderam esforços para enviar material escolar (lápiz, borrachas, apontadores, cadernos, giz de cera) para as famílias que não tinham condições de arcar com esses itens essenciais para o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino remoto.

Os espaços de educação não formal dos Súper Panas também acabaram tendo suas atividades presenciais suspensas em março de 2020, todavia, iniciativas foram adotadas, como o Programa Súper Panas na Rádio. Os conteúdos foram produzidos pelo Unicef em parceria com o Instituto Pirlampos, a Visão Mundial e a Aldeias Infantis SOS Brasil. Os programas eram disponibilizados no YouTube e acabavam por mesclar o português com o espanhol. Os episódios eram apresentados gratuitamente de segunda a sexta-feira em Roraima e no Amazonas. Os conteúdos educativos foram desenvolvidos para toda a família e havia um espaço no programa para que os adolescentes pudessem se expressar, chamado “Voz dos adolescentes”.

De modo geral, é importante destacar que as violações de direitos se agravaram durante a pandemia de Covid-19. Desse modo, desde março 2020, existe um cenário de profunda incerteza, já que as medidas sanitárias de contenção do vírus impactaram diretamente a migração, inclusive serviços, como o atendimento da Polícia Federal em relação à regularização migratória. A falta de documentação para as pessoas migrantes acaba por atingir de forma substancial suas vidas, impactando inclusive na possibilidade de conseguirem um trabalho, alugar casa e terem acesso à energia elétrica, à saúde, à educação, dentre outros.

Nota-se que o Brasil reabriu parcialmente a fronteira com a Venezuela somente em 29 de junho de 2021, após um ano e três meses com as vias terrestres fechadas. A Portaria nº 655, publicada pela Casa Civil, autorizou o ingresso diário de 50 venezuelanos, que deveriam apresentar exames negativos para Covid-19 para poderem entrar no país.

Em virtude das dificuldades de agendamento junto à Polícia Federal, houve um aumento significativo nas filas de atendimento por demandas de regularização migratória, tanto para serviços de renovação, como para a realização de novos atendimentos. Diante desse cenário, a Polícia Federal estendeu os prazos de renovação de CRNM (Carteira de Registro Nacional Migratório) até a primeira quinzena de março de 2022. Posteriormente, a Portaria nº 28/2022 – DIREX/PF⁷⁴ prorrogou até 15 de setembro de 2022 o prazo para obtenção ou registro de

⁷⁴ Para mais informações sobre a Portaria nº 28/2022-DIREX/PF, de 11 de MARÇO DE 2022, consulte: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-28/2022-direx/pf-de-11-de-marco-de-2022-386096092>

autorização de residência e para registro de visto temporário de estrangeiros cuja documentação migratória tivesse expirado a partir de 16 de março de 2020.

As medidas implementadas pela Portaria nº 28/2022 estão relacionadas à Portaria nº 25-DIREX/PF, publicada no Diário Oficial da União em 26 de agosto de 2021. Esta também prorrogava os prazos, em resposta ao quantitativo de migrantes pendentes de regularização documental em virtude de restrições causadas pela pandemia de Covid-19. É importante destacar que a pessoa migrante que se regularizasse no prazo estabelecido não sofreria penalidade por atraso no registro ou excesso de permanência ocorrido naquele período.

Verifica-se, portanto, um esforço conjunto entre o governo brasileiro, agências do sistema ONU e organizações da sociedade civil na promoção dos direitos e acesso à educação para crianças e adolescentes refugiados e migrantes. A experiência relatada sobre a entrega das atividades educativas remotas, acompanhada de gestos de gratidão por parte dos estudantes, coloca em relevo o esforço coletivo na promoção do aprendizado mesmo em condições adversas. A abordagem adotada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacarima, por meio de apostilas impressas, demonstra a flexibilidade e a sensibilidade diante das singularidades da migração internacional.

De modo geral, as Secretarias Municipais de Educação de Pacaraima e de Boa Vista buscam garantir a matrícula de crianças e adolescentes refugiados e migrantes, embora a permanência e a evasão escolar ainda sejam temas a serem avançados. É evidente que persistem desafios, como a falta de infraestrutura para acomodar o crescente número de estudantes migrantes que chegaram a Roraima nos últimos anos. Por fim, conclui-se a necessidade contínua de esforços coordenados entre governos federal, estaduais e municipais, organizações internacionais e sociedade civil para superar barreiras e assegurar a educação como um direito fundamental para todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem, etnia ou status migratório.

6 CONCLUSÃO

A migração internacional é, sem dúvida, um processo complexo que deve ser analisado sob vários aspectos, como razões sociais, econômicas, políticas e culturais, e a própria influência do padrão de vida ocidental, tendo em vista que um número considerável de pessoas refugiadas tem como origem o Oriente Médio. Diante desse cenário, a presente tese corrobora para o diálogo entre a migração infantil e a educação enquanto medida protetiva em situações de emergência e de crises humanitárias.

Cabe evidenciar também que no aumento dos fluxos migratórios figuram as crianças. Desse modo, para abordar essa temática, foram traçadas aproximações entre os Direitos Humanos e os estudos da área da Infância, a partir do pressuposto da criança enquanto sujeito pleno de direitos que vive a infância enquanto categoria social, situada em um tempo, espaço, cultura e sociedade distintos.

No segundo capítulo foi apresentado o contexto sócio-histórico em que se intensificaram os deslocamentos maciços de pessoas e sua relação com os preceitos do Direito Internacional dos Direitos Humanos que se desenvolveram ao longo do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial.

O deslocamento maciço e as experiências políticas vivenciadas durante o conflito levaram a comunidade internacional a buscar estratégias para evitar novas tragédias e atrocidades. Como resposta a esse contexto, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 estabeleceu um compromisso com a paz global e o desenvolvimento socioeconômico.

A ascensão da segurança humana como uma teoria inovadora, reconhecendo a igual importância dos direitos individuais em relação aos direitos dos Estados, marcou uma mudança significativa no campo de estudos de Relações Internacionais pós Segunda Guerra. Este paradigma passou a focalizar o bem-estar humano, a justiça e a dignidade humana, deslocando o foco de proteção do território para a proteção dos indivíduos.

A persistência da relevância da segurança humana ao longo da Guerra Fria evidenciou-se pelos desafios enfrentados pelos próprios seres humanos, especialmente as crianças. Com o reconhecimento de que em Estados que enfrentam dificuldades políticas, econômicas e sociais são os seres humanos que mais sofrem, o sistema internacional passou a buscar a proteção dos civis, e a dignidade humana passou a ser tema de destaque na agenda internacional.

A segurança humana foi ganhando destaque na agenda política global, sendo incorporada por diversos Estados, organizações governamentais, não-governamentais

internacionais e, principalmente, pelas Nações Unidas. Este enfoque se reflete na institucionalização, nos discursos e nas políticas de governo, destacando a importância de garantir não apenas a segurança física, mas também a "segurança social" dos indivíduos.

Dessa forma, para enfrentar desafios internacionais de ordem econômica, social, cultural ou humanitária e promover o respeito aos direitos humanos, foram desenvolvidos mecanismos de proteção no âmbito internacional, destacando-se a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) que será a base para diversos outros documentos que terão como foco à pessoa humana.

Em referência ao sistema universal de proteção de direitos humanos elencados, destacou-se tanto os aspectos inovadores quanto as lacunas apresentadas pela Convenção de 1951, seu respectivo Protocolo de 1967 e suas contribuições para a concepção da condição de refugiado, demonstrando como o termo foi se ampliando historicamente a partir de diferentes condições internacionais e regionais que contribuíram para a proteção dessa categoria específica.

Ainda, como parte do aumento dos movimentos migratórios figuram as crianças. No decorrer desta tese foram traçadas aproximações entre os Direitos Humanos e os aportes da Sociologia da Infância, a partir do pressuposto da criança enquanto sujeito pleno de direitos que vive a infância enquanto categoria social, situada em um tempo, espaço, cultura e sociedades diferenciadas. O que se observa é que, por muito tempo, a sociedade não se preocupou em respeitar e olhar para crianças enquanto indivíduos em fase de desenvolvimento que também precisavam ter seus direitos garantidos, considerando suas singularidades enquanto sujeitos de pouca idade.

As concepções de criança e de infância foram ganhando espaço e se materializando com o passar do tempo. A própria distinção entre os termos "criança" e "infância" reflete os estudos inovadores realizados por Philippe Ariès na década de 1960. Essas pesquisas desempenharam um papel crucial ao destacar a importância de considerar não apenas a criança como um ser em formação, mas também os contextos sociais e culturais que moldam sua experiência durante a fase inicial da vida. Essa evolução de pensamento sinaliza uma mudança significativa na percepção e no tratamento das crianças na sociedade contemporânea.

