

VIDAS PÚBLICAS:
COMO OS TEMAS REPUBLICANOS IMPACTAM A INTEGRAÇÃO DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS NOS ESPAÇOS ESCOLARES E DE
ENSINO DO ESTADO

Diana Rebelo Rodriguez

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais e Defesa

Flávia Guerra Cavalcanti

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais e Defesa

Maria Lidia Mattos Valdivia

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais e Defesa

Thaiany Medeiros Cury

Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais

RESUMO: O presente artigo é referente ao projeto de extensão de mesmo nome, resultado de uma parceria entre os institutos IPPUR (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional) e IRID (Instituto de Relações Internacionais e Defesa e Gestão Estratégica Internacional) da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). O objetivo do projeto é promover a inclusão e a pluralidade nos ambientes escolares que recebem e acolhem alunos migrantes. Por meio de pesquisas tanto no âmbito da educação quanto no campo das relações internacionais, o grupo analisa a atuação e as limitações dos dispositivos educacionais federais no que diz respeito a promoção de uma educação acessível no cenário de pandemia da COVID-19, bem como demonstra um mapeamento das escolas que recebem migrantes e/ou refugiados no município do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa, que se encontra em desenvolvimento, é aumentar a conscientização sobre a importância do migrante e do refugiado em solo brasileiro, estimulando a interação, a escuta e a troca de experiências livre de preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: acolhimento; educação; migrações; refúgio.

ABSTRACT: This article refers to the extension project of the same name, which is the result of a partnership between the institutes IPPUR (Institute of Urban and Regional Research and Planning) and IRID (Institute of International Relations and Defense and International Strategic Management) at UFRJ (Federal University of Rio de Janeiro). The project aims to promote inclusion and plurality in the school environments that receive and welcome migrant students. The group researched education and international relations documents to analyze the role and limitations of federal educational devices concerning the promotion of accessible education in the pandemic scenario of COVID-19, as well as the demonstration of a mapping of schools that receive migrants and/or refugees in the municipality of Rio de Janeiro. The objective of the research, which is under development, is to raise awareness of the importance of migrants and refugees on Brazilian soil, encouraging interaction, listening, and the exchange of experiences free from prejudice.

KEYWORDS: reeducation; host; migrations; refuge.

INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão “Vida Pública: como os temas republicanos impactam a integração de crianças refugiadas nos espaços escolares e de ensino do Estado” é uma parceria de dois institutos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano Regional (IPPUR) e o Instituto de Relações Internacionais e Defesa (IRID). Por ser um Projeto de Extensão, tem como proposta apresentar retorno para a sociedade, levando o conhecimento para além dos limites da universidade. Ele visa auxiliar a comunidade escolar, professores, alunas(os), pais, responsáveis e técnicos da área educacional das redes municipal, estadual e federal que tenham de integrar e acolher, no dia a dia escolar, crianças refugiadas e/ou migrantes.

A temática das migrações internacionais se apresenta como um dos temas mais debatidos nos campos acadêmico e midiático no cenário da contemporaneidade. Sua compreensão requer uma abordagem interdisciplinar, isto é, uma mobilização de instrumentos de análise do campo de relações internacionais, do direito internacional, da economia, da sociologia, da cultura e das políticas interna e externa dos países envolvidos nos processos de deslocamento, tanto os de origem quanto os de destino. Deve-se considerar, portanto, que as causas desses fluxos migratórios são diversas, constituindo-se desde guerras, perseguições por motivos religiosos, políticos, raciais e de gênero, até devastação econômica e ambiental.

Este projeto utiliza os termos "migrante" e "refugiado" para abordar o sujeito que se desloca, mas não o faz intercambiavelmente. Na obra "O refugiado na sociedade internacional", Emma Haddad explora as interpretações comuns acerca da distinção entre ambos os termos, e aponta que é comum a compreensão do migrante como o indivíduo que participa ativamente do seu processo de deslocamento, *escolhendo* se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente pela promessa de melhoria de vida em outro Estado; enquanto o refugiado não escolhe se *desenraizar* de seu território de origem, mas pode ser vítima de contextos de conflitos armados ou perseguições em seu Estado de origem, portanto desloca-se em busca de asilo ou *reconstrução* da vida previamente afetada (HADDAD, 2008, p. 27). De acordo com a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, refugiado é toda pessoa que

temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (p.2)

