



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

MARCIA TEIXEIRA

**O ACOLHIMENTO À CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
REFÚGIO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA TEORIA
DE D. W. WINNICOTT**

**Presidente Prudente
2023**

MARCIA TEIXEIRA

**O ACOLHIMENTO À CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
REFÚGIO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA TEORIA
DE D. W. WINNICOTT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa 3: Processos formativos, infância e juventude. Orientadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

**Presidente Prudente
2023**

T266a Teixeira, Marcia
O acolhimento à crianças em situação de refúgio nas séries iniciais
do ensino fundamental : contribuições a partir da teoria de D. W.
Winnicott / Marcia Teixeira. -- Presidente Prudente, 2023
109 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Andreia Cristiane Silva Wiezzel

1. Acolhimento. 2. Crianças em Situação de Refúgio. 3. Ensino
Fundamental. 4. D. W. Winnicott. 5. Educação e Psicanálise. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O acolhimento à crianças em situação de refúgio nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições a partir de D. W. Winnicott

AUTORA: MARCIA TEIXEIRA

ORIENTADORA: ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL (Participação Virtual)
FCT / UNESP/Presidente Prudentes (SP)

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru

Prof. Dr. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

Presidente Prudente, 16 de outubro de 2023

Documento assinado digitalmente
 **ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL**
Data: 12/12/2023 02:45:16 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dedicatória

Aos migrantes e refugiados

Que o passado seja o farol a iluminar os navegantes e que encontrem âncoras em acolhimentos humanizados.

AGRADECIMENTOS

Ao amor de Deus, amigo de todas as horas, cuja unidade e multiplicidade iluminam a mim e a toda a humanidade.

Aos meus honrados ancestrais, migrantes de tantos territórios, abriram caminhos e propiciaram que o passado, o futuro e o presente se tornassem um ponto aqui e agora, vocês vivem em mim.

À minha amada e honrada mãe Luzia, que permitiu minha passagem por seu corpo, e ao meu amado e honrado pai Moacir (*in memoriam*), que proporcionou o necessário para que eu chegasse até aqui; o encontro de vocês se faz presente, cujo amor em mim se consumou.

À minha amada filha Aurora, à minha amada filha Ananda, ao meu amado filho Leonardo, à minha amada neta Liz, que atravessaram o meu corpo, permitiram que eu vivesse a maternidade, sentisse a magia de criar vidas e deram sentido ao meu tempo e espaço; o meu amor se consumou em vocês.

Aos que virão e que me levarão a outros tempos.

Aos amados irmãos e à amada irmã, que cresceram comigo e torceram por mim.

À minha querida amiga Rosemary Castro Jardim, que me amparou como uma irmã.

À minha querida orientadora professora Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel, minha enorme gratidão por acreditar em mim, promover a realização deste desejo e materializar mais este sonho.

À minha querida psicóloga Isabele Domingos Antoniassi, que cuidou de mim e de minha família.

Às professoras e aos professores, às amigas, aos amigos e parceiros encontrados nos caminhos, que me acolheram nas trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoal.

Às professoras Dra. Graziela Praça Orosco de Souza e Dra. Rita Melissa Lepre, aos professores Dr. Fábio Camargo Bandeira Villela e Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, que se dispuseram a analisar e contribuir com a pesquisa.

Aos professores e profissionais da UNESP, que dão vida à esta instituição.

Às crianças que por mim passaram, que de si deixaram e de mim levaram o melhor.

Aos professores, gestores e funcionários das escolas por onde passei.

À Donald Woods Winnicott (*in memoriam*), sua obra me ensinou e transformou.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCT/UNESP, na linha de pesquisa 3: Processos formativos, infância e juventude. A investigação teve, como objetivo geral, a proposta de compreender como a escola, por meio de um trabalho de acolhimento, pode contribuir à inclusão de crianças em situação de refúgio, ingressantes nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas. Para tanto, teve como objetivos específicos: caracterizar, do ponto de vista de Winnicott, o desenvolvimento emocional da criança; identificar, ainda com base no autor, os possíveis impactos emocionais do refúgio; compreender os conceitos e os processos que envolvem o acolhimento e discutir como a escola pode contribuir, por meio do acolhimento, à inclusão da criança em situação de refúgio no ambiente escolar. A investigação, de cunho qualitativo, foi desenvolvida por meio da pesquisa exploratória. Os dados foram analisados com base na teoria de Winnicott e de outros autores que se destacaram no levantamento bibliográfico das bases de dados. Os resultados mostraram que os impactos do refúgio são bastante significativos, expondo as crianças e suas famílias a muitas situações de vulnerabilidades, razão pela qual é fundamental que as escolas desenvolvam formas de acolhimento, com o apoio e o amparo às práticas pedagógicas específicas para as crianças que vivenciaram o refúgio.

Palavras-Chave: Acolhimento; Crianças em Situação de Refúgio; Ensino Fundamental; Winnicott.

ABSTRACT

This research is part of the Postgraduate Program in Education, at the Faculty of Science and Technology, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCT/UNESP, in research line 3: Formative processes, childhood and youth. The investigation had, as a general objective, the proposal to analyze how the school, through welcoming work, can contribute to the inclusion of children in refugee situations, entering the initial grades of elementary education in public schools. Therefore, it had the following specific objectives: to characterize, from Winnicott's point view, the emotional development of child; identify, still based on the author, the possible emotional impacts of the refugee; understand the concepts and the processes that involve welcoming and discuss how the school can contribute, through welcoming, to the inclusion of children in a situation of refuge in the school environment. The investigations, of a qualitative nature, was developed through exploratory research. Data were analyzed based on the theory of Winnicott and others authors who stood out in the bibliographic survey of databases. The results showed that the impacts of refuge are quite significant, exposing children and their families to many situations of vulnerability, which is why it is essential that schools develop forms of welcoming, with assistance and support for specific pedagogical practices for children who experienced the refuge.

Keyword: Welcoming; Refugee Children; Elementary School; Winnicott.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas para a pesquisa.....	19
Quadro 2 – Organizações e serviços às pessoas em situação de refúgio.....	46

LISTA DE SIGLAS

ACLNR = Alto Comissariado da Liga das Nações para Refugiados.....	23
ACNUR = Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados.....	26
CONARE = Comitê Nacional para os Refugiados.....	33
ECA = Estatuto da Criança e do Adolescente.....	14
ESMPU = Escola Superior do Ministério Público da União.....	30
INEP = Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.....	49
LDB = Lei de Diretrizes e Bases.....	14
OBMigra = Observatório das Migrações.....	34
OIR = Organização Internacional para os Refugiados.....	28
ONU = Organização das Nações Unidas.....	23
UNICEF = Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância.	33

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	17
3	MIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS.....	21
3.1	Elementos históricos e conceituais de migração e refúgio.....	21
3.2	Migração e refúgio no Brasil.....	32
3.3	Direitos das crianças em situação de refúgio no Brasil.....	36
4	A CHEGADA DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS DE MIGRANTES NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO.....	45
4.1	Políticas de acolhimento inicial.....	45
4.2	Políticas e programas de acolhimento escolar.....	49
5	O ACOLHIMENTO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA WINNICOTTIANA.....	67
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	100

MEMORIAL

O curso de Mestrado com o tema do refúgio e os estudos sobre os movimentos migratórios, além de ser um curso para reorientar o meu desenvolvimento acadêmico e a minha atuação profissional, teve em mim o seu efeito terapêutico, quando revisitei emoções que as pesquisas despertaram sobre o meu passado migratório.

Em época escolar, durante a infância e a adolescência, em função dos trabalhos de meu pai e da dinâmica familiar, em dez anos estudei em seis escolas de cinco cidades diferentes, na capital, no interior e litoral do estado de São Paulo. Essas mudanças de escolas e cidades causaram rupturas em meus vínculos afetivos construídos com pessoas fora da família, promovendo que eu me tornasse uma pessoa reservada e introspectiva. Isso impulsionou que eu me dedicasse aos estudos, com o incentivo de minha mãe, àquilo que havia de permanente em minha vida, me proporcionando o investimento de amor ao conhecimento e que eu vislumbresse a continuidade aos estudos.

No ano de 2000 ingressei no curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente. Durante a graduação fui estagiária na prefeitura da cidade, acompanhando o desenvolvimento de crianças no Projeto Criança Cidadã, atuando com as que se encontravam em situação de vulnerabilidade psicossocial. Posteriormente fui monitora do Programa Alfabetização Solidária, conhecendo as pessoas jovens e adultas atendidas pelo programa em algumas cidades do Nordeste e que eram acompanhadas pela Universidade.

Acolhida pela cidade de Presidente Prudente, na qual resido, trabalho e estudo, conclui a graduação em Pedagogia no ano de 2003 e prossegui estudando outras graduações e cursos de especializações. Entre os anos de 2004 a 2006 atuei como professora voluntária na igreja católica Nossa Senhora Mãe da Igreja, conhecida como o Seminário, captando doações de livros, montando uma pequena biblioteca para as crianças atendidas pela instituição, auxiliando-as em atividades de reforço escolar e alfabetizando adultos por meio do uso de computadores.

No ano de 2006, vinculei-me profissionalmente quando ingressei como professora no ensino fundamental, concursada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, trabalho que executo atualmente. Conforme surgiam as demandas laborais, fui realizando cursos que me capacitassem para atuar com os desafios que a educação e a modalidade de professora polivalente apresentavam, aprimorando os

conhecimentos sobre as especificidades das disciplinas lecionadas e sobre alguns transtornos do desenvolvimento infantil.

Durante os anos que se seguiram, busquei formações na modalidade *lato sensu* para continuar avançando nos conhecimentos, além de concluir as graduações em Biologia e Psicologia para ampliar minha competência profissional. Em meio a essas formações, no ano de 2018 um novo desafio se apresentou: a chegada de crianças migrantes nas escolas, em situação de refúgio, provenientes de diferentes países, como o Egito, o Sudão, a Síria, a Venezuela, com outras linguagens e culturas, sem que houvesse nas instituições que eu frequentava – escolas e Secretarias de Educação - algum tipo de formação específica para compreender e atuar com essa demanda.

Esse desafio me levou a muitas angústias e reflexões, tendo em conta não apenas o aspecto profissional, mas a sensibilização a algumas dinâmicas que perpassam o refúgio. Enquanto migrante regional do estado de São Paulo, trago memórias escolares em que vivenciei perdas de vínculos e interrupções de processos de aprendizagens. Profissionalmente, portanto, fui afetada de várias maneiras com o ingresso das crianças em situação de refúgio nas escolas públicas.

As experiências pessoais e profissionais me sensibilizaram a considerar as pessoas em situações de vulnerabilidades e a ampliar focos em estudos acadêmicos, que me permitissem compreender as complexidades da vida. Além das dificuldades pessoais vivenciadas com as rupturas de vínculos que os processos migratórios me causaram, promovendo em mim características de introspecção e introversão, também ficaram marcadas em minha personalidade os traços de uma pessoa inquiridora e investigativa, buscando conhecer, o melhor possível, as pessoas e os lugares. E essas aptidões são perfeitamente aceitáveis, e até desejáveis, ao perfil da professora e pesquisadora que me tornei, podendo contribuir com as crianças em situação de refúgio que chegam a mim nas escolas, tendo passado pelas vivências da migração, e com as demais professoras que atuam com os desafios de lidar com as especificidades dessas crianças.

Estudar os movimentos migratórios populacionais em contextos mais amplos permitiram que eu aprofundasse a minha compreensão sobre o fenômeno por diferentes abordagens, propiciando que eu desvendasse conflitos e entendesse um pouco melhor no outro o que também se refletiu em mim, o que considereei como um processo de efeito terapêutico. Ingressar nos estudos de Pós-graduação provocaram

em mim muitas mudanças, reflexões e aprendizagens. A esse processo devo minha imensa gratidão à minha orientadora, que foi suficientemente boa na minha ambientação e adaptação ao sistema, me nutrindo com a orientação, o apoio, o suporte, a paciência, o carinho, a amizade, a amorosidade, oferecendo o seu precioso tempo para suprir as minhas necessidades. Sua confiança em minha potencialidade permitiu que eu desenvolvesse as condições necessárias para concluir este processo tão singular e significativo em minha vida e que se traduz nesta dissertação.

1 INTRODUÇÃO

O século XXI foi marcado por conflitos geopolíticos em vários países de diferentes continentes, devido a crises econômicas, ambientais e humanitárias, práticas terroristas e perseguições com motivações étnicas, religiosas e políticas (Godinho, 2016; ESMPU; ACNUR, 2020; OCDE, 2020; Silva *et al.*, 2021; Sant'Ana, 2022). Em consequência, milhões de pessoas ficaram desabrigadas, vendo-se obrigadas a mudarem de seus países natais, para buscarem novas perspectivas de vida em outros territórios, tornando-se pessoas migrantes ou refugiadas, sendo o refúgio uma categoria específica de migração forçada.

De forma sumária, migração é o deslocamento territorial de uma pessoa ou população, podendo ser regional - quando acontece dentro de um mesmo país - ou internacional - quando atravessa fronteiras entre países. A emigração é definida como a saída, enquanto a imigração é a entrada em um novo país, diferente do que se habitava. Ao longo deste trabalho, os sentidos de emigração e imigração serão abordados com a denominação de migração, enquanto deslocamentos territoriais, conforme as convenções terminológicas atualizadas e utilizadas pelas agências nacionais e internacionais que tratam dessas mobilidades (ESMPU; ACNUR, 2020).

Quando a migração internacional se desdobra no processo de refúgio, esse deslocamento forçado se apresenta como uma categoria mais complexa a ser analisada, ao se desmembrar em questões fundamentais sobre os Direitos Humanos. No caso das crianças, a legislação voltada para a situação de refúgio, relacionada com as suas condições de indivíduos em processos de formações e situações de vulnerabilidades psicossociais, é pouco conhecida e, muitas vezes, inoperante socialmente.

A criança em situação de refúgio vivencia com a sua família tanto as dificuldades que as atravessam com as rupturas dos laços afetivos com o seu país de origem, quanto as incertezas que se apresentam no novo país em que irão habitar. Ao ingressar no Brasil e no sistema escolar brasileiro, a criança migrante fica submetida à mesma condição política e estado jurídico de refugiada que seus familiares.

Segundo a Lei nº 9.474/1997, que implementa o Estatuto dos Refugiados, é considerado refugiado todo indivíduo que vivencia temores de perseguição por questões de “[...] raça, religião, nacionalidade, grupo ou opiniões políticas [...]” (Brasil,

1997), estando fora do país de sua nacionalidade, sem poder ou querer acolher-se a proteção de seu país de origem, e devido a “[...] grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país”¹.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), estão previstos à todas as crianças em território nacional o direito de terem acesso à educação, segurança, moradia, alimentação, conhecimento, entre outros recursos. Tendo em vista as leis citadas, considerando-se que a situação de refúgio expõe tanto as famílias quanto as crianças a situações de vulnerabilidades físicas, psíquicas e sociais, assegurar o cumprimento de seus direitos inalienáveis e constitucionais é uma ação que compete a todos os cidadãos e agentes sociais.

O tema desta pesquisa afetou a pesquisadora pessoal e profissionalmente: enquanto migrante, na busca familiar por melhores condições econômicas e sociais, e como professora, ao se deparar com as crianças em situação de refúgio nas escolas em que trabalha. Como migrante, viveu experiências de perdas, interrupções em processos de aprendizagens e vínculos de amizades. Como professora, atuando no sistema público de ensino da cidade de Presidente Prudente, no estado de São Paulo, recebeu crianças da Venezuela, do Sudão, do Egito e da Síria, trazendo inquietações na forma de como proceder com essas crianças. Este tema também se fazia presente nas reuniões pedagógicas, nas quais observavam-se dificuldades relatadas pelos professores e as barreiras que o desconhecimento sobre a diversidade trazia à sala de aula. A partir dessas vivências levantou-se o seguinte questionamento: Como a escola pode contribuir por meio do acolhimento à inclusão de crianças em situação de refúgio no espaço escolar?

A questão do acolhimento foi destacada porque, à época, ainda no início do ano letivo de 2018, os professores demonstravam muita insegurança ao abordar essas crianças e acolhê-las. Com o intuito de contribuir a esse processo, pensou-se em uma pesquisa na qual fosse possível investigar formas de contribuição à inclusão de crianças em situação de refúgio, por meio do acolhimento nas escolas.

¹ Brasil, 1997, op. cit.

O referencial teórico escolhido para a pesquisa envolveu a teoria de Donald Woods Winnicott, pediatra e psicanalista inglês que trabalhou com crianças em situação de refúgio, separadas de suas famílias por ocasião da Segunda Guerra Mundial, desenvolvendo conceitos significativos para a Psicologia e para o campo de Direitos Humanos, envolvendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade psicossocial. O autor produziu reflexões críticas sobre a importância do ambiente e dos relacionamentos precoces para o desenvolvimento emocional dos indivíduos (Winnicott, 2012), aspectos básicos para se caracterizar os impactos emocionais do refúgio e se pensar em formas de acolhimento escolar às crianças em situação de refúgio no Brasil.

Com esta pesquisa, espera-se que os professores, as escolas e a sociedade em geral sejam impactadas, no sentido de promover a ampliação da discussão sobre o acolhimento dessas crianças nas escolas, despertando a visibilidade necessária, diante das adversidades que surgem no processo educativo. Desse modo, esta pesquisa poderá colaborar como fonte norteadora para a efetivação de políticas públicas de acesso e permanência de crianças em situação de refúgio nas escolas, contribuindo com a formação de uma sociedade inclusiva e equitativa, orientada pela justiça social.

Portanto, esta investigação teve, como objetivo geral, a proposta de compreender como a escola, por meio de um trabalho de acolhimento, pode contribuir à inclusão de crianças em situação de refúgio, ingressantes nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, teve como objetivos específicos: caracterizar e discutir, do ponto de vista de Winnicott, o desenvolvimento emocional da criança; investigar, ainda com base no autor, os impactos psicológicos do refúgio no desenvolvimento emocional infantil; analisar os processos psicológicos que envolvem o acolhimento e discutir como a escola pode contribuir, por esse meio, à inclusão da criança em situação de refúgio no ambiente escolar.

É relevante destacar que, em princípio, durante a elaboração do projeto de pesquisa, a proposta inicial era a de realizar uma pesquisa de campo. Entretanto, com o advento da pandemia por Covid-19, que submeteu as relações ao distanciamento social durante os anos de 2020 e 2021, coincidindo com o período de desenvolvimento desta investigação, optou-se pela pesquisa exploratória, devido à incerteza sobre o fim do distanciamento social e a celeridade à conclusão do Mestrado.

Esta dissertação está organizada em seis seções. Na seção um apresenta-se o panorama geral da pesquisa e na dois sua descrição metodológica. Na seção três explanam-se os elementos históricos e conceituais da migração e do refúgio, discorrendo acerca dos direitos das crianças brasileiras em situação de refúgio. Na seção quatro caracteriza-se a chegada das crianças ao Brasil e as políticas de acolhimento no sistema de ensino público. Na seção cinco delineiam-se alguns aspectos que envolvem o desenvolvimento emocional infantil, discutindo, na perspectiva de Winnicott, como o acolhimento escolar pode contribuir à inclusão dessas crianças. Percorrida essa trajetória, encerra-se o trabalho com a seção 6, as Considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolveu-se sob a forma de pesquisa exploratória. Esse modelo de abordagem “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve” (Godoy, 1995, p. 58). A abordagem qualitativa:

[...] não emprega procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos (Rodrigues; Limena, 2006, p. 90).

Nessa abordagem, partindo de um problema, a pesquisa se desenvolve por meio de procedimentos científicos que o responda, com rigor em relação ao “[...] método específico e procedimentos reconhecidos cientificamente” (Del-Masso; Cotta; Santos, 2014, p. 3). A abordagem qualitativa nas pesquisas em Educação é adequada porque “[...] corresponde ao aprofundamento do conhecimento para interpretar, mediante análise de conteúdo, o contexto do objeto que está sendo pesquisado” (Del-Masso; Cotta; Santos, 2014, p. 12).

Com a finalidade de encontrar as possíveis respostas para o problema identificado, optou-se por realizar uma pesquisa exploratória, buscando compreender o fenômeno do refúgio e os significados de acolhimento escolar, a partir da análise de diferentes fontes, tais como livros, artigos, dissertações e teses:

Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Esse material-fonte geral é útil não só por trazer conhecimentos que servem de background ao campo de interesse, como também [...] sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta (Lakatos; Marconi, 2003, p. 174).

Sobre as pesquisas exploratórias, para Gil (2002):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p. 41).

Sendo o fenômeno pesquisado referente a processos de acolhimento, a pesquisa exploratória permitiu realizar o recorte da realidade das crianças em situação de refúgio nas escolas, com amplas perspectivas sobre os contextos, confirmando sua adequação aos objetivos propostos neste estudo: as pesquisas exploratórias são “[...] as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (Gil, 2002, p. 42).

A pesquisa passou por diferentes etapas: discussão e reelaboração do projeto com a orientadora, levantamento bibliográfico, revisão bibliográfica, levantamento, organização e análise de dados.

As referências utilizadas na produção deste trabalho foram obtidas no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDT/IBICT) e na Biblioteca *Prof. Dióres Santos Abreu*, do campus da FCT/UNESP - Presidente Prudente/SP. Os descritores que orientaram essa etapa foram: “migração e refúgio no Brasil”, “criança refugiada e escola” e “criança refugiada e acolhimento escolar”. Não foram delimitados parâmetros temporais, tendo em vista obter o maior número possível de materiais para análises. Para o refinamento foram selecionadas produções que abordavam crianças do ensino fundamental, estudos desenvolvidos em contextos brasileiros e nas áreas da educação e do direito, observando, também, seu potencial de contribuição aos objetivos da pesquisa. Tal seleção foi realizada por meio da leitura exploratória que, segundo Gil (2002, p. 77), permite um exame minucioso dos materiais disponíveis sendo “[...] possível ter uma visão global da obra, bem como de sua utilidade para a pesquisa”. Como resultado inicial desse levantamento foram localizados 26 artigos e 30 dissertações. A partir dos critérios de refinamento acima descritos foi selecionada uma dissertação e foram elegidos seis artigos para comporem o trabalho.

Em paralelo foi realizado o levantamento da bibliografia de D. W. Winnicott - autor escolhido para contribuir à discussão acerca do processo de acolhimento - na Biblioteca *Prof. Dióres Santos Abreu*, do campus da FCT – UNESP, chegando-se à 16 obras. Também por meio da leitura exploratória, delimitou-se para análises as sete seguintes obras: *Da Pediatria à Psicanálise: obras escolhidas* (1958/2000), *A criança e seu mundo* (1964/2008), *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (1965/2007), *O brincar e a realidade* (1971/1975), *Privação e delinquência* (1984/2012), *Os bebês e suas mães* (1987/1996) e *Natureza humana* (1988/1990). Estas obras foram selecionadas por

serem os títulos que melhor comporiam os temas envolvidos no fenômeno investigado. Além desses levantamentos houve a necessidade pela busca de legislações, políticas públicas e materiais em Direitos Humanos, encontrados em sites de governos municipais, estaduais e federal. O material central selecionado para a pesquisa está apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Produções selecionadas para a pesquisa

Tipo de produção	Autor	Ano de publicação	Meio de publicação	Título
Artigo	Araújo, D. P. da; Contreras, H. S. H.	2017	Revista Interfaces	A criança migrante e a escola: adaptação social e curricular
Artigo	Cantinho, I.	2018	Revista O Social em Questão	Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos
Artigo	Conrado, R.	2021	Site Migramundo	Como o conceito de refugiado evoluiu ao longo da história
Artigo	Cunha, M. de A.	2015	Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O problema do aluno migrante: escola, cultura, inclusão
Artigo	Grigorieff, A. G.; Macedo, M. M. K.	2018	Periódicos Eletrônicos	Singulares deslocamentos na experiência psíquica de migrar
Artigo	Sá, P. R. C. de; Silva, F. R.	2016	Site do Memorial da América Latina	Desafios à inclusão dos migrantes haitianos na sociedade brasileira
Dissertação	Sousa, S. V. M. de	2020	Repositório da Universidade Federal da Paraíba	Apartados: Refúgio entre regras e fronteiras
Lei	Brasil	1990	Site do governo federal	Estatuto da Criança e do Adolescente
Lei	Brasil	1996	Site do governo federal	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei	Brasil	1997	Site do governo federal	Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados
Lei	Brasil	2017	Site do governo federal	Lei de Migração
Livro digital	Folmer, I. <i>et al</i>	2021	Portal de livros USP	Geopolítica: poder e território
Livro digital	Harari, Y. N.	2015	Editora L&PM	Sapiens: uma breve história da humanidade
Livro digital	Mazoyer, M.; Roudart, L.	2010	Editora UNESP	História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea
Livro digital	ENAP	2021	Plataforma de Educação a distância	Políticas públicas para refugiados desenvolvidas pela ENAP, com formação e dados sobre o fenômeno do refúgio no Brasil
Livro digital	ESMPU; ACNUR (Coletivo de autores)	2020	Plataforma de Educação a distância	Percursos, percalços e perspectivas: a jornada do projeto Atuação em Rede: capacitação dos atores envolvidos no

				acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil
Livro impresso	Winnicott, D. W.	1975	Editora Imago	O brincar e a realidade
Livro impresso	Winnicott, D. W.	1990	Editora Imago	Natureza humana
Livro impresso	Winnicott, D. W.	1996	Editora Martins Fontes	Os bebês e suas mães
Livro impresso	Winnicott, D. W.	2000	Editora Imago	Da Pediatria à Psicanálise: obras escolhidas
Livro impresso	Winnicott, D. W.	2007	Editora Artmed	O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional
Livro impresso	Winnicott, D. W.	2008	Editora LTC	A criança e o seu mundo
Livro impresso	Winnicott, D. W.	2012	Editora Martins Fontes	Privação e delinquência
Política pública	Brasil, Ministério da Saúde	2010	Site do governo federal	Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS
Política pública	CONVIVA SP	2020	Site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação "Paulo Renato Costa Souza" (EFAPE).	Documento Orientador Coordenadoria Pedagógica

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Após as leituras exploratórias, seguiu-se para as leituras analíticas das produções selecionadas, levantando, categorizando e analisando os dados, tendo em vista as categorias que comporiam as seções da dissertação, já contempladas nos descritores que orientaram o levantamento bibliográfico. Para Gil (2002, p. 78) “A finalidade da leitura analítica é a de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa”. No caso específico do tema acolhimento foram realizadas interpretações das obras de D. W. Winnicott, de maneira a aprofundar o tema por meio da aplicação de alguns dos conceitos de sua teoria.

3 MIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS

Os movimentos migratórios sempre foram recorrentes nas dinâmicas populacionais do mundo, sendo a migração e o refúgio fenômenos tão antigos quanto a história da humanidade. A migração é um conceito amplo de deslocamento territorial, enquanto o refúgio é um conceito específico de deslocamento territorial internacional forçado. Em análise, ambos os conceitos repercutem em aspectos históricos, geográficos, sociais, culturais, econômicos, jurídicos, políticos, psicológicos e educacionais, em diferentes épocas da História.

3.1 Elementos históricos e conceituais de migração e refúgio

Na Pré-História e na Idade Antiga, os povos nômades mudavam com grande frequência dos territórios, em virtude de terem explorado ao máximo a terra e o ambiente de caça, ou por não dominarem as técnicas de produção de alimentos, necessitando migrar para lugares inexplorados, a fim de garantirem a sobrevivência do grupo. Com o desenvolvimento da agricultura e da domesticação de animais, muitos povos tornaram-se sedentários, fixando-se em territórios, onde constituíram famílias, organizaram tribos, vilas, fundações de Estados e suas demarcações territoriais (Mazoyer; Roudart, 2010; Harari, 2015).

Os registros sobre o refúgio surgiram na Antiguidade Clássica Grega, como tema político relacionado ao asilo, no sentido de proteção às pessoas que precisavam de abrigo em outras cidades. A ideia de asilo “[...] já era utilizada como um direito concedido pelos governos das cidades-estados às pessoas sob perseguição” (Sousa, 2020, p. 23). No Império Romano, o asilo se tratava de um direito do sistema jurídico, com o objetivo de cuidar de pessoas vulneráveis.

Entre a Idade Média e a Idade Moderna, as migrações se destacaram com as grandes expedições de navegações marítimas, de exploração e de colonização dos continentes, enquanto o refúgio, na Idade Média, atrelou-se à legislação e ao poder da religião católica, aos espaços das igrejas, conventos e mosteiros, retornando ao domínio do Estado laico na Idade Moderna (Sousa, 2020).