Ao mesmo tempo em que as crianças faziam parte da dinâmica societária em diversos momentos da história humana, por outro, elas só adquiriram nova visibilidade a partir do século XVII, pois não existia, até então, um sentimento de infância conforme estudos de Ariès. Embora sua obra tenha se limitado a uma infância específica, no caso, a das crianças das camadas privilegiadas, é possível destacá-la por 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.

Ao constatar as limitações da obra de Ariès, sobretudo por retratar uma infância determinada, a da nobreza, foi necessário uma reelaboração da concepção de infância, considerando que as condições histórico-sociais que alteraram a sociedade em seus aspectos econômico, político e cultural também influenciariam os processos formativos na infância e o próprio olhar sobre a criança.

O modo de vida das crianças em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância única, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela por meio do processo de socialização. Após estas discussões, adentrou-se no terreno dos direitos da criança.

Todavia, é importante destacar que a preocupação com os direitos das crianças somente emergiria no século XIX, marcando uma transição significativa na percepção social e legal da infância. Esse novo paradigma não se originou da concepção idealizada por Ariès, mas, sim, das crianças que foram exploradas e utilizadas como mão de obra nas fábricas durante a Revolução Industrial.

Nesse contexto, as demandas por direitos infantis se entrelaçaram com as lutas pelos direitos trabalhistas, sobretudo nas batalhas pela regulamentação das leis fabris. Desse modo, a mobilização em prol dos direitos das crianças ganhou destaque como parte integrante das reivindicações por mudanças nas condições de trabalho nas fábricas. Especificamente, as demandas visavam a proibição do trabalho de crianças menores de oito anos de idade, bem como do trabalho noturno de adolescentes e mulheres. Essa convergência de pautas reflete não apenas uma conscientização crescente sobre a vulnerabilidade e exploração enfrentadas pelas crianças na época, mas também a compreensão de que a proteção da infância estava intrinsecamente ligada à transformação das condições laborais e sociais.

Tendo em vista esse cenário, a origem da escola também esteve atrelada à divisão dos homens em classes, já que a divisão social e econômica passou a 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 de matrículas e a inserção em massa das crianças nos sistemas educacionais europeus também ocorreu a partir do século XIX, quando a escola começava a deixar de ser um afastamento da vida do adulto para ser vista como um reflexo da sociedade.

No transcorrer desta tese, se evidenciou o caráter complexo e contraditório da infância e o papel da criança na sociedade, revelando que as ideias, os valores e os conceitos a respeito da infância foram construídos e modificados paralelamente às mudanças na dinâmica da sociedade. Assim, diferentes formas de compreender, perceber e se relacionar com as crianças foram sendo tecidas cultural e historicamente.

As contribuições de Janusz Korczak foram fundamentais para esse viés, por possibilitarem o olhar para uma parcela das crianças menos favorecidas e marginalizadas, no caso as crianças órfãs e abandonadas de origem judaica. O médico e educador polonês conseguiu observá-las, ouvi-las e dialogar com elas, e foram essas trocas e convívio diário que o possibilitaram se tornar um especialista em infância. O método pedagógico elaborado por Korczak, baseado no respeito à criança, buscava compreender os temores, as angústias e as vontades infantis. Sua obra se faz essencial para refletir sobre as crianças refugiadas, pois, assim como as órfãs de pais vítimas da Primeira Guerra Mundial, muitas das crianças refugiadas também vivenciam processos de luto, de perda e de abandono, o que torna necessário um novo olhar para esses sujeitos.

Por meio dos instrumentos jurídicos desenvolvidos ao longo do século XX, 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. O Capítulo 2 ressaltou, portanto, a complexidade do tema e a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos plenos no âmbito normativo internacional, destacando a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, por trazer novos paradigmas à agenda, como o superior interesse da criança e a Doutrina da Proteção Integral. A criança foi deixando aos poucos de ser vista como um objeto da norma para ser sujeito de direitos em acordo com sua condição peculiar de desenvolvimento.

Nesse contexto, declarações e pareceres em âmbito regional e nacional se tornaram referência na maneira de se verificar como o tema da proteção à criança tem sido abordado na América Latina, e no caso mais específico, como essas normas têm sido aplicadas em âmbito nacional no que se refere ao recebimento e acolhimento de crianças refugiadas e migrantes e seu acesso à educação no Brasil.

A análise dos dados quantitativos, aliada aos relatórios elaborados por agências do sistema das Nações Unidas, como ACNUR, Unicef e OIM, contribuíram para a compreensão dos fluxos migratórios de crianças desacompanhadas e/ou separadas. Os dados analisados contribuíram para elucidar as razões que levam grande parte dessas crianças a migrar e

contribuindo para a difusão a respeito das diversas situações de violações de direitos humanos as quais estão expostas as crianças ao migrarem sem a presença de um adulto responsável.

Os dados quantitativos ofereceram uma perspectiva numérica sólida, revelando a extensão desses fluxos migratórios, enquanto os relatórios das agências da ONU forneceram uma análise aprofundada das razões subjacentes a esses movimentos, incluindo fatores como conflitos armados, crises humanitárias e instabilidade socioeconômica. Além disso, esses documentos contribuíram significativamente para ampliar a consciência pública sobre as condições adversas e as violações de direitos humanos enfrentadas pelas crianças desacompanhadas, separadas e indocumentadas durante o processo migratório.

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 de mecanismos internacionais de direitos humanos. Entretanto, esses documentos ainda não delimitam ou resguardam os direitos das crianças refugiadas à educação de qualidade e acesso igualitário, destacando a urgência de ações coordenadas e políticas eficazes para proteger esses grupos mais vulneráveis.

Ao situar a criança nas políticas e práticas globais de direitos humanos, as contribuições de Jaqueline Bhabha foram exploradas, elucidando o lugar ocupado pela criança nos fluxos migratórios e a ambivalência com que os Estados têm tratado essa temática. O que se observa, na maioria das vezes, é que as crianças ainda permanecem como atores secundários nos movimentos migratórios e nos espaços institucionais de controle e registro dos fluxos. Dessa consideração, surge a importância de estudos que as coloquem no centro do debate como sujeitos plenos de direitos, e muitas vezes responsável por sua própria trajetória migratória, visto a situação das crianças desacompanhadas. A criança é um migrante de pleno direito, com anseios, medos e desejos, devendo assim ser reconhecida perante o Estado e a sociedade.

Ao se pensar a proteção de pessoas em âmbito internacional, determinadas reflexões a respeito da vida em sociedade se fazem essenciais, visto que a história humana é fruto do encontro e do diálogo entre culturas, comportamentos e atitudes que se manifestam tanto pela aceitação como pela rejeição do outro, seja em relação a territórios, costumes, ou mesmo a pessoas que transitam por diferentes padrões e identidades étnicas.

O atual cenário de globalização desencadeou aumento nos fluxos migratórios, impulsionado pela facilitação nas trocas de informações, de mercadorias, de meios de transporte e de circulação de pessoas em escala global. Apesar da agilidade nas comunicações e no comércio internacional, as fronteiras frequentemente se fecham para as pessoas refugiadas e migrantes. Isso ocorre devido à distribuição desigual da globalização pelo globo terrestre. Como resultado, ocorrem, simultaneamente e cada vez mais, acentuados desencontros, fragmentações,

rupturas e contradições relacionados aos processos e estruturas sociais, econômicos, políticos e culturais. Esses elementos contribuem para alterações nas forças produtivas, conferindo novos significados às formas do capital em geral.

Diante desse contexto de incertezas e insegurança, acontecimentos como o 11 de Setembro e a subsequente “Guerra Global ao Terror” acabam por resultar maior número de conflitos, como a atual guerra entre Ucrânia e Rússia. Os movimentos migratórios maciços acabam sendo anunciados pelos meios midiáticos e governamentais como “crises migratórias”, principalmente quando se trata da migração para a Europa e os Estados Unidos.

À medida que a escassez de alimentos, a inflação econômica, os conflitos armados e as crises climáticas intensificam a privação das pessoas, surge a necessidade premente de uma resposta humanitária mais ampla por parte da comunidade internacional. No entanto, paradoxalmente, as projeções de financiamento para muitas dessas situações têm experimentado significativa redução.

Como elemento da ajuda humanitária está a educação. Nesse sentido, o terceiro capítulo abordou a educação em contextos de emergência e a importância de se criar espaços seguros e acolhedores para crianças e adolescentes que acabam deixando seus lares, muitas vezes suas famílias e pessoas próximas, e tendo suas rotinas abaladas por efeitos adversos que impactam não apenas o acesso à educação, mas também sua maneira de viver e de se relacionar como um todo.

A garantia do direito à educação enquanto direito humano percorre um caminho marcado por diversas conquistas e pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários a sua concretização. Desse modo, promover educação para crianças refugiadas e migrantes torna-se fundamental não apenas para que tenham acesso a bens culturais e conhecimentos produzidos pela humanidade, mas para fomentar seu desenvolvimento humano integral e promover a conscientização de seus direitos.