Estas definições podem, adicionalmente, levar a interpretações de um sujeito como "migrante ilegal" ou "migrante legal". É importante salientar que estes termos sempre devem ser questionados. O refugiado, quando reconhecido como um solicitante de asilo, se constitui como um migrante "legal", apoiado pelos dispositivos internacionais sobre a temática de refúgio. O migrante econômico, por outro lado, pode não ser articulado da mesma forma pelo Estado de acolhida pelo pressuposto de que seu deslocamento representa a sua *agência* e a falta de um agente opressor que o força a migrar. A identidade do refugiado e do migrante pode, muitas vezes, se interpelar e salientar a impossibilidade de concretamente distinguir ambas as categorias em determinadas instâncias. Um migrante econômico que busca melhoria de vida em outro Estado pode ser vítima da negligência de seu Estado de origem em assegurar sua sobrevivência, posicionando-o em uma situação de pobreza que o leva ao deslocamento.

O projeto, portanto, tem como público alvo sujeitos de ambas as categorias, que, independentemente da razão para a migração, podem se tornar vítimas da negligência da autoridade Estatal do agente de acolhida na promoção de auxílio e inclusão efetiva na sociedade de destino. O ordenamento do sistema internacional constituído por Estados-nação, cujas fronteiras são delimitadas, é justamente o que origina as construções identitárias de nacional/estrangeiro e incluído/excluído. Ou seja, o vínculo entre a comunidade doméstica e seu Estado estabelece critérios de pertencimento que, simultaneamente, define o migrante como o *diferente*, ou o *outro*. Uma interpretação comum para o deslocamento é a de que o migrante ou refugiado se apresentam como "transgressores" do sistema internacional composto por Estados cujas fronteiras são delimitadas, e, portanto, devem permanecer em seu Estado de origem (MALKKI, 1995, p. 509). A permissão da entrada do estrangeiro no Estado receptor, como consequência, ocorre à medida que este Estado pode ou não considerar o migrante como qualificado, como um sujeito que seria capaz de contribuir (geralmente pela sua força de trabalho) para a sociedade interna. (SPRINI, 2019) Constrói-se, deste modo, a identidade do indivíduo deslocado de maneira a compreendê-lo como aquele que pode oferecer mão-de-obra, ou seja, um *adulto*.

Nos documentos sobre migração e refúgio, principalmente na temática de vulnerabilidade, é comum observar o agrupamento de *mulheres* e *crianças* tanto nos documentos internacionais quanto nas práticas discursivas das instituições internacionais sobre deslocamento. Enquanto é importante reconhecer a vulnerabilidade da criança nos processos de migração, principalmente advinda de conflitos e perseguições em seu Estado de origem, também se deve reconhecer o papel da criança na produção de cultura e conhecimento. Há uma resistência a se estudar a infância, a qual é causada por dois fatores: o primeiro é a subestimação do papel das crianças na aprendizagem e reprodução cultural, e o segundo é a desvalorização da força da cultura infantil. Essa concepção é relevante para o projeto de extensão, por reforçar a necessidade de entender a criança como sujeito ativo, não objeto passivo. As crianças são impactadas, mas também geram impacto e, por isso, devem ser escutadas. Elas têm uma capacidade excepcional de adquirir a cultura dos adultos, mas isso não diminui o potencial que têm de criar a própria cultura. Em nosso projeto e em sua dinâmica de inserção nas escolas, precisamos entender as crianças como produtoras de cultura e conhecimento (HIRSCHFELD, 2016, p. 173-174). Durante a elaboração inicial do projeto de pesquisa e extensão, em um cenário pré-pandemia do coronavírus, a atuação do grupo havia sido elaborada considerando a separação entre dois momentos principais. Os primeiros meses seriam voltados para a realização de dois tipos de atividades: tanto uma leitura e discussão de textos acadêmicos sobre os temas que envolvem refúgio e migração e que precisam estar bem consolidados para o momento de inserção nas escolas, quanto um levantamento de dados destas instituições escolares do Rio de Janeiro, com o objetivo de mapear quais delas recebem crianças refugiadas e migrantes. Desta maneira seria possível efetivamente investigar o perfil destes estudantes (como seu Estado de origem, as dificuldades que enfrentam no Brasil e como está o processo de inserção escolar).

Na segunda etapa, o grupo visitaria as escolas presencialmente, buscando realizar um processo de integração entre o aluno migrante ou refugiado e a comunidade escolar (professores, técnicos educacionais, alunos, pais e responsáveis).