Em perspectiva histórica, a conquista por novos territórios desvinculou-se da romantização literária dos grandes feitos épicos e das epopeias humanas, para dar

visibilidade, na Idade Contemporânea, aos conflitos étnicos, políticos, religiosos, econômicos e humanitários.

Na história da formação, divisão e organização dos territórios em países e Estados-nações, que remonta ao processo de organização geopolítica da humanidade, diversos aspectos, como os físicos, geográficos, linguísticos, culturais, econômicos e políticos, foram relevantes para a organização dos territórios, tal como são conhecidos hoje. As divisões territoriais modernas estabeleceram limites e fronteiras, impondo condições aos deslocamentos dos migrantes, no entanto, as organizações dos Estados e países e as delimitações em fronteiras inibem os deslocamentos territoriais dos povos, organizando denominações e condições políticas para as populações, mas não suprimindo as condições humanas de permanência e mudança, próprias das relações espaço-temporais, dos fluxos históricos, geográficos e psicossociais (Haesbaert; Bruce, 2002).

As formas, estruturas, os sistemas e regimes de governanças dos territórios se modificaram ao longo dos séculos, repetindo e superando ciclos de dominações territoriais, expressando contradições históricas, que culminaram em quedas de impérios e decadências de regimes monárquicos, incitadas por disputas de poderes. Com isto, os governos republicanos dos séculos XIX e XX herdaram os fulminantes legados de conspirações, revoluções e guerras, que impulsionaram outros movimentos de migração e refúgio.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Comitê Internacional da Cruz Vermelha e a Liga das Nações - fundadas na Suíça para atuarem com os cuidados aos remanescentes de guerras e na dissolução de conflitos internacionais, respectivamente nos anos de 1863 e 1919 - atuaram junto aos refugiados da Revolução Russa. Este movimento iniciou formalmente os empenhos internacionais de assistência aos refugiados em “[...] 1921, com a primeira organização para a proteção de refugiados, denominada de Alto Comissariado para Refugiados Russos, que atuou até 1930” (Sousa, 2020).

Segundo Conrado (2021), o fim da Primeira Guerra Mundial esbarrou nas demarcações territoriais europeias, vertendo seus efeitos às populações atingidas e impelidas ao refúgio que ainda reivindicavam definição jurídica:

O término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) alterou as bases territoriais da Europa e culminou com a migração de grandes contingentes humanos. Estima-se que, no fim dos impérios Russo, Austro-Húngaro e

Otomano, o número de pessoas deslocadas na Europa tenha chegado a três milhões. Além disso, algumas minorias étnicas deslocadas para os novos Estados que sucederam os antigos impérios (caso da Iugoslávia, Tchecoslováquia, Armênia, Áustria, Bulgária, Hungria, Polônia, Lituânia, Turquia e Grécia) não foram naturalizadas pelos seus novos países, e muitas tornaram-se apátridas. Essas minorias tinham um frágil status jurídico por serem consideradas por seus estados de origem como uma ameaça à coesão cultural e nacional.

Nos primórdios da consolidação do instituto do refúgio em 1921, o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, juntamente com a Liga das Nações, sugeriu a criação do Alto Comissariado para os Refugiados Russos (ACRR). Coordenado pelo governo da Noruega, o objetivo da ACRR era proteger os quase dois milhões de russos obrigados a deixar seu país após a Revolução Russa de 1917. O conceito de refugiado referia-se então, aos indivíduos perseguidos em seus estados de origem, sendo que a função do órgão era a de definir a situação jurídica dos refugiados, repatriá-los ou levá-los para os assentamentos (Conrado, 2021).

Conforme Conrado (2021), a cultura expansiva do nazifascismo e a Segunda Guerra Mundial efervesceram a perseguição étnica, intensificando os deslocamentos populacionais, que desembocaram na emergência por um conceito coletivista de refúgio e a formação do Alto Comissariado da Liga das Nações para Refugiados (ACLNR):

A partir de 1935, a política antissemita de Hitler na Alemanha, deu início à perseguição dos judeus com o consequente êxodo desse grupo e a perda de seus direitos de cidadania, além de desnaturalizar judeus e imigrantes políticos residentes fora da Alemanha. O início da Segunda Guerra (1939-1945) desestimulou a oferta estatal de proteção aos refugiados, o que intensificou a busca por refúgio principalmente pelos judeus, forçando os Estados de asilo a impor restrições à sua entrada. No Brasil, não havia proibição oficial para a entrada dos judeus, porém, uma circular secreta (Circular 1.127/1938) promulgada por Getúlio Vargas, proibia as missões diplomáticas de conceder vistos de entrada para os judeus ingressarem no país.

Em 1938, a Noruega propôs a criação de um órgão para a proteção dos refugiados: o Alto Comissariado da Liga das Nações para Refugiados (ACLNR). Fatores como a perseguição de comunistas, sindicalistas, socialdemocratas, judeus, ciganos, eslavos e alemães com ascendência judaica, influíram para a construção de um conceito de refugiado definido coletivamente, ou seja, como parte de um grupo étnico ou nacional. O conceito com base na origem ou ligação a um determinado grupo étnico, racial ou religioso, assumiu uma perspectiva coletivista (Conrado, 2021).

A deflagração da Segunda Guerra Mundial, que assolou a Europa entre os anos de 1939 a 1945, sucedeu o enfraquecimento e a dissolução da Liga das Nações, culminando em sua extinção em 1946, devido ao fracasso de sua atuação diante da ascendência do nazismo ao poder. Em substituição a esta, alguns países articulavam-se para a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), assinando posteriormente a Carta da ONU (ONU, 2023a), que a estabeleceu com um regimento

internacional e intergovernamental, após os Estados Unidos da América lançarem as bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki, no Japão, em agosto de 1945.

As duas guerras mundiais disseminaram crueldades, desumanidades, barbáries, mortes, extermínios, destruições, discriminações, degradações às formas de tratamento humanas e violações aos direitos humanos, promovendo deslocamentos massivos de milhões de migrantes e refugiados:

No fim da Segunda Guerra Mundial, a Europa recebeu um grande número de refugiados que deixaram seus países em consequência do uso político do território por parte dos Estados (por ascendência étnica, gênero entre outros critérios), e não por perseguições políticas ou religiosas. Era o caso dos judeus expulsos dos territórios alemães. Na época, existiam cerca de 11 milhões de deslocados na Europa, em sua maioria egressos de países do Leste Europeu controlados pela comunista União Soviética. Para receber os refugiados foram organizados campos de reassentamentos na Alemanha, Áustria, Itália e Grécia (Conrado, 2021).

Os impactos das guerras impeliram vários países a se posicionarem frente aos horrores que ficaram marcados na história. Assim, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada com o objetivo de solucionar os conflitos de guerra e a restabelecer a paz e a segurança entre os povos, passando a regulamentar as relações internacionais e a realizar ações em prol aos Direitos Humanos:

A Carta da ONU é o tratado que estabeleceu as Nações Unidas.

Em junho de 1941, Londres era a sede de nove governos exilados por ocasião da Segunda Guerra Mundial. A capital britânica já havia experimentado 22 meses de guerra. No dia 12 de junho de 1941, por meio da Declaração do Palácio de St. James, diversos governos reafirmavam sua fé na paz e esboçavam o futuro pós-guerra. No dia 14 de agosto de 1941 foi publicada a Carta do Atlântico, mais um passo para o estabelecimento de uma organização mundial.

No dia primeiro de janeiro de 1942, representantes de 26 países que lutavam contra o Eixo Roma-Berlim-Tóquio decidiram apoiar a Declaração das Nações Unidas.

Em 1943, os marcos principais foram as conferências de Moscou e de Teerã. Neste ano, todas as principais nações aliadas estavam comprometidas com a vitória e, posteriormente, com a tentativa de criar um mundo fundamentado na paz e na segurança internacionais. Em 1944 e 1945, propostas foram elaboradas nos encontros de Dumbarton Oaks e Ialta.

A Carta das Nações Unidas foi elaborada pelos representantes de 50 países presentes à Conferência sobre Organização Internacional, que se reuniu em São Francisco de 25 de abril a 26 de junho de 1945. No dia 26 de junho, último dia da Conferência, foi assinada pelos 50 países a Carta, com a Polônia – também um membro original da ONU – a assinando dois meses depois.

As Nações Unidas, entretanto, começaram a existir oficialmente em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta por China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a ex-União Soviética, bem como pela maioria dos signatários (ONU, 2023).

Neste sentido, a ONU passou a ocupar uma posição privilegiada nas relações políticas internacionais, constituindo a Organização Internacional para os Refugiados (OIR), que intermediou os conflitos dos refugiados até 1951:

Em 1946, a Assembleia Geral da ONU votou a constituição da Organização Internacional para os Refugiados (OIR) e, até 1951, esse órgão foi o principal responsável pela realocação dos refugiados. Embora prestasse assistência aos refugiados europeus, o OIR foi o primeiro organismo internacional a tratar do problema dos refugiados como um todo. Mas sua atuação não solucionou o problema. Os países europeus, preocupados com a estabilidade da Europa, buscavam uma solução humanitária para cerca de 40 milhões de deslocados, inclusive aqueles vindos dos regimes totalitários que se implantaram na Europa na primeira metade do século XX (Conrado, 2021).

Em 1948, retomando os princípios da convivência em sociedade, a ONU promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2023b), explicitando valores, regras, condutas e comportamentos, constituindo os direitos e deveres em forma de lei internacional. A partir de então, este documento tornou-se referência de orientação universal para que todo ser humano fosse respeitado em sua singularidade, enquanto indivíduo a ser protegido, com igualdade de direitos, a fim de reprimir o tratamento degradante, a opressão e a discriminação entre os povos.

É relevante mencionar que este documento representa um importante marco histórico por ser o primeiro sobre Direitos Humanos e liberdades fundamentais, assentido internacionalmente por vários países, destacando-se que o Artigo 14 da referida Declaração Universal, ao instituir que “Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países”² inicia a promoção das configurações legais e internacionais sobre a condição de refúgio.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, definiu-se quem eram os refugiados bem como quais seus direitos e deveres, institucionalizando este conceito em nível internacional. Segundo Sousa (2020, p. 26), o conceito de refugiado é um constructo político e sociocultural de um determinado período histórico e a sua definição foi “[...] utilizada mais regionalmente, antes de ser internacionalizada, para designar as pessoas deslocadas através de fronteiras, em função de guerras civis, revoltas, epidemias, perseguições políticas ou religiosas”. A internacionalização e a institucionalização do conceito de refugiado surgiram nestes conflitos de guerra, no

² ONU, 2023b.

contexto do século XX:

A internacionalização da noção de refúgio, por sua vez, adveio da grande demanda deflagrada pelos acontecimentos mundiais do início do século XX. A violência que atingia grande parte do globo gerou enormes fluxos de migrantes e refugiados, um verdadeiro fenômeno de massa, criando a necessidade de lidar com este problema no nível da política internacional (Sousa, 2020, p. 25).

Para Conrado (2021), o conceito de refugiados envolve, portanto, uma evolução, resultante de fatores históricos, sociológicos e políticos, influenciando na formação do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e no Estatuto dos Refugiados:

Em 1951, a Assembleia Geral da ONU estabeleceu o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), tornando-o responsável pela proteção aos refugiados e por encontrar soluções permanentes para eles. Foi então criada a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, assinada por 12 países, com o objetivo de fornecer proteção internacional aos refugiados e adotar a Convenção de Genebra de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados. A Convenção garantiu uma estrutura jurídica formal para o trato do refúgio com normas de proteção amparadas pelo Direito Internacional (Conrado, 2021).

Entretanto, os impasses sobre a amplitude do conceito de refugiado se prolongaram, passando por formulações eurocêntricas e individualistas, até se instituir pelas concepções universalista e coletivista:

Durante a conferência, deu-se um debate entre duas visões distintas sobre o refúgio: a eurocêntrica, que reconhecia como refugiados apenas os europeus, e a universalista, que sustentava que o conceito de refugiado envolvesse pessoas de todas as origens. [...]

O conceito formulado pela Convenção considerava o refúgio como um estatuto de natureza individual – embora pudesse ser concedido a grupos –, negligenciando dessa forma, a relação entre raça, gênero, a formação dos fluxos de refugiados e a forma como eles são gerenciados. A definição abrangia o caso individual, requerendo a análise da experiência de perseguição dos solicitantes. Contemplava os refugiados participantes de eventos ocorridos antes de janeiro de 1951, com base em uma perspectiva individualista de busca por proteção motivada por um evento político ou social, independentemente da definição de grupo. [...]

Alguns estudiosos indicam que o conceito estipulado pelo Estatuto do Refugiado privilegiava aqueles cuja concessão de asilo poderia ser útil ao enfraquecimento do Leste Europeu comunista e, consequentemente, fortalecer o Ocidente capitalista. As pessoas que fugiam da pobreza, violência, das perseguições e dos desastres naturais não cabiam no conceito, a menos que se enquadrassem à uma das condições de refúgio aceitas pela Convenção. Era um conceito que descrevia um refugiado ‘normal’, “branco, homem e anticomunista” (Conrado, 2021).

A Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 (ACNUR, 2023a) criou o Estatuto dos Refugiados - composto por sete Capítulos e 46 Artigos - definindo e instituindo o conceito de refugiado e determinando os direitos e deveres dessas populações, com orientações para que os comportamentos dos Estados-nações que os recebessem fossem tão favoráveis ou análogos quanto aos destinados aos nacionais. Este Estatuto passou por várias reformulações, influenciadas pelas movimentações de novos refugiados, que não eram protegidos pela Convenção:

Com o fim das disputas ideológicas entre os blocos comunista e capitalista que configuravam a Guerra Fria, a migração internacional enfrentou medidas mais restritivas além da intensificação da xenofobia, especialmente nos países de destino. Na década de 60, surgiram refugiado principalmente africanos, os “novos refugiados”, em consequência de acontecimentos ocorridos depois de 1951, e que não eram protegidos pela Convenção. O Estatuto dos Refugiados foi, então, revisto pela Assembleia Geral da ONU em 1967, quando foi assinado novo Protocolo que eliminava as limitações geográficas e temporais e excluía o critério de reconhecimento do refugiado como aquele que tivesse sido perseguido em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 (Conrado, 2021).

As ditaduras da América Central promoveram novas mudanças, extrapolando os contextos dos conflitos eurocêntricos, abrangendo outros continentes e países, designando novamente a ampliação do conceito de refugiado com a Declaração de Cartagena, que passou a incluir os novos movimentos de refúgios, causados pelos conflitos geopolíticos despontados no continente americano:

Entre as décadas de 70 e 80, alguns países da América Latina (El Salvador, Nicarágua, Guatemala e Chile) foram assolados por conflitos políticos internos resultantes da eclosão de ditaduras infratoras dos direitos humanos. Houve então um fluxo de mais de 2 milhões de refugiados provenientes apenas dos países da América Central. Nesse contexto, em 1984, foi elaborada a Declaração de Cartagena, um instrumento regional de proteção aos refugiados com ênfase na questão do regresso forçado, o princípio do *non-refoulement*. A Declaração pretendia alterar o conceito de refugiado dada pela Convenção de 1951 – considerando-se que esta não abrangia as situações de conflitos armados –, nele incluindo a proteção para os que deixaram seus países em decorrência da violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação dos direitos humanos ou outras circunstâncias perturbadoras da ordem pública (Conrado, 2021).

As movimentações políticas de dezenas de países se unindo, com a finalidade de instituir as leis de proteção aos refugiados, demonstraram parcialmente a situação caótica em que as populações do mundo se encontravam e a importância de assegurar a preservação da vida por meio do conceito de refúgio e de toda a sua

representação legal para as sociedades. Os novos conflitos que surgiram até o final do século XX, demandaram novas políticas do ACNUR³:

Nos anos 1990, emergiu a ideia de que os refugiados não poderiam ter uma condição transitória. A Resolução ACNUR 45/149 de dezembro de 1990, adotou então, uma política preventiva para as “causas originárias dos fluxos de refugiados com o objetivo de evitar novos fluxos e facilitar a solução dos problemas existentes.” Essa política centrava-se nos países de origem e na criação de mecanismos impeditivos da violação aos direitos das populações locais evitando que se tornassem refugiadas. A responsabilidade recaía sobre os países de origem – responsáveis pela eclosão dos deslocados, pelas condições de retorno e repatriação voluntária e ausência de medidas impeditivas de fuga – e a repatriação passou a ser vista como uma solução permanente, eximindo a comunidade internacional da proteção dos deslocados. [...]

No final do século XX, conflitos internos como as guerras do Afeganistão, Irã-Iraque, Vietnã, fugiram da jurisdição do direito internacional, em virtude da soberania estatal desses países. Em 1988, a Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, temendo o crescente número de refugiados internos, adotou os Princípios Básicos sobre o Deslocamento Interno (*Guiding Principles on Internal Displacement*), visando reforçar a proteção desses refugiados e elaborar estratégias para reconstruir as comunidades destruídas durante os conflitos (Conrado, 2021).

Com expressiva atuação em 193 países reconhecidos internacionalmente, a ONU instituiu políticas e programas mundiais voltados para a crise migratória humanitária que, em princípio, atingia a Europa em função de guerras e de perseguições religiosas e étnicas que insurgiram nos séculos XX e XXI. Este órgão traz regularmente à tona discussões internacionais sobre os movimentos geopolíticos, que interferem nos movimentos migratórios mundiais, intermediando impasses, conflitos e guerras.

Na contemporaneidade, os processos de migração, migração internacional e refúgio são eventos que estão correlacionados com os conflitos geopolíticos do mundo, tendo em vista as crises econômicas, humanitárias, ambientais, étnicas, religiosas e políticas. Os estudos científicos indicam que este termo geopolítico tem se modificado ao longo dos anos, e que se relaciona com questões sobre poder, território, tempo, espaço, cultura, política, estratégias e governabilidades:

A geopolítica refere-se às implicações que as relações sociais e de poder estabelecem com diferentes dimensões da categoria espaço, de forma multitemática e interdisciplinar. Pensar a Geopolítica é considerar, de forma dialógica, as relações geográficas entre fatos e fenômenos espaciais em diferentes escalas de organização e planejamento de políticas públicas e

³ Agência Nacional da ONU para Refugiados.

ações governamentais com impactos locais, regionais, nacionais e internacionais dos diversos países. Outras temáticas que englobam o escopo de estudos geopolíticos envolvem as correlações de forças políticas, discussões de limites e fronteiras, geoestratégias, negociações, acordos, autonomia, soberania e dependência, cujos alicerces estão em interesses individuais e coletivos de Estados nacionais. Muitos desses interesses, como tem sido demonstrado historicamente, geram conflitos entre países, grupos, culturas, movimentos sociais em disputa por território e poder. É preciso, de igual modo, considerar os estudos sobre as relações locais/globais, internacionais dos países com as novas tecnologias digitais de comunicação e informação, das causas ambientais, dos acordos comerciais, das políticas provenientes das grandes agências de fomento transnacionais, das empresas privadas locais e transnacionais que se articulam em busca de infraestrutura para desenvolvimento econômico e hegemônico (Folmer *et al.*, 2021, p. 5).

No século XXI, guerras civis motivadas por disputas de terras, de reservas petrolíferas, de questões ambientais, étnicas, culturais, políticas, econômicas, religiosas e atentados por grupos terroristas se destacaram em cenários de mortes e de movimentações de refugiados. Entre as décadas de 2000 a 2020, algumas passagens destes conflitos geopolíticos que impulsionaram os movimentos de migrações e refúgios foram: atentado às Torres Gêmeas de Nova York (2001), atentado à inteligência militar do Pentágono em Washington (que desencadearam o contra-ataque dos Estados Unidos ao Afeganistão e ao Iraque, bombardeados até 2011); terremoto que exterminou cerca de 300 mil pessoas e deixou milhares desabrigadas no Haiti (2010); guerra civil envolvendo a Síria e o terrorismo do Estado Islâmico (2011); grupo terrorista nigeriano Boko Haram sequestrou 200 adolescentes por estarem recebendo educação ocidentalizada (2014); Rússia e Ucrânia iniciaram conflitos em torno da região da Crimeia (2014); casa de espetáculos, estádio de futebol e restaurantes foram atacados na França por terroristas fundamentalistas (2015); crise econômica e política que devastou a Venezuela (2016) (Gallas, 2022).

Assim como a mais recente guerra entre a Rússia e a Ucrânia, despontada no ano de 2022, que impôs novos movimentos de refúgio, as crises entre os países são acompanhadas por desavenças históricas, revelando quebras de acordos, corrupções e disputas por poderes, mobilizando milhões de pessoas a se deslocarem para garantirem a sobrevivência (ACNUR, 2022).

Entre os séculos XX e XXI, as formas de se abordar a migração e o refúgio tomaram dimensões expressivas, nos sentidos de definir e delimitar as condições civis, jurídicas e estados de direitos das pessoas em situações de mudanças territoriais. Segundo documentos do coletivo de autores da instituição governamental

de ensino da Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU)⁴, que orientam e regulamentam ações com as populações migrantes e refugiadas, seguem alguns conceitos, definições e nomenclaturas que permeiam este trabalho, usualmente convencionadas a serem utilizadas nacional e internacionalmente:

- **Migrante: qualquer pessoa que está se movimentando, ou já se movimentou, através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado**, saindo do seu lugar habitual de residência, independentemente da situação jurídica da pessoa; se o deslocamento foi voluntário ou involuntário; quais foram os motivos para esse deslocamento; ou a duração de sua estada.
- **Imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil.**
- **Emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior. [...]**
- **Refugiado: pessoa que está fora de seu país de nacionalidade devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.**
- **Solicitante da condição de refugiado: pessoa que solicita às autoridades competentes ser reconhecida como refugiada, mas que ainda não teve seu pedido avaliado definitivamente pelas autoridades competentes [...]** (ESMPU; ACNUR, 2020, p. 13, grifo nosso).

Afora estas denominações, as dinâmicas de migração são abordadas em seus aspectos físicos e humanos. Nos aspectos físicos, para a Geografia humana e física que aborda os deslocamentos populacionais, segundo Marinucci e Milesi (2011), a migração está relacionada com a mobilidade espacial das populações, que mudam de países, estados, regiões, cidades ou domicílios. Enquanto o conceito de emigrar se refere ao deslocamento de saída, imigrar está relacionado à entrada à um território. Sobre os tipos de migração, estas podem ser classificadas em relação ao espaço, ao tempo e a forma de sua ocorrência:

Existem **três variáveis para se classificar os tipos de migrações**: o **espaço** de deslocamento, o **tempo** de permanência do migrante e como se deu a **forma** de migração.

Se for considerado o **espaço de deslocamento** do migrante, tem-se a **migração internacional e a migração interna**.

A migração interna pode ser subdividida em:

- Migração inter-regional: ocorre de uma região para outra.
- Migração intra-regional: ocorre dentro da mesma região.

Levando-se em conta o **tempo de permanência** do migrante, tem-se:

- Migração **definitiva**: ocorre quando a pessoa passa a residir permanentemente no local para o qual migrou.

⁴ Brasil, 1998.

- Migração **temporária**: ocorre quando o migrante reside apenas por um período pré-determinado no lugar para o qual migrou. Se for considerada a **forma** como se deu a migração, tem-se:
- Migração **espontânea**: quando o sujeito planeja, espontaneamente, migrar do seu lugar de origem para outra região, seja por motivo econômico, político ou cultural.
- Migração **forçada**: quando o indivíduo se vê obrigado a migrar de seu lugar de origem, geralmente ocorrendo por catástrofes naturais, como fugindo da seca (Marinucci; Milesi, 2011, grifo nosso).

Com relação aos aspectos humanos subjetivos, as disposições dos indivíduos para os deslocamentos geográficos são abordadas, na Psicologia, com algumas justificativas para as movimentações territoriais, dentre as quais, pelo desejo e ideal de realização, pela impossibilidade do aparelho psíquico de processar perdas e se livrar de sofrimentos psíquicos e pelas violências que o indivíduo experiencia em seu território natal:

Nessa direção, ao ocupar-se dos aspectos subjetivos envolvidos no fenômeno migratório, Costa (2013) pontua três motivos para um sujeito deixar sua terra de origem e deslocar-se para outro lugar. O primeiro motivo, segundo a autora, está relacionado com o desejo e o ideal do sujeito, que exigem um movimento para sua realização. O segundo motivo de deslocamento associa-se à impossibilidade de o aparelho psíquico processar uma perda, de modo que o sujeito parece buscar no ato de migrar o alívio da dor psíquica (Costa, 2013). Identifica-se que, nesta segunda motivação, o movimento migratório advém da dor psíquica relativa a uma separação anterior à própria migração, passando a ser o fomento para que ela ocorra. Por fim, o terceiro motivo, de acordo com Costa (2013), resulta de uma violência que impossibilita o sujeito de permanecer em seu território, por questões de sobrevivência (Grigorieff; Macedo, 2018, p. 475).

Além de tais justificativas, alguns movimentos urbanos nômades do século XXI encontram fundamentações para os seus deslocamentos territoriais, na busca por aventuras ou modos alternativos de viver, enquanto outros povos e comunidades tradicionais, como a dos ciganos brasileiros, praticam o nomadismo por tradição etnocultural, ainda que com registros de movimentos de resistência.

Embora as decisões - individuais ou de grupos - pela permanência ou mudança territorial, pareçam opções pautadas em critérios pessoais, as situações que induzem a comportamentos e a emoções - individuais ou coletivas - comumente são escolhas influenciadas por questões multifatoriais, circundadas ou arrebatadas por dispositivos e agenciamentos geopolíticos e afetivos.

As escolhas por mudanças territoriais exigem análises dos contextos para uma melhor compreensão dos processos e dos fenômenos envolvidos, implicando na

formação dos campos de subjetividades e de coletividades que extrapolam os domínios de critérios pessoais, inserindo-se em contextos históricos, sociais e culturais.

3.2 Migração e refúgio no Brasil

Os registros de movimentos migratórios no Brasil iniciaram-se com as expedições marítimas e a colonização europeia. Antes da chegada dos portugueses, o país contava com uma população aproximada de cinco milhões de indígenas, os povos originários.

As grandes expedições colonizadoras da Idade Média promoveram a vinda de milhares de portugueses a este território. Na Idade Moderna, entre os séculos XVI e XVII, enquanto colônia de exploração portuguesa, o Brasil expropriou a mão-de-obra escrava dos indígenas - posteriormente dizimados - para exportar as riquezas desta terra, como o pau-brasil, a cana-de-açúcar, o ouro e as pedras preciosas. Esse movimento econômico incentivou a migração das populações europeias, em função do fornecimento de matérias-primas para o suprimento do sistema mercantilista eurocêntrico e o início do capitalismo e da industrialização (Cotrim, 2008).

Com a proibição da escravidão dos indígenas - decretada pelo Marquês de Pombal no século XVIII, em 1755 - ampliaram-se os bárbaros fluxos migratórios escravistas dos povos provenientes do continente Africano - iniciados no Brasil em 1538, perdurando por mais de 300 anos -, para substituir a mão-de-obra escrava dos povos originários (Cotrim, 2008), com os ciclos do algodão e do café nos séculos XVIII e XIX.

Já no século XIX, a partir da abertura dos portos brasileiros, em 1808, e com a proibição da escravidão da população africana - em 1850, com a Lei Euzébio de Queiroz e em 1888, com a assinatura da Lei Áurea - iniciaram-se os incentivos para a vinda de imigrantes europeus. Estes incentivos visavam tanto o branqueamento da população brasileira quanto a substituição da mão-de-obra escrava pela assalariada, principalmente nas lavouras de café.

Enquanto os imigrantes chegavam ao estado de São Paulo em sistema de parceria, para trabalhar nas lavouras de café, os imigrantes ao sul do país vinham para o sistema de colonato, para povoar as regiões e resguardar as fronteiras. As primeiras migrações registradas no Brasil foram: portugueses, continuamente desde

1500; suíços, entre 1818 e 1819, que se alocaram nos estados do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Santa Catarina, do Paraná, do Espírito Santo e da Bahia; alemães, por volta de 1824, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Rio de Janeiro; italianos, em 1870, alocados em São Paulo e em cidades do Sul; espanhóis, de 1880 a 1950, nos estados de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro; japoneses, em 1908, no Paraná e em Minas Gerais.