É importante destacar que a grande maioria das pesquisas da área da Educação no Brasil tem se voltado para a educação formal de crianças e adolescentes, havendo poucos materiais em português que contemplem a temática da educação em situações de emergência ou mesmo a metodologia adotada pelos Espaços Amigáveis (Child Friendly Spaces).

A respeito da implementação e medidas de atuação dos CFS enquanto ferramenta de proteção e promoção dos direitos da criança, destacou-se o caso da Colômbia, que além de ser o país que mais recebe venezuelanos da América Latina, também possui o maior número de deslocados internos do continente, em virtude de conflitos armados. Outra questão relevante é o do Unicef na construção das CFS/Escolas Amigas por meio da gestão e implementação por

atores locais, como o governo, profissionais de saúde, escolas e pais. Esse modelo se diferencia de muitos países onde tais iniciativas são conduzidas e implementadas em parceria com organizações da sociedade civil, como é o caso brasileiro.

Enquanto estudo de caso, a Escola Nova (Escuela Nueva) é um modelo de educação não estatal, introduzida na Colômbia na década de 1970, que contempla a qualidade e a equidade na educação rural. Os professores atuam enquanto facilitadores do processo de aprendizagem mútua através do diálogo e da colaboração de adolescentes mais experientes, enquanto meio fundamental para reconstrução da rede social em comunidades afetadas por desastres. Desde então, o governo colombiano adotou esse modelo não tradicional de aprendizagem centrada na criança como uma política educacional nacional e o expandiu para todo o país. Estudos demonstram que o modelo teve impacto positivo tanto na aprendizagem como na interação social pacífica.

A partir das propostas pedagógicas de Korzcak e das experiências da Escola Nova na Colômbia, é possível refletir sobre uma abordagem educativa para os Espaços Amigáveis que proporcione às crianças uma participação mais democrática e efetiva, de modo a expressarem seus pensamentos e sentimentos, visando a um processo educativo humanizado e inclusivo, considerando-se o meio e as adversidades inerentes às emergências humanitárias.

Nessa perspectiva, a possibilidade de iniciativas como o “Tribunal de Arbitragem”, em que as próprias crianças são protagonistas e desempenham papéis de acusação, defesa e escuta dos demais, ou mesmo a criação de um local onde possam expor os objetos que carregam consigo durante a travessia da fronteira para o país de recebimento se tornam necessárias enquanto práticas que de fato acolham e valorizem seus sentimentos e pensamentos. Essas estratégias não apenas fomentam a participação ativa das crianças, mas também promovem a construção de um ambiente educacional mais sensível às suas necessidades individuais e ao contexto desafiador que enfrentam.

A inclusão de jogos e componentes recreativos com objetivos bem estruturados possibilitou aumento significativo na qualidade da comunicação entre as crianças, revelando a importância da brincadeira e das relações sociais para o desenvolvimento infantil como elucidado pela teoria histórico-cultural de Vigotski. Em diálogo com o autor, esta tese assume o pressuposto da natureza social do psiquismo humano e a influência do meio no desenvolvimento, tornando decisiva a orientação do outro, a quem compete instalar, por meio do ensino, os atos instrumentais.

Os processos de internalização de tais instrumentos colocam-se, como exposto, no cerne da formação psíquica, fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. A

partir do pressuposto de que todo ser humano é capaz de criar, e que o ato criador é uma especificidade do ser humano, evidenciou-se a importância de iniciativas educativas que possam contribuir para que crianças em deslocamento forçado se sintam acolhidas, ouvidas e respeitadas. Para tanto, colocou-se em relevo a importância do ato de desenhar.

O caso dos Espaços Amigáveis implementados no Brasil a partir de 2018 foi observado a partir das migrações venezuelanas, as quais se intensificaram no âmbito da América Latina, de modo geral. Nesse contexto, no Capítulo 4, discutiu-se esse crescente fluxo, considerado o maior movimento migratório vivido na região, e como os países vizinhos têm se organizado para responder a tal demanda. O posicionamento do Brasil enquanto porta de entrada irá implicar determinadas medidas protetivas e políticas públicas.

Nota-se que a migração infantil ganhou destaque ainda mais acentuado com o atual deslocamento de venezuelanos para o Brasil. Nos últimos cinco anos, o agravamento da conjuntura socioeconômica da Venezuela resultou também na intensificação de seus fluxos migratórios. Dentre os destinos sul-americanos, o Brasil registrou mais de 178 mil solicitações de refúgio e de residência temporária entre 2015 e maio de 2019, especialmente na fronteira norte, no estado de Roraima.

A escolha por estudar o Brasil também é uma resposta à necessidade de se compreender não apenas os procedimentos jurídicos que envolvem o processo de refúgio e a rede de proteção à infância e juventude, como a maneira com que esse caminho é percorrido desde o cruzamento da fronteira até o acesso a direitos fundamentais, incluindo a educação. Assim, esta tese analisou o acolhimento e os possíveis desafios que enfrentam as crianças venezuelanas desde o momento de sua entrada pela fronteira norte, na cidade de Pacaraima.

Tem-se como referencial o papel do Estado, das organizações internacionais e da sociedade civil no processo de recepção, acolhimento, proteção e fornecimento de acesso à educação para crianças refugiadas e migrantes. No caso do recebimento de crianças migrantes desacompanhadas e separadas, constatou-se a adoção de medidas de proteção em conformidade com as premissas do Direito da Criança e da premissa constitucional da Doutrina da Proteção Integral.

Desse entendimento decorre a necessária proteção específica, não apenas pelo expressivo contingente de crianças e adolescentes que migram a cada ano pelo globo, mas também pelas peculiaridades jurídicas que tais grupos ensejam. Nesse sentido, a Resolução Conjunta CONANDA/CONARE/CNIg/DPU, N° 1, de 9 de agosto de 2017 e sua aplicação pela Defensoria Pública da União, bem como a Resolução N° 232 do CONANDA se configuram como boas práticas guiadas pela Doutrina da Proteção Integral e o superior interesse da criança,

visando à proteção de crianças migrantes desacompanhadas, separadas e indocumentadas em pontos de fronteira.

Evidencia-se a Operação Acolhida criada em 2018 e a atuação das organizações internacionais e da sociedade civil no que tange ao atendimento e à integração da população venezuelana como uma medida que visa juntar os esforços de diferentes atores para que essa população possa ser acolhida de maneira imediata e encaminhada para serviços especializados da rede pública.

Dentre essas iniciativas, o abrigo se caracteriza como uma ação extremamente necessária, já que grande parte dessas pessoas estava em situação de rua em Roraima. Apesar de serem temporários, alguns desses espaços já estão em funcionamento há cinco anos, como é o caso do Abrigo Janokoida, em Pacaraima. Ainda em relação às crianças que vivem nesses locais, destacou-se os Espaços Súper Panas (Super Amigos) enquanto um locais para proteção e educação não formal de crianças e adolescentes.

Tendo em vista que muitas crianças venezuelanas refugiadas e migrantes não tinham acesso à educação, esses espaços buscam favorecer a retomada da rotina escolar antes da realização da matrícula no Sistema Público Educacional. Nesses locais, as crianças e os adolescentes costumam realizar atividades que contribuam para o ingresso ou a retomada do ensino nas escolas. Os espaços também proporcionam o contato com a língua portuguesa a fim de favorecer a integração local dessas crianças. Embora o primeiro Espaço Súper Panas tenha sido instalado em Roraima, posteriormente foram contemplados os Estados do Amazonas e do Pará, todos na região Norte do Brasil, o que demonstra que essa também foi a região do país que mais recebeu pessoas oriundas da Venezuela.

Como ficou evidente no decorrer desta tese, é notória a vulnerabilidade a que crianças e adolescentes são submetidos, mais intensamente às que se encontram em contexto de migrações forçadas e conflitos armados. Isso impacta tanto sua integridade física e psicológica, quanto sua integração na comunidade, conseqüentemente, estão expostas à exclusão ao direito cultural, à vulnerabilidade ao tráfico de pessoas e à exploração sexual, dentre outras. Logo, o desenho infantil se apresenta como ferramenta de compreensão afetiva das histórias de vida das crianças refugiadas e migrantes.

Quanto a esse aspecto, tanto Vigotski quanto Wallon reconhecem a importância do desenho na infância como uma expressão do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Desse modo, não se trata apenas de uma atividade criativa, mas também de um meio de comunicação eficaz que reflete o entendimento da criança sobre o mundo ao seu redor e suas experiências emocionais. Esses teóricos enfatizam a interconexão entre o

desenvolvimento emocional, motor e cognitivo, destacando a relevância do desenho como uma forma de linguagem e de expressão significativa para as crianças.