O projeto também tinha o objetivo de organizar apresentações e debates sobre migrações e temas relacionados, como cidadania, democracia e nacionalismo. Em decorrência da dificuldade em estabelecer contato com as instituições escolares, atrelada à impossibilidade de visitas presenciais enquanto durar a pandemia, o grupo Vidas Públicas, durante o ano de

2020, realizou pesquisas sobre refúgio, migrações e infância, análises sobre os documentos educacionais no cenário do ensino remoto, bem como participou de palestras e exposições.

ANÁLISE DE DOCUMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Durante o ano de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19 e da impossibilidade de atuar presencialmente na comunidade escolar, os integrantes do projeto se concentraram em realizar pesquisas sobre o tema de refúgio/migrações e educação no território brasileiro levando em consideração o contexto da pandemia. Especificamente, o grupo se esforçou para analisar e discutir os documentos federais que começaram a ser produzidos sobre a adaptação do sistema educacional brasileiro ao ensino remoto. Portanto, a avaliação dos documentos apresentados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional da Educação para atuação na pandemia nos permite compreender o alcance e as limitações do plano de ação do governo brasileiro e como elas se relacionam à questão do migrante e refugiado.

Esta seção examina dois documentos principais, suas propostas e suas limitações no que diz respeito à acessibilidade e integração no projeto de educação remoto: o primeiro é o parecer CNE/CP nº 9/2020¹ sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19 e o segundo documento analisado é o parecer e a resolução CNE/CEB nº:1/2020, sobre a regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

Adicionalmente, a Lei nº 14.040/2020 foi sancionada em 18 de agosto, estabelecendo normas educacionais de excepcionalidade em função do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020 (BRASIL, 2020c, p. 2).

Parecer CNE/CP nº 9/2020

Tomando por base o histórico que levou até a criação do documento aqui analisado, em 4 de fevereiro de 2020 o Ministério da Saúde editou a portaria nº 188 no Diário Oficial da

¹ O documento CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 se apresentou como o reexame de seu antecessor sobre a mesma temática, o Parecer CNE/CP nº 5/2020.

União, declarando situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional da Educação atentou o público para a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas para o sistema de ensino de todos os níveis. Em 20 de março, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública.

O documento demonstra ciência acerca dos obstáculos no que diz respeito à longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais e como estas medidas podem acarretar em uma miríade de adversidades, como a dificuldade de reposição presencial após o período de emergência de maneira a não prejudicar o calendário escolar de 2021 e 2022; os retrocessos do processo educacional e da aprendizagem em função do longo período sem atividades educacionais regulares; os danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda e o abandono e aumento da evasão escolar.

A reorganização do calendário escolar é o assunto principal do documento, dado que busca promover a diminuição do impacto das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes. Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar desde que cumprida a carga horária mínima anual (800 horas, 200 dias). As dificuldades tanto para a estabelecer um calendário escolar de 2020 que não impacte profundamente os anos subsequentes e, ao mesmo tempo, garantir a reposição das aulas perdidas no cenário de suspensão são tamanhas. Tais dificuldades se estendem desde questões operacionais e de logística na organização de datas disponíveis até os impedimentos trabalhistas envolvendo contratos de professores, disposição de férias etc. Além disso, existe uma grande dificuldade de adaptação e suporte familiar para os alunos que precisam repor as aulas presencialmente.

Em relação à maneira pelas quais as atividades educacionais podem ser realizadas, o documento sugere que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. Para atender os alunos dos anos iniciais, o MEC sugere a utilização do curso on-line para alfabetizadores, disponível no site alfabetizacao.mec.gov.br, como apoio ao trabalho dos professores,

coordenadores pedagógicos, diretores de escola e os pais ou responsáveis na organização das atividades não presenciais. O documento aponta que, para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, as dificuldades cognitivas para a realização de atividades on-line são reduzidas ao longo do tempo com maior autonomia dos estudantes, sendo que a supervisão de adultos pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou virtualmente.

São nas propostas de ação que as limitações do documento se tornam mais evidentes. Em primeiro lugar, a maioria das medidas para a garantia do sistema educacional necessitam de aparato tecnológico. Mesmo que o documento reconheça que existam dificuldades socioeconômicas que impeçam a inclusão dos alunos e familiares no mundo digital, não existem propostas para contornar tal situação. Segundo o IBGE, 45,9 milhões de brasileiros ainda não tinham acesso à internet em 2018. Este número corresponde a 25,3% da população com 10 anos ou mais de idade (SILVEIRA, 2020). Embora o parecer proponha a realização de atividades assíncronas que não necessitem de conexão simultânea com a internet, para que tais atividades cheguem aos computadores dos alunos, elas precisam ser adquiridas e, posteriormente, enviadas aos professores por meio de dispositivos atrelados à rede.