Além desses migrantes, também foram registradas as entradas de povos sírios, libaneses, armênios, turcos, que se dirigiram para São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais, de húngaros, gregos, ingleses, holandeses, norte-americanos, poloneses, búlgaros, tchecos, ucranianos e russos, sem registro de localização regional específica. Ainda no século XIX, chineses, coreanos, haitianos, bolivianos, sírios, senegaleses, nigerianos e venezuelanos fizeram parte do maior contingente que participou dos movimentos migratórios, com maior intensidade nos fluxos internacionais.

Com essas migrações históricas, o Brasil se constituiu como um país de diversidades étnicas, que se sobressaltam por marcadores genéticos, fenotípicos e culturais, ao se percorrer pelos vinte e seis estados brasileiros, observando-se tanto as perdas dos registros históricos das populações miscigenadas quanto as presenças de colônias que mantiveram algumas tradições culturais dos países de origem.

No século XX, além do crescimento e da expansão da industrialização e do capitalismo, a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais produziram situações econômicas caóticas na Europa, promovendo novas imigrações de europeus ao Brasil. Após essas guerras, as migrações forçadas em busca de asilo em outros países pelas questões humanitárias, em condição jurídica de refúgio, tornaram-se um fenômeno preocupante para as sociedades asilares, como o Brasil, nos séculos XX e XXI.

De acordo com informações da ONU, atualmente vive-se a pior crise humanitária migratória mundial dos últimos 70 anos (Godinho, 2016). A ACNUR - que atua em diversos países e no Brasil -, o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) - criado no Ministério da Justiça brasileira, a partir da Lei nº 9.474/1997⁵, junto ao Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), atualizam com frequência as informações intercruzadas dessas entidades,

⁵ Brasil, 1997.

posicionando as situações e condições das pessoas em situação de refúgio no Brasil e em diferentes países.

Segundo dados da ONU e de agências a ela ligadas, em 2019 o mundo contava com uma população global de 7,7 bilhões de pessoas, tendo um fluxo migratório internacional de 272 milhões de migrantes, dentre os quais 25,9 milhões eram de refugiados, em que 50% deste total era composto por crianças e adolescentes. No Brasil, contando com uma população de 210 milhões de habitantes (IBGE, 2019) e de 1.266.753 de imigrantes residentes no país, foram registrados 170.332 pedidos de refúgio, que permaneciam aguardando a decisão do CONARE para o reconhecimento da condição de refugiado (ESMPU, ACNUR, 2020).

O Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), instituído no Brasil no ano de 2013, é uma entidade que também organiza as informações sobre as movimentações migratórias por categorias, como nacionalidade, sexo e idade. Conforme dados do OBMigra, “Entre 2011 e 2020, 265.729 mil imigrantes solicitaram refúgio no país” (Silva *et al.*, 2021, p. 1), de maneira que, “Ao final do ano de 2020 existiam 57.099 pessoas refugiadas reconhecidas pelo Brasil”⁶, havendo um predomínio de crianças de origem venezuelana:

[...] os venezuelanos representaram 88,1% das pessoas solicitantes com menos de 15 anos de idade, o que demonstra que a significativa incidência de crianças e adolescentes solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado apresenta-se fortemente correlacionada com as dinâmicas de mobilidade internacional forçada venezuelana. (Silva *et al.*, 2021, p. 14).

Os dados e as informações citadas confirmam que as crises econômicas, políticas e humanitárias têm impulsionado as migrações internacionais há décadas, como já apontado. Em risco iminente de perseguição e violação de seus direitos humanos em seus países de origem, famílias inteiras têm atravessado fronteiras internacionais e chegado ao Brasil. Em busca de melhores condições de vida, essas famílias se asilam neste país, em que são acolhidas e, após processos e avaliações de suas situações em seus países de origem, obtêm a condição social e a situação jurídica de refugiadas.

Intrínseco ao fenômeno do refúgio, um outro advento que requisitou empenhos governamentais e sociais foi o grande contingente populacional de migrantes

⁶ Silva *et al.*, 2021, loc. cit.

recebidos em municípios sem infraestruturas para acolhê-los. A chegada de imigrantes e refugiados em uma mesma região, como o ocorrido com os venezuelanos na região Norte do Brasil (GOV, 2021), satura e colapsa os sistemas de educação, saúde e economia. A partir desses problemas, autoridades governamentais e a sociedade civil articularam-se com o governo federal, estados e municípios, para realizarem os deslocamentos dessas pessoas para outros estados e municípios, com o processo denominado interiorização, em que as igrejas também se destacaram.

O processo de interiorização dos refugiados repete novamente uma outra trajetória de deslocamento, que irá gerar conflitos com os quais os migrantes precisarão lidar. Para Cunha (2015, p. 21171), “o migrante, além do processo de migração, é um ser que carrega consigo uma história, uma cultura, uma individualidade”. Ele carrega consigo alguns eventos difíceis de se elaborar: o desligamento das antigas paisagens e a reconstrução de novas, a perda de vínculos, a adaptação à nova cultura e a busca por condições de trabalho e sobrevivência, processos que geram incertezas, inseguranças e instabilidades físicas, econômicas e emocionais.

De acordo com Cunha (2015), “A migração, ao contrário do que a lógica nos induz a pensar, pode trazer mais perdas do que ganhos para o sujeito”⁷, concluindo que:

[...] o migrante acaba não se identificando em nenhuma das duas culturas as quais está ligado. A sensação de não pertencimento a nenhuma das culturas configura essa dupla ausência, pois o indivíduo não sente mais parte de sua terra natal, como também não está totalmente integrado à nova cultura (Cunha, 2015, p. 21172).

Em sua subjetividade, a pessoa refugiada mantém o desejo íntimo de retornar ao seu país de origem. Os imigrantes tardam a tomar a decisão de emigrar de seu novo território e permanecem, por muito tempo, acreditando que em breve retornarão ao seu país de origem, o que geralmente não ocorre (Godinho, 2016).

Assim, o refúgio é um fenômeno impactante nas vidas dos envolvidos, se tornando muito mais preocupante quando envolve especificamente a situação das crianças neste contexto.

⁷ Cunha, 2015, loc. cit.

3.3 Direitos das crianças em situação de refúgio no Brasil

As pessoas migrantes, denominadas refugiadas, vivenciaram perseguições e violações aos seus Direitos Humanos, trazendo em suas histórias de vidas relações conturbadas com os países de origem e grandes expectativas em relação aos novos países em que irão habitar. As crianças em situação de refúgio, acompanhadas ou desacompanhadas⁸ de seus familiares, se encontram mais expostas e vulneráveis aos conflitos que os eventos de migração e refúgio podem desencadear, em virtude de se encontrarem em processos de formação e desenvolvimento físico e psíquico, encontrando-se em situação de vulnerabilidade psicossocial.

As crianças brasileiras em situação de refúgio têm suas vidas afetadas em diferentes sentidos e dimensões, que perpassam aspectos e conceitos nos campos da jurisdição, do sociocultural, da saúde e da educação. Do ponto de vista jurídico, para abordar o tema sobre as crianças em situação de refúgio é preciso considerar as definições jurídicas de duas categorias: criança e refugiado. Segundo a Lei nº número 8.069/1990, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]” (Brasil, 1990). O ECA também anuncia os direitos que perpassam a criança em situação de refúgio em solo brasileiro:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016). (Brasil, 1990, grifo nosso).

Pela Lei 9.474/1997, que implementou o Estatuto dos Refugiados, é considerada como refugiada toda pessoa que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se

⁸ Crianças desacompanhadas refere-se às crianças que cruzam fronteiras de países sozinhas, em decorrência de morte ou perda dos progenitores ou acompanhantes (Martuscelli, 2017).

fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - **devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.** (Brasil, 1997, grifo nosso).

A mais recente Lei de Migração, nº 13.445/2017, define imigrante como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (Brasil, 2017). Nesta lei, destaca-se o Artigo 4º “Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade[...]”⁹. Entre outros direitos dispostos nos incisos, destaca-se o Inciso X, sobre o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”¹⁰, a partir do qual se desdobram outros direitos superiores às crianças em situação de refúgio.

Entretanto, o que a literatura científica tem apontado é um grande volume de crianças em situação de refúgio desrespeitadas em relação a esses direitos. Nesse caso, destaca-se a ausência de profissionais competentes entre as autoridades migratórias para os encaminhamentos específicos a elas e a omissão com relação aos traumas sofridos no decorrer do deslocamento forçado.

Na legislação há lacunas que dão vazão à invisibilidade e à despolitização da criança, deixando-a exposta à equívocos, abusos de autoridade e ao assujeitamento de sua subjetividade.

Assim como ocorre na Convenção de 1951 – também ratificada pelo Brasil – a Lei de Refúgio brasileira (Lei nº 9.474/1997) não faz qualquer menção à figura da criança como sujeito autônomo, detentor de agência política e direitos, e possível solicitante de refúgio. Nesse sentido, alguns dispositivos da lei se mostram inadequados às vulnerabilidades e particularidades da criança enquanto solicitante de refúgio – esteja desacompanhada ou acompanhada de seus pais ou responsáveis – podendo acarretar em análises equivocadas da solicitação, falta de credibilidade no processo de elegibilidade ao status e, por vezes, abuso das autoridades estatais responsáveis pelo processamento e determinação da decisão final da solicitação. Nesse vazio regulatório, as lacunas jurídicas de proteção à criança em situação de refúgio acabam por serem complementadas, em parte, por instrumentos normativos e medidas *ad hoc* patrocinadas pelo governo (LEÃO, 2007), mas que não contemplam as especificidades necessárias para garantir um processo de solicitação de refúgio que respeite os direitos da criança enquanto tal e que defendam seu ‘melhor

⁹ Brasil, 2017, op. cit.

¹⁰ Brasil, 2017, op. cit.

interesse' como previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança (Cantinho, 2018, p.169).

A crítica que percorre o despreparo das entidades para lidarem com as crianças demonstra que prevalece, entre as autoridades, o paradigma da família nuclear tradicional, negligenciando as crianças desacompanhadas ou dificultando que tenham acesso a seus direitos de proteção, saúde e educação:

No caso das crianças, o contexto é ainda mais agravante tendo em vista que a Lei do Refúgio brasileira não faz menção à criança e como reflexo da desproteção jurídica as autoridades migratórias e entidades governamentais e não governamentais tem certa dificuldade em saber como lidar de forma apropriada nesses casos. A criança fica condicionada aos procedimentos de regularização da família e aos documentos dos pais ou responsáveis para então ter direito ao acesso a serviços de saúde, políticas de proteção e aos benefícios das políticas sociais — como o direito a escola. As circunstâncias de crianças desacompanhadas chega a atingir um nível maior de complexidade, na medida em que não só o formulário/questionário de solicitação de refúgio não prevê a situação de crianças desacompanhadas; como é claro um despreparo na atuação das autoridades migratórias pautada no foco da unidade familiar tradicional para dar seguimento à solicitação. O próprio ACNUR tem uma posição crítica ao despreparo da Polícia Federal, afirmando que nos últimos anos a mesma “tem recusado esse pedido [de refúgio] por essas crianças, que exige um documento comprovando o parentesco ou a guarda deferida por um juiz. Só que esse processo judicial demora. Enquanto isso, a criança não tem documento, ela é invisível para o Estado brasileiro” (Cantinho, 2018, p.169-170).

Segundo Cantinho (2018), no caso das crianças desacompanhadas, a ausência de garantias de seus direitos trazem falhas a seus interesses maiores, não somente desconsiderando o trauma da trajetória de refúgio, como prolongando o seu sofrimento com a morosidade no resultado do processo, em ambientes desconhecidos e solitários das instituições que as acolhem:

Apesar dos indícios de avanço institucional na proteção de crianças refugiadas no Brasil, vale ressaltar que essa rede de apoio propõe assegurar o acesso aos procedimentos de solicitação de refúgio e de documentação necessária para obter direitos de proteção e benefícios sociais para crianças desacompanhadas, conforme lei brasileira. Porém, não garante que o processo de acolhimento e integração dessas crianças vise atender o 'melhor interesse' delas. A assessoria jurídica nos procedimentos de solicitação de refúgio não garante, por exemplo, o bem-estar dessas crianças nos abrigos para quais elas foram encaminhadas, nem mesmo o acompanhamento psicológico para trabalhar os traumas sofridos durante o período de fuga e, também na fase de adaptação e de espera do resultado de suas solicitações. Mesmo que apoiadas por um escopo jurídico essas crianças permanecem sozinhas, tendo que enfrentar as inseguranças da adaptação a um ambiente desconhecido e os anseios relativos ao lapso temporal da decisão final de sua solicitação de forma bastante solitária (Cantinho, 2018, p.171).

Do ponto de vista sociocultural, os aspectos políticos e econômicos regulamentam e determinam as mentalidades e os modos de vida das pessoas. Em sociedades globalizadas de consumo e capitalismo, com estruturas econômicas e sociais discrepantes - como a brasileira (Ribeiro; Salvador, 2018) - as fronteiras para a migração são seletivas, facilitando a permanência de migrantes bem qualificados, restringindo ou dificultando a entrada dos pouco qualificados.

Um dos efeitos da globalização, com a diminuição das barreiras econômicas entre os países é priorizar os interesses de mercado, esbarrando em questões implícitas e não explícitas nas legislações. Com isto, as crianças são tratadas como apêndices dos adultos, o que demonstra a ausência do trato direto à migração infantil, conforme aponta Martuscelli (2015):

A globalização, por um lado, facilitou as migrações internacionais, mas, por outro, levou indiretamente ao fechamento de fronteiras para a maior parte das pessoas que desejam buscar melhores condições de vida, e de futuro fora de seus territórios nacionais. Sendo assim, a globalização revela muitos paradoxos no tema migratório. A grande questão é que, no imaginário social e nos documentos e legislações internacionais, o migrante é implicitamente um adulto, de modo que não se considera devidamente a questão da migração infantil (Martuscelli, 2015, p. 164).

Além disso, para as autoridades que executam as políticas migratórias, os indivíduos de baixa escolarização oneram o Estado. No caso das crianças, esses paradoxos se agravam:

O paradoxo principal da migração infantil seria a contradição entre as obrigações internacionais de proteção das crianças como um grupo vulnerável que possui direitos internacionalmente reconhecidos por parte dos Estados e as atitudes de proteção desses mesmos Estados em relação a suas fronteiras contra migrantes indesejados, ainda que estes sejam apenas crianças de seis anos de idade (Martuscelli, 2015, p. 160).

Somado a isso, sendo comum a presença de crianças em situação de refúgio atravessando fronteiras, a falta de dados e pesquisas sobre essas no Brasil deixa brechas, a partir das quais o Estado se exime do cumprimento de suas obrigações, assentindo direta ou indiretamente a violação aos seus direitos:

Há um senso comum de que o número de crianças migrantes no mundo, principalmente as desacompanhadas, está aumentando a cada ano. Ao mesmo tempo, não é do interesse dos Estados Nacionais saberem ao certo

o número de crianças que atravessam suas fronteiras. Isso porque tais informações poderiam ser utilizadas internacionalmente por organizações da sociedade civil para demandar que os governos cumprissem os direitos para com esses menores. Assim, “desconhecer” essa realidade acaba sendo mais vantajoso, visto que o Estado pode empregar o argumento de que não tem informações sobre o fenômeno ou de que ele não existe em seu território. Dessa forma, não haveria nada que o Estado em questão pudesse fazer e a violação dos direitos das crianças migrantes permaneceria nas sombras (Martuscelli, 2015, p. 163).

Por outro lado, quando essas crianças conseguem finalmente acessar seus direitos mínimos e adentrar a escola, outros desafios se colocam. Pensando na sociedade brasileira, cujos grupos hegemônicos têm focado em políticas educacionais que restringem a formação das crianças a interesses mercantilistas, “a escola deixa de ser um local voltado para a produção de conhecimento [...]” (Stauffer, 2018, p. 138), se apropriando de recursos que visam ao empreendedorismo empresarial:

Na educação básica brasileira o que se tem observado é a crescente incorporação das propostas empresariais na definição e execução dos programas de governo através da compra de pacotes pedagógicos (material didático, avaliações, formação dos professores) e o estabelecimento de parcerias entre as escolas públicas e empresas (Stauffer, 2018, p. 137).

Esse projeto educacional mercantilista pode produzir resistências para a criação de projetos que discutam as diversidades culturais nas escolas, com enfoque ao desenvolvimento humano e global das crianças, sendo esse mais um fator de risco às crianças em situação de refúgio. Em consonância a esta crítica, a atuação com crianças em situação de refúgio, assim como com as migrantes e as brasileiras, requer investimentos na formação de profissionais, haja vista que demandam conhecimentos interculturais, que abranjam suas necessidades reais de comunicação e socialização. As pesquisas também apontam essa deficiência na política educacional:

[...] uma determinada escola pode ter muitas crianças brasileiras de famílias migrantes, criando a necessidade de que educadores e educadoras sejam formados para o trabalho intercultural, sensível às diferenças culturais; entretanto, a secretaria municipal não volta sua atenção a essa escola, pois os dados de matrícula não notificam a existência desta demanda naquela região (ENAP, 2021, p. 81).

As pesquisas demonstram que é preciso investir em políticas públicas e sociais para uma maior conscientização social sobre os dramas das migrações, porque esse processo é um evento marcante na vida dos envolvidos, sendo uma experiência muito

mais complexa para as crianças que se encontram em etapa singular do desenvolvimento humano:

A migração de crianças tem causas multidimensionais. De um lado, diversos fatores podem compelir às crianças e/ou às famílias a migrarem: perseguição, conflito, desastres naturais, crises humanitárias ou tráfico de pessoas em diversas formas e contextos, incluindo venda de crianças. Por outro lado, crianças podem migrar simplesmente para buscar acesso às mesmas oportunidades de vida que crianças de outros lugares do mundo têm, considerando fatores como desenvolvimento socioeconômico, acesso a serviços e bens. Fatores subjetivos, individuais, afetivos também devem ser levados em consideração e podem ter um papel decisivo na escolha de uma criança em migrar. Muitas crianças migram sem um adulto (desacompanhadas) ou acompanhadas por adultos que não têm poder familiar ou representação legal para tanto (separadas). Ao mesmo tempo, muitas crianças migram por uma decisão familiar, e o deslocamento pode significar luto, por uma ruptura profunda com o universo que elas conhecem melhor. O foco, no entanto, deve estar na garantia do interesse superior da criança em todas as etapas da migração, a despeito das razões, justificativas ou condição migratória (ENAP, 2021, p. 16).

Do ponto de vista da Saúde, recentes pesquisas em Saúde e Direitos Humanos dos migrantes relatam que o desconhecimento dos profissionais da educação, a respeito das especificidades da criança migrante, tem colaborado com um outro fenômeno complexo, que é a patologização da infância:

Dificuldades de integração no ambiente escolar levam profissionais a suspeitar que há algo de errado com crianças migrantes. A suspeita normalmente se transforma em um diagnóstico precipitado de doença, deficiência ou condição de saúde mental. Isso acontece porque a infância e a adolescência em cada país são definidas de acordo com normas e padrões, tudo o que é diferente acaba sendo entendido como um comportamento desviante. Historicamente, o desvio de comportamento pode ser abordado tanto através da punição – uma perspectiva de criminalização – quanto da medicalização: a perspectiva da patologização. É como se a diferença fosse uma doença (ENAP, 2021, p. 58).

Com essas pesquisas observa-se a necessidade de que se façam mais investimentos em políticas públicas para a formação de profissionais que atuem diretamente com as crianças em situação de refúgio.

Observa-se, no Brasil, algumas situações de crianças, na educação infantil, que não se comunicam nem na língua da família, nem em português, até por volta dos 6 anos de idade. Esse tipo de acontecimento está muitas vezes ligado a fatores sociais, como a condição de moradia e situação de exploração do trabalho da família. É essencial não se apressar em achar que é uma patologia (como dislexia ou autismo) e tratar a questão por uma perspectiva integral. Geralmente, é uma situação revertida com o tempo; a escola pode investir em outras formas de comunicação (como dança, artes,

jogos e brincadeiras) e se aproximar da família, buscando apoiá-las e orientá-las sobre como participar da dinâmica de escolarização da criança. Pode ser necessário acompanhamento psicossocial, se houver indícios de trauma (ENAP, 2021, p. 25).

Do ponto de vista da Educação, além da demanda pelo acolhimento humanitário, também se destacam as diferenças culturais, de hábitos, religiões, etnias e crenças que perpassam a aquisição da nova língua e dos conhecimentos escolares. Diante disso, o que se observa na convivência em sala de aula e em pesquisas nessa área são cenas frequentes de exclusão educacional e social: suas línguas maternas são ignoradas, suas culturas repelidas e suas presenças invisibilizadas (Martuscelli, 2015; Araújo, 2021).

Assim como no Brasil, as pesquisas em países europeus e asiáticos apontam para o problema da atuação educativa com essas crianças, indicando a desqualificação docente como um desafio a ser superado na educação de refugiados, afirmando que:

Além do acesso limitado à educação de estudantes que requereram refúgio, outro desafio se refere à falta de docentes qualificados (UNESCO, 2018). Na Turquia, se calcula que seriam necessários 80.000 professores e professoras adicionais se todos os sírios em idade escolar se matriculassem em escolas regulares [...]. Na Suécia, se espera um déficit de 80.000 profissionais do pré-escolar até 2031 [...]. Baixos níveis de educação entre as populações afetadas, afastamento e vulnerabilidade de muitos postos de ensino, problemas com a língua de instrução, negação do direito ao trabalho a refugiados e não reconhecimento das competências de docentes refugiados tornam a escassez ainda pior [...] (OCDE, 2020, p. 28).

No contexto brasileiro, sendo o fenômeno migratório e a demanda pela interiorização de pessoas migrantes e refugiadas um processo contínuo, os investimentos na formação inicial e continuada de professores, além de pesquisas em educação para as crianças, também precisam avançar. Dependendo do país de origem, a criança em situação de refúgio pouco ou nada compreende sobre a Língua Portuguesa, frequentando escolas com professores despreparados para mediar suas vivências educativas:

No momento em que chega à escola, percebe a ausência de profissionais que promovam sua interlocução linguística e de materiais didáticos traduzidos em sua língua materna, ausências estas que a aparta de explorar integralmente as possibilidades e recursos que as vivências podem propiciar. (Teixeira; Wiezzel, 2022, p. 132).

Segundo o catálogo da *Ethnologue* (2021), existem mais de sete mil línguas faladas no mundo. Com isso, as migrações de refugiados levantam diversos desafios linguísticos aos professores em vários países. A comunicação pela linguagem se constitui em um dos processos mais elevados de humanização. Para as pessoas refugiadas, portanto, a apropriação da linguagem falada e escrita no novo país será um fator determinante para o êxito na nova jornada. Não há como as crianças se comunicarem e se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade, sem compreenderem as representações e as linguagens vigentes nas escolas dos países que as acolhem.

Entretanto, no contexto brasileiro a língua tem sido o maior obstáculo inicial à inclusão das crianças:

[a] falha ou ausência de comunicação, além de desrespeitar seus direitos humanos, revela a fragilidade do sistema de ensino em atender a diversidade cultural. Para garantir que estas crianças se apropriem dos conhecimentos escolares em outro país, é preciso que elas se comuniquem, de maneira a se apropriarem dos elementos simbólicos e culturais. (Teixeira; Wiezzel, 2022, p. 132).

Por meio da linguagem observa-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas estruturas psíquicas superiores “[...] são formações culturais, implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas” (Martins, 2011, p. 86), necessitando de condições sociais para se formarem, porque o psiquismo por si só não as alcança. Segundo Martins (2011), a relação feita por Vygotsky entre a interiorização dos signos e as funções psíquicas superiores, passa pelas bases biológicas, históricas e sociais:

Vigotski postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de funções psíquicas superiores. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, de sua própria natureza social (Martins, 2011, p. 39).

Neste sentido, o acolhimento das crianças em situação de refúgio ao meio escolar, ao novo espaço geográfico e cultural, necessita de profissionais da educação que se atentem às suas singularidades, atuando com vivências que criem ou desenvolvam a interculturalidade entre as crianças:

As mudanças com o deslocamento espacial e geográfico são captadas pelos sentidos sensoriais da criança migrante, porém, a compreensão do sentido da multiplicidade dos aspectos sociais e culturais é vivenciado a partir da interpretação de signos linguísticos. Para que seu desenvolvimento ontogenético se expresse satisfatoriamente na formação de suas funções psicológicas superiores, é preciso investir em vivências que criem “pontes” de interculturalidade entre o seu berço cultural e a nova cultura em que está se inserindo (Teixeira; Wiezzel, 2022, p. 131).

A escola é, por excelência, o lugar onde ocorre a humanização, a socialização, a apropriação de conhecimentos e a educação da coletividade. De acordo com Saviani (2013, p. 12) “[...] a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...]”. Neste contexto, a língua falada deve constituir uma das primeiras ações de acolhimento a criança em situação de refúgio:

[...] a questão que envolve a língua - que permite o intercâmbio social - é a primeira condição a ser verificada, para que se viabilize a aprendizagem. Para isso, é imprescindível que as escolas ofereçam profissionais bilingues, contemplando a Língua Portuguesa e a língua materna da criança refugiada, para que esta encontre a forma ideal para a sua interação. Além disso, o cenário educativo deve conter os recursos pedagógicos necessários, como livros, cartazes, informações, que também estejam traduzidos e adequados, facilitando o intercâmbio cultural e a comunicação em sala de aula (Teixeira; Wiezzel, 2022, p. 132).

Assim, as pesquisas apontam que é premente a discussão sobre a apropriação da Língua Portuguesa pelas crianças em situação de refúgio, porque os processos percorridos para a formação do pensamento e da linguagem, assim como a apropriação dos conhecimentos escolares, dependem desta instrumentalização.

As pesquisas sobre as condições das crianças brasileiras em situação de refúgio demonstram as fragilidades dos sistemas jurídico, social, de saúde e educacional aos seus tratos e aos seus direitos em amplos aspectos.

4 A CHEGADA DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS DE MIGRANTES NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO

Após a compreensão geral dos direitos das crianças e os desafios que encontram ao adentrar às escolas públicas, o objetivo dessa seção é apresentar as políticas e práticas de acolhimento inicial às famílias e, posteriormente, as políticas de acolhimento escolar, representadas por projetos e programas governamentais disponibilizados às crianças.

4.1 Políticas de acolhimento inicial

As pessoas refugiadas atravessam fronteiras de outros países, com o objetivo de encontrar a segurança para viver, em vista da dignidade que lhes foi negada em seus países natais. Embora a migração seja um direito humano, previsto na Convenção das Nações Unidas e na Lei de Migração, viver em outro país significa muito mais do que a garantia de poder estar nele e sob sua proteção. Ao imigrar no Brasil, iniciam-se os trâmites burocráticos:

Após a chegada em território brasileiro, o solicitante de refúgio deve pleitear o status de refugiado perante a Polícia Federal manifestando sua intenção de ser reconhecido como tal àquela autoridade migratória. A Polícia Federal, na maioria dos casos, indica que o solicitante procure assessoria jurídica e social por parte da Cáritas; ou alguma de suas organizações 'irmãs', para um maior suporte no encaminhamento do pedido de refúgio e o devido preenchimento do formulário/questionário de solicitação (MAGALHÃES, 2016). O preenchimento deste formulário funciona como um termo de declaração das circunstâncias pelas quais o solicitante chegou e entrou no Brasil, além de informações detalhadas sobre as razões que o levaram a fugir de seu país de origem e que fundam o 'temor de perseguição' que justificaria a manifestação da intenção de refúgio. O solicitante, então, passa a ter suas informações registradas na Polícia Federal, que emite um número de protocolo e identificação daquele solicitante. Uma vez assinada e carimbada por oficiais da polícia a solicitação de refúgio no Brasil passa a ser oficial e, de acordo com os termos da Convenção de 1951 e da Lei 9.474/1997, o solicitante não poderá ser retirado compulsoriamente do território brasileiro até que o processo de solicitação seja inteiramente concluído (MAGALHÃES, 2016) (Cantinho, 2018, p.168-169).

Embora a presença de refugiados seja uma demanda crescente no Brasil desde 2010, em 2018 foi criada a Operação Acolhida, para auxiliar os venezuelanos que chegavam no país. Em 2021, o Brasil contava com uma população de milhares

de refugiados e migrantes da Venezuela. Esta operação é coordenada pela Casa Civil, tendo três eixos de atuação:

Coordenada pela Casa Civil, a Operação Acolhida tem três eixos que são: ordenamento de fronteira que prevê **documentação**, vacinação e operação de controle do Exército Brasileiro; **acolhimento**, que compreende oferta de abrigo, alimentação e atenção à saúde; e a **interiorização**, com o objetivo de inclusão socioeconômica.