A expressão gráfica de angústias, medos e desejos elucidada o fato de que não há uma infância única e universal, e sim uma infância diversa e plural, inerente aos atravessamentos sociopolíticos e econômicos, havendo diferenças e semelhanças entre cada uma delas. Uma escuta sensível das crianças refugiadas e migrantes pode ser, assim, favorecida a partir da oportunidade do uso de outras linguagens além da escrita.

No quinto e último capítulo investigou-se o acesso à educação como uma medida protetiva para crianças venezuelanas em Roraima, estado fronteiro com a Venezuela que tem enfrentado um aumento considerável no fluxo migratório desde 2015. Para tanto, a pesquisa de campo foi conduzida nas localidades de Boa Vista, capital do estado, e Pacaraima, cidade situada na fronteira com a Venezuela.

Em referência ao acesso à educação, observou-se que até o início de 2019 a grande maioria das crianças venezuelanas indígenas da etnia Warao estava fora da escola em Pacaraima. No contexto exposto, destaca-se a iniciativa da Diocese de Roraima e os esforços do padre Jesús de Bobadilha, que, com o apoio da prefeitura de Pacaraima e do Unicef, inaugurou a ‘Escola do Anexo’, uma extensão da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima de Pacaraima. O fato de quase todas as crianças que frequentavam essa escola serem moradoras do abrigo Janokoida demonstrou como as crianças refugiadas ainda são marginalizadas. Situação agravada quando se trata de indígenas.

Além de contribuir para o processo de aprendizagem da língua portuguesa e a alfabetização, o fato de parte dos educadores serem de origem Warao possibilita às crianças manterem laços e contato com sua cultura e língua materna, além de se sentirem mais seguras e acolhidas. Essa iniciativa configura-se como uma boa prática e a Escola passou a fazer parte da rede Municipal de Educação de Pacaraima desde 2020. Assim como a iniciativa do CFS/Escola Nova da Colômbia, a ‘Escola do Anexo’ demonstra o quanto a articulação entre diferentes atores se faz essencial para a inclusão e a integração de pessoas refugiadas, migrantes e deslocadas internas.

Embora as contribuições de Bauman se desenvolvam com base no cenário europeu, o posicionamento de países desenvolvidos em relação ao recebimento de pessoas refugiadas, sobretudo aquelas oriundas do Sul Global, demonstra que muitas vezes as crianças também são tratadas como os outsiders (de fora). O estudo de campo realizado em Roraima revela que as crianças refugiadas, especialmente as indígenas da etnia Warao, estavam mais à margem do

acesso à escola do que as outras crianças, por isso a importância de iniciativas como a ‘Escola do Anexo’ em Pacaraima.

Entre as atividades realizadas ao longo da pesquisa de campo destacou-se a entrega de materiais pedagógicos na fronteira entre o Brasil e a Venezuela realizada junto à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacaraima. Essa significativa força-tarefa evidenciou o esforço conjunto e o comprometimento entre professores e servidores que ultrapassaram fronteiras geográficas para assegurar a continuidade do processo educativo em meio às adversidades.

A possibilidade de acompanhar a organização do material e toda a logística necessária para que ele pudesse cruzar a fronteira em tempos de pandemia de Covid-19 foi uma experiência única e essencial para a escrita desta tese, considerando que muitas dessas crianças não tinham como acessar as atividades pedagógicas de outra forma.

Ao longo desse trabalho se destacou a preocupação e a sensibilidade dos servidores públicos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacaraima em chegar aos lares do maior número possível de crianças e adolescentes, independentemente de viverem no Brasil ou na Venezuela. Essa iniciativa também contemplou escolas em áreas rurais e terras indígenas do município de Pacaraima. Apesar de a educação à distância ter crescido de maneira considerável em diversas localidades, inclusive na capital Boa Vista, durante os tempos de pandemia de Covid-19, muitas crianças permaneceram sem acesso à rede de Internet, o que nos revela a complexidade do ser criança e seus diferentes contextos sociais, históricos e culturais.

A inclusão das crianças refugiadas e migrantes no ambiente escolar se faz fundamental para o conhecimento e aprendizagem da língua nacional e sua integração social no país que as recebe e acolhe. Para além disso, também é essencial para a apropriação de conhecimentos e o estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos, já que os professores também contribuem significativamente na formação do indivíduo em sociedade.

Como elucidado por Wallon, é através das emoções que se estabelecem os vínculos afetivos tão essenciais para que essas crianças se sintam seguras e acolhidas. Além de facilitar o processo de integração das crianças migrantes no país de recebimento, torna-se fundamental a promoção da educação enquanto um direito humano, que deve ser garantido a qualquer criança, independentemente de sua nacionalidade, etnia, grupo social ou condição migratória.

Por fim, vê-se que a questão das crianças desacompanhadas e separadas ainda está longe de acabar ou ser resolvida, pois ainda vivenciamos casos de conflitos armados e migrações forçadas que afastam os nacionais de seus países de origem, conseqüentemente, tornam impossível a permanência das crianças nesses espaços. A mobilidade de um local para outro

constitui-se, portanto, uma possibilidade de sobrevivência para esses sujeitos de pouca idade e sem grande poder de escolha.

O discurso para se manter a salvo nas fronteiras, seja por questões diplomáticas ou mesmo por medidas sanitárias, pode se tornar perigoso a partir do momento em que o outro é visto como uma ameaça, tornando a mobilidade um problema de segurança. Em nome da manutenção da ordem do sistema, passam a se legitimar práticas e ações que acabam colocando em risco o próprio ser humano, uma vez que o direito de pertencer a um território passa a ser maior que o direito à vida e a própria dignidade humana.

Nesse contexto, a presença de casos de xenofobia e de preconceito demanda a implementação de estratégias de conscientização e educação envolvendo não apenas as crianças, mas também os adultos e as comunidades de modo geral. Atividades educativas voltadas para a promoção da empatia, do respeito à diversidade cultural e da inclusão são cruciais para superar essas barreiras sociais que impactam diretamente a vida de refugiados e migrantes.

A mobilidade humana não vê fronteiras, mas locais diferenciados que não são fixos ou delimitados e se constituem conforme a própria formação do espaço daquele que migra. No contexto da migração infantil, constatou-se que as políticas migratórias somadas aos esforços de agências humanitárias e organizações da sociedade civil têm buscado favorecer o acesso à educação e atividades educativas por meio de iniciativas como é o caso dos espaços amigáveis (Child friendly Spaces). Ao elucidar as demandas peculiares de crianças refugiadas e migrantes, torna-se essencial a efetiva integração e a não discriminação dessas crianças no ambiente escolar. Nesse contexto, é imperativo compreender o processo migratório de quem não perdeu apenas um lar e suas raízes, mas a própria cidadania e seus direitos fundamentais.

No cenário internacional, o esforço conjunto entre o governo brasileiro, agências do sistema ONU e organizações da sociedade civil para promoção de direitos e facilitação do acesso à educação para crianças e adolescentes refugiados e migrantes é digno de reconhecimento. A conclusão destaca a importância contínua de ações coordenadas entre diferentes esferas governamentais e setores da sociedade civil para superar obstáculos e assegurar que a educação seja um direito fundamental para todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem, etnia ou condição migratória.

De modo geral, a proteção desse contingente populacional não se endereça somente pela sua adição à agenda internacional, mas especialmente pelo reconhecimento da criança como ator central dos fluxos migratórios. Apesar dos avanços normativos, a condição social e histórica da criança migrante é um tema que ganha espaço na atualidade, tornando necessário,

a elaboração de mecanismos de proteção internacionais, regionais e nacionais. Cabe, portanto, reforçar ainda mais a necessidade de os Estados de recebimento atuarem por meio de políticas públicas e sociais capazes de acolher e proteger essas crianças que se deslocam diariamente em busca de sobrevivência.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS – ACNUR. Número de refugiados e migrantes da Venezuela ultrapassa 4 milhões, segundo o ACNUR e a OIM. News ACNUR, 2 set. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/06/07/numero-de-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-ultrapassa-4-milhoes-segundo-o-acnur-e-a-oim/>. Acesso em: 04 jan. 2022.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS – ACNUR. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951. United Nations: Geneva, 1951-1967.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS – ACNUR. Global Trends. Relatório Forced Displacement in 2017. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS – ACNUR. Publicações do ACNUR, 2014. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/publicacoes/>. Acesso em: 28 set. 2020.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS – ACNUR. Relatório Mensal Roraima: Registro e Abrigamento, 2020. Disponível em: [20200514-Relatorio-Mensal-Abrigos-Roraima.pdf](https://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/publicacoes/relatorio-mensal-abrigos-roraima-2020.pdf) (acnur.org). Acesso em: 24 jun. 2022.

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: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/GfVHGX8K4mCrkNvqgJMPTYF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2022.