Mesmo que o documento reconheça a desigualdade brasileira no que diz respeito à acessibilidade, ele não traz uma abordagem interseccional para a elaboração dos dispositivos educacionais na pandemia. Para famílias que não podem fazer *home-office*, supervisionar o ensino infantil se torna extremamente difícil. Além disso, os pais que têm a possibilidade de fazer *home-office* muitas vezes necessitam dividir o computador com as crianças. Para famílias com crianças em diferentes faixas etárias e demandas de ensino distintas, utilizar meios tecnológicos limitados simultaneamente é um impasse no processo educacional e na efetividade da acessibilidade.

Ademais, todos os pressupostos de ação educacional estão fundados em uma ação direta das escolas para com os pais, que dependem de profissionais capacitados na modalidade à distância e plataformas online eficazes e de fácil acesso e compreensão aos alunos, pais e responsáveis. Na realidade, mesmo presencialmente, o sistema de ensino público brasileiro já apresenta várias falhas, que se agravam com a transição abrupta para um cenário de educação à distância. Segundo a Prova Brasil, que é utilizada para avaliar, a cada dois anos, o desempenho de alunos do 5º e do 9º ano em português e matemática e compõe o principal indicador de qualidade da educação do país (o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica), enquanto em alguns Estados do Sul, como São Paulo e Santa Catarina, metade dos alunos têm aprendizado adequado em português, estados como Alagoas e Maranhão não atingem 20%. Tais desigualdades estão diretamente ligadas aos diferentes investimentos em infraestrutura e capacitação técnica, que são refletidos nos dispositivos de ensino à distância (FAJARDO; FOREQUE, 2019).

Parecer CNE/CEB nº:1/2020

O presente documento dispõe em seu conteúdo o posicionamento do governo brasileiro em relação à matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino nacional. O Brasil é signatário de diversos acordos internacionais sobre temática do refúgio, incluindo a Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados, seu Protocolo de 1967, e, na temática específica da infância e migração, a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1999. Em razão da disposição legislativa nacional acerca do refúgio, foi criado o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), administrado pelo Ministério da Justiça, cujo objetivo é formular políticas de inclusão e integração local de refugiados no Brasil.

O parecer CNE/CEB nº:1/2020 retoma a discussão iniciada por meio de uma Petição de Recomendação do Grupo de Trabalho Nacional “Migrações, Apatridia e Refúgio” à Defensoria Pública da União (DPU), em 2018, cuja proposta era que o Conselho Nacional de Educação normalizasse a matrícula escolar de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. O documento afirma que as seguintes questões se apresentam como barreiras na tentativa de minimizar as limitações e dificuldades destas comunidades à educação básica:

- 1) necessidade de comprovar documentação de escolaridade anterior; 2) exigência de tradução juramentada de documentação; 3) não aplicação pelas instituições de ensino de avaliações de equivalência para fins de classificação nas séries e etapas escolares; 4) ausência de norma nacional específica sobre direitos de educação para refugiados. (BRASIL, 2020a, p. 1)

O documento explora os dispositivos jurídicos os quais o Brasil é signatário, bem como a própria constituição nacional para afirmar que a educação pública não apenas é um direito dos nacionais, mas é uma garantia que também deve ser atribuída aos migrantes e

refugiados em solo brasileiro. A Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que regula a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, afirma o seguinte:

O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados. (BRASIL, 1997, Art. 44º)

Este pressuposto é também afirmado pelo o artigo 3º da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que, no inciso XI, garante "acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social". Posteriormente, no inciso XVII, assegura a "proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante". O documento explora a relação do migrante e/ou refugiado com a educação brasileira, e aponta os processos que os dispositivos e as instituições educacionais devem estabelecer para que a educação seja propriamente acessível:

Considerando que os "princípios e fins da educação nacional" igualmente de em ser os regentes da orientação pedagógica e didática, o direito de matrícula ainda precisa ser acompanhado por outros postulados –a língua portuguesa enquanto língua de acolhimento; o respeito à diversidade cultural e aos valores da interculturalidade, enquanto fundamento das estratégias, escolhas e recursos metodológicos e didáticos (BRASIL, 2020a, p. 8)