Quase 53 mil refugiados e migrantes venezuelanos já foram interiorizados e acolhidos em mais de 670 municípios brasileiros após chegarem ao Brasil em busca de um futuro melhor com emprego e acesso a serviços de educação e saúde (GOV, 2021, grifo nosso).

Além de parceria com 39 instituições de Ensino Superior, a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2023b) criou, em 2018, a plataforma digital *Help*, um site que disponibiliza o contato de organizações que oferecem informações para os refugiados. Nesse site encontram-se *links* de aplicativos de geolocalização e contatos de organizações parceiras da sociedade civil, que atuam com políticas de inclusão aos refugiados em várias regiões do Brasil, como nos estados do Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina e São Paulo. Em sua maioria, estas entidades se localizam nas capitais, formando uma rede de apoio presencial e à distância aos refugiados, dentre os quais, aulas de português e orientação sobre o Sisconare - Sistema de tramitação dos processos de refúgio no Brasil.

Abaixo segue um quadro com todas as organizações disponíveis e a discriminação dos serviços prestados por cada uma:

Quadro 2 – Organizações e serviços às pessoas em situação de refúgio

Estado/Cidade	Organização	Serviços
Amazonas/ Manaus	Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA); Cáritas Arquidiocesana de Manaus; Centro de Apoio e Referência a Refugiados e Migrantes (CARE); Hermanitos; Instituto Mana; Museu A Casa do Objeto Brasileiro; Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR)	Recepção de recém-chegados; empregabilidade; assistência social; educação; apoio no acesso a documentação; atendimento e assistência jurídica e socioassistencial; encaminhamento à serviços públicos e à redes parceiras; acesso facilitado à cursos de português e profissionalizantes; auxílio financeiro de emergência à perfis de maior vulnerabilidade; empreendedorismo; integração comunitária; saúde; gerenciamento de casos de proteção; orientação, apoio e encaminhamento para a rede de proteção; local para acesso aos serviços socioassistenciais e de saúde; direitos das mulheres e pessoas LGBTQI+; apoio à inserção no mercado de trabalho; encaminhamento para revalidação de diplomas;

		auxílio financeiro e de materiais; apoio à indígenas venezuelanos
Bahia/ Salvador	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Promoção de ensino, capacitações sobre o tema das pessoas refugiadas, fomento de pesquisas e atividades de extensão universitária no atendimento às pessoas refugiadas, atuação conjunta para o fortalecimento de políticas públicas inclusivas e efetivas para essa população
Brasília/ Distrito Federal	Aldeias SOS Infantis; Cáritas Brasileira; Demandas de Imprensa; Instituto Migrações e Direitos Humanos – IMDH; Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados	Atendimento jurídico e socioassistencial; encaminhamento à serviços públicos e às redes parceiras; empregabilidade; acesso facilitado à cursos de português e profissionalizantes; auxílio financeiro de emergência à perfis de maior vulnerabilidade
Minas Gerais/ Belo Horizonte	Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR); Fraternidade - Federação Humanitária Internacional	Atendimento jurídico e socioassistencial; encaminhamento à serviços públicos e às redes parceiras; empregabilidade; acesso facilitado à cursos de português e profissionalizantes
Pará/ Belém	Aldeias SOS Infantis; Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA) – Clínica de Direitos Humanos; FUNPAPA – Fundação Papa João XXIII; Instituto Internacional de Educação do Brasil – IEB	Assistência jurídica e assistência social
Paraná/ Curitiba	Caritas Brasileira – Regional Paraná (Apucarana; Campo Mourão; Cascavel; Curitiba; Foz do Iguaçu; Francisco Beltrão; Jacarezinho; Londrina; Maringá; Paranavaí; Ponta Grossa; Umuarama); Casa do Migrante Foz do Iguaçu (Foz do Iguaçu)	Assistência jurídica e social; assistência social; empregabilidade; abrigo
Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro	Aldeias SOS Infantis; Caritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro; LGBTQ+ Movimento	Acolhimento; assistência social; curso de português; psicóloga; atendimento jurídico, socioassistencial e psicossocial; encaminhamento à serviços públicos e de redes parceiras; apoio à inserção no mercado de trabalho e empreendedorismo; acesso facilitado a cursos de português e profissionalizantes; auxílio financeiro de emergência à perfis de maior vulnerabilidade; atendimento exclusivo às pessoas migrantes e refugiadas LGBTQI+
Rio Grande do Sul/ Porto Alegre	Aldeias SOS Infantis; Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados – SJMR	Atendimento jurídico; socioassistencial e psicossocial; encaminhamento à serviços públicos e de redes parceiras; apoio à inserção no mercado de trabalho e empreendedorismo; acesso facilitado à cursos de português e profissionalizantes; auxílio financeiro de emergência à perfis de maior vulnerabilidade
Roraima/ Boa Vista	Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA); Associação de Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI); Centro de Migrações e Direitos Humanos da Diocese de Roraima (CMDH); Exército da Salvação de Boa Vista; Federação	Atendimento solidário; atendimento jurídico, socioassistencial e psicossocial; encaminhamento à serviços públicos e de redes parceiras; apoio à inserção no mercado de trabalho e empreendedorismo; acesso facilitado à cursos de português e profissionalizantes; empregabilidade; auxílio financeiro de emergência à perfis de maior vulnerabilidade; apoio no acesso a documentação; educação;

	Humanitária Internacional (FFHI) (Fraternidade Internacional); Fraternidade Sem Fronteiras; Fundação Panamericana para o Desenvolvimento (FUPAD); Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) Solidário; Museu A Casa do Objeto Brasileiro; Posto de Triagem (PTRIG) de Boa Vista; Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados – SJMR	primeiros socorros (psicologia e trauma); local de recepção, assistência jurídica; elaboração de currículos; assistência social; assistência psicológica; documentação, cursos/apoio à plataformas online; grupos de apoio; apoio à indígenas venezuelanos
Roraima/ Pacaraima	Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA); Associação de Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI); Canarinhos da Amazônia; Centro Pastoral do Migrante (CEPAMI); Comunidade Batista de Pacaraima	
Santa Catarina/ Florianópolis	Cáritas Brasileira Regional Santa Catarina; Círculos de Hospitalidade; Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR); Serviço Pastoral Migrante (SPM)	Atendimento jurídico, socioassistencial e psicossocial; encaminhamento à serviços públicos e de redes parceiras; apoio à inserção no mercado de trabalho e empreendedorismo; acesso facilitado à cursos de português e profissionalizantes; empregabilidade; assistência social; orientação sobre acesso à direitos; documentação; aulas de português; curso de empreendedorismo; atenção psicossocial; proteção
São Paulo/ São Paulo	Acolhimento Psicossocial Intercultural – UNIFESP; Aldeias Infantis SOS Brasil; Associação Compassiva; Banco do Povo; Caritas Arquidiocesana de São Paulo; Centro de Integração da Cidadania do Imigrante – CIC; Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes – CRAI (Prefeitura); Estou Refugiado; <i>I Know My Rights</i> (IKMR); Instituto de Educação Sem Fronteiras; Instituto de Reintegração do Refugiado – Instituto Adus; Migrafix; Missão Paz; Pacto pelo Direito de Migrar (PDMIG) – África do Coração; Programa de Apoio para Recolocação de Refugiados (PARR); ProMigra (UNICAMP/Campinas)	Atendimento jurídico, socioassistencial e psicossocial; encaminhamento à serviços públicos e de redes parceiras; apoio à inserção no mercado de trabalho e empreendedorismo; acesso facilitado à cursos de português e profissionalizantes; auxílio financeiro de emergência à perfis de maior vulnerabilidade; atendimento e serviços estruturados nos temas de documentação e jurídico; trabalho; capacitação profissional, linguística e cidadania; saúde; serviço social; família e comunidade; assistência social; orientação sobre acesso à direitos; documentação, curso e aulas de português, curso de empreendedorismo; atenção psicossocial; assistência jurídica, elaboração e encaminhamento de processos de revalidação de diplomas e certificados, junto a universidades públicas, e cursos de português; empregabilidade e projetos de capacitação envolvendo empresas; apoio à inclusão laboral, por meio de uma plataforma de busca de emprego, voltada exclusivamente à esta população e da constante sensibilização do setor privado; inclusão financeira e acesso à microcrédito para pessoas em situação de refúgio e migrantes; documentação; curso pré-vestibular; curso profissionalizante e orientação acadêmica

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em dados fornecidos pela ACNUR (2023)

Estas organizações governamentais e não governamentais atuam provendo as necessidades imediatas de migrantes e refugiados ou encaminhando e dando suporte às suas demandas a curto, médio e longo prazo. Especificamente sobre os sistemas públicos de ensino, a plataforma *Help*¹¹ disponibiliza as informações em Língua Portuguesa, Espanhol, Inglês, Francês e Árabe, explicando os níveis e modalidades de ensino, bem como as faixas etárias a que se aplicam, dentro da opção Educação.

A plataforma também disponibiliza um *link* de acesso ao Catálogo de escolas no Brasil, do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), orientando que a Educação para crianças e adolescentes é gratuita, podendo ser matriculados a qualquer tempo. As vagas nas escolas são localizadas por região, município, etapa e modalidade de ensino, tanto na zona rural quanto na área urbana. As informações são disponibilizadas de forma detalhada e clara, de maneira que a família, ao procurar uma escola, já terá conhecimento de toda a estrutura de ensino e do sistema de matrículas.

Apesar de toda essa organização, de acordo com Sá e Silva (2016, p. 3) “A política de vistos não tem sido acompanhada de ações educacionais e práticas, seja no sentido de preparar a sociedade brasileira para acolher e inserir, seja para acompanhar os imigrantes em sua adaptação e inserção”. Explicam, ainda, Sá e Silva que “Aos imigrantes, é concedida a documentação para que permaneçam e trabalhem no Brasil, mas a partir do preenchimento deste quesito formal, todo o trabalho de aculturação e inserção fica a cargo de esforços solidários de instituições da sociedade civil”¹².

4.2 Políticas e programas de acolhimento escolar

Entre os diversos aspectos relacionados à educação e ao ensino que ocorrem no ambiente escolar, destacam-se alguns dos que se destinam a delimitar as responsabilidades e as funções sociais da escola, como o controle da obrigatoriedade de frequentá-la, o que deve ser ensinado e os cuidados aos educandos. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é expresso o dever do Estado, de garantir a obrigatoriedade

¹¹ Plataforma *Help* Brasil: <https://help.unhcr.org/brazil/educacao/>.

¹² Sá e Silva, 2016, op. cit.

de frequência à Educação Básica a todos os indivíduos entre os 4 e os 17 anos de idade, zelando pelas suas frequências e aprendizagens. Neste sentido, o Estado brasileiro, representado pelas escolas, assume a responsabilidade pela integridade física e psíquica do educando no ambiente escolar:

Em seu sentido próprio, a escola é a instituição responsável pela educação formal de crianças e jovens. Por lei, todos temos direito à educação formal e, portanto, a uma vaga na escola. É obrigação do Estado garanti-la, assim como é obrigação dos pais matricular e manter seus filhos na instituição [...]. A obrigatoriedade de matrícula das crianças na escola, por parte dos pais, indica que o Estado assume, no lugar da família, a responsabilidade pela educação formal dessas e, ao fazê-lo, responsabiliza-se também pela integridade física e psíquica das mesmas no período em que elas estiverem na escola (Villela; Archangelo, 2013, p. 27-28).

Na educação, o acolhimento se constitui de práticas pedagógicas e políticas (Freire, 2001) de integração da criança ao ambiente escolar, com o objetivo de criar um clima de apoio e pertencimento ao grupo e ao lugar. Identificar com profundidade as políticas de acolhimento nas escolas exige uma imersão nos sistemas educativos do país, o que se torna inviável devido a sua extensão. Para tanto, optou-se por identificar algumas das ações e práticas publicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados, destinadas ao acolhimento de migrantes e refugiados. Este mapeamento dos sites oficiais das Secretarias permitiu configurar uma visão ampliada do acolhimento escolar, em nível nacional, cujos resultados serão apresentados a seguir.

Na região Norte, dos 7 estados que a compõem (Amazonas; Roraima; Amapá; Pará; Tocantins; Rondônia; Acre), foram encontrados projetos de acolhimento escolar aos refugiados nos estados do Amazonas, Roraima, Amapá e Pará, em alguns de seus municípios. No Amazonas, o projeto EDUMIGRA é uma formação virtual para professores e equipe escolar, em uma parceria entre a UNICEF, a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus e a ONG Repórter Brasil, apoiado pela Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O projeto organiza-se por meio de educação a distância em seis módulos, com material didático digital, apresentando teorias e práticas ao acolhimento escolar, baseadas na construção de um ambiente acolhedor, no diálogo, na criação de vínculos de confiança, no fortalecimento das relações, além de recursos artísticos e corporais utilizados para situações mais complexas:

A pedagogia de emergência* propõe o estabelecimento de um ambiente de acolhimento com o potencial de impedir sequelas nas pessoas que lidam direta ou indiretamente com traumas e oferece ferramentas que subsidiam a adoção de práticas que auxiliem no diálogo e na criação de laços de confiança entre educadores e estudantes. As ações têm como base o fortalecimento da resiliência em crianças e jovens e são desenvolvidas depois de eventos traumáticos como guerras, violência física e emocional e catástrofes naturais ou no auxílio a pessoas em situação de vulnerabilidade social. Recursos artísticos e de expressão corporal são utilizados para lidar com situações extremas* (EDUMIGRA, 2021, p. 133).

A proposta de acolhimento deste projeto se baseia na contextualização e no reconhecimento da comunidade escolar e de possíveis ações, com atenção para as práticas em outras localidades:

Não há uma única resposta ou uma receita que devemos seguir no acolhimento a migrantes. É preciso entender o contexto de cada escola – incluindo um mapeamento de quem faz parte da comunidade escolar – e as possibilidades de ação. Conhecer as práticas pedagógicas adotadas por outras instituições em diferentes regiões do Brasil traz possibilidades de caminhos já trilhados e estimula a construção de novas trilhas (EDUMIGRA, 2021, p. 141).

A Secretaria de Educação e Desporto de Roraima, destacou-se em atividades de buscas ativas para incentivar as matrículas dos estudantes que se encontram fora da escola. Em 2018, o Ministério Público Federal (MPF) promoveu na capital o Simpósio “Refugiados e Migrantes em Roraima: como acolher e integrar?”, que também foi sediado em Belém, Manaus e São Paulo, para estabelecer políticas de integração aos migrantes e refugiados, mas sem o foco exclusivo às políticas de acolhimento escolar. A atividade se destaca como uma rede de apoio e capacitação, que envolve várias entidades em sua composição:

Esta é a quarta atividade do Projeto "Atuação em rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, integração e interiorização de refugiados e migrantes no Brasil". Desde julho deste ano, o evento já foi sediado em Belém, Manaus e São Paulo, capacitando mais de mil pessoas, entre jornalistas, agentes públicos, representantes de ONGs e demais interessados.

Além da ESMPU, a Rede de Capacitação a Refugiados e Migrantes é formada pela Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos (PFDC), o Ministério Público do Trabalho (MPT), o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), a Organização Internacional para as Migrações (OIM), a Conectas Direitos Humanos, o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) e a Defensoria Pública da União (DPU), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (MPF, 2018).

A Secretaria de Estado da Educação do Amapá apresentou registros de programas mais assistencialistas do que educativos, além de encontros e capacitações com representantes da agência técnica da ONU, para a discussão e fomentação do desenvolvimento e efetivação de políticas públicas, para a criação de redes protetivas ao acolhimento de pessoas refugiadas (Amapá, 2023).

Em 2020, A Secretaria de Estado de Educação do Pará e a UNICEF, discutiram em parceria a implantação do “Centro Estadual de Referência Educacional para imigrantes, refugiados e indígenas”, na perspectiva da interculturalidade. A proposta foi apresentada aos representantes do UNICEF e da Aldeias Infantis SOS Brasil, pela secretária-adjunta de ensino da Seduc, Ana Paula Renato:

Segundo a secretária, o Centro tem como princípio promover e facilitar a essa parcela da população o acesso aos protocolos de cidadania, respeitando a interculturalidade, as especificidades sócio urbanas e o multilinguismo a partir de um atendimento diferenciado. “A ideia é garantirmos a certificação de escolaridade dessas pessoas tanto no campo dos saberes quanto nas competências pedagógicas”, explicou Ana Paula.

Pela proposta, o Centro atenderia todo o fluxo escolar desde o ensino fundamental ao médio, oportunizando o atendimento integral a toda a família. O atendimento será multidisciplinar com profissionais de diversas áreas, mas também personalizado para crianças, jovens e adultos. O centro também será um espaço de profissionalização com a oferta de cursos em diversas áreas, como corte e costura, panificação, informática e serigrafia entre outros. O objetivo é inseri-los no mercado de trabalho (Pará, 2020).

Para a criação deste centro de referência, a Secretaria de Educação previu a criação de parcerias com outros poderes públicos, atendendo prioritariamente aos refugiados indígenas:

Para tanto, a Seduc pretende buscar a ajuda de outros parceiros, entre os quais a Secretaria Municipal de Educação, Defensoria Pública, órgãos de assistência social, Ministério Público Federal etc. A Seduc já realiza desde 2018 o acompanhamento educacional na modalidade educação de jovens e adultos aos indígenas venezuelanos da etnia Warao, refugiados em Belém. As aulas acontecem o ano todo na Escola Estadual Cordeiro de Farias. Ano passado, 105 alunos Warao foram atendidos e certificados pela secretaria. Porém, há a necessidade de atender não somente os adultos, mas às famílias como um todo (Pará, 2020).

Na região Nordeste, composta por 9 estados (Maranhão; Piauí; Ceará; Rio Grande do Norte; Pernambuco; Paraíba; Sergipe; Alagoas; Bahia), foram encontradas políticas de acolhimento escolar com ampla divulgação nos sites oficiais dos estados do Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba e Bahia.

Na Secretaria de Estado da Educação do Piauí, o acolhimento escolar para refugiados previa ações integradas às crianças e seus familiares na “Casa de Passagem do Migrante”, com atenção à saúde, trabalho e atividades pedagógicas de escolarização e de alfabetização, com a parceria de instituições governamentais e não-governamentais:

Por meio de parceria entre as Secretarias de Estado de Assistência Social, Trabalho e Direitos Humanos (Sasc), Educação (Seduc), Secretaria Municipal de Educação- SEMEC, Fundação Municipal de Saúde-FMS, Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas (Semcaspi), Cáritas e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR, além do acolhimento, a Casa vai oferecer às famílias atendidas cursos profissionalizantes, tratamento de saúde, inserção das crianças na escola, alfabetização e ampliação de escolaridade por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Piauí, 2022).

No estado do Rio Grande do Norte, a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), realizam ações de cuidados, proteção e acolhimento aos cerca dos 16 mil migrantes, em sua maioria de portugueses, argentinos, italianos, espanhóis, colombianos e venezuelanos que vivem na cidade. “Dentre eles, 285 são refugiados venezuelanos, incluindo indígenas da etnia Warao, que chegaram por meio da Operação Acolhida do Governo Federal ou por deslocamento voluntário” (Rio Grande do Norte, 2023). O governo deste estado:

[...] relaciona as ações estaduais aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são um compromisso universal proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) para acabar com a pobreza, proteger o planeta e assegurar que todas as pessoas tenham paz e prosperidade. [...] e destaca o papel do Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes (CERAM), vinculado à Secretaria de Estado do Trabalho, da Habitação e da Assistência Social (SETHAS) (Rio Grande do Norte, 2023).

A Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba faz parcerias, dentre elas, com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com a qual registra ações de fortalecimentos e articulações intersetoriais ao acolhimento de refugiados, com destaque aos indígenas venezuelanos Waraos:

O Governo do Estado vem executando o abrigo dos venezuelanos Waraos desde 2020. O assessor Vitor Lucena, representante da secretária do Desenvolvimento Humano, Pollyanna Dutra, destacou a importância de

uma política pública intersetorial para que seja efetiva e acolha as pessoas; e não que representem apenas números (Paraíba, 2023).

Esta Secretaria de Educação contribuiu com a produção de uma cartilha em Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol, com orientações para as pessoas migrantes e refugiadas. Segundo o técnico da Gerência de Direitos Humanos da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH), Eduardo Brunello:

[...] Posterior ao abrigo inicial, com a chegada de mais indígenas, precisávamos trabalhar estratégias que pudessem garantir o acesso a grande rede intersetorial. Era necessário fortalecer equipes multidisciplinares para garantir o acesso à rede, aos serviços e à cidade como um todo. A construção de equipe com educadores, assistentes sociais e, principalmente, com intermediadores Waraos contratados provoca a universalização dos saberes e a ideia de se pensar a política pública como algo construído coletivamente. Esse é um grande avanço que estamos conseguindo aqui na Paraíba”, enfatiza (Paraíba, 2022).

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia publicou a promoção do “Projeto Conexões”, em que debateram sobre o tema dos “Refugiados”, com a iniciativa dos Complexos Integrados de Educação (CIEs). “Os Complexos Integrados de Educação funcionam em Porto Seguro, Itamaraju e Itabuna, em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), e em Ipiaú, Eunápolis e Caetité, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB)” (Bahia, 2021), o que fortalece as redes colaborativas.

Na região Centro-Oeste, composta por 3 estados (Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Goiás), foram encontradas informações sobre o acolhimento escolar, divulgadas em sites oficiais do governo, no Mato Grosso e no Mato Grosso do Sul.

A Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso apresentou o projeto “Educação para Imigrantes”, contando com intérpretes de línguas para facilitar a adaptação dos estudantes:

A escola do bairro CPA é uma das sete que oferecem uma pedagogia de ensino voltada à inclusão social de imigrantes. Em 2016, mais de 600 estudantes estrangeiros foram atendidos pelo projeto, sendo 90% haitianos. Em 2017, a previsão é de que a demanda aumente ainda mais.

Os idiomas oficiais do Haiti são o creole e o francês. A estimativa é de que aproximadamente 4 mil haitianos vivam na Grande Cuiabá, com quase 80% deles residindo na região da Avenida dos Trabalhadores, conforme estudo realizado pela Seduc.

Atenta à situação, a secretaria capacitou, neste ano, 30 professores de sua rede para melhor lidar com os imigrantes. Nas escolas onde o projeto é executado, há turmas específicas para esses estudantes, além de aulas de

reforço e materiais apropriados, como apostilas diferenciadas e dicionários (Mato Grosso, 2016).

A Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul oferece aulas de Língua Portuguesa e, no início do ano de 2023, promoveu uma acolhida aos migrantes e refugiados, denominada “Café com os estrangeiros”, para recepcionar os novos migrantes:

A coordenação de práticas inovadoras e a coordenação pedagógica notou que os estudantes precisavam ser acolhidos, “visto que esse ano letivo recebemos alunos Haitianos, pois até o ano letivo de 2022 a escola contava apenas com alunos venezuelanos. Em 2023 contamos com mais de 40 estudantes oriundos de outros países”, enfatiza gestor Pascoalino Cornélia Angélico (Mato Grosso do Sul, 2023).

Com tais políticas, esta Secretaria visa a superação de barreiras de comunicação com os idiomas e o acolhimento socioemocional, alinhados às expectativas dos documentos oficiais, orientadores das práticas educativas nacionais:

De acordo com a coordenadora de práticas inovadoras Vitória Nazareth da Silva, durante as aulas perceberam que os alunos estão com dificuldades de comunicação devido ao idioma, “nesse sentido, a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e tomada de decisão responsável. E para que seja trabalhada no contexto escolar do aluno do século XXI, a BNCC aponta que esteja presente nos referenciais curriculares alinhados ao documento”, comenta.

O grupo de coordenadores preocupados com essa competência socioemocional, solicitaram apoio da CRE-5 (Coordenadoria Regional de Educação) nas pessoas da assistente social Alexandra Tatiane da Silva e psicóloga Eliane Aparecida de Vargas Jagmin que prontamente atenderam a solicitação e indicaram a Coordenadoria da Imigração da prefeitura de Dourados, por intermédio do responsável Jean Kenson Jolne, ele aceitou o convite para fazer parte desse momento de acolhida (Mato Grosso do Sul, 2023).

Na região Sul, composta por 3 estados (Paraná; Rio Grande do Sul; Santa Catarina), foram encontradas ações e atuações expressivas, divulgadas nos sites oficiais das Secretarias de Educação do Paraná e de Santa Catarina.

Em 2017, A Secretaria de Estado da Educação do Paraná publicou a sua significativa contribuição às políticas de acolhimento, com a capacitação aos professores para ministrarem aulas de Língua Portuguesa para os estrangeiros:

O governo do Estado está ampliando sua estrutura dedicada a atender migrantes e refugiados. Pioneiro na criação de um centro estadual para imigrantes, refugiados e apátridas no País, o Paraná vai também capacitar

professores para dar aulas de português para estrangeiros, tanto para crianças como adultos, nas escolas estaduais.

O Paraná é o terceiro estado com maior número de trabalhadores imigrantes do País. Em 2016, havia 13.833 pessoas de outros países trabalhando com carteira assinada no Estado, atrás apenas de Santa Catarina (14.348) e São Paulo (43.141) (Paraná, 2017).

O governo priorizou a necessidade de superar as barreiras com a linguagem, contando com as perspectivas de transversalidade e de intersetorialidade, observadas pela representante da diretora do departamento de direitos humanos e cidadania, da Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, Regina Bley, o que muito contribui às necessidades educativas dos refugiados:

A língua ainda é uma das principais barreiras para migrantes e refugiados conseguirem se comunicar, fazer documentos e arrumar trabalho, de acordo com Regina Bley. “O Brasil é um país altamente acolhedor e isso é um princípio constitucional, que faz com que os direitos para os estrangeiros sejam praticamente os mesmos de um brasileiro”, diz ela.

“Mas, no caso deles, há particularidades, como a barreira da língua. Sem a língua, não há integração local. Se não houver essa apropriação, eles sempre estarão em condição precária, de vulnerabilidade”, diz Regina. “Como política pública, a nossa luta é avançar com disponibilidade de língua portuguesa e validação de diploma, já que muitos têm ensino superior”, explica (Paraná, 2017).

Com o projeto de curso de capacitação aos professores e a formação para ministrarem a Língua Portuguesa aos estrangeiros, a iniciativa se estendeu pelas diretorias de ensino do interior do estado, descentralizando o projeto e prevendo a intervenção nas escolas, expandindo os serviços para as comunidades locais dos municípios:

De acordo com Márcia Dudeque, coordenadora da área de educação de jovens e adultos da Secretaria da Educação, o projeto prevê a capacitação de 90 professores dos 32 Núcleos Regionais e da Secretaria da Educação.

O curso, que vai capacitar professores de português a ensinar o idioma para estrangeiros, será ministrado em duas etapas, em abril e maio do próximo ano. “Esses professores vão multiplicar o conhecimento junto aos que atuam nas escolas. O ensino de português como língua estrangeira tem um enfoque diferente, voltado para a fala do idioma”, explica Márcia.

Além dos alunos estrangeiros matriculados na rede estadual de ensino, pessoas da comunidade poderão ter acesso ao ensino gratuito de Língua portuguesa pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), que atualmente já oferece ensino extracurricular de línguas como Inglês, Francês e Espanhol nas escolas da rede pública do Paraná (Paraná, 2017).

O estado do Paraná se destacou com o pioneirismo de suas ações, conectando representantes de autoridades governamentais e a sociedade civil, para comporem uma rede disposta a lidar efetivamente com os problemas sociais vigentes:

A demanda pelo aprendizado do português para estrangeiros cresceu consideravelmente porque, desde 2010, o número de imigrantes no Estado aumentou 277%. Em 2010, o Estado tinha um contingente de 3.660 trabalhadores de outros países atuando no mercado de trabalho formal. O Paraná foi o primeiro Estado do País a criar um conselho estadual específico para pensar soluções e melhorias para a situação dos migrantes. O Conselho Estadual de Migrantes, Refugiados e Apátridas (Cerma), criado pela lei 18.465/15, é composto de 18 integrantes, nove da sociedade civil e nove representantes do Executivo estadual (Paraná, 2017).