ANDRADE, José Henrique Fischel de. Regionalización y Armonización del Derecho de Refugiados: una perspectiva Latinoamericana. In: DERECHOS HUMANOS Y REFUGIADOS EN LAS AMÉRICAS: lecturas seleccionadas, San José, UNHCR/IIDH, 2001, pp. 75-104. Disponível em: https://www.academia.edu/3222794/Regionalizaci%C3%B3n_y_Armonizaci%C3%B3n_del_Derecho_de_Refugiados_una_perspectiva_Latinoamericana. Acesso em: 02 fev. 2022.

ANISTIA INTERNACIONAL. Informe 2017/2018: O Estado dos Direitos Humanos no mundo. Relatório. Londres: Amnesty International, 2018. Disponível em: <https://homologacao.anistia.org.br/informe-anual/informe-anual-2017-2018-o-estado-dos-direitos-humanos-no-mundo> Acesso em: 25 maio 2022.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. - Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BAENINGER, Rosana; CANALES, Alejandro (Coords.). Migrações Fronteiriças. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018a. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig_frenteiricas.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Jóice (Coords.). Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo - Migrações Venezuelanas. Campinas: Nepo/Unicamp, 2020. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/_atlasvenezuela.php. Acesso em: 10 jul. 2021.

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália; DOMENICONI, Jóice (Coord.). Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo – Migrações Venezuelanas. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2020a.

BAENINGER, Rosana; SILVA, João Carlos Jarochinski (Coords.). Migrações Venezuelanas. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018b. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig_venezuelanas/migracoes_venezuelanas.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL. Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction. Washington, DC: Banco Mundial, 2016.

BARACUHY, Braz. A crise da Liga das Nações de 1926: realismo neoclássico, multilateralismo e a natureza da política externa brasileira. Contexto Internacional, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, pp. 355-397, jul./dez. 2006.

BAUMAN, Sigmund. Estranhos à nossa porta. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

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

BHABHA, Jacqueline. Arendt's Children: do today's migrant children have a right to have rights? Human Rights Quarterly 31: The Johns Hopkins University Press 2009, p. 412. Disponível em: www.corteidh.or.cr/tablas/r22419.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021.

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

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, [S. l.], v. 24, n. 29, 1998.

BHABHA, Jacqueline. Independent childrens, inconsistent adults: international child migration and the legal framework. In: UNICEF. Innocenti Research Centre, p. 1-8, jul./dez. 2008.

BHABHA, Jacqueline. The child: What sort of human? PMLA, [S. l.], v. 121, n. 5, p. 1526-1535, 2006.

BIGO, Didier. Security and immigration: toward a critique of the governmentality of unease. Alternatives, v. 27, Special issue, ed. 1, p. p. 63-92, 2002.

BOBBIO, Norberto. A Era dos direitos. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOYDEN, Jo; RYDER, Paul. Implementing the right to education in areas of armed conflict. Oxford: Refugee. Studies Centre, 1996. Disponível em:

https://inee.org/sites/default/files/resources/Boyden_Implementing_the_Right_to_Education_1996_en.pdf. Acesso em: 15 dez de 2022.

BRIGGS, Charles L. Disorderly dialogues in ritual impositions of order: the role of metapragmatics in warao dispute mediation. *Anthropological Linguistics*, Nova Iorque, v. 30, n. 3-4, p. 448-463, 465-491, 1988.

BUZAN; HANSEN, Lene. *A Evolução dos Estudos de Segurança Internacional*. Trad. Flávio Lira. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. Desafios e conquistas do Direito Internacional dos Direitos Humanos no início do Século XXI. In: MEDEIROS, Antônio Paulo Cachapuz de. (Org.). *Desafios do Direito Internacional Contemporâneo*. Brasília: Funag, 2007, p. 207-321. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/407-490%20cancado%20trindade%20oea%20cji%20%20.def.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

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.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; MACÊDO, Marília; PILAR PEREDA CORDOVA, Lorena del. *Resumo Executivo Imigração e Refúgio no Brasil: a inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra 2019. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/RESUMO%20EXECUTIVO%20_%202019.pdf. Acesso em: 7 out. 2021.

CELAM. *Faces of the Children's Friendship Schools*. Conferencia Episcopal Latinoamericana. 2003. pp. 16-17. Disponível em: www.unicef.org/media/files/5historias.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

CERNADAS, Pablo Ceriani; GARCÍA, Lila; SALAS, Ana Gómez. Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principio, avances y desafíos en la protección de sus derechos en américa latina y el caribe. *Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana*, Brasília, ano 22, n. 42, p. 9-28, 2014.

CONARE. *Refúgio no Brasil. Estatísticas - 2015*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/justicagovbr/refugio-no-brasil-51820929>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CONARE. *Refúgio*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: www.justica.gov.br/seus-direitos/estrangeiros/refugio/conare. Acesso em: 05 jul. 2021.

CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unhcr.org/html/portuguese/humanrights/Crianca.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

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

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS - CIDH. Parecer Consultivo OC-21/14 de 19 de agosto de 2014.

COSTA, Emily; BRANDÃO, Inaê; OLIVEIRA, Valéria. Fuga da fome: como a chegada de 40 mil venezuelanos transformou Boa Vista. G1 Roraima, 5 fev., 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/fuga-da-fome-como-a-chegada-de-40-mil-venezuelanos-transformou-boa-vista.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2021.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO - DPU. Missão Pacaraima: informe de atuação 2º semestre, 2018.

DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL. Imigração Venezuela/Brasil. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/apresentacao-policia-federal-ate-abril-de-2019.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, 441 p.

DONATO, Richard. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, James P.; FRAWLEY, William. (Eds.). Sociocultural theory and second language learning. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. p. 27-50.

DRYDEN-PETERSON, Sarah. Policies for Education in Conflict and Post-Conflict Reconstruction. In: MUNDY, Karen; GREEN, Andy; LINGARD, Bob; VERGER, Antoni. The Handbook of Global Education Policy. Reino Unido: Wiley Blackwell, 2016. p. 189-205.

FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz. Voz e participação da criança-soldado sul-sudanesa no comitê dos direitos da criança da ONU a partir da teoria da reprodução interpretativa da criança. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

FIERKE, K. M. Critical Approaches to International Security. Cambridge: Polity, ed 2, 2015, p. 1-234.

FISCHLOWITZ, Estanislau. O Problema Internacional das migrações e a paz futura. Revista de Imigração e Colonização, Rio de Janeiro, Ministério das Relações Exteriores. Conselho de Imigração e Colonização, ano 4, n. 4, dez., 1943.

FOX, Fiona. New Humanitarianism: does it provide a moral banner for the 21 Century? Disasters, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 275-289, 283-284, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227807161_New_Humanitarianism_Does_It_Provide_a_Moral_Banner_for_the_21st_Century. Acesso em: 02 mar. 2023.

GARCÍA-CASTRO, Alvaro; HEINEN, H. Dieter. Las Cuatro Culturas Warao. Tierra Firme, Revista arbitrada de Historia y Ciencias Sociales, Caracas, v. 71, jul./set. 2000.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. Revista Educação em Questão, Natal, RN, p. 121-146,

2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4467/3658>. Acesso em: 06 out. 2021.

GRAJZER, Deborah Esther. Crianças refugiadas: um olhar para a infância e seus direitos. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

GRAJZER, Deborah Esther; CHAVES, João. Crianças venezuelanas em trânsito: a atuação da Defensoria Pública da União em Pacaraima. ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÕES, 7. 2019, São Paulo. Anais [...]. Rio de Janeiro: ABEP, 2019. p. 1-10. www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/3488/3346. Acesso em: 10 jul. 2021.

HADDAD, Emma. *The Refugee in International Society: Between Sovereigns*. Cambridge: University Press, 2008.

HANSEN, Randall. *State Controls: Borders, Refugees and Citizenship*. The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration. Oxford: Oxford University Press, 2014.

HAOCAI, Luo; GONDGE, Song. Balance and imbalance in human rights law. In: WEI, Zhang. *Human rights and good governance*. Leiden: Brill Nijhoff, 2016, p. 180-196.

HEYNS, Christof; PADILLA, David; ZWAAK, Leo. Comparação esquemática dos Sistemas Regionais de Direitos Humanos: uma atualização. SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos, ano 3, n. 4., p. 161-169, 2006. [Publicado pela primeira vez no African Human Law Journal, v. 5, p. 308-320, 2005].

INTER-AMERICAN COMMISSION ON HUMAN RIGHTS - IACHR. Annual Report 2000. Chapter IV Colombia, 2001, p. 79.

INTERNATIONAL FEDERATION OF RED CROSS AND RED CRESCENT SOCIETIES - IFRC. Types of disasters: definition of hazard, 2015. Disponível em: <https://www.ifrc.org/en/what-we-do/disastermanagement/about-disasters/definition-of-hazard/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES - INEE. Minimum standards for education: preparedness, response, Recovery, New York, USA: INEE, 2010.

INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN DERECHOS HUMANOS DEL MERCOSUR; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES - IPPDH. Iniciativas regionales para la identificación y atención de niños, niñas, y adolescentes migrantes. Assunção: IPPDH/OIM, 2017. 96 p. Disponível: <https://www.ippdh.mercosur.int/publicaciones/guia-regional-del-mercosur-para-la-identificacion-y-atencion-de-necesidades-especiales-de-proteccion-de-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes-migrantes/?lang=pt-br>. Acesso em: 04 fev. 2022.

INTERNACIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION - IOM. Diagnóstico sobre la población desplazada en seis departamentos de Colombia. Bogota/Geneva, 2001.

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

JUBILUT, Liliana Lyra; APOLINARIO, Silvia Menicucci. O. S. A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. Revista direito GV [online]. v. 6, n. 1, p. 275-294, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1808-24322010000100013>. Acesso em: 05 nov. 2021.

JUST, Ole. Au dessus des mers et des frontiéres. Le grand mouvement migratoire de notre siècle - bases démographiques et economiques de la fédération occidentale, 1948.

KLEIN, Ligia Regina. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu... SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” 09, 2012 João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 3374-3393.

KORCZAK, Janusz. Como amar uma criança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEGALE, Siddharta; SARDINHA MARCOLINO, Danilo. A OPINIÃO CONSULTIVA Nº 21/2014: os deveres do estado frente às crianças migrantes. Rio de Janeiro: NIDH, 2019. Disponível em: <https://nidh.com.br/oc21/> Acesso em: 07 jan. 2022.

LEONTIEV, Alex N. Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev, Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex, N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. - São Paulo: Ícone, 1988, p. 119-142.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 35-45, 2007.

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

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. *Revista da USP*, São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./maio 1998.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. p. 275-276.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Curso de direito internacional público. 4. ed. - São Paulo: Editora RT, 2010.

MILESI, Rosita. (Org.). Refugiados: realidades e perspectivas. Brasília, DF: Loyola, 2003.

MOULIN, Carolina. Eppure si muove: mobilidade humana, cidadania e globalização. *Contexto Internacional*, Rio de Janeiro [RJ], v. 33, n. 1, p. 9-17, jan./jun. 2011.

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

NICOLAI, Susan; HINE, Sébastian; WALES, Joseph. Educação em situações de emergência e crises prolongadas: contributos para uma resposta mais coesa. Documento referência para a Cimeira de Oslo sobre Educação e Desenvolvimento. *Education for development*, 6-7 jul. 2015.

Disponível em:
https://inec.org/sites/default/files/resources/ODI_Oslo_Summit_EiEPC_paper_June_2015_-_FINAL_%28short_27pg%29_POR_LowRes.pdf. Acesso: 03 jun. 2021.

NORWEGIAN REFUGEE COUNCIL; SAVE THE CHILDREN - NRC. Walk the talk: review of Donors' Humanitarian Policies on Education, 2015. Oslo: Avenir Analytics, commissioned by Norwegian Refugee Council and Save the Children.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES - OIM. Glosario sobre Migración. Derecho Internacional sobre Migración, n. 7. Genebra/Suíça, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES - OIM. Informe de Interiorização Setembro 2020. OIM - ONU Migrações em parceria com Ministério da Cidadania do Governo Federal, 2020. Disponível em:
<https://brazil.iom.int/sites/default/files/Publications/informe-de-interiorizacao-setembro-2020.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES - OIM. Relatório semestral OIM: atividades agosto a dezembro de 2019. Brasília, DF: OIM Brasil, 2019. Disponível em:
<https://brazil.iom.int/sites/default/files/Publications/OIM%20Informe%20Semestral%20vF%20web.pdf>. Acesso em: 7 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. 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: 05 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Report of the Committee on the Rights of the Child on its General Discussion on the Right of the Child to Education in Emergencies Situation. 19 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRC_Report_Right_of_the_Child_to_Education_in_Emergencies_2008.pdf. Acesso em: 01 mar 2023. p. 04.

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. Acesso em: 05 jun. 2021.

PINO, Angel Sirgado. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação & Sociedade, Campinas, SP, ano 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PIOVESAN, Flávia. Tratados Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos: Jurisprudência do STF. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:
<http://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/piovesan-tratados.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2022.

POBJOY, Jason M. Situating the refugee child in international law. In: POBJOY, Jason M. The child in international refugee law. Cambridge Asylum and Migration Studies. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 13-43.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano, 1994.

QUINTERO, Juliana; SPINDLER, William. Number of refugees and migrants from Venezuela reaches three million. Switzerland: IOM - UNHCR Migration. Themes: Humanitarian Emergencies, 11 ago. 2018. Disponível em: <https://www.iom.int/news/number-refugees-and-migrants-venezuela-reaches-three-million-0>. Acesso em: 10 jun. 2021.

R4V. Refugees and migrants from Venezuela. Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela. 2020. Disponível em: <https://r4v.info/en/situations/platform>. Acesso: 7 ago. 2021.

RELATÓRIO 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 abr. 2022.

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

ROCHA, Rossana Reis; MOREIRA, Julia Bertino. Regime internacional para refugiados: mudanças e desafios. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 18, n. 37, p. 17-30, out. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31649/20176>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ROMERO, Cesar. Cuestionario atención psicosocial: respuestas a questionnaire on psychosocial support intervention(s). Bogotá: UNICEF, 20--¿__ also see Atención psicosocial a niños y niñas afectados por el conflicto armado. Bogotá: UNICEF, 20--?.

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, RJ: Lumen Juris, 2016.

SANTOS, Marcelo. O conflito colombiano e o plano Colômbia. v. 3. Boa Vista: UFRR, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. p. 930. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords.). As crianças: contextos e identidades. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. Redefining basic education for Latin America: lessons to be learned from the Colombian Escuela Nueva. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris, 1992. Disponível em: Redefining basic education for Latin America: lessons to be learned from the Colombian Escuela Nueva - UNESCO Digital Library. Acesso em: 24 jan. 2023.

SESNAN, B. Push and Pull: Education for Southern Sudanese in Exile 1986–1996. In: RETAMAL, Gonzalo; AEDO-RICHMOND, Ruth (Eds.). Education as a Humanitarian Response. New York: Continuum, 1998, p. 59–73.

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 out. 2022.

SHIELDS, Robin; PAULSON, Julia. Development in Reverse? A Longitudinal Analysis of Armed Conflict, Fragility and School Enrolment. *Comparative Education*, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 212-230, abr. 2015

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

SILVA, César Augusto S. da. *A política brasileira para refugiados (1998-2012)*. 2013. 292 p. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

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.

TADJBAKHSK, Shahrbanou; CHENOY, M. Anuradha. *Human security: concepts and implications*. London: Routledge, 2009.

TAIAR, Rogério. *Direito Internacional dos Direitos Humanos: uma discussão sobre a relativização da soberania face à efetivação da proteção internacional dos direitos humanos*. 2009. 321 f. Tese (Doutorado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos_humanos_stricto_sensu/rogerio_taiar_tese.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

TALBOT, C. *Education in Conflict Emergencies in Light of the post-2015 MDGs and EFA Agendas*. Genebra, Suíça: NORRAG, 2016. Disponível em: https://www.norrag.org/fileadmin/Working_Papers/Education_in_conflict_emergencies_Talbot.pdf

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação 2020; América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção* - UNESCO Digital Library, 2020. Disponível em *Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção* - UNESCO Digital Library. Acesso em: 22 set. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. *The Dakar Framework for Action - Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO, 2000.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. *The hidden crisis: Armed conflict and education*. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2011.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES - UNHCR. *Global Trends forced displacement in 2020*. Disponível em: <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES - UNHCR. Global Trends forced displacement in 2018, 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/statistics/unherstats/5d08d7ee7/unhcr-global-trends-2018.html>. Acesso em: 02 fev. 2022.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES – UNHCR. Refugee Children: guidelines on protection and care. (1988). Disponível em: <https://www.unhcr.org/protection/children/3b84c6c67/refugee-children-guidelines-protection-care.html>, p.13, Acesso em: 15 abr. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Emissão de certidão de nascimento para crianças de pais refugiados e migrantes recebe apoio do projeto Súper Panas, 2022. Disponível em: Emissão de certidão de nascimento para crianças de pais refugiados e migrantes recebe apoio do projeto Súper Panas (unicef.org). Acesso em: 12 jan. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Instituto BRF apoia UNICEF para construção de quatro espaços Súper Panas em abrigos de Boa Vista, Roraima. Unicef Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/instituto-brf-apoia-unicef-para-construcao-de-quatro-espacos-super-panas-em>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Resposta humanitária em Belém contará com Súper Panas nos abrigos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/resposta-humanitaria-em-belem-contara-com-super-panas-nos-abrigos>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children. Unicef, 2016. ISBN: 978-92-806-4847-8. Disponível em: http://www.unicef.org/publications/files/Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Child Friendly Spaces/Environments (CFS/E): An Integrated Services Response For Emergencies and Their Aftermat, 2004. Disponível em: https://inee.org/sites/default/files/resources/doc_1_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_and_University_of_Pittsburgh.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Crise migratória venezuelana no Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Colombia: Informe Anual 2002. United Nations Children's Fund, 2002. Disponível em: www.unicef.org.co/pdf/informe-anual.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

UNITED NATIONS OFFICE FOR DISASTER RISK REDUCTION - UNISDR; Global Alliance for Disaster Risk Reduction; Resilience in the Education Sector (2014). “Comprehensive School Safety”. Paper prepared for the 3rd UN World Conference on Disaster Risk Reduction, 2015.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Unidad de Investigaciones Jurídicas y Sociales Gerardo Molina, UNIJUS, Bogotá, septiembre 2 de 1997.