E ainda:

Nesse sentido, recomenda-se que os sistemas de ensino atuem em conjunto com a Defensoria Pública da União e dos Estados, com universidades e com entidades da sociedade civil para formar uma rede articulada de apoio. Sugere-se, ainda, equipe multidisciplinar composta por pedagogos, linguistas, antropólogos, psicólogos, sociólogos, advogados e assistentes sociais para apoiar as atividades das instituições de ensino. Isso certamente facilitará o acolhimento e o cumprimento dos direitos educacionais de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no Brasil. (Ibidem., p. 9)

Explorando as ações citadas anteriormente sob o viés do projeto apresentado, é importante mencionar que, em 2018, o Brasil alcançou seu maior número de solicitações de refúgio, segundo dados da ACNUR. No total, foram mais de 80 mil solicitações, sendo 45.940 de venezuelanos e 28.727 haitianos (SILVA, et al, 2019, p. 51). Os estados com mais solicitações em 2018 são Roraima (50.770), Amazonas (10.500) e São Paulo (9.977). Adicionalmente, as autoridades brasileiras estimam que cerca de 264 mil venezuelanos vivem atualmente no país. Uma média de 500 venezuelanos continua a atravessar a fronteira com o Brasil todos os dias, principalmente para o estado de Roraima. (SILVA, et al, 2019, p. 17) É possível observar que as ações do MEC e das instituições participantes estão concentradas,

principalmente, nos Estados do Sudeste, estendendo-se para o litoral do país. Ou seja, à medida que se caminha para o Centro-Oeste e o Norte do país (onde há o maior número de refugiados), as instituições participantes e as atividades propostas se apresentam mais escassas.

Quando realizamos um recorte no migrante e refugiado, a eficácia das medidas propostas para o ensino à distância torna-se cada vez mais difícil. Em primeiro lugar, a barreira linguística é um grande impedimento para as propostas da CNE de acompanhamento dos pais e responsáveis para os estudos da criança em um cenário de ensino remoto. Embora o parecer CNE/CEB nº:1/2020 aponte a necessidade de as instituições escolares contarem com um corpo educacional que atenda este migrante (principalmente no que diz respeito à língua), presenciemos atualmente um cenário de baixo financiamento às políticas públicas escolares de modo geral, dificuldade em atender às demandas dos estudantes nacionais (como a oferta de tecnologia para o ensino remoto, ou até mesmo rede de internet), que se torna mais preocupante no caso do migrante e/ou refugiado. Além disso, muitos destes migrantes e refugiados moram em centros com alto nível de aglomeração, tornando o acesso à tecnologia e internet para todos extremamente difícil. Ademais, não existem medidas concretas para que essa barreira tecnológica seja contornada, ou dispositivos que contemplem as necessidades especiais destas famílias migrantes.

MAPEAMENTO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO RIO DE JANEIRO

O levantamento de dados apresentado nesta seção foi realizado no dia 17 de dezembro de 2020, utilizando-se a informação disponibilizada pelo Censo Escolar da Educação Básica (INEP)². Esta seção analisa três gráficos interativos criados a partir desses dados. Diante da dinâmica de escrita deste artigo, a ferramenta da interatividade em cada gráfico não poderá ser aproveitada, porém haverá os recortes necessários para que o leitor consiga perceber as diferenças na distribuição de alunos por país de origem e continente, para que, por conseguinte, possamos fazer uma análise acerca dessa distribuição e como ela impacta nos perfis socioeconômicos e de integração social desses alunos.

² Dados organizados por Arthur Maurício Rodrigues, do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A primeira informação que pode ser retirada desses dados é a presença de 2.240 alunos de nacionalidade estrangeira com matrícula ativa em escolas na cidade do Rio de Janeiro, englobando tanto a rede pública como a privada. Nessa perspectiva, de forma geral, percebe-se a presença de alunos advindos de todos os continentes, com destaque para Europa, América do Sul e América do Norte, como pode ser visto no mapa abaixo. No mapa interativo, podemos caminhar com o cursor pelos espaços dos continentes e observar a distribuição por países, descrita da seguinte maneira: tem-se uma presença relevante de alunos originários dos Estados Unidos, sendo esses responsáveis pelas 311 matrículas registradas, o que o configura como o país originário da maior parte dos alunos de nacionalidade estrangeira das escolas cariocas. Em segundo lugar, pode-se observar a nacionalidade