Ao lidar com as diversidades dos fluxos migratórios, a centralização de informações, a organização dos dados e o mapeamento das origens destas populações permitiram que o governo criasse políticas, com serviços que abrangessem as necessidades dos migrantes:

Como parte do esforço, foi criado, há cerca de um ano, o Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas, que reúne informações sobre serviços e políticas públicas a esses grupos. Foram cadastrados 615 imigrantes e refugiados até agora de 34 nacionalidades diferentes. Desse total, 77,4% são haitianos, com destaque ainda para cubanos (3,9%), sírios (3,8%) e venezuelanos (2,8%). De acordo com Regina Bley, é provável que o Brasil viva um novo ciclo de migração para o País, há exemplo do que ocorreu com os haitianos a partir de 2012. Dessa vez, a onda de migração é formada por venezuelanos, fugindo da crise política e econômica no país vizinho. Os venezuelanos, principalmente de origem indígena, já somam 30 mil no Brasil, de acordo com dados do Ministério do Trabalho (Paraná, 2017).

O Paraná destacou-se com a valorização do potencial de estrangeiros bem qualificados e nas formações para se qualificarem, captando o reconhecimento internacional de suas ações, atraindo potenciais investimentos à sua economia, que lhe conferiu posição privilegiada no cenário internacional e nas agendas políticas e econômicas do exterior do país:

Por se destacar na política para migrantes e refugiados, o Paraná foi o primeiro estado do Brasil a receber um convite para integrar um centro mundial de dados, com informações específicas para migrantes, desenvolvido pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e pelo Banco Mundial e que deve começar a operar em português a partir de meados do ano que vem. Em outubro o secretário da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, Artagão Júnior, recebeu a representante (ACNUR), Isabel Marquez. “No Paraná nós temos um governo e um governador muito sensíveis às questões dos

refugiados. Prova disso são as nossas políticas para essa população. Temos também uma equipe muito competente. Tudo isso faz com que seja um estado que tem se organizado para receber cada vez melhor essas pessoas que deixam seus países e vem buscar aqui uma nova oportunidade. E claro, nós estamos à disposição e em busca de avançar, fazer melhor”, reforçou o secretário (Paraná, 2017).

Em 2018, a Secretaria de Educação do Paraná anunciou o início do curso “O Ensino de Português como Língua Estrangeira”. Esta ação se configurou como uma política pública, atendendo as solicitações governamentais e sociais:

O curso vai expandir o atendimento a alunos estrangeiros na rede estadual, e é uma política pública de governo. “A realização do curso atende ao Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Estado do Paraná”, explica Marcia Dudeque, Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria da Educação, e representante da pasta no Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná.

Este curso atende também uma solicitação dos professores que atuam em Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA), onde as matrículas de estrangeiros vêm aumentando. “Os professores e técnicos participantes vão multiplicar o conhecimento de seus colegas nas escolas e sedes administrativas. Há uma demanda crescente de atendimento para refugiados e migrantes se matriculando na rede estadual de ensino e que precisam aprender a Língua Portuguesa para se integrarem na escolarização, na sociedade e no trabalho, uma vez que a comunicação acaba sendo um grande desafio a esta demanda” diz Márcia (Paraná, 2018).

Segundo os estrangeiros, a Língua Portuguesa é complexa e, conforme o relato da percepção de uma criança síria, falada velozmente pelos brasileiros (Paraná, 2019), o que dificulta a compreensão pelos migrantes. A criação de cursos específicos para migrantes auxilia na superação das dificuldades com a comunicação, sendo o curso de “Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)”, diferenciado do curso comum da língua ministrado aos brasileiros:

“Nossos professores têm formação e graduação no ensino da Língua Portuguesa como língua materna para o ensino de brasileiros. Ensinar o Português para falantes de outras línguas é um desafio, e esse curso visa exatamente dar a esses profissionais condições para lidar com esta situação”, conta o chefe do Departamento de Educação Básica da SEED, Cassiano Ogliari.

“Nos municípios atendidos pelo Núcleo Regional de Educação de Toledo temos uma grande demanda para atender alunos da África, Ásia e Oriente Médio. Além de refugiados, são muitos trabalhadores das várias indústrias locais”, afirma o coordenador da Educação de Jovens e Adultos do NRE Toledo, Isaias Gomes Corcino Filho, participante do curso. “Inicialmente eles procuravam se matricular na EJA, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, mas isso não atendia as necessidades deles. Agora estamos com previsão de abertura de três turmas específicas de Português para Falantes de Outras Línguas, em Toledo e em Marechal Rondon”, adianta (Paraná, 2018.).

Esta Secretaria de Educação relata a significativa contribuição da Universidade pública do Paraná - cumprindo com o seu imprescindível papel social - formando pesquisadores para atuarem socialmente, ampliando as perspectivas de intervenções políticas e pedagógicas, colaborando com as concepções de interculturalidade e multiletramento. A Secretaria de Educação mantém uma plataforma digital ativa, com materiais didáticos disponíveis e se apropria da concepção da linguagem como meio de acolhimento aos migrantes, a partir da significativa contribuição da pesquisadora universitária:

Bruna Pupatto Ruano é uma das professoras do curso, com extenso currículo na área. “Fui uma das idealizadoras de um projeto da Universidade Federal do Paraná intitulado Português Brasileiro para Migração Humanitária, implementado em 2013, atendendo Curitiba e Região Metropolitana”, conta. “Este curso da Secretaria da Educação é fundamental por ampliar as possibilidades de atendimento a todas as regiões do Estado, beneficiando não apenas quem trabalha com turmas específicas do Celem, como também professores da educação regular que tem alunos estrangeiros em suas turmas”, explica. Atualmente Bruna faz doutorado com o tema Português como Língua de Acolhimento [...].

A partir deste ano a Secretaria da Educação passou a oferecer o curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) nos Centros Estaduais de Língua Estrangeira Moderna (Celem) das escolas da rede estadual. Ele é destinado, preferencialmente, aos estudantes estrangeiros da rede estadual que não possuem proficiência em língua portuguesa para realizar suas atividades escolares (Paraná, 2018).

Em 2019, a Secretaria de Educação do Paraná reunia um volumoso contingente de estudantes migrantes, que dispunha da continuidade do curso de Língua Portuguesa para estrangeiros, podendo se beneficiar com o apoio à superação das dificuldades com o idioma:

Atualmente, mais de 4 mil estudantes estrangeiros migrantes, refugiados ou apátridas, de 76 nacionalidades, estão matriculados na rede estadual de ensino do Paraná. Esse número engloba alunos matriculados no ensino regular, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), por meio do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).

Todo migrante que vem ao Brasil, em suas diferentes condições, tem direito à escolarização e ao acesso à educação básica. No processo de adaptação em um novo país, o desafio imposto pela língua se destaca. Por isso, para facilitar a adaptação e a compreensão dos novos alunos, o Paraná também oferece cursos de Língua Portuguesa para não falantes da língua (Paraná, 2019).

A dificuldade com a compreensão da Língua Portuguesa é contínua aos migrantes já estabelecidos no Brasil e aos recém-chegados. Neste sentido, é

importantíssimo que as políticas de acolhimento permaneçam oferecendo os cursos de Língua Portuguesa:

“O domínio do idioma é importantíssimo para a integração dessa população na sociedade brasileira pois, quanto melhor se comunicar em português, maior a facilidade para usufruir das oportunidades, não só do mercado de trabalho, como para vivenciar a rotina na cultura, transporte, saúde”, explicou Joice Barbaresco, representante da secretaria no Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (Paraná, 2019).

Conforme esta Secretaria de Educação, o processo de ingresso das crianças migrantes às escolas passa por etapas para as classificações e determinações das séries ou anos em que irão estudar:

O aluno migrante que chega ao Paraná sem nenhum documento que comprove sua escolaridade, mas quer estudar, tem três maneiras de ingressar no ensino regular: Classificação; Matrícula na série compatível com a idade e Equivalência e a Revalidação de Estudos Incompletos.

O primeiro passo é verificar o nível de conhecimento da Língua Portuguesa por meio de uma prova de classificação. Se o aluno comprovar que consegue se expressar e se comunicar em português, ele é encaminhado para o ano ou série referente à etapa de ensino condizente ao conhecimento que ele apresentar na prova.

Se o estudante não fala suficientemente o português, então é matriculado em série compatível com a sua idade e, junto com a matrícula da escola, pode fazer também o curso Português para Falantes de Outras Línguas (Pfol), oferecido pelo CELEM. O curso, aliás, é aberto à comunidade e pode ser feito por toda a família.

“Já se for o caso de o aluno trazer um certificado do país de origem, a escola faz uma análise do certificado para verificar qual a equivalência do aluno, ou seja, o que ele já aprendeu e o que equivale ao sistema de ensino brasileiro”, explicou a coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da secretaria, Marcia Dudeque (Paraná, 2019).

No ingresso escolar da criança em situação de refúgio ao sistema educacional brasileiro é importante que o aluno frequente a turma escolar de acordo com a sua proximidade etária, em que poderá vivenciar vínculos com outras crianças, condizentes com a sua mesma etapa de desenvolvimento psicodinâmico. Assim, faz-se a ressalva pela observância cuidadosa aos processos de classificação, segundo o nível de escolarização que, pautados prioritariamente na proficiência da Língua Portuguesa, pode-se incorrer ao risco de excluir oportunidades novamente a quem já experienciou outras exclusões no processo de refúgio.

No ano de 2023, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina publicou a capacitação de profissionais da educação, ao acolhimento humanizado de estudantes refugiados:

Com o objetivo de promover a acolhida humanizada dos estudantes migrantes e/ou refugiados na rede pública de Santa Catarina e minimizar os impactos nos processos de aprendizagem, a Secretaria de Estado da Educação (SED) está promovendo uma formação para profissionais da educação sobre o Programa de Acolhimento ao Migrante e Refugiado (PARE) (Santa Catarina, 2023).

Estendendo a sua política de acolhimento ao interior do estado, o governo contou com o “Programa de Acolhimento ao Migrante Refugiado (PARE)”, implementado pelo governo desde o ano de 2021:

Ao todo, serão capacitados 170 profissionais, incluindo professores, gestores e representantes das coordenadorias regionais de educação. O PARE iniciou em agosto de 2021 por conta do crescente número de matrículas de estudantes migrantes e/ou refugiados, principalmente no Ensino Fundamental. Entre os objetivos, destaca-se a socialização e sociabilidade, garantindo o atendimento com apoio pedagógico, por meio da integração linguística e avanços no percurso formativo do estudante (Santa Catarina, 2023).

Esta Secretaria de Educação priorizou a formação presencial, atendendo tanto aos profissionais da educação quanto ao acolhimento dos estudantes:

“Estamos buscando intensificar as formações na rede, principalmente de maneira presencial, pois entendemos que essa aproximação é fundamental para o percurso formativo dos nossos estudantes. Temos a proposta também de acolher e integrar todos os estudantes, por isso, a intensificação deste programa é de extrema importância”, destacou a diretora de ensino da SED, Sônia Facchini (Santa Catarina, 2023).

Com um programa pioneiro de atuação e intervenção em rede estadual, o governo objetivou responder às demandas cognitivas e afetivas, que são crescentes com os fluxos migratórios e as diversidades que os migrantes representam. O inestimável apoio de pesquisadores e cientistas, novamente comparece com a implementação de políticas públicas governamentais, enaltecendo a significativa contribuição que as instituições universitárias oferecem para a sociedade:

O PARE é o único programa no território nacional que está inserido em uma rede estadual de ensino, atendendo cerca de 1150 alunos com nacionalidade estrangeira matriculados entre o ensino fundamental e ensino médio. Dentre as nacionalidades atendidas no programa, a Venezuela é a que apresenta o maior número de alunos, 947, seguidos do Haiti com 108, Argentina e Cuba com 11 cada e Paraguai com 10. Demais nacionalidades apresentam menos de 10 alunos matriculados no Programa. A programação também conta com quatro palestras de especialistas sobre o assunto, como o psicólogo, Especialista em mediação intercultural, Clefaud

Estimable e a mestre e doutora em Linguística Aplicada Ana Cecília Cossi Bizon. O mestre em linguística, Leandro Rodrigues Alves Diniz e a mestre e doutora em Linguística Aplicada Helena Regina Esteves de Camargo, também ministraram palestras (Santa Catarina, 2023).

Por fim, na região Sudeste, composta por 4 estados (Rio de Janeiro; Espírito Santo; Minas Gerais; São Paulo), também foram encontradas informações sobre o acolhimento escolar de migrantes e refugiados, disponibilizadas no site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Em 2018, a Secretaria de Educação publicou o “Documento Orientador CGEB/NINC - Estudantes imigrantes: Acolhimento” (São Paulo, 2018), com orientações ao acolhimento escolar de imigrantes e refugiados. Em formato de cartilha informativa, o documento registra, no estado de São Paulo, a prevalência para as presenças de estudantes migrantes, provenientes dos seguintes países: Bolívia, Japão, Angola, Haiti, Peru, Paraguai, Portugal, Colômbia, Argentina, Nigéria e Síria.

Segundo o documento, estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades estudam na rede estadual, na capital e em diversos municípios do estado:

Atualmente, a rede de ensino paulista é composta por 9.192 estudantes estrangeiros, de 120 nacionalidades diferentes. Destes conjuntos, quase a metade (44%) é composta por estudantes oriundos da Bolívia, seguido de Japão e Haiti. [...]

Quanto à distribuição destes estudantes no estado, a maioria (78,8%) está na capital. Contudo, há estudantes distribuídos em 295 municípios do Estado (São Paulo, 2018, p. 7).

Conforme o documento, o acolhimento escolar está fundamentado em leis e nos direitos aos cuidados dos educandos, sendo os gestores os principais responsáveis por este processo:

O acolhimento é uma ação pedagógica intencional, organizada e estruturada, uma vez que na escola convivem pessoas que possuem diferentes trajetórias pessoais e culturais e este é o momento para refletirmos sobre essas diferenças para criarmos relações sociais saudáveis e justas. É de **responsabilidade de toda a comunidade escolar, contudo, a equipe gestora tem um papel relevante na organização da escola** e na promoção de uma Cultura de Paz **que prime pelo acolhimento dos estudantes.**

O acolhimento está em consonância com os objetivos constitucionais definidos para a Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que se fundamentam na cidadania e dignidade da pessoa e pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação, definidas no art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de Julho de 2010, define que é necessário **considerar sempre as dimensões do “Educar e**

Cuidar”, em função da centralidade do Educando como pessoa em formação na essência humana (São Paulo, 2018, p. 8, grifo nosso).

Nas orientações, o documento destaca a importância de se eleger uma pessoa adulta, um profissional da escola como referência aos alunos estrangeiros, que poderá contar com o apoio de outros estudantes para intermediar a inclusão do aluno migrante:

Assim, recomenda-se a possibilidade de um profissional da escola tornar-se referência para o estudante ou grupo de estudantes estrangeiros, nas questões do dia a dia na escola e dúvidas que possam surgir. Este profissional poderá contar com a parceria de grupo de estudantes acolhedores ou dos gremistas, que, sendo referência para o estudante estrangeiro, facilitarão sua inserção na comunidade escolar, estimulando a socialização e a troca cultural entre os estudantes. Por exemplo, os estudantes acolhedores podem adotar o estudante ou grupo de estudantes imigrantes na escola para facilitar a inserção na comunidade escolar, estimular a socialização e a troca cultural entre os estudantes. A escrita de carta de boas-vindas, debates, saraus, festas, exibição de filmes etc, são algumas ações que podem colaborar com o processo de adaptação (São Paulo, 2018, p.10).

As orientações preveem que a xenofobia e o preconceito sejam trabalhados com a promoção de atividades culturais e integrativas, com o apoio da gestão, de programas e dos conselhos escolares:

O acolhimento e o combate ao preconceito e xenofobia podem ser facilitados por meio de festas culturais, eventos culinários, prática de esportes e jogos, palestras, rodas de conversa, debates, exposições, entre outros, com o apoio dos mecanismos de Gestão Democrática e Participativa na Escola, bem como do Programa Escola da Família, Grêmios Estudantis, Conselhos e Associação de Pais e Mestres (APM) (São Paulo, 2018, p. 11).

O documento também apresenta a proposta da intercompreensão, conceito que opera pelas semelhanças de matrizes linguísticas, como forma de romper as barreiras com o idioma:

As línguas de uma mesma família (como as latinas: português, francês, espanhol, italiano, catalão...) guardam entre elas uma série de semelhanças que podem servir de chave para a entrada no estudo das demais línguas de mesma raiz. Favorecer o reconhecimento destas semelhanças do ponto de vista didático e pedagógico para facilitar a aprendizagem simultânea de línguas é o objetivo da intercompreensão (IC), cujos princípios indicamos para um trabalho em sala de aula que possa aproximar e acolher os estudantes falantes de outras línguas, tanto no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa, quanto à sua integração com os colegas (São Paulo, 2018, p. 16).

De acordo com o documento, as práticas de intercompreensão promovem os intercâmbios linguísticos a partir das semelhanças entre a Língua Portuguesa e a língua materna da criança migrante, promovendo o enriquecimento cultural dos estudantes:

No contexto de sala de aula com estudantes imigrantes, a principal vantagem da IC é possibilitar a entrada no português como língua de acolhimento a partir de suas próprias línguas maternas – notadamente, os casos de falantes de espanhol e francês. Isso se faz por meio de uma sensibilização, ou seja, estimulando a percepção das semelhanças e fazendo da língua uma ponte e não mais uma barreira. Na mesma medida, o estudante brasileiro usará seus conhecimentos em português para descobrir as línguas dos colegas, em uma troca mútua e enriquecedora (São Paulo, 2018, p. 17).

Segundo esta Secretaria, em uma parceria com a Organização Internacional para as Migrações (OIM), em 2020 foram disponibilizados e enviados materiais didáticos em Inglês, Francês, Espanhol e Crioulo, para as crianças migrantes e refugiadas:

Uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Organização Internacional para as Migrações (OIM) possibilita que alunos estrangeiros, que não possuem o português como língua nativa, estudem à distância, neste momento de pandemia, através da tradução do caderno de estudos “Aprender Sempre”.

O material foi enviado via QR Code a mais de 12 mil crianças, jovens e adultos migrantes e refugiados, de mais de 100 nacionalidades, matriculadas na rede estadual de ensino de São Paulo.

A partir de agora, a tradução para espanhol, inglês, francês e crioulo fazem parte do complemento ao oficial em língua portuguesa e servirá de apoio à tarefa dos familiares na rotina de aprendizado. A tradução dos cadernos de ensino em Língua Portuguesa e Matemática, bem como dos suplementos de Orientação às Famílias, Centro de Mídias SP e Cartilha para ingresso na rede estadual foi realizada com o apoio da Organização Internacional para as Migrações (OIM) (São Paulo, 2020a).

No estado de São Paulo, entre outras políticas de acolhimento na educação, considerando, dentre outras questões, a escola como uma das principais instituições sociais, a insuficiência do conhecimento pedagógico para lidar com os desafios sociais e os indicadores de conflitos no ambiente escolar, o governo instituiu o Programa CONVIVA SP:

Artigo 1º - Fica instituído o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, no âmbito da Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo, cujos objetivos são:

- I - Oferecer política estruturada de atendimento multiprofissional aos estudantes da rede de ensino estadual, com vistas à melhoria da aprendizagem;
- II - Estabelecer estratégias de apoio e acompanhamento às equipes docentes e dirigentes no processo ensino-aprendizagem, priorizando os educandos que apresentem dificuldades no processo de escolarização;
- III - **Contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor;**
- IV - Contribuir para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar;
- V - Promover e articular a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual;
- VI - **Articular e fortalecer a rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental.** (São Paulo, 2019, p. 1, grifo nosso).

O Programa CONVIVA SP foi construído em parceria com a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Este Programa foi criado com o objetivo de atender as demandas educacionais por acolhimento, construindo materiais com informações e práticas, articulando atuações junto a estudantes com deficiência, migrantes e estrangeiros, indígenas, quilombolas e populações tradicionais. A proposta do Programa foi a de criar um ambiente colaborativo e acolhedor nas escolas, com foco na aprendizagem.

O CONVIVA SP produziu vários documentos e materiais para apoiar a implementação de ações e projetos relacionados a este Programa. Dentre esses materiais, foi produzido o “Documento Orientador de Acolhimento Emocional” (CONVIVA SP, 2021). Neste documento é reapresentado o conceito de acolhimento:

O acolhimento é uma atividade pedagógica intencional, planejada e **executada por acolhedores (estudantes veteranos)**. À princípio, era destinada prioritariamente aos estudantes ingressantes na unidade escolar, mas o contexto de pandemia ampliou a atuação e a relevância dessa ação. A acolhida deve ser cultivada entre todos os envolvidos com o processo da aprendizagem (docentes, discentes, funcionários, gestão e família), de modo que os estudantes possam, desde o primeiro contato, perceber as oportunidades que a escola oferece, permitindo a integração e a convivência social a partir do diálogo e das trocas de experiências (CONVIVA SP, 2021a, p. 3, grifo nosso).

Este Programa se destaca tanto por ter inserido na Educação o campo da Psicologia, quanto por ter convocado as universidades a oferecerem suporte aos problemas de convivência nas escolas públicas de educação básica. O Programa propõe estudos e práticas destinadas às superações das dificuldades emocionais presentes na comunidade escolar, que exigem cuidados de profissionais

especializados. Segundo os especialistas do Programa (CONVIVA SP, 2019), para a implementação e a aplicação de um programa inovador dessa dimensão, é preciso começar envolvendo e sensibilizando as pessoas, o que exige um processo de construção permanente.

A apresentação desses programas permite inferir que todas as regiões brasileiras lidam com o acolhimento escolar de refugiados, cada uma com suas especificidades e possibilidades. Há que se observar até que ponto esses programas e projetos estão conseguindo atingir seus objetivos e quais as dificuldades que apresentam, tendo em vista a complexidade que envolve o público a que se destinam e o pouco tempo de implementação das propostas. Neste contexto é importante que as escolas também protagonizem suas atuações, na compreensão e devolutiva de propostas de ações, para questões que são especificidades de sua área, colaborando com o aprimoramento das intervenções.

5 O ACOLHIMENTO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA WINNICOTTIANA

Durante o período da Segunda Guerra Mundial, muitas crianças foram encaminhadas para instituições e abrigos, o que mobilizou estudiosos das emoções como Donald W. Winnicott, John Bowlby, Melanie Klein e Anna Freud, a produzirem reflexões sobre a importância dos relacionamentos precoces para o desenvolvimento humano. Dentre estes, Winnicott se destacou atuando como pediatra em instituições públicas e assistencialistas, por ter sido nomeado Psiquiatra Consultor do Plano de Evacuação Governamental da Inglaterra, sendo responsável por cuidar do acolhimento e manejo de crianças em situação de refúgio, que foram removidas de seus familiares e de suas casas por causa da guerra (Phillips, 2006).

Para delinear e discutir os impactos que o refúgio causa às crianças é necessário apresentar brevemente Winnicott, autor selecionado para contribuir, dentro da pesquisa, com este tema. Donald Woods Winnicott nasceu em 1896, em Plamouth (Devon), Inglaterra, em próspera família, crescendo em área rural com duas irmãs mais velhas. Aos 14 anos passou a viver em um internato e, posteriormente, ingressou na Universidade de Cambridge, estudando Biologia e Medicina. Entre 1914 e 1918, atuou como estagiário e médico a serviço da Primeira Guerra Mundial. Nas décadas seguintes atuou em hospitais como pediatra, psiquiatra infantil, psicanalista, palestrante e escritor, orientando mães, pais, familiares, discutindo a formação e o desenvolvimento emocional e psíquico de crianças, vindo a falecer no ano de 1971 (Winnicott, 2007; Steinwurz, 2020).

Winnicott passou pelas duas grandes Guerras Mundiais do século XX, cujos desafios com o enfrentamento dos cuidados de pessoas que passaram por deslocamentos forçados e sofrimentos psíquicos, proporcionaram-lhe a criação de um vasto escopo teórico. Em suas obras, abordou as relações da criança com as pessoas cuidadoras e os ambientes, examinando minuciosamente as lacunas que desencadeiam processos traumáticos ou psicopatológicos, mas que podem ser evitados ou minimizados com a tomada de alguns cuidados. Dotado de uma humanidade sensível, observa-se o quanto as influências epistemológicas e as vivências clínicas e sociais de seu tempo marcaram suas obras, tornando-o uma referência para uma compreensão geral das angústias vivenciadas pelas crianças em

situação de refúgio. De acordo com Clare Winnicott, assistente social e esposa do psicanalista:

A experiência de evacuação teve um efeito profundo em Winnicott, pois ele teve de enfrentar, de um modo concentrado, a confusão gerada pela desintegração maciça da vida familiar, e teve de vivenciar o efeito da separação e perda – e da destruição e morte (Winnicott, 2012, p. XII).

Para Clare Winnicott, que também atuava com essas crianças, trabalhar com o psicanalista era uma experiência de reciprocidade, responsabilidade, segurança, liberdade e criatividade:

[...] era estar numa situação de completa reciprocidade, em que dar e receber não se distinguiam, em que os papéis e responsabilidades eram pontos pacíficos e jamais disputados. Nisso se baseava a segurança e liberdade necessárias para que o trabalho criativo emergisse do caos e da devastação da guerra. E emergiram em muitos níveis, proporcionando satisfação a todos nós que participamos nesse trabalho. Descobrimos novas dimensões em nós mesmos e nos outros. As nossas potencialidades foram realizadas e levadas ao seu limite, de modo que novas capacidades surgiram. Trabalhar com Winnicott era isso (Winnicott, 2012, p. XV).

Sua contribuição teórica perpassa temas como a teoria do amadurecimento pessoal, a dependência absoluta, a dependência relativa, a independência relativa, a natureza e a origem de distúrbios psíquicos. Além de desenvolver conceitos como *verdadeiro* e *falso self*, Winnicott abordou as psicopatias, os transtornos e as tendências antissociais. Conceitos como *holding*, *handling*, mãe suficientemente boa, objetos e atividades transicionais, psicossoma, despersonalização, desintegração, desenvolvimento emocional primitivo, ambiente de *holding*, são comumente utilizados na abordagem winnicottiana.

Segundo Winnicott (2012), o desenvolvimento emocional é um processo contínuo, que se estende pela vida toda. Para pensar o acolhimento em Winnicott é preciso compreender alguns aspectos desse desenvolvimento. O autor se dedicou a estudar as relações entre as mães e seus bebês como uma unidade psíquica fundamental para o desenvolvimento da saúde humana. Ele apresenta o bebê como pessoa humana, desde o ventre da mãe, e a mãe, como o primeiro ambiente da criança. Em suas obras, o autor traduz o significado da maternidade e do amor que se manifesta, primitivamente, entre a mãe e o bebê. Ressalta que, para que o último tenha um desenvolvimento saudável, é importante que a mãe esteja orientada por

profissionais nos quais confie e receba o suporte e a dedicação de familiares, no sentido de proteção e preparação do ambiente externo (Winnicott, 1990).

Antes do nascimento, a gestação é um processo de revelação íntima entre dois seres que ocupam o mesmo corpo. Essa intimidade confere ao bebê a capacidade de reconhecer o corpo-ambiente. A mãe saudável, sentindo os movimentos do bebê, o acolhe e se prepara para as mudanças que virão em sua vida após o nascimento. Segundo o autor, o vínculo que se constrói na relação entre mãe-bebê durante a gestação e após o nascimento, nas primeiras semanas e nos primeiros meses de vida, é preponderante para alicerçar as bases da saúde mental humana, sendo essa a maior contribuição das mães aos indivíduos e à sociedade. De acordo com Winnicott (2008):

Para que os bebês se convertam, finalmente, em adultos saudáveis, em indivíduos independentes, mas socialmente preocupados, dependem totalmente de que lhes seja dado um bom princípio, o qual está assegurado, na natureza, pela existência de um vínculo entre a mãe e o seu bebê: amor é o nome desse vínculo (Winnicott, 2008, p. 17).

Durante os primeiros dias de vida do bebê, a mãe e o bebê se encontram em estado de dependência, sendo o bebê totalmente dependente da mãe, e esta, precisando de sua família ou rede de proteção. É fundamental que a mãe e o bebê sejam protegidos de interferências ao vínculo entre ambos, sendo essa uma etapa inicial de reconhecimento e manifestação profunda de afetos, em que “O amor de mãe é algo semelhante a uma força primitiva. Nele se conjugam o instinto de posse, o apetite e até certo elemento de contrariedade, em momentos de exasperado humor; e há nele generosidade, energia e humildade, também” (Winnicott, 2008, p. 17).