URIBE de HINCAPIÉ, Maria Teresa. Nación, ciudadano y soberano. Medellín: Corporación región, 2001.

VARGAS-BARON, Emily; McCLURE, Maureen. The New Heroics of Generational Commitment: education in Nations with Chronic Crises. In: RETAMAL, Gonzalo; AEDO-RICHMOND, Ruth. (Eds.). Education as a humanitarian response. London: Cassell/International Bureau of Education, 1998.

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

VERONESE, Josiane Rose Petry; SILVEIRA, Mayra; CURY, Munir (Coords.). Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. São Paulo: Conceito Editorial, 2011, p.25-26.

VIEIRA, Claudia Maria Carvalho Do Amaral; VERONESE, Josiane Rose Petry. Crianças Encarceradas: A proteção integral da criança na execução penal feminina da pena privativa de liberdade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Psicologia pedagógica. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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.

WALLON, Henry. A psicologia genética. In: WALLON, Henry. Psicologia e educação da infância. Tradução: Ana Ra. Lisboa: Estampa, 1979.

WINTHROP, Rebecca; MATSUI, Elena. A new agenda for education in fragile states. Washington, DC: Center for Universal Education at Brookings, 2013.

WORLD VISION INTERNATIONAL; INTERNATIONAL FEDERATION OF RED CROSS AND RED CRESCENT SOCIETIES - IFRC. Operational Guidance for Child Friendly Spaces in Humanitarian Settings, 2018. REFERENCE CENTRE FOR PSYCHOSOCIAL SUPPORT, Copenhagen, 2018. Disponível em: Operational Guidance for Child Friendly Spaces in Humanitarian Settings - Psychosocial Support IFRC ([pscentre.org](https://www.pscentre.org)) Acesso em: 10 mar. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA – ESPECIALISTAS

Questionário de Entrevista

Introdução: Muito obrigada por me receber. Meu nome é Deborah Esther Grajzer, sou Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e neste momento também realizo uma Consultoria para UNESCO Buenos Aires sobre “obstáculos para a escolarização de migrantes indocumentados em quatro países da América Latina: Brasil, Colômbia, Equador e Peru”, sendo responsável pelo estudo de campo realizado no Brasil. Para isso, estou conversando e entrevistando autoridades brasileiras, organizações da sociedade civil e profissionais que atuam na promoção da educação para crianças refugiadas e migrantes venezuelanas em Roraima.

Esta pesquisa tem como foco o acesso à educação para crianças refugiadas e migrantes venezuelanas em Roraima, estado fronteiro com a Venezuela, e pretende compreender de que maneira tem ocorrido o acesso a serviços educativos públicos, e como os espaços de educação não formal ofertados pelo Unicef em parceria com organizações da sociedade civil se configuram como espaços seguros para essas crianças em deslocamento.

As informações fornecidas podem ser usadas em relatórios publicados, na minha tese, e em outras publicações e podem incluir frases que você mencionar durante a entrevista, contudo seu nome ou qualquer informação que possa identificar sua participação não serão divulgados.

Consentimento: Antes de iniciar as perguntas gostaria de enfatizar que sua participação é voluntária e caso não se sinta confortável para responder alguma das questões isso não implicará em nenhum problema ou penalidade. Você também poderá solicitar para parar a entrevista a qualquer momento. A entrevista deve durar cerca de 60 minutos e será gravada, a não ser que você prefira que eu faça somente anotações. Tudo que você disser é confidencial e caso você esteja de acordo gostaria de mencionar o nome de sua organização ao longo de minha tese e possíveis publicações.

Se após a entrevista você tiver alguma dúvida ou queira realizar alguma alteração ou envio de informações adicionais, ou mesmo declinar deste estudo, sinta-se à vontade para realizar contato via telefone ou pelo e-mail: deborahgrajzer@gmail.com

DADOS DO(A) ENTREVISTADO(A)	
Nome e sobrenome:	
Cargo:	
Nome da organização:	
Telefone:	
E-mail:	

Apresentação

1. Para começar, poderia me dizer seu nome, cargo, organização e sua trajetória em relação ao campo educacional ou das migrações?

Marcos regulatórios e o direito à educação

2. Quais acordos internacionais de migração seu país aderiu? Quais acordos de migração existem entre o Brasil e a Venezuela?
3. Em que medida o contexto de migração nacional atual promove a realização do direito humano de habitar no Brasil?
4. Você poderia mencionar as leis e políticas públicas específicas para refugiados e migrantes venezuelanos?
5. Que documentação eles devem ter para entrar no Brasil? Qual a documentação necessária para poder residir no Brasil?
6. Qual é o status legal de entrada e permanência/residência? Existe a condição de pessoa refugiada para o caso venezuelano?
7. Há um reconhecimento específico nas legislações nacionais do direito à educação de crianças e adolescentes migrantes? E aqueles/as que não possuem documentos de identidade ou de comprovação educacional? Especifique.

Caracterização da população migrante venezuelana

8. Em que ano começaram a chegar ao seu país as últimas ondas migratórias venezuelanas depois da crise político econômica na Venezuela?
9. Você poderia indicar dados sobre o número, locais de residência ou permanência da população migrante venezuelana no Brasil?
10. Você poderia descrever a trajetória das famílias de migrantes ao chegarem no país? (Instituições que as acolhem, procedimentos para formalizar sua estadia junto as autoridades brasileiras)
11. Como é a chegada habitual de crianças e adolescentes venezuelanos? Fazem isso com a família, separadas ou desacompanhadas? Há alguma iniciativa direcionada as crianças e adolescentes que chegam desacompanhadas?
12. Você poderia descrever brevemente o perfil das famílias que chegam à Roraima? (Cidade venezuelana de origem, nível educacional, situação socioeconômica)

Articulação entre políticas migratórias e o direito à educação

13. Em que medida as políticas públicas atuais promovem a efetivação do direito à educação para crianças e adolescentes refugiados e migrantes venezuelanos?

14. Quais foram os principais avanços alcançados em questões de migração em relação ao direito à educação de crianças e adolescentes nos últimos anos? E aqueles que não possuem documentos de identidade ou educacionais?

15. Há articulações com o Ministério da Educação ou Secretarias Estaduais e Municipais? Quais? Desde quando?

Contexto de pandemia e ações durante a Covid-19

16. O que aconteceu com a população venezuelana durante a pandemia produzida pela disseminação da Covid-19?

17. Quais foram as ações realizadas no atual contexto da Covid-19?

18. Encontraram dificuldades para realiza-las? Quais?

Recomendações e apontamentos

19. Quais você considera (ou deveriam ser) as estratégias mais eficazes de políticas e programas de migração para garantir que todas as crianças e adolescentes migrantes garantam sua residência legal no país?

20. Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades dessas políticas e programas para garantir a residência legal e o acesso à educação no Brasil?

21. Quais recursos você considera importantes para fortalecer a política de acolhimento e garantir o direito à educação da população migrante venezuelana?