Em prosseguimento ao seu complexo desenvolvimento, o bebê encontra um novo ambiente em torno dos braços de sua mãe, ambiente de acolhimento, calor e proteção, que será estendido aos outros ambientes da casa, pelo pai e outros familiares, conforme a constituição de cada família. Inicialmente, ao pai cabem os cuidados com o ambiente externo:

Neste ponto, o pai pode ajudar. Pode ajudar a criar um espaço em que a mãe circule à vontade. Adequadamente protegida [...], à mãe é poupado o trabalho de ter de ocupar-se das coisas externas que acontecem à sua volta, numa época em que ela tanto precisa de concentrar-se, quando tanto anseia por preocupar-se com o interior do círculo formado pelos seus próprios braços e no centro do qual está o bebê. Esse período de tempo em que a mãe está naturalmente preocupada com uma criança não dura muito. O vínculo entre

a mãe e o bebê é muito poderoso no início, e todos devemos fazer o máximo possível para fazê-la preocupar-se com o seu bebê nessa época, que é a época natural. (Winnicott, 2008, p. 27).

Nos primeiros contatos corporais e de vínculos na relação mãe-bebê é que se iniciam “[...] os alicerces da personalidade da criança, daquilo que chamamos o seu desenvolvimento emocional e a sua capacidade para suportar as frustrações e choques que, mais cedo ou mais tarde, surgirão em seu caminho” (Winnicott, 2008, p. 22). São nesses contatos dos primeiros meses de vida da criança que se estabelecem os alicerces da saúde mental do ser humano.

O contato corporal integrado entre a mãe e o bebê, durante e após a amamentação e os cuidados físicos, produz vivências estruturantes do ponto de vista emocional ao bebê, iniciando as suas primeiras experiências de acolhimento e amor:

O ambiente precisa ser estável, isto é, proporcionar-lhe cuidados básicos que se adequem às suas necessidades fisiológicas e emocionais. Os "cuidados emocionais" (tais como a atenção, o apreço e o vínculo afetivo), assim como os cuidados físicos, necessitam de uma continuidade no tempo (Wiezzel, 2019, p. 15).

Com esses cuidados, o contato corporal entre a mãe e o bebê é capaz de aliviar as tensões de ambos, permitindo a superação das dificuldades que se apresentam. Quanto mais a mãe conhece o seu bebê, no contato permanente e contínuo com ele, mais estará apta a confiar em seus próprios conhecimentos e instintos, descobrindo a maternidade em si mesma, assumindo a plena responsabilidade dessa etapa de sua vida (Winnicott, 2008).

Com os primeiros cuidados após o nascimento, a mãe introduz o mundo à criança por meio de alimentos físicos (como o leite) e de elementos psicológicos (como as emoções), em sensações e percepções corporais que experimentam juntos. Esse é um princípio básico da estabilidade na relação entre esses dois seres humanos, que se unem por laços de amor, confiança e emoções complexas (Winnicott, 2008).

Nessa relação, a amamentação se configura como um momento especial e o bebê definirá, inicial e espontaneamente, seus horários de alimentação. Algumas exigências externas, como horas marcadas para as mamadas, poderão produzir angústias no bebê. Conforme Winnicott (2008):

Quanto à teoria de que o treino do bebê deve ter início o mais cedo possível, a verdade é que o treino está deslocado enquanto a criança não tiver aceito

o mundo exterior a ela chegando a termos com o mesmo. E a base de sua aceitação da realidade externa é o primeiro e breve período em que a mãe obedece, naturalmente, aos desejos do seu bebê (Winnicott, 2008, p. 35).

Ao mamar, o leite chega ao estômago do bebê, que é “como uma miniatura interna de boa mãe [...]” (Winnicott, 2008, p. 39), é conservado até que se inicie o processo de digestão. Se todas as ações envolvidas ocorrerem sem perturbações externas, o leite será absorvido pelo sangue, alimentando todas as células e tecidos da criança e a parte não absorvida pelo corpo será expelida, gerando sensações de desconforto e satisfação. Todos esses processos, ocorrendo no organismo da criança, representam sensações desconhecidas, em misto de dor e prazer, compondo as primeiras experiências fisiológicas e psíquicas do novo ser.

Para tanto, é fundamental que a mãe permita que o seu bebê experimente essas movimentações naturalmente, sem pretender exercer algum tipo de treinamento aos gestos espontâneos da criança, a fim de que o bebê se sinta aceito e amado (Winnicott, 2008). Isso lhe conferirá a percepção de onipotência, oferecendo a segurança necessária para seguir seu desenvolvimento, como destaca Wiezzel (2019):

A criança, inicialmente, precisa de uma boa adaptação dos cuidadores e acreditar que produz e controla tudo que necessita, para que possa ter tranquilidade para seguir ao encontro da realidade. No próximo momento precisará ir perdendo essa condição para que possa enxergar as pessoas, o real, os objetos, indo ao encontro do mundo [...] (Wiezzel, 2019, p. 16).

Ao desenvolver por si mesmo seus ajustes funcionais, na liberação e retenção de alimentos e excreções, acompanham-se os primeiros controles dos seus impulsos: “aquilo que se chama treino poderá vir depois sem grandes dificuldades, visto que a mãe ganhou o direito de formular exigências que não excedem a capacidade da criança” (Winnicott, 2008, p.48). É neste sentido que a mãe alicerça a saúde mental de sua criança, fundada em relações de amor. Quando a mãe se apressa aos cuidados do bebê, interrompendo que desenvolva seus próprios ajustes e equilíbrios, pode produzir confusão ao novo ser, podendo influenciar negativamente em seu desenvolvimento emocional (Winnicott, 2008).

Algumas intrusões, como “morte/hospitalização de progenitores ou cuidadores, hospitalização da criança, viagem longa dos pais, enfim, qualquer situação em que haja uma interrupção abrupta em uma boa relação que o bebê ou a criança vinha

estabelecendo com alguém importante em sua vida” (Wiezzel, 2019, p. 17), também podem ser prejudiciais ao desenvolvimento pleno do bebê:

As intrusões são caracterizadas por ocorrências que podem ser controladas pelos adultos ou não e que causam uma lacuna ou uma paralisação no desenvolvimento da criança. A criança continua crescendo fisicamente, porém, emocionalmente, o desenvolvimento toma um curso não programado, distorcido, que pode levar à consequências de vários níveis (Wiezzel, 2019, p. 16-17).

As consequências dessas intrusões produzem marcas no desenvolvimento emocional da criança, que precisará desenvolver defesas, podendo expressar por meio de comportamentos inadequados:

Apartir do momento em que há uma intrusão no desenvolvimento, defesas são produzidas e as crianças podem se comportar de forma a reestabelecer os vínculos que perderam, no caso, chamando a atenção por comportamentos inadequados para que sejam auxiliadas (Wiezzel, 2019, p. 18).

Assim, os cuidados que a mãe biológica ou a pessoa cuidadora conferem ao bebê, as colocam como figuras centrais na obra deste autor, quanto ao desenvolvimento dos aspectos emocionais da criança. No entanto, a mãe possui a centralidade nos cuidados do bebê porque “Somente a mãe sente que vale a pena acompanhar as necessidades do bebê minuciosamente, assim habilitando a experiência excitante do corpo a integrar-se numa relação de amor entre duas pessoas, a mãe e o bebê” (Winnicott, 2008, p.48).

Essa relação inicial entre esses dois seres, introduz ao bebê a complexidade das relações humanas: “o que finalmente leva o bebê a sentir uma pessoa na mãe é, talvez, a capacidade especial da mãe para colocar-se no lugar da criança e, assim, entender o que ela sente” (Winnicott, 2008, p.49). Neste sentido, Winnicott introduz o conceito de mãe suficientemente boa, referindo-se à pessoa que se adapta às necessidades do bebê, diminuindo suas angústias, auxiliando-o na mediação das experiências com o mundo, em pequenas doses:

A 'mãe' suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração. Naturalmente, a própria mãe do bebê tem mais probabilidade de ser suficientemente boa do que alguma outra pessoa, já que essa adaptação

ativa exige uma preocupação fácil e sem ressentimentos com determinado bebê; na verdade, o êxito no cuidado infantil depende da devoção, e não de "jeito" ou esclarecimento intelectual (Winnicott, 1975, p. 25).

Nos primeiros meses de vida do bebê o processo de formação das instâncias psíquicas está ligado ao que se denomina *holding*, constituído dos cuidados físicos e ambientais ao bebê, que irão determinar suas futuras relações objetais. Nas palavras do autor:

O termo *holding* é utilizado aqui para significar não apenas o segurar físico de um lactente, mas também a provisão ambiental total anterior ao conceito de *vivver com*. Em outras palavras, se refere à relação espacial ou em três dimensões com o fator tempo gradualmente adicionado. Isso se superpõe, mas na verdade se inicia antes das experiências instintivas que com o tempo determinarão as relações objetais. Inclui a elaboração de experiências que são inerentes à existência, tais como o *completar* (e portanto o *não-completar*) de processos, que de fora podem parecer puramente fisiológicos, mas que fazem parte da psicologia da criança e ocorrem em um campo psicológico complexo, determinados pela percepção e pela empatia da mãe (Winnicott, 2007, p. 44).

De acordo com o autor, o *holding* é fundamental para o processo de formação do ego, em processos que caminham da não-integração a integração, na retenção de experiências e nas configurações de memórias primitivas, em que o ego se diferencia e forma a psique:

Nesta fase o ego se transforma em um estado não-integrado em uma integração estruturada, de modo que o lactente se torna capaz de experimentar a ansiedade que é associada à desintegração. A palavra desintegração começa a ter um sentido que não possuía antes da integração do ego se tornar um fato. No desenvolvimento normal, neste estágio o lactente retém a capacidade de reexperimentar estados não-integrados. Mas isso depende da continuidade de um cuidado materno consistente ou da reunião no lactente de recordações do cuidado materno começando gradualmente a serem percebidas como tais. O resultado do progresso normal no desenvolvimento do lactente durante esta fase é que ele chega ao que se poderia chamar "estado unitário". O lactente se torna uma pessoa, com individualidade própria (Winnicott, 2007, p. 44-45).

Ainda durante o *holding*, o bebê passa pela fase de individuação, da diferenciação entre mundo exterior e mundo interior e a instalação da psique no corpo (soma):

Associada a isso está a chegada do lactente à existência psicossomática, que começa a adquirir um padrão pessoal; eu me referi a isso como a inserção da psique no soma. A base dessa inserção é a ligação das experiências funcionais motoras e sensoriais com o novo estado do lactente de ser uma pessoa. Como um desenvolvimento adicional vem a existir o que poderia se

chamar de membrana limitante, que até certo ponto (normalmente) é equacionada com a superfície da pele, e tem uma posição entre o “eu” e o “não-eu” do lactente. De modo que o lactente vem a ter um interior e um exterior, e um esquema corporal. Deste modo começam a ter sentido as funções de entrada e saída; além disso, se torna gradualmente significativo pressupor uma realidade psíquica interna ou pessoal para o lactente (Winnicott, 2007, p. 45).

Ao mesmo tempo, é na fase do holding que se iniciam o desenvolvimento da mente, da organização e funcionamento do campo simbólico e de suas representações, como expressão de uma unidade viva e relacional:

Durante a fase de *holding* outros processos são iniciados; o mais importante é o despertar da inteligência e o início da mente como algo separado da psique. Daí se segue a história toda do processo secundário e da função simbólica, e da organização do conteúdo psíquico pessoal, que forma a base do sonho e das relações vivas (Winnicott, 2007, p. 45).

O bebê é um ser instintivo, carregando em si a capacidade para desenvolver todas as suas potencialidades individuais e sociais. Em termos psíquicos, o bebê ainda não se diferencia enquanto unidade, necessitando do ego de sua mãe como apoio para percorrer esse caminho de individuação. Nessa relação, o núcleo do ego é organizado “à medida que o tempo passa e o indivíduo introjeta o ego auxiliar da mãe” (Winnicott, 2007, p. 34).

Posteriormente virá a desilusão da onipotência, que permitirá ao bebê reconhecer a realidade objetiva e a desenvolver a capacidade de esperar pelos cuidados maternos no tempo. As mudanças e os avanços no desenvolvimento emocional da criança são processuais e graduais, requisitando a sensibilidade da mãe para que a introduza calmamente ao novo ambiente:

Gradualmente esta ideia de onipotência vai se perdendo e o bebê adentra um pouquinho mais na realidade objetiva, de forma a ir se acostumando a viver neste lugar, isto é, em nosso mundo. Winnicott (2000) destaca que o bebê começa a perceber, por exemplo, que alguém prepara sua mamadeira e que esta, portanto, não surge magicamente, a partir de seu desejo. Isso é possível porque a mãe ou cuidador inicia o processo denominado desilusionamento, o qual, começa por desenvolver no bebê a capacidade de esperar, de postergar suas necessidades, a partir da experiência da frustração. Portanto, a função materna passa pelo momento de iludir a criança e pelo momento de desilusionamento dela, ainda que a mãe não perceba que o faça. (Wiezzel, 2019, p. 16).

Para Winnicott (2007), em seu processo de desenvolvimento e maturação, o ser humano passa por três fases: dependência absoluta, dependência relativa e

independência relativa. Em princípio, a criança experimenta uma dependência absoluta da mãe-ambiente, em que se percebe fundida à pessoa cuidadora. Esse período inicial, que vai até por volta dos 6 meses de idade, marca a fase de onipotência do bebê, que se encontra em estado não-integrado e sem a separação do seu eu e o eu de sua mãe, cujos cuidados são essenciais para a sua sobrevivência.

Na fase da dependência relativa, que segue por volta dos 6 aos 24 meses de idade da criança, o bebê passa a ter o seu eu formado, existindo o interior e o exterior. Nessa fase da desilusão, “o lactante pode se dar conta da necessidade de detalhes do cuidado materno, e pode de modo crescente relacioná-los ao impulso pessoal [...]” (Winnicott, 2007, p. 46). Na etapa seguinte, da independência relativa, a criança configura as memórias afetivas relativas aos cuidados recebidos, projetando e introjetando suas necessidades, passando a se desenvolver com certa autonomia e confiança no ambiente que a acolhe:

[...] o lactente desenvolve meios para ir vivendo sem cuidado real. Isto é conseguido através do acúmulo de recordações do cuidado, da projeção de necessidades pessoais e da introjeção de detalhes do cuidado, com o desenvolvimento da confiança no meio. Deve-se acrescentar aqui o elemento de compreensão intelectual, com suas tremendas implicações (Winnicott, 2007, p. 46).

Nesse contexto, o *self* central ou verdadeiro está em processo de formação, desenvolvendo seu potencial em experiências corporais e psíquicas pessoais. A mãe, enquanto ego auxiliar, se destaca na proteção dessa formação, com o apoio necessário à vulnerabilidade em que o bebê se encontra. Para que esse processo de formação do *self* ocorra satisfatoriamente, é necessário que a mãe e o ambiente protejam o bebê de possíveis intrusões.

Progressivamente, com os cuidados da mãe e do ambiente que a acolhe, a criança passará a ter uma dependência relativa, separando o seu *self* do *self* do outro, caminhando para um relativo desenvolvimento autônomo de suas capacidades de adaptar-se ao meio, caracterizando a fase de independência relativa.

No caso da mãe ou cuidador não corresponder adequadamente aos cuidados requeridos pelo bebê, ele perderá sua espontaneidade, podendo desenvolver defesas e o falso *self*:

[...] o potencial inato de crescimento num bebê se expressava em gestos espontâneos. Se a mãe responde apropriadamente a esses gestos, a

qualidade da adaptação proporciona um núcleo crescente de experiência para o bebê, o qual resulta num senso de completude, força e confiança, que ele chama de “verdadeiro self”. A sua crescente força permite ao bebê lidar com posteriores frustrações e fracassos relativos por parte da mãe, sem perder sua vivacidade. Se a mãe é incapaz de responder adequadamente aos gestos do bebê, este desenvolve a capacidade de adaptar-se e submeter-se às “invasões” da mãe, isto é, às iniciativas e exigências dela, e sua espontaneidade é gradualmente perdida. Winnicott chamou este desenvolvimento defensivo de “falso self”. Quanto maior o “desajuste” entre mãe e o bebê, maior a distorção e interrupção no desenvolvimento da personalidade deste (Steinwurz, 2020).

Neste sentido, os cuidados, o acolhimento e a proteção devem ser sempre oferecidos às crianças, de forma que se sintam protegidas e amparadas nas famílias e nas escolas, a fim de prosseguirem de forma saudável rumo ao desenvolvimento pleno de seus potenciais. Na concepção winnicottiana, o ambiente é o elemento indispensável para oferecer o suporte necessário à formação da personalidade, se constituindo como base ao desenvolvimento humano:

[...] o ambiente constitui o esteio indispensável em que o ser humano se apoia para construir as bases de sua personalidade. A partir dessa perspectiva desenvolvimentista, é fácil imaginar que, para Winnicott, o ambiente continua a exercer influência na criança que cresce, no adolescente e até no adulto. Se essa influência descreve uma curva decrescente, ela nunca para por completo. Assistimos ao estabelecimento progressivo de uma interdependência entre o indivíduo e o ambiente (Nasio, 1995, p. 195).

Quando a formação da criança é desarranjada por elementos exteriores e situações intrusivas, estas desencadeiam impactos em seu desenvolvimento emocional. No caso específico das crianças em situação de refúgio, os motivos que as levaram ao deslocamento forçado, o processo de emigração de seu país e de imigração ao Brasil, irrompem em significativos impactos emocionais.

Por necessitarem de um ambiente seguro e saudável durante a infância, os conflitos ambientais no processo de refúgio geralmente atuam como eventos intrusivos às crianças, podendo desencadear em comportamentos defensivos. Entre esses novos comportamentos destacam-se a apatia, a inibição e a agressividade. A perda de pessoas amadas aflige tanto quanto a perda da segurança ambiental, gerando comportamentos conflituosos, desencadeando dificuldades emocionais que podem persistir a vida toda, tais como fobias e ansiedade (Winnicott, 2012). Neste sentido, os impactos emocionais que a situação de refúgio desencadeia afetam as crianças em seus investimentos e desinvestimentos psíquicos, podendo transparecer, ainda, sob aspectos de luto e melancolia:

A experiência migratória traz, inevitavelmente, uma demanda de importantes desinvestimentos e reinvestimentos por parte do sujeito psíquico. Considerando-se perdas, rupturas e abandonos, e também as expectativas e projetos frente ao novo, que integram essa situação, as contribuições freudianas a respeito dos fenômenos de luto e melancolia permitem pôr em evidência a complexidade humana que neles residem (Grigorieff; Macedo, 2018, p. 483).

A migração forçada extrapola as expectativas do indivíduo de ir ao encontro do novo, se caracterizando por uma situação marcada pelo sentimento de desamparo:

Nessa alternância entre necessários desinvestimentos que lhe possibilitam sair e reinvestimentos que viabilizam a inserção no novo contexto, são colocadas em xeque as condições psíquicas que lhe permitem, no presente, construir um futuro. Dessa forma, para tornar possível o (re) investimento no devir, seguindo a construção de sua vida, o sujeito migrante é confrontado com sua história até então. O ato de migrar pode levar ao incremento de condições próprias a uma experiência de desamparo, e constituir, na experiência migratória, um cenário de excessos, uma vez que o sujeito não tenha como reconhecer como familiar o novo contexto. (Grigorieff; Macedo, 2018, p. 483).

Ao romper com o ambiente externo, em que se desconfiguram as estruturas, cujas permanências permitiriam construir vínculos de reconhecimento e confiança, o funcionamento psíquico do indivíduo requisita novo redirecionamento das energias pulsionais (Honda, 2011), a fim de lidar com o desconhecimento do novo ambiente e com as incertezas do que está por vir. Assim, a experiência migratória coloca em risco a estabilidade física, psíquica e social da criança, se apresentando atrelada à fatores sociais que ultrapassam o seu domínio:

[...] se as crianças vissem seus direitos garantidos em seus países e seus pais ou parentes também não tivessem que cruzar as fronteiras nacionais em busca de melhores condições de vida para suas famílias, os menores provavelmente escolheriam não migrar.[...] se os jovens tivessem as mesmas oportunidades dentro de suas fronteiras nacionais, eles não se arriscariam em jornadas migratórias perigosas que podem custar suas vidas (Martuscelli, 2015, p. 163).

Para as crianças em idade escolar, os rompimentos culturais com as famílias e as escolas se revelam como uma experiência bastante complexa, causando estranheza aos novos signos culturais e linguísticos do novo país. As escolas, por sua vez, exigirão que essas crianças se apropriem de códigos, porém, nem sempre ofertando os recursos necessários, como destacado anteriormente, desconsiderando que podem ter sido afetadas em seus estados emocionais no processo de refúgio.

Dessa forma, o acolhimento escolar é fundamental para oferecer o suporte às necessidades afetivas e de desenvolvimento integral das crianças, já que a intrusão as leva à produção de defesas que podem paralisar ou distorcer seu desenvolvimento emocional. Nesse contexto, o acolhimento permite auxiliar na ressignificação das mudanças e dos impactos emocionais sofridos com o processo de refúgio. Dada a importância do acolhimento neste quadro, inicialmente este conceito será explorado em uma perspectiva mais ampla e, posteriormente, em contribuição com a teoria winnicottiana.

O termo acolhimento é utilizado em diferentes áreas do conhecimento e de atuações profissionais, sendo muito frequente e amplamente utilizado entre os que atuam nas áreas do Direito, da Assistência Social, da Saúde e da Educação. Acolher tem o significado empático de receber afetivamente a outra pessoa como ela é, exercendo cuidado e proteção, proporcionando que se adapte e seja incluída aos grupos e ao ambiente. É permitir a construção do sentido de partilha e de pertencimento com a pessoa que oferece a acolhida e o lugar em que se encontram.

Na etimologia da palavra pode-se encontrar os significados do vocábulo enquanto substantivo e verbo. O substantivo acolhimento é a “Ação ou efeito de acolher; acolhida. Modo de receber ou maneira de ser recebido; consideração. Boa acolhida; hospitalidade. Lugar em que há segurança; abrigo”; “Ato ou efeito de acolher; acolhida, acolho, guarida. [...] Abrigo pelo qual não se pede pagamento; agasalho, hospitalidade, pousada. Lugar onde se encontra amparo, proteção; refúgio” (DICIO, 2023; MICHAELIS, 2023).

A palavra acolhimento, derivada do verbo acolher, tem sua origem etimológica do latim *accolligere*, que significa “recolher, receber, retirar”, com os sinônimos de “acomodar, abrigar, albergar, alojar, asilar, hospedar, amparar, apoiar, agasalar, receber, aceitar” e os sentidos de “abrigar-se de; refugiar-se”. Em outros sentidos próximos, o verbo pronominal acolher tem os significados de “Hospedar ou obter hospedagem; albergar(-se), agasalar(-se)” (DICIO, 2023; MICHAELIS, 2023).

Os significados encontrados para o acolhimento apontam a palavra evocando o sentido de um encontro entre pessoas que se recebem e se refugiam, tanto em relações de tempo e espaço, com estruturas materiais, quanto em relações afetivas e de conexões intersubjetivas, mediadas por sentimentos e vivências abstratas, que emanam percepções, emoções e sensações de conforto e bem-estar.

No senso comum, a sociedade subentende que o ambiente de acolhimento é o lar, a própria casa em que as pessoas residem, formada por aparatos e recursos materiais disponíveis, com dinâmicas de ações, alimentação, higiene, lazer e descanso. Tem a finalidade de amparar, guardar, proteger e possibilitar cuidados, seja em benefício e de usufruto individual ou coletivo, compartilhada com amigos, familiares, parentalidade ou em relações em que se constituem as famílias, além de ser um espaço de produção de múltiplos sentidos que envolvem as relações de convivência.

As áreas da Assistência Social - em interseção com a do Direito -, da Saúde e da Educação utilizam o termo acolhimento em situações diversas com os indivíduos de que tratam, ampliando os significados, sentidos, conceitos, processos e as formas de abordagens. No Direito, o termo acolhimento encontra-se nos Direitos Humanos, que são constituídos por normas e leis determinantes dos direitos e deveres, com regras universais e inalienáveis, que garantem o direito à vida, à integridade física, psíquica e moral de todos os seres humanos (BRASIL, 1992). Entre os direitos e os deveres, são feitas distinções de suas aplicabilidades quanto às etapas de desenvolvimento do ser humano, quando criança, quando jovem, e quando adulto e idoso, bem como de outras designações, a partir das capacidades físicas e psíquicas, reduzidas, parciais ou integrais dos indivíduos.

Na área do Direito, o acolhimento é um termo jurídico que se refere a guarda ou tutela de crianças, adolescentes, adultos e idosos, que passam por situações de risco pessoal e social, ou de indivíduos sem capacidade parcial ou plena de cuidar e de respeitar a si e a seu semelhante. Possui o objetivo de atender quem necessita de apoio, proteção, sustentação, como as pessoas que vivem em situação de rua, por ausência de residência, abandono, negligência, em trânsito, migração, na situação de retornado, refugiado, vítima de tráfico de pessoas, demandando por cuidados pessoais, moradia e meios de sobrevivência.

Na área da Assistência Social, o acolhimento tem significativa expressão quando se refere ao acolhimento institucional. Segundo Medeiros (2023), o serviço de acolhimento institucional é oferecido pelo Estado, com duração temporal provisória, curta, média ou longa, nas modalidades de: Casa, Lar ou Abrigo Institucional, para Crianças e Adolescentes; Casa de Passagem ou Abrigo Institucional, para Adultos e Famílias; Abrigo Institucional, para Mulheres em situação de violência; Residências Inclusivas, para pessoas deficientes; Abrigo Institucional (ILPI) ou Casa Lar, para

Pessoas Idosas; Repúblicas, para pessoas egressas de outras instituições de acolhimentos ou em situação de restabelecimentos de vínculos; Família Acolhedora, para Crianças e Adolescentes em situação de afastamento ou abandono familiar e violação de direitos; Alojamentos de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências, para pessoas em situação de desabrigoamento, por questões ambientais.

Portanto, o serviço de acolhimento institucional promove o acolhimento de indivíduos ou famílias, com vínculos fragilizados ou rompidos, com os objetivos de criar, preservar ou fortalecer os vínculos nas relações familiares ou comunitárias:

O acolhimento institucional é um dos serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social. Seu principal objetivo é promover o acolhimento de famílias ou indivíduos com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, de forma a garantir sua proteção integral. Esse serviço é prestado em unidades inseridas na comunidade e deve obrigatoriamente possuir características residenciais. Ou seja, ser um ambiente acolhedor e com estrutura física adequada para atender às necessidades dos usuários.

Além disso, essas unidades devem cumprir os requisitos previstos nos regulamentos para a oferta do serviço de acolhimento, promovendo condições de acessibilidade, higiene, salubridade, segurança e privacidade. O serviço de acolhimento deve favorecer o convívio familiar e comunitário, a utilização dos demais equipamentos e serviços disponíveis na comunidade onde a unidade está localizada, e o mais importante de todos, deverá respeitar os costumes, tradições e a diversidade como: as diferentes faixas etárias, os arranjos familiares, religião, gênero, orientação sexual, raça ou etnia (Medeiros, 2023).

Para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o acolhimento é uma medida protetiva e provisória, mediante a qual as crianças e os adolescentes são resguardados em situação de abandono ou quando seus direitos são ameaçados ou violados (Brasil, 1990).

Na área da Saúde, o conceito de acolhimento se expande aos cuidados físicos e psíquicos das pessoas que passam por processos de adoecimento, mortes, mudanças ou rupturas ao longo de suas vidas. Este conceito se aplica às situações em que os indivíduos necessitam de suporte físico e/ou emocional para lidar com as ideias, experiências e vivências de situações que os afligem, fragilizam ou incapacitam - parcial ou integralmente, temporária ou permanentemente - de pensar, agir e viver com autonomia e capacidades plenas.

Em Saúde Mental, o acolhimento oferece o suporte para lidar com as experiências objetivas e subjetivas das emoções, sensações imbuídas de sentimentos

de angústia, dor, luto, raiva, ódio, rancor, temor, terror, medo, desespero, impotência, fracasso, insegurança, tristeza, que acometem a humanidade por inúmeros e diversos fatores. Em processo contínuo de uma escuta atenta e ativa, conforme as abordagens teóricas que permeiam suas práticas, os profissionais de psicologia oferecem subjetivamente – dependendo do caso, também objetivamente – o colo, o carinho, a conexão intersubjetiva, a escuta alteritária, o empréstimo de suas subjetividades para que os pacientes refaçam suas memórias e ressignificações de eventos provocadores de angústias e dores, representando o acolhimento necessário de promoção à saúde mental da pessoa ou do grupo acolhido.

Na clínica winnicottiana, a relação entre o analista e o paciente representa um retorno ao acolhimento dos braços e cuidados maternos, em que “[...] o manejo é orientado pela identificação da mãe com o bebê ou do analista com seu paciente [...]” (Dias, 2023, p. 137). Conforme o caso, o paciente pode necessitar passar por experiências de integração, fusão ou de empréstimo do ego auxiliar do terapeuta, a fim de refazer suas memórias, trajetórias, experiências e subjetividades, movimentando pensamentos, ações e comportamentos complexos diante da vida.

Segundo a Rede Humaniza SUS (RHS), rede social de trabalhadores, gestores e usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), o acolhimento é uma diretriz da Política Nacional de Humanização, definindo:

A palavra “Acolhimento” vem do latim “acoligere”. Da mesma raiz derivam as palavras “coleta”, “colheita” e “colher”. Numa tradução mais literária pode significar “trazer algo para si”, “tornar como meu”. Assim, já na origem da palavra “acolher” significa um se “importar”, um lidar compartilhado com o que é trazido. Confunde-se também, pela tradição religiosa dos peregrinos e cuidadores com “hospedale” de onde deriva o hospice (dispositivo de cuidados paliativos), hotel, hospital, hospício e hospedaria palavras que na sua origem expressam o “tratar bem” o “acolher” necessidades de conforto, cuidado e tratamento) (RHS, 2015).

A pessoa acolhida no sistema de saúde traz consigo uma necessidade de integrar-se com quem a acolhe, podendo trazer problemas para os quais necessita de um apoio humano, um anteparo. Isto a auxiliará na caminhada de sua jornada de enfrentamento às questões físicas e emocionais que vivencia. A perspectiva humanizadora do SUS contribui para a inclusão das dimensões política, ética e estética em um momento em que os usuários se encontram fragilizados, assumindo a corresponsabilidade de produção de bem-estar a quem solicita sua intervenção:

A palavra “acolher”, em seus vários sentidos, expressa “dar acolhida, admitir, aceitar, dar ouvidos, dar crédito a, agasalhar, receber, atender, admitir” (FERREIRA, 1975). O acolhimento como ato ou efeito de acolher expressa uma ação de aproximação, um “estar com” e “perto de”, ou seja, uma atitude de inclusão, de estar em relação com algo ou alguém. É exatamente no sentido da ação de “estar com” ou “próximo de” que queremos afirmar o acolhimento como uma das diretrizes de maior relevância política, ética e estética da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Política porque implica o compromisso coletivo de envolver-se neste “estar com”, potencializando protagonismos e vida nos diferentes encontros. Ética no que se refere ao compromisso com o reconhecimento do outro, na atitude de acolhê-lo em suas diferenças, dores, alegrias, modos de viver, sentir e estar na vida. Estética no que diz respeito à invenção de estratégias, nas relações e encontros do dia-a-dia, que contribuem para a dignificação da vida e do viver e, assim, para a construção de nossa própria humanidade (Brasil, 2010a, p. 10-11).

Para o SUS, o acolhimento é um processo de práticas e responsabilidades, destinadas aos cuidados do usuário, que garantem a atenção dos serviços do sistema de saúde. Segundo o documento da Política Nacional de Humanização (Brasil, 2010b), que orienta as formações dos servidores da saúde, o acolhimento produz cuidados compartilhados, corresponsabilidades e reposicionamentos, tendo-se em vista:

[...] orientação ética, pois o toma como base do contrato entre os sujeitos que cuidam e os que são cuidados, cuja ação é produzir um campo comum que vamos chamar de produção do cuidado compartilhado, corresponsabilização. Acolher é, pois, o que inaugura e sustenta processos de cuidar. Acolher, todavia, não significa apenas interagir a partir do aceitar aquilo que o outro traz mas, a partir disto, produzir desvios, produzir movimentos que permitam reposicionamentos, produção de novas atitudes, de novas éticas (Brasil, 2010b, p. 66).

Segundo a Rede Humaniza SUS, as pessoas têm potenciais e sensibilidades para se acolherem em todas as relações humanas. Entretanto, as políticas brasileiras têm exercido pressões, de forma a recolher ou a encolher esses potenciais:

Queremos chamar a atenção, neste início de conversa, para a ideia de que o acolhimento está presente em todas as relações e encontros que fazemos na vida, mesmo quando pouco cuidamos dele. Entretanto, temos que admitir que parece ter ficado difícil exercer e afirmar o acolhimento em nossas práticas cotidianas. O avanço de políticas com uma concepção de Estado mínimo, em sua reconfiguração da máquina estatal, tem produzido efeitos devastadores tanto no que se refere à crescente privatização dos sistemas de seguridade social, que alijam grande parte da população da garantia das condições de existência, quanto no que se refere à mercantilização das relações entre sujeitos-transformadas, muitas vezes, em valor de troca (Brasil, 2010a, p. 11-12).

As questões políticas e sociais apontadas, produzem processos de dessensibilização humana, despotencializando as pessoas de viverem suas capacidades plenas de criarem vínculos, em que perdem as oportunidades de vivenciar ações e emoções em coletividades:

O acolhimento como diretriz que se alinha aos princípios do SUS torna-se uma estratégia micropolítica de afirmação de uma política pública universal e redistributiva. Os processos de “anestesiamento” de nossa escuta, de produção de indiferença diante do outro, têm nos produzido a enganosa sensação de salvaguarda, de proteção do sofrimento. Essa forma de proceder, no entanto, nos mergulha no isolamento, entorpece nossa sensibilidade e enfraquece os laços coletivos mediante os quais se nutrem as forças de invenção e de resistência que nos constituem como seres humanos. Pois a vida não é o que se passa apenas em cada um dos sujeitos, mas principalmente o que se passa entre os sujeitos, nos vínculos que eles constroem e que constroem a eles como potência de afetar e ser afetados (Brasil, 2010a, p. 12).

Na Saúde, acolher abrange o aspecto de afetar e ser afetado, um dispositivo de análises e intervenções dialógicas e humanizadas, visibilizando o usuário como sujeito e participante ativo nos processos de produção de saúde:

O acolhimento no campo da saúde deve ser entendido, ao mesmo tempo, como diretriz ético/estético/política constitutiva dos modos de se produzir saúde e como ferramenta tecnológica relacional de intervenção na escuta, na construção de vínculo, na garantia do acesso com responsabilização e na resolutividade dos serviços. O acolhimento como diretriz é um regime de afetabilidade construído a cada encontro e por meio dos encontros, que se produz, portanto, na construção de redes de conversações afirmadoras de relações de potência nos processos de produção de saúde. O acolhimento é também um dispositivo de intervenção que possibilita analisar o processo de trabalho em saúde com foco nas relações e que pressupõe a mudança das relações profissional/usuário/rede social e profissional/ profissional por meio de parâmetros técnicos, éticos, humanitários e de solidariedade, reconhecendo o usuário como sujeito e como participante ativo no processo de produção da saúde. O acolhimento não é um espaço ou um local, mas uma postura ética; não pressupõe hora ou profissional específico para fazê-lo, mas implica necessariamente o compartilhamento de saberes, angústias e invenções; quem acolhe toma para si a responsabilidade de “abrigar e agasalhar” outrem em suas demandas, com a resolutividade necessária para o caso em questão (Brasil, 2010a, p. 15-17).

No campo da Educação, que trata da formação e do desenvolvimento dos indivíduos em amplos aspectos físicos, cognitivos e emocionais, o termo acolhimento é amplamente utilizado. O acolhimento designa tanto as práticas comuns de recepção de alunos, quanto as políticas de inserção e integração da criança e do jovem ao ambiente escolar. Nas instituições educacionais é senso comum falar sobre o

acolhimento das crianças que ingressam nas escolas, nos agrupamentos e nas turmas diferentes, entendendo-o como um processo, cujas práticas de recepção farão a integração da criança ao espaço escolar, junto aos membros dos grupos.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tendo a maior rede de ensino do Brasil, com cerca de 3,5 milhões de estudantes, publicou em seu *site* uma definição de acolhimento escolar que lembra algumas dimensões da teoria winnicottiana:

O acolhimento é uma ação pedagógica, com o objetivo de dar as boas-vindas aos educandos e às equipes docente e gestora, integrando os estudantes entre si, com a escola, funcionários, e fortalecendo a conexão entre eles. O ato de acolher tem o propósito de despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento, e, principalmente, permitir seu desenvolvimento integral. “O acolhimento não tem hora nem local específico para acontecer. É uma postura que envolve duas vontades: **a vontade de ser acolhido, que vem da infância, dos braços de mãe**, e a vontade de acolher, de ouvir o outro, de mostrar o quanto ele é querido e acolhido”, explica Cristina Mabelini, coordenadora da EFAPE (São Paulo, 2020b, grifo nosso).

Na área da Educação, de acordo com o documento publicado pelo CONVIVA SP, o acolhimento é um processo composto por atitudes relacionadas ao apoio, amparo e construção de vínculos:

O processo de acolhimento é caracterizado por um conjunto de atitudes que, inicialmente, estão correlacionadas a três comportamentos específicos: apoiar, estabelecer vínculos e amparar. Isto significa colocar-se à disposição, sem julgamentos e em qualquer situação. Ou seja, deixar de lado convicções pessoais e abrir mão de pré-conceitos. **Amparar pessoas em processos de angústia e sofrimento**, considera a autonomia do outro e respeito às diferenças como passos importantes para o estabelecimento de vínculos (CONVIVA SP, 2021b, p. 3, grifo nosso).

A propositura documental do CONVIVA SP demonstra o quanto o projeto educacional incorporou as necessidades por acolhimento e relações humanizadas, propondo ações colaborativas e integrativas a toda a comunidade institucional em prol da construção de identidades partilhadas entre o grupo, construindo a noção de pertencimento, fundamental aos membros antigos e aos novos ingressantes no ambiente escolar:

O acolhimento possibilita que o estudante estabeleça uma relação ressignificada com a escola, transformando até mesmo sua maneira de encarar a vida. Ao ser acolhido, ele se sente pertencente ao espaço escolar, estabelecendo novos modelos de vínculos e relacionamentos (CONVIVA SP, 2021a, p. 4).

O acolhimento é a principal forma de garantir que as crianças em etapa escolar permaneçam incluídas no processo de aprendizagem. Nesse processo, toda a comunidade escolar deverá ser envolvida: docentes, discentes, famílias, gestores e funcionários. A ação de acolhimento é capaz de sensibilizar todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, possibilitando que, particularmente, a criança migrante se sinta segura, apoiada, amparada e aceita pelas pessoas que a cercam nesse momento de grandes mudanças:

Um grande desafio, principalmente para as crianças em idade escolar, quando imigram acompanhando seus pais, no caso de imigração familiar. Esta criança que vai com sua família para um novo país também precisa abrir mão de muitos de seus antecedentes culturais em prol de uma nova socialização no novo país, ou seja, isto implica dizer que, mais que seus pais, ela precisa incorporar os costumes e as regras sociais para que seja integrada rapidamente a um novo e diferente modelo de vida e sistema de ensino e, na maioria das vezes, aprender um novo idioma simultaneamente, se este for diferente de sua língua materna, a qual ainda é falada em casa (Cunha, 2015, p. 21172).

O acolhimento nas áreas do Direito, da Assistência Social e da Saúde ocorre através de programas e medidas com propostas mais interventivas, assegurando a proteção e os cuidados aos indivíduos em situações de vulnerabilidades físicas e psíquicas. Já o campo da Educação opera com perspectivas mais preventivas, pressupondo atuações de amparo ao desenvolvimento e fortalecimento físico, psíquico e subjetivo.

Segundo Villela e Archangelo (2013), refletir e agir em prol da construção de um ambiente escolar saudável, lidando com os problemas que surgem cotidianamente, é avançar para o conceito da escola significativa, em que a escola acolhe o indivíduo em suas necessidades mais amplas, criando um campo favorável e possível ao desenvolvimento pleno dos alunos:

Trata-se da escola em que o aluno se sente acolhido, reconhecido e pertencendo ao grupo da escola e na qual ele se realiza pelo que aprende e pelas relações interpessoais que estabelece. É a escola que lhe permite construir sentidos marcantes e abrangentes sobre suas mais variadas experiências e atividades, o que favorece seu desenvolvimento amplo. [...] Enfim, um espaço que cria um cenário plausível para o aluno em relação a si, aos seus desejos, às suas aspirações, às suas fantasias e aos seus projetos, que consegue acolhê-lo e ampará-lo em suas dificuldades, temores e frustrações e que promove, da melhor forma possível, seu desenvolvimento intelectual, emocional e estético. (Villela; Archangelo, 2013, p. 21-22).

Considerar as contribuições de diferentes áreas sociais que praticam o acolhimento permite ampliar este conceito e compreender a significativa importância desta prática nas relações humanas. Diante das múltiplas dimensões e desafios que comprometem a educação, o acolhimento das crianças nas escolas implica em compreendê-lo como substantivo e verbo. Como substantivo, é necessário apropriar-se do significado do acolhimento em sua função sintática essencial e nuclear, enquanto uma classe nomeadora de amplas práticas de bem-estar promovidas aos cuidados dos indivíduos a quem a educação escolar se destina. Como verbo, é essencial incorporar o seu sentido de ato, indicador de ação necessária e permanente aos que se alimentam dos cuidados do acolhimento na escola, tendo em vista seu sentido analítico e interpretativo, na constituição das subjetividades das crianças.

Para contribuir com as reflexões sobre o acolhimento escolar, fundamental para todas as crianças e, em especial, às que se encontram em situação de refúgio, retomam-se algumas concepções winnicottianas, em que a mãe e o ambiente proporcionam as bases de apoio, proteção e cuidados para a formação de uma criança saudável. Essas duas entidades compõem uma unidade indissociável, que acompanharão subjetivamente o indivíduo ao longo de sua existência, em que a mãe representa o campo de relações humanas e o ambiente, o meio em que ocorrem os processos de desenvolvimento.

Nas sociedades contemporâneas, muitas crianças vivenciam esses processos de desenvolvimento com a família e com outras instituições. Desde muito cedo, as crianças costumam ser separadas de suas famílias, iniciando suas jornadas nas instituições, a partir dos 3 meses de idade, quando ingressam em creches, passando pelos agrupamentos de berçário e maternal. Neste sentido, a atuação do professor exige conhecimentos técnicos e sensibilidade, a fim de promover os cuidados de que a criança necessita para se desenvolver nesta condição específica:

[...] o papel do professor, em certa medida, se assemelha ao papel dos pais no que diz respeito aos cuidados físicos com a criança. Com relação ao aspecto emocional, além de se relacionar com essa criança, o professor precisa trabalhar para auxiliar no desenvolvimento desse aspecto. Nesse sentido seu papel se diferenciara daquele dos pais, pois utilizará de conhecimento técnico de sua profissão e sensibilidade para conduzir sua relação com a criança, de forma a acolhê-la e auxiliar em seu desenvolvimento (Wiezzel, 2019, p. 18).

A partir dos 4 anos de idade, em que a escolarização se torna uma etapa obrigatória, as crianças passam pelos agrupamentos pré-escolares. Nessa fase, é presumível que a criança já se encontre na etapa da independência relativa, tendo ampliado muito as suas potencialidades, enquanto um indivíduo como organização em marcha, que continuará se desenvolvendo em todos os ambientes por onde passar. A etapa pré-escolar que precede os anos iniciais do ensino fundamental é essencial para desenvolver muitas habilidades da criança. O contato com as outras crianças da turma, a professora, os funcionários, as atividades realizadas e os ambientes da escola se constituem em um riquíssimo cenário, no qual ocorrerão novas aprendizagens, preparando e fortalecendo a criança para os desafios da próxima etapa escolar, o ensino fundamental.

Ao ingressar no ensino fundamental, a criança vivencia uma nova ruptura com as pessoas e os ambientes que frequentava. A criança irá se adaptando pouco a pouco ao novo ambiente, que traz novas relações e experiências, novos conhecimentos a se apropriar e exigências que também recairão sobre ela, contribuindo ao seu amadurecimento físico, psíquico e social.

Assim como na etapa de desenvolvimento mais primitivo, em que a relação com a mãe no ambiente permitiu a modelação do psiquismo da criança, as relações da criança desenvolvidas no ambiente escolar continuarão constituindo uma unidade básica criança-ambiente, essencial à modelação do ego e de seu crescimento saudável. Para isso, a escola precisa oferecer, dentre outras ações, o acolhimento emocional, a fim de que a criança seja bem incluída a esse ambiente, de maneira a enriquecer sua subjetividade:

De modo preliminar e intuitivo, podemos dizer que duas condições são básicas para a boa inserção do aluno na escola e nas atividades por ela propostas, e, em certa medida, o envolvimento ou o interesse depende delas. Em primeiro lugar, o aluno precisa sentir um bem-estar pelo fato de estar na escola, precisa se sentir feliz nesse ambiente – ainda que essa felicidade seja atravessada pelas tensões próprias dos processos de transformação e adaptação promovidos e exigidos ali. Em segundo lugar, a escola deve ser um espaço tal que favoreça ao aluno redimensionar o conjunto de suas vivências e experiências, dar um sentido emocional a elas e articulá-las, de um modo intencional ou não, com o conjunto de suas impressões ou pensamentos de si, sobre as pessoas à sua volta e sobre o mundo (Villela; Archangelo, 2013, p. 40).

As relações escolares são perpassadas por dinâmicas em que o acolhimento escolar é um dos fatores que define a qualidade das experiências culturais vividas

nesse espaço. No ensino fundamental destacam-se as dinâmicas de três componentes: o ambiente, as relações humanas que envolvem a criança e a formação da própria criança, elementos aqui separados com finalidade didática, mas que não se dissociam nas dinâmicas das relações escolares.

O ambiente escolar é uma instituição com estruturas e funcionamentos, regras e rotinas, relações no tempo e no espaço, de territórios concretos e subjetivos, entre outras tantas dinâmicas que permitem à criança perceber a diferença desse lugar em relação ao ambiente de sua casa. A organização do tempo e das rotinas escolares contribuem para a estabilidade emocional da criança, que já se relaciona relativamente bem com o limite de esperar o tempo das coisas acontecerem, cujo preparo se iniciou no princípio de suas relações maternas e ambientais ao suprimento de suas necessidades. Ao respeitar as regras escolares, a criança está apoiada no manejo profissional, podendo aprender a controlar seus impulsos, a fim de que o ambiente lhe ofereça satisfações pessoais nesse processo de maturação individual.

Na escola, a criança passa a maior parte do tempo realizando atividades planejadas pelo professor. Há um tempo para os estudos da língua falada e escrita, para aprender as relações entre os números, para realizar as atividades físicas, para estudar sobre as histórias, os lugares e as invenções humanas, e há outros tempos para desenhar e realizar atividades de interação em grupo. Com isso, ocorrerá uma evolução da criança em sua relação com o tempo e o espaço, no sentido de tornar-se uma pessoa adulta saudável, uma das significativas contribuições da escola para a formação do indivíduo à sociedade.

Os ambientes de uso coletivo permitem que a criança incorpore elementos sociais e culturais, como o momento de sua privacidade ao banheiro e o momento de compartilhar suas refeições, observando as outras crianças comendo e provando diferentes alimentos sentadas às mesas do refeitório. A quadra e o pátio são ambientes que representam maior liberdade para as expressões corporais, de aprendizagens significativas e lúdicas, quando também são oferecidos no recreio livros, gibis, jogos, brinquedos e brincadeiras, em um momento em que a criança se relaciona espontaneamente e com maior liberdade corporal com as outras crianças.

Embora a criança tenha a tendência de projetar as suas relações familiares nas relações que constitui na escola, as dinâmicas que ocorrem nesse ambiente a auxiliam no processo de incorporação das diferenças. Isto se elabora tanto em relação ao espaço físico projetado para as coletividades, quanto em relação a algumas

mudanças, como as trocas de professores, as saídas ou chegadas de amigos na sala, permitindo a consolidação destas percepções, sendo estas rupturas necessárias ao desenvolvimento saudável, em etapa que, geralmente, a criança tenda a aceitar as mudanças como novidades e não como perdas ou processos de lutos que estejam fora de seu controle (Winnicott, 1996, 2000).

Nessa etapa, um ambiente educacional saudável oferecerá um meio suficientemente bom para que a criança se sinta segura, desenvolva autonomia e a liberdade necessária para explorar ao máximo o que o ambiente pode propiciar, desenvolvendo sua criatividade para expressar sua vida no mundo com responsabilidade. Dessa forma, esta escola oferece um ambiente adequado de *holding*, propiciando o suporte essencial ao seu desenvolvimento pleno.

Este *holding* escolar ensina a criança a viver com as outras crianças, a conviver, na relação espacial, com o fator tempo determinante às relações objetais. Neste âmbito, a criança criará vínculos afetivos, vivenciará experiências culturais, reterá informações, se apropriará de conhecimentos, organizará suas memórias, se tornando integrada e formando seus campos subjetivos.

Nas relações humanas, a criança constitui vínculos e relações afetivas, geradas entre pessoas adultas com ligações mais verticalizadas, e com as outras crianças, em ligações mais horizontalizadas. Entre as relações com as pessoas adultas, a que se dá com o professor é especial e as ligações que estabelecem são fundamentais para a construção de afetos, vínculos, valores e conhecimentos.

Quando o professor acolhe afetivamente a criança, respeitando a sua singularidade e a recebendo como ela é, esta criança o identifica com as memórias do que já vivenciou em experiências anteriores, de familiaridade, podendo se sentir segura e querida. Esta relação empática reaviva a memória da criança quanto as experiências de encontros com a sua mãe e com outros cuidadores, em que se percebe vista, se sentindo potente para construir vínculos e conhecimentos.

Na relação com a criança, o professor é tido como “suficientemente bom”, à medida que é capaz de compreender e atender as suas necessidades, atuando como mediador - no *handling* - de suas vivências e experiências com o ambiente e os novos conhecimentos. Esta representação simbólica para a criança, de um ego auxiliar introjetado por identificação, confere ao docente um lugar privilegiado. A relação que a criança estabelece com o professor, diferente das que estabelece com outras pessoas adultas da instituição escolar, afirma a grande responsabilidade que recai a

este em suas relações com as crianças, com os conhecimentos que articula e os valores que constrói em sala de aula.

Nessa etapa do ensino fundamental, os contatos corporais com as outras pessoas adultas e crianças são mais restritos, em detrimento de um desenvolvimento do corpo mais individualizado, evidenciando-se as elaborações mentais diante dos conteúdos estudados. Esta redução de contatos físicos favorece o processo de individuação da criança e a apresentação de suas singularidades ao meio social: “É evidente que, à medida que a criança cresce, o conteúdo de sua vida pessoal não fica só restrito a ela. O *self* fica cada vez mais moldado pela influência do ambiente” (Winnicott, 2007, p. 93).

As relações mais horizontalizadas entre as crianças permitem que vivam comparações entre seus pares, em que cada indivíduo expressa suas diferenças e igualdades, permitindo ajustes de aproximações e afastamentos na produção de suas identidades individuais e coletivas, o que retoma a concepção winnicottiana de apropriação da exterioridade, do não-eu (Winnicott, 1990). Em momentos nos quais as relações permitem aproximações corporais entre os colegas, os contatos físicos surgem em manifestações afetivas calorosas, entre abraços e mãos dadas, ou em contatos mais agressivos, que exigem a intermediação da pessoa adulta.

A mediação de conflitos pelo professor retoma a experiência do *handling*, em que o seu manejo permite auxiliar na elaboração individual de traços mais primitivos do comportamento de algumas crianças, como exigências egóicas de onipotência. Algumas mediações demonstram a necessidade de que se atue sobre a construção de valores, quando algumas crianças não querem compartilhar brinquedos ou que querem sempre ganhar nos jogos, não sabendo lidar com as temporalidades das frustrações, necessitando de manejos para se redirecionarem ao encontro da realidade objetiva e do sentido de conviver socialmente:

Pelo fato de as crianças permanecerem por muito tempo na escola a maior parte dos conflitos emocionais gerados na infância serão expressos neste espaço, acrescidos dos próprios conflitos gerados e inerentes ao aprendizado do convívio na escola. Assim o professor se deparará com crianças que, diante de contrariedades “se jogam ao chão”; crianças com explosões de raiva e desafio; crianças que batem nas outras “com ou sem motivos”; crianças apáticas ou que têm medo de se relacionarem; crianças muito inibidas socialmente, dentre outros. A intervenção do professor, neste contexto, será adaptada a cada necessidade individual, podendo se caracterizar como estímulo, orientação, diálogo, proteção, mediação de conflitos, estabelecimento de “limites” ou contenção (Wiezzel, 2019, p. 20).

A intervenção do professor também permite que sejam estruturadas rodas de conversas e diálogos sobre a compreensão das diversidades, colocando em foco o respeito à cada indivíduo que é membro do grupo, destacando aspectos de igualdade - em que todos são seres humanos - e de diferenças - em que cada ser humano tem características físicas, psíquicas e culturais diferentes. As características físicas das crianças, a cor dos olhos, da pele, o tipo de cabelo, entender os atendimentos e cuidados diferenciados às crianças deficientes da mesma sala, ouvir as crenças e religiões de seus colegas, as culturas de crianças estrangeiras são alguns dentre tantos outros temas que surgem como demandas das crianças em sala de aula e que podem se constituir em ricos momentos de compartilhamento, organização e ampliação de informações, valores e conhecimentos.

Essas intervenções propiciam, portanto, ajustes de subjetividades, de relativizações das diferentes realidades vividas por cada criança, em momentos de diferenciação e de apreciação da exterioridade, do não-eu, se tornando uma forma estimulante para a compreensão de diferenças biopsicossociais, culturais e sobre a constituição de valores familiares. Esse momento é propício para a exposição de novas escalas de representações, de categorias de diferenças, já experimentadas subjetivamente em seus estágios iniciais de desenvolvimento egóico, e que alimentam o desejo pelo conhecimento da exterioridade.

Em meio ao processo educativo é comum que algumas crianças chorem ou se entristeçam quando se separam das mães, quando algum colega não quer mais ser seu amigo, ou quando não se comporta ou realiza as atividades em correspondência ao que dela se espera. Nesses momentos, o acolhimento do professor também é solicitado, porque a segurança da criança se constrói nas relações ambientais. A criança solicita contenção do meio e aciona mecanismos de liberação de angústias de separação, muitas vezes, permeadas por regressões, que permitem o retorno à estágios de conforto e segurança na constituição de seu psiquismo. Esses mecanismos tem a finalidade de responder a solicitação mental de reintegrar à realidade, em que estão em conflito os sentidos e as relações com os objetos subjetivamente concebidos e os objetivamente existentes.

Nessa jornada inicial, a criança procura a familiaridade nas relações entre as pessoas, as coisas e os ambientes. Nesse ambiente de pertencimento, a criança construirá vínculos de respeito, reciprocidade, reconhecimento e confiança, se sentindo protegida e amparada. Ao receber os cuidados emocionais, a criança se

sente confiante para expressar suas emoções e potencialidades. Em meio às aprendizagens do conhecimento formal, a criança constrói, simultaneamente, relações afetivas, que serão significativas para as elaborações emocionais e cognitivas que virão posteriormente.

Assim como a mãe introduz o mundo à criança, nutrindo-a de alimentos e emoções, a escola e a relação com o professor a alimentará de conhecimentos, compreensão sobre o mundo, potencializando-a para que se aproprie do legado da humanidade e aprenda a se relacionar, a “viver com” e no mundo que se apresenta. A escola, como um espaço transicional de trocas colaborativas e de *holding* precisa, portanto, considerar os fatores emocionais como elementos que atravessam o desenvolvimento intelectual, o aprendizado e a socialização:

Na relação entre professor aluno, a aprendizagem bem como o desenvolvimento social envolvem elementos emocionais e estes, na maioria das vezes, são pouco levados em conta. As pesquisas mais atuais na área da educação - considerando a natureza e complexidade dos objetos de estudo que a realidade tem colocado – têm utilizado cada vez mais as contribuições de várias áreas do conhecimento às investigações e, a psicanálise winnicottiana, certamente, é uma das fontes mais importantes para se trabalhar com o aspecto emocional na prática pedagógica (Wiezzel, 2019, p. 14).