ANEXO A – NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PACARAIMA EM 2020

ESCOLAS	Ensino Infantil										Ensino Fundamental							Total	Salas de aula	Turmas	Mortos	Profesores
	Creche 2 anos	Creche 3 anos	1ª P	2ª P	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	EJA	Estrangeiros									
Esc Mun Indígena N Sra de Cuadalupe	-	06	10	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	-	-	-	-	
Comunidade Sabá	-	04	02	05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-	-	
Comunidade Maruwai	-	06	08	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	-	-	-	-	
Comunidade Perdiz	-	01	01	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05	-	-	-	-	
Comunidade Roça	-	05	04	05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-	-	-	
Comunidade Entroncamento	-	01	03	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05	-	-	-	-	
Comunidade Lajoa	-	01	02	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	-	-	-	-	
Subtotal	-	24	30	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85	-	-	-	-	
Escola Municipal Indígena Ingarumã	-	05	10	12	09	05	07	04	14	-	-	-	-	-	-	-	66	-	-	-	-	
Comunidade Nova Esperança	-	07	09	07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23	-	-	-	-	
Comunidade Sanã II (Leidimar)	-	01	05	06	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	-	-	-	-	
Comunidade Arai	-	03	05	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	-	-	-	-	
Comunidade Kauê	-	02	04	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	07	-	-	-	-	
Comunidade Maio Grosso	-	04	15	08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	-	-	-	-	
Comunidade Tarapurá	-	14	17	23	20	43	07	21	13	-	-	-	-	-	-	-	158	-	-	-	-	
Comunidade Sanã I	-	-	-	02	01	02	01	01	-	-	-	-	-	-	-	-	07	-	-	-	-	
Comunidade Sakomota	-	03	08	06	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	-	-	-	-	
Subtotal	-	39	73	69	30	50	15	26	27	-	-	-	-	-	-	-	329	-	-	-	-	
Esc Mun Ind Luz Alves de Lima e Silva	-	13	15	21	13	16	12	14	12	19	-	-	-	-	-	-	135	-	-	-	-	
Comunidade Taxi I	-	04	07	05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-	-	-	
Comunidade Taxi II	-	05	05	06	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-	-	-	-	
Comunidade São Jorge	-	06	02	05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	-	-	-	-	
Comunidade Novo Destino	-	01	01	-	01	01	01	01	-	-	-	-	-	-	-	-	06	-	-	-	-	
Subtotal	-	28	30	37	14	17	13	16	12	19	-	-	-	-	-	-	186	-	-	-	-	
Esc Mun Ind Melina de Silva Marcolino	-	31	37	34	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	132	-	-	-	-	
Comunidade Canta Galo	-	07	04	08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	-	-	-	-	
Comunidade Maravilhas	-	06	03	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	-	-	-	-	
Subtotal	-	44	44	45	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	163	-	-	-	-	
Escola Mtn. Indígena Maurício Pereira	-	20	18	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	53	-	-	-	-	
Comunidade Bananal	-	08	07	06	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	-	-	-	-	
Comunidade Sorocaíma II	-	03	13	07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23	-	-	-	-	
Comunidade Sorocaíma I	-	07	08	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-	-	-	-	
Comunidade Guariba	-	04	11	07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	-	-	-	-	
Subtotal	-	42	57	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	149	-	-	-	-	
Escola M. Alcides da Conceição Lima	-	25	-	180	177	212	69	-	-	-	-	-	-	-	-	-	663	-	-	-	-	
Subtotal	-	25	-	180	177	212	69	-	-	-	-	-	-	-	-	-	663	-	-	-	-	
Creche Mun. Jéssyca Cristine Carvalho da Cruz	47	129	103	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	279	-	-	-	-	
Subtotal	47	129	103	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	279	-	-	-	-	
Escola Municipal Casimiro de Abreu	-	-	-	-	-	-	168	236	225	216	104	61	-	-	-	-	1010	-	-	-	-	
Subtotal	-	-	-	-	-	-	168	236	225	216	104	61	-	-	-	-	1010	-	-	-	-	
Escola Nova (criada em 2020)	-	-	113	70	99	95	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	377	-	-	-	-	
Waraos	-	-	-	05	07	30	32	-	-	36	-	-	-	-	-	-	110	-	-	-	-	
Subtotal	-	-	113	75	106	125	32	-	-	36	-	-	-	-	-	-	487	-	-	-	-	
TOTAL	47	331	450	487	357	404	297	278	264	271	104	61	-	-	-	-	3351	-	-	-	-	

Pacaraima/RR, 20/10/2020.

ANEXO B – NÚMERO DE ESTUDANTES MIGRANTES POR ESCOLA PÚBLICA MATRICULADOS NO MUNICÍPIO DE PACARAÍMA EM 2020



*Varas no censo - 110.
20-07-20*

 **MUNICÍPIO DE PACARAÍMA**
PREFEITURA MUNICIPAL DE PACARAÍMA
Zona Recreativa Floresta
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

QUANTIDADE DE ALUNOS ESTRANGEIROS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

ESCOLAS	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Esc. Mun. Indígena N. Sra. de Guadalupe	-	-	-	-	01	-	01
Comunidade Sabiá	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Maruwai	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Perdiz	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Roça	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Entroncamento	-	-	-	-	-	-	-
Sub-Total	-	-	-	-	01	-	01
Escola Municipal Indígena Ingarumã	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Nova Esperança	-	-	-	02	03	01	-
Comunidade Araí	-	-	-	-	01	-	-
Comunidade Kauwê	-	-	-	-	01	01	-
Comunidade Mato Grosso	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Samã II	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Samã I	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Tarauparu	-	-	-	-	-	111	111
Comunidade Sakaomotá	-	-	-	-	-	-	11
Sub-Total	-	-	-	02	05	113	123
Esc. Mun. Ind. Luiz Alves de Lima e Silva	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Taxi I	-	-	-	-	-	-	01
Comunidade Taxi II	-	-	-	-	-	01	-
Comunidade São Jorge	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Novo Destino	-	-	-	-	-	-	-
Sub-Total	-	-	-	-	-	01	01
Esc. Mun. Ind. Melina da Silva Marcolino	-	-	-	-	-	04	-
Comunidade Canta Galo	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Maraviha	-	-	-	-	-	-	-
Sub-Total	-	-	-	-	-	04	-
Escola Mun. Indígena Maurício Pereira	-	-	-	-	-	02	02
Comunidade Guariba	-	-	-	-	-	-	-
Comunidade Bananal	-	-	-	-	01	10	08
Comunidade Sorocaima I	-	-	-	-	-	04	07
Comunidade Sorocaima II	-	-	-	-	-	-	-
Sub-Total	-	-	-	-	01	16	17
TOTAL DE ALUNOS DAS COMUNIDADES INDÍGENAS	-	-	-	02	07	134	142
Escola M. Alcides da Conceição Lima	-	-	73	109	134	350	251
Creche Mun. Jéssyca Christine Carvalho da Cruz	-	-	15	20	70	110	104
Escola Municipal Casimiro de Abreu	-	-	77	78	211	417	583
Escola Nova ANEXO	-	-	-	-	-	-	314
TOTAL DE ALUNOS DAS ESCOLAS DA SEDE	-	-	165	207	416	877	1262
T O T A L	-	-	165	209	422	1011	1394

ANEXO C – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DIRECIONADAS
DOMICILIARES 2020/2021 E DATAS DE ENVIO PARA SANTA ELENA NA
VENEZUELA

ESTADO DE RORAIMA
PREFEITURA MUNICIPAL DE PACARAIMA
"Juntos Reconstruindo Pacaraima"
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE.
Departamento de Ensino

CRONOGRAMA – ATIVIDADES DIRECIONADAS DOMICILIARES 2020/2021

Módulo	Entrega das atividades para os pais	Período destinado aos estudos	Devolução da atividade impressa nas escolas para correção	Correção das Atividades impressas pelos professores	Entrega do relatório das Atividades na Coord. Pedagógica.	Entrega do Relatório das Ativ. No Dep. Ensino
I	01,02 e 03/07	10/07 a 10/08	11,12 e 13 /08	17 a 31/08	04/09	04/09/2020
II	11,12 e 13 /08	17/08 a 11/09	14,15 e 16/09	21 a 25/09	01/10	13/10/2020
III	14,15 e 16/09	17/09 a 20/10	21,22 e 23/10	26 a 30/10	03/11	13/11/2021
IV	21,22 e 23/10	26/10 a 18/12	24,25 e 26/11	30/11 a 04/12	07/12	14/12/202
V	24,25 e 26/11	27/11 a 18/12	21,22 e 23/12	28/12 a 07/01/2021	08/01/2021	18/01/2021
VI	21,22 e 23/12	28/12/2020 a 22/01/2021	25,26 e 27/01/2021	01 a 05/02/2021	08/02/2021	15/02/2021
VII	25,26 e 27/01/2021	28/01/2021	22,23 e 24/02/2021	01 a 03/03/2021	08/03/2021	15/03/2021
VIII	22,23 e 24/02/2021	25/02 a 18/03/2021	19,20 e 23/03/2021	24 a 30/03/2021	31/03/2021	02/04/2021

Professora Selma
... 09.



ESTADO DE RORAIMA
PREFEITURA MUNICIPAL DE PACARAIMA
"Juntos Reconstruindo Pacaraima"
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE.
Departamento de Ensino

ENVIO DAS ATIVIDADES PARA SANTA ELENA

Módulo	Data
I	06/07/2020
II	10/08/2020
III	11/09/2020
IV	20/10/2020
V	23/11/2020
VI	18/12/2020
VII	22/01/2021
VIII	19/02/2021