A partir do exposto, as análises permitem afirmar que o *holding*, considerado como a ambientação escolar suficientemente boa, e o *handling*, o manejo das situações e vivências, permeadas por emoções e sentimentos, são partes fundamentais do acolhimento escolar. Destacar a importância dessas ações de cuidados escolares coloca em foco a grande responsabilidade social que as escolas têm com as vidas das crianças ao amadurecimento físico, cognitivo, emocional, cultural e social.

Estas mesmas vivências envolvem a criança em situação de refúgio que, além destas necessidades comuns, depara-se com as exigências de novos investimentos emocionais e cognitivos para elaborar as perdas e ressignificar suas experiências. Diante da nova realidade, acrescentam-se as tarefas de se apropriar de novos conhecimentos, reconhecer novos elementos culturais e sociais e desenvolver a habilidade de traduzir internamente a língua que as outras crianças e os professores falam, para compreender e interpretar símbolos e signos a partir de sua língua materna.

Os diálogos promovidos com as crianças, permeados por discussões sobre direitos humanos, mostram-se como oportunidades para a inserção de elementos e aspectos da interculturalidade de crianças migrantes. Isto possibilita que se prepare e configure o ambiente escolar em esferas de respeito e confiança, em diferentes conexões de individualidades. É a partir desta prática acolhedora que os professores identificam as demandas das crianças que, em muitos casos, é mais presente nas escolas do que nos próprios lares, em decorrência de situações de vulnerabilidade que acometem as famílias.

Para que a demanda por acolhimento não se torne uma atividade exaustiva aos docentes, no sentido de abranger os conteúdos curriculares e cuidar das emoções que circulam nos ambientes escolares, é necessário que as autoridades educacionais realizem planejamentos e ofereçam suportes, voltados à estas práticas expandidas e interculturais de acolhimento nas escolas. Desta forma, as parcerias colaborativas sugeridas neste trabalho terão melhores condições técnicas de qualificação para um melhor acolhimento possível, dentro do que o ambiente escolar humanizado possa oferecer a essas crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a vivência profissional da pesquisadora, esta pesquisa envolveu investigar o tema *acolhimento escolar de crianças em situação de refúgio*, a partir das contribuições da teoria de Donald Woods Winnicott. Esta pesquisa exploratória teve como objetivo geral compreender como a escola, por meio de um trabalho de acolhimento, pode contribuir à inclusão de crianças em situação de refúgio, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme a bibliografia pesquisada, a migração e o refúgio são eventos que acompanham a história da humanidade. Durante os séculos, a migração esteve relacionada às necessidades de sobrevivência, a exploração de continentes, expedições marítimas, suprimentos econômicos, escravidão, trabalho e povoamento de colônias.

A Segunda Guerra Mundial disseminou barbáries, em que a pressão social exercida para a proteção das populações culminou na criação da ONU, do ACNUR, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Estatuto dos Refugiados, que atuam na proteção das pessoas em situação de refúgio em praticamente todos os países. Nas definições conceituais, enquanto a migração é um conceito amplo de deslocamento territorial populacional, o refúgio é uma categoria de migração internacional forçada, uma condição jurídica justificada por temores de perseguição, em que o indivíduo refugiado não pode ou não quer retornar ao seu país de origem, por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política.

Em geral, os fenômenos de migração e refúgio são eventos que fazem parte de contextos históricos e sociais, internacionais e nacionais, que se encerram e retornam com os contínuos conflitos de interesses e poder. Com isso, destaca-se que a escrita desta dissertação foi marcada pelos conflitos geopolíticos entre Ucrânia e Rússia, e a defesa da mesma foi realizada em meio ao massacre entre Israel e Palestina, que impulsionaram o deslocamento de milhões de refugiados.

Os conflitos geopolíticos influenciam as relações de tempo, espaço e poder, em que as decisões migratórias são tomadas, em princípio, como escolhas individuais ou de grupos, mas que são permeadas por dispositivos e agenciamentos geopolíticos, impulsionando as dinâmicas de mobilidades populacionais.

No século XXI, os fluxos migratórios apontaram para índices alarmantes, levando a ONU a considerá-los como expressão de uma das piores crises

humanitárias do pós-guerra, com destaque para o Brasil, contando com uma volumosa presença de crianças refugiadas. Dados apontam para o deslocamento de famílias inteiras enfrentando os desafios de elaborar os conflitos gerados com as profundas rupturas que a migração e o refúgio desencadeiam, afetando suas vidas em seus aspectos físicos, emocionais, subjetivos, culturais e sociais. Isto implica aos estrangeiros frágeis relações com as suas identidades e percepções de pertencimento, rompimento com os laços afetivos e ambientais, traumas, perdas de vínculos, sensação de desamparo, desligamentos territoriais físicos e subjetivos, além da necessidade de busca por trabalho e meios de sobrevivência.

Em meio a esses processos encontram-se as crianças em situação de refúgio, as quais, em razão de suas condições de vulnerabilidade psicossocial e situações peculiares de desenvolvimento e formação humana, trazem uma significativa preocupação social. As crianças em situação de refúgio têm garantidos por leis direitos de preservação, cuidados, respeito às suas diferenças sociais, culturais, religiosas, étnicas, de crenças, valores, de pleno acesso à educação, de se apropriarem dos conhecimentos científicos, de acesso aos bens materiais e não-materiais, de recursos e suportes básicos para o seu desenvolvimento humano e educacional. Entretanto, como visto no decorrer do trabalho, estudos apontam que as legislações são pouco operantes socialmente, em que se constata as frequentes exclusões educacional e social das crianças em situação de refúgio, seguidas da invisibilidade e despolitização social para as suas necessidades e direitos.

As crianças em situação de refúgio são afetadas em diferentes aspectos. Nos aspectos jurídicos, lacunas legislativas indicam negligências nos tratamentos de crianças acompanhadas e desacompanhadas de seus familiares. No aspecto sociocultural, o sistema econômico adentra as instituições escolares, restringindo a criação de projetos para a formação cidadã integral e intercultural. Na saúde, laudos em saúde mental patologizam a infância de crianças estrangeiras que não interagem socialmente, por estarem em processo de elaboração de suas questões emocionais ou por não compreenderem a língua do país. Na educação, a ausência de meios para a interlocução linguística da criança estrangeira afeta diretamente na formação de conceitos, construção de conhecimentos, na integração ao meio e na construção de vínculos. Neste sentido, as pesquisas apontam para a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas e de investimentos em formação de profissionais da educação, no que tange à formação inicial e continuada. O objetivo é

que os profissionais sejam orientados pela perspectiva da interculturalidade, com a finalidade de conhecer e respeitar as especificidades da criança em situação de refúgio, promovendo a sua formação integral.

O acolhimento abrange práticas e políticas concebidas em diferentes áreas de conhecimento, com a função de promover proteção, cuidados, inclusão, pertencimento, amparo e bem-estar social. As práticas e políticas públicas de acolhimento humanitário evidenciam a importância do acolhimento também nos espaços escolares, envolvendo toda a comunidade escolar, como a principal forma de garantir que estes ambientes desenvolvam um clima de relações saudáveis, em que as crianças sejam efetivamente incluídas no processo de aprendizagem. O acolhimento promove relações afetivas e conexões intersubjetivas, proporcionando o crescimento de seres humanos saudáveis, na perspectiva de seu desenvolvimento integral.

Para as crianças em situação de refúgio, o acolhimento escolar será determinante para a superação das dificuldades vivenciadas e a obtenção do amparo necessário aos seus novos investimentos cognitivos e emocionais. Com isto, o conceito de acolhimento na perspectiva de Winnicott pode contribuir para a reelaboração e ressignificação das perdas e rupturas vivenciadas com o processo migratório. Winnicott se destacou por colaborar, por meio de seus estudos, com a concepção da importância do ambiente e dos relacionamentos precoces para o desenvolvimento emocional das crianças. Sua contribuição teórica permite configurar o acolhimento para o suprimento das necessidades afetivas das crianças quanto aos cuidados básicos necessários à formação do indivíduo saudável. Esses cuidados passam pela construção, dentre outros aspectos, de um ambiente acolhedor. Os conceitos como o *holding*, que de forma simplificada corresponde ao suporte ambiental à criança, e o *handling*, que resumidamente significa o cuidado e o manejo com a criança, são apontados pelo autor como os suportes essenciais para que a criança se desenvolva saudavelmente.

Entre as relações construídas na escola, a relação com os professores se destaca quanto ao *holding* e o *handling*, quando estes acolhem as fragilidades emocionais da criança, permitindo o desenvolvimento de afetos, empatia, valores, respeito, segurança e conhecimentos, fortalecendo e potencializando a criança para as vivências escolares. O conhecimento desta necessidade de relação integrada da criança implica que o docente compreenda os processos que envolvem o

desenvolvimento emocional infantil, nos quais a criança organiza seu psiquismo para a apreensão da realidade objetiva e a formação de sua subjetividade. De posse destes conhecimentos, o professor se torna um facilitador *suficientemente bom*, estimulando o amadurecimento físico, psíquico, emocional e social da criança.

O refúgio é um evento traumático na vida de uma criança, afetando suas relações com as pessoas e com o ambiente em seu entorno. Em suas relações com o ambiente escolar, quando o ambiente se apresenta como um facilitador para as experiências emocionais e cognitivas, oferecendo um *holding* adequado, a criança em situação de refúgio pode desenvolver suas potencialidades plenas enquanto indivíduo em formação.

Pelas características que apresenta, o acolhimento contribui para a criação da noção de pertencimento à criança em situação de refúgio, trazendo um lugar em que possa se sentir segura e aceita, de forma a se ver livre para viver e a se desenvolver neste espaço. É importante que, para a criança em situação de refúgio, seja elaborado um planejamento que inclua suas experiências culturais anteriores, a fim de que o ambiente seja ainda mais acolhedor. Isto é importante porque não observar ou desconsiderar as especificidades que essas crianças apresentam, significa comprometer o seu desenvolvimento, podendo acentuar as fragilidades que já trazem consigo.

Em aspectos mais amplos, é evidente a necessária intervenção federal no desenvolvimento de políticas públicas, que contemplem os cuidados emocionais nas escolas. A partir de parcerias entre estes órgãos e as universidades é possível que se desenvolvam práticas de acolhimento escolar, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de docentes. As universidades podem contribuir, ainda, realizando intervenções nas escolas, com base em pesquisas que abordem conceitos e práticas de uma escola significativa para a sociedade, de práticas pautadas em posturas éticas, na construção de valores e no desenvolvimento socioemocional e sociomoral.

As instituições escolares necessitam de permanentes atualizações em seus projetos políticos e pedagógicos, para se prepararem e se posicionarem criticamente diante das mudanças sociais. Por serem instituições públicas e gratuitas, as escolas encontram-se na linha de frente do acolhimento das crianças refugiadas e por isso não podem se omitir aos debates acadêmicos, científicos e políticos que surgem das contradições que a sociedade apresenta. As escolas que recebem as crianças em

situação de refúgio, além de se apropriarem dos conhecimentos articulados nas pesquisas em momentos de formação, também podem organizar algumas estruturas e funcionamentos do ambiente escolar, conforme exemplificado em diferentes regiões brasileiras, oferecendo materiais didáticos que contemplem a língua materna da criança, construindo tempos e espaços de escuta à comunidade escolar, realizando práticas coletivas que valorizem as diversidades culturais e ações que promovam a transformação e a emancipação social.

O surgimento permanente de questões a respeito da função social das escolas e dos profissionais da educação revela o relevante papel político que estas desempenham na sociedade. Esta centralidade aponta para o sentido de que não se prevaleçam nas escolas as ideologias sectaristas, fragmentadas e excludentes. Os profissionais da educação, ao considerarem as singularidades culturais e direitos humanos dessas crianças, cumprem com as obrigações previstas em leis que regulamentam as ações e as intervenções para esta etapa de formação e desenvolvimento humano.

A partir das experiências escolares, que extrapolam as competências pedagógicas, é preciso que os profissionais da educação reconheçam a necessidade de apoio de diferentes entidades e áreas de conhecimento, a fim de contribuírem com a superação dos conflitos cotidianos que persistem em apontar as lacunas do processo educativo com as crianças. O acolhimento e os cuidados emocionais nas escolas devem ser dirigidos à todas as crianças, brasileiras e estrangeiras e, particularmente, no caso das crianças em situação de refúgio, ressalta-se a importância de intervenções e escuta empática, porque o silêncio que as cerca pode revelar maneiras de elaboração subjetiva de suas angústias com o processo migratório, cuja intervenção e socialização intercultural será determinante em suas vidas. Embora a formação do professor seja específica para sua atuação pedagógica, sua formação voltada para uma orientação psicanalítica pode auxiliá-lo a receber e entender conteúdos inconscientes e simbólicos que perpassam a sala de aula, de forma a despertar a sua sensibilidade humana para além da consciência e realidade objetiva.

Neste sentido, destaca-se a necessidade da escola colaborar com o desenvolvimento humano das crianças em suas singularidades, nas transições entre diferentes etapas de desenvolvimento, na percepção da realidade concreta às suas subjetivações em campos simbólicos, valorizando o acolhimento como prática e

política essencial à sua formação. Neste processo deve prevalecer a compreensão quanto às várias dimensões que podem ser exploradas no contexto do acolhimento, porque é neste complexo de relações, de questões individuais, familiares, situações econômicas, políticas, legais, culturais e sociais que a humanidade se constitui.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **ACNUR atualiza dados sobre pessoas refugiadas na Ucrânia para refletir movimentos recentes**. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/10/acnur-atualiza-dados-sobre-pessoas-refugiadas-na-ucrania-para-refletir-movimentos-recentes/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Convenção de 1951**. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. 2023a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ACNUR. **Organizações parceiras do ACNUR**. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. 2023b. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/onde-encontrar-ajuda/organizacoes-parceiras-da-sociedade-civil/>. Acesso em: 09 abr. 2023.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação do Amapá. **Governo do Amapá recebe Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados**. Amapá: Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em: <https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/1606/governo-do-amapa-recebe-agencia-da-organizacao-das-nacoes-unidas-para-refugiados>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ARAÚJO, D. P.; CONTRERAS, H. S. H. **A criança imigrante e a escola**: adaptação social e curricular. In: Revista Interfaces; EDUCERE: Congresso Nacional de Educação. Curitiba: 2017.

ARAÚJO, I. de M. **Acesso à escola para migrantes internacionais na educação básica**: uma análise das políticas de distribuição de oportunidades educacionais em Curitiba-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=72407&idprograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1645>. Acesso em: 28 set. 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Desafios e inclusão de “refugiados” são discutidos em edição especial do projeto Conexões**. Bahia: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2021. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/desafios-e-inclusao-de-refugiados-sao-discutidos-em-edicao-especial-do-projeto-conexoes>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, DF: 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Brasília, DF: 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.628, de 14 de abril de 1998.** Dispõe sobre a criação da Escola Superior do Ministério Público da União e dá outras providências. Brasília, DF: 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9628.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. **Acolhimento e classificação de risco nos serviços de urgência.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. – 1. ed. 1. reimpr. – Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010a. 56 p.: il. color. – (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: https://redehumanizaus.net/sites/default/files/10_0378_final_acolhimento_e_classificacao_de_risco_ue.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Formação e intervenção.** Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização. Humanizar a formação para humanizar o SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010b. 242 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_humanizaSUS.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Lei de Migração. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

CANTINHO, I. **Crianças-Migrantes no Brasil:** vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. In: Revista O Social em Questão. Ano XXI, nº 41, p. 155-176. 2018. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_41_art_7_Cantinho.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

CONRADO, R. **Como o conceito de refugiado evoluiu ao longo da história.** ProMigra. São Paulo, Campinas, 2021. Disponível em: <https://migramundo.com/como-o-conceito-de-refugiado-evoluiu-ao-longo-da-historia/>. Acesso em: 09 abr. 2023.

CONVIVA SP. **Apresentação oficial do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA SP.** Michele Gervasio Nepomuceno, gestora do CONVIVA SP; Haroldo Corrêa Rocha, secretário-executivo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Anderson Rosa, professor doutor da UNIFESP. Youtube, 21 de out. de 2019. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=KgL7FHwRO54>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CONVIVA SP. Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar.
Documento orientador acolhimento emocional: SEDUC/CONVIVA. São Paulo: COPED, 2021a. Disponível em:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/02/conviva-2021-documento-orientador-acolhimento-emocional.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2023.

CONVIVA SP. Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar.
Documento Orientador Coordenadoria Pedagógica. São Paulo. 2021b. Disponível em:

https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/05/programa-pe-documento-orientador_acolhimento.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

COTRIM, G. **História Global – Brasil e Geral**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CUNHA, M. de A. **O problema do aluno imigrante**: escola, cultura, inclusão. In: V Seminário Nacional sobre Profissionalização Docente – SIPD – Cátedra UNESCO. p. 21171-21178, Paraná. 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf.

Acesso em: 02 set. 2020.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. DE C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em Pesquisa Científica**: conceitos e finalidades. Texto 02 - D04 - Unesp/RedeFor II - 1a edição - curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em:

<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155306>. Acesso em: 21 fev. 2023.

DIAS, E. O. **Interpretação e manejo na clínica winnicottiana**. São Paulo, DWW editorial, 2023.

DICIO. **Dicionário online de Português**. 2023. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 08 jan. 2023.

EDUMIGRA. **Formação de Professores(as) para a Garantia do Direito à Educação de Crianças e Adolescentes Refugiados e Migrantes**. Amazonas: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em:

http://sistemas.seduc.am.gov.br/edumigra/?page_id=598http://sistemas.seduc.am.gov.br/edumigra/wp-content/uploads/2021/08/Manual_Edumigra_2021_M5.pdf

http://sistemas.seduc.am.gov.br/edumigra/?page_id=598. Acesso em: 12 jul. 2023.

ENAP. **Migrantes Direitos de crianças e adolescentes nas migrações, Módulo 1. Integração das Crianças e Adolescentes Migrantes, Módulo 2**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública. 2021. Disponível em:

<https://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/6830>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ESMPU; ACNUR. **Percursos, percalços e perspectivas**: a jornada do projeto Atuação em Rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil. Coletivo de autores. Escola Superior do Ministério Público da União (ESMPU) e Alto Comissariado das Nações

Unidas para os Refugiados (ACNUR). Brasília: ESMPU, ACNUR, 2020. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/publicacoes/obras-avulsas/e-books-esmpu/percursos-percalcos-e-perspectivas-a-jornada-do-projeto-atuacao-em-rede>. Acesso em: 16 set. 2021.

ETHNOLOGUE. **Languages of the World**. 2021. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/about/>. Acesso em: 16 set. 2022.

FOLMER, I. (org.) *et al.* Geopolítica: poder e território. In: **Geopolítica: poder e território**. FOLMER, I. *et al.* São Paulo: FFLCH/USP, 2021. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/610/542/2055?inline=1>. Acesso em: 09 abr. 2023.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLAS, D. **Além da Guerra na Ucrânia**: 7 conflitos sangrentos que ocorrem hoje no mundo. BBC News Brasil. Publicado em 14 de março de 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60690640>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

GODINHO, L. F. **A situação dos refugiados no Brasil e no mundo**. Youtube, 28 de dez. de 2016. 54:44 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HzJDA06PUlo&t=2074s>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista RAE, v. 35, n. 2, p. 57-63. 1995. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/20594>. Acesso em: 09 abr. 2023.

GOV. Ministério da Cidadania e Assistência Social. **Operação Acolhida já interiorizou mais de 50 mil venezuelanos. Refugiados recebem apoio para construir uma nova vida no país**. Serviços e informações do Brasil. Publicado em 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/06/operacao-acolhida-ja-interiorizou-mais-de-50-mil-venezuelanos#:~:text=Opera%C3%A7%C3%A3o%20Acolhida%20O%20acolhimento%20aos%20refugiados%20da%20Venezuela,em%202020%2C%20foram%20mais%20de%2025%20mil%20reconhecimentos>. Acesso em: 21 jan. 2023.

GRIGORIEFF, A. G.; MACEDO, M. M. K. **Singulares deslocamentos na experiência psíquica de migrar**. In: Revista Psicologia Clínica, v. 30, n. 3, p. 471-492. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v30n3/05.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. GEOgraphia (UFF), RJ, Niterói, v. 4, p. 7-22, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13419/8619>. Acesso em: 4 fev. 2023.

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2015. Disponível em: <https://rl.art.br/arquivos/6106221.pdf?1504713449%20>. Acesso em: 18 jul. 2019.

HONDA, H. **O conceito freudiano de pulsão (Trieb) e algumas de suas implicações epistemológicas**. Fractal, Rev. Psicol. 23 (2) Agosto de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/SMYpKVz5qf7DHLLbFLjQvMQ/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

IBGE. AGENCIA IBGE NOTICIAS. **IBGE divulga as estimativas da população dos municípios para 2019**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019>. Acesso em: 05 set. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 12 jun. 2022.

MARINUCCI, R.; MILESI, R. **Migrações Internacionais Contemporâneas**. CSEM/IMDH. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pur/files/2011/04/MIGRA%C3%87%C3%83O-NO-MUNDO.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Bauru, 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 08 mar 2023.

MARTUSCELLI, P. N. **O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões** Patrícia Nabuco Martuscelli 151-168. 2015. In: Política migratória e o paradoxo da globalização [recurso eletrônico]/ Ana Maria Nogales Vasconcelos, Tuíla Botega orgs. – Dados Eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, Brasília: CSEM, 2015. 234 p. - (Série Migrações; 19). Disponível em: https://csem.org.br/wp-content/uploads/2018/07/E-BOOK_Politica_migratoria_e_o_paradoxo_da_globalizacao.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

MARTUSCELLI, P. N. **Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central**. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos. V. 5, nº 1. São Paulo: Bauru, 2017. Disponível em:

<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/467>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Mato Grosso proporciona pedagogia diferenciada a estudantes imigrantes**. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, 2016. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-proporciona-pedagogia-diferenciada-a-estudantes-imigrantes/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Estudantes estrangeiros têm acolhimento com “café da manhã” na EE Maria da Glória Muzzi Ferreira**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação, 2023. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/estudantes-estrangeiros-tem-acolhimento-com-cafe-da-manha-na-ee-maria-da-gloria-muzzi-ferreira/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123273/mod_resource/content/1/Historia_das_agriculturas%20no%20mundo.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

MEDEIROS, J. **Acolhimento Institucional: o que é e quais modalidades?** GESUAS. 2023. Disponível em: <https://blog.gesuas.com.br/acolhimento-institucional/>. Acesso em: 09 abr. 2023.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa**. 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acolhimento/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MPF. Ministério Público Federal. **Boa Vista (RR) vai sediar simpósio sobre acolhimento e integração de refugiados e migrantes**. RR, Boa Vista, 2018. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/rr/sala-de-imprensa/noticias-rr/boa-vista-vai-sediar-simposio-sobre-acolhimento-e-integracao-de-refugiados-e-migrantes>. Acesso em: 12 jul. 2023.

NASIO, J.-D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

OCDE. **Educação para os refugiados: modelos e práticas de integração nos países da OCDE**. Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). 2020. Disponível em: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Portugues_22may20_web_low3.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Carta Nações Unidas**. Nações Unidas Brasil. 2023a. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos direitos humanos**. Nações Unidas Brasil. 2023b. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/humanrights/universaldeclaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Seduc e Unicef discutem implantação de Centro Educacional para refugiados**. Pará: Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/10267-seduc-e-unicef-discutem-implantacao-de-centro-educacional-para-refugiados>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Experiência da Paraíba no abrigo de indígenas Waraos é destaque em publicação nacional**. Paraíba: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2022. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/experiencia-da-paraiba-no-abrigo-de-indigenas-waraos-e-destaque-em-publicacao-nacional>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba SEE-PB. **Paraíba realiza formação para rede de serviços no atendimento aos migrantes e refugiados indígenas**. Paraíba: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/paraiba-realiza-formacao-para-rede-de-servicos-no-atendimento-aos-migrantes-e-refugiados-indigenas>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Paraná vai capacitar professores para dar aula a migrantes**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-vai-capacitar-professores-para-dar-aula-migrantes>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria vai expandir o atendimento a alunos estrangeiros**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-vai-expandir-o-atendimento-alunos-estrangeiros>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Mais de 4 mil estudantes estrangeiros estão matriculados na rede estadual de ensino**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Mais-de-4-mil-estudantes-estrangeiros-estao-matriculados-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PHILLIPS, A. Winnicott. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **Seduc garante alfabetização e ensino profissional a famílias na Casa de Passagem do Migrante**. Piauí: Secretaria de Estado da Educação do Piauí, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/9921>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RHS. **Acolhimento uma Diretriz da Política Nacional de Humanização**. Rede Humaniza SUS. Brasília, DF: 2023. Disponível em: <https://redehumanizasus.net/90047-acolhimento-uma-diretriz-da-politica-nacional-de-humanizacao/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RIBEIRO, I. R.; SALVADOR, E. da S. S. **Hegemonia e políticas sociais no Brasil: contribuições ao debate sobre vinculação orçamentária. Estado, Economia e Democracia no Brasil e América Latina**. In: Rev. katálysis 21 (01). Universidade de Brasília, Departamento de Serviço Social, Brasília, DF, Brasil (UnB), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/tVdDSY5VL5DM7RfhBN8fhCt/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Comitê no RN promove inclusão e acolhimento de refugiados e migrantes**. Rio Grande do Norte: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer, 2023. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=309533&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. C. **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2006.

SÁ, P. R. C. de; SILVA, F. R. **Desafios à inclusão dos imigrantes haitianos na sociedade brasileira**. Seminário “Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas”. Memorial da América Latina, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/27_PRCs.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

SANT’ANA, P. G. I. de. **Migração e refúgio: convergências e contradições entre as políticas implementadas pelo Brasil no século XXI**. Brasília: FUNAG, 2022. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1196>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria de Estado da Educação promove capacitação sobre o programa de acolhimento ao migrante e refugiado (PARE)**. Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31926-secretaria-de-estado-da-educacao-promove-capacitacao-sobre-o-programa-de-acolhimento-ao-migrante-e-refugiado-pare>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Estudantes imigrantes: Acolhimento 2018**. Documento Orientador CGEB/NINC. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2018. Disponível em:

https://www.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

SÃO PAULO. DOE. Resolução 48, de 1-10-2019. **Institui o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências**, p. 32, 2019. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2019/10/Res-SE-48-de-1-10-2019_20191002.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de estudos “Aprender Sempre” ganha tradução em quatro idiomas para atender estudantes migrantes e refugiados da rede**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-de-estudos-aprender-sempre-ganha-traducao-em-quatro-idomas-para-atender-estudantes-migrantes-e-refugiados-da-rede/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. SEDUC-SP. **Como funciona o acolhimento, que passa a ser praticado em toda a rede Secretaria da Educação do Estado de SP**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/como-funciona-o-acolhimento-que-passa-ser-praticado-em-toda-rede/#:~:text=O%20acolhimento%20%C3%A9%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o,for,talendo%20a%20conex%C3%A3o%20entre%20eles>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, G. J; *et al.* In: **Refúgio em Números**. 6ª ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SOUSA, S. V. M. de. **Apartados**: Refúgio entre Regras e Fronteiras. Repositório da Universidade Federal da Paraíba. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18497/1/SuzyanneValeskaMacielDeSousa_Dissert.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

STAUFFER, A. de B. **Hegemonia burguesa na educação pública**: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). In: STAUFFER, A. de B.; BAHNIUK, C.; VARGAS, M. C. V.; FONTES, V. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/tems_site.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

STEINWURZ, D. A. **Donald Woods Winnicott**. Federação Brasileira de Psicanálise. São Paulo. 2020. Disponível em:

<https://febrapsi.org/publicacoes/biografias/donald-woods-winnicott/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

TEIXEIRA, M.; WIEZZEL, A. C. S. **As vivências na apropriação de conhecimentos escolares de crianças refugiadas incluídas no sistema público de ensino brasileiro**. In: SILVA, Américo Junior Nunes Da Silva; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Educação: políticas públicas, ensino e formação. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022.

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. **Fundamentos da escola significativa**. São Paulo: Loyola, 2013.

WIEZZEL, A. C. S. **Repercussões do desenvolvimento emocional infantil aos processos socializadores na escola**: contribuições à relação professor-aluno. In: Revista Nucleus, v. 16, n. 2, p. 13-24. 2019. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/3096>
Acesso em: 22 jul. 2023.

WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 1958/2000.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1964/2008.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1965/2007.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971/1975.

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2012.

_____. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1987/1996.

_____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988/1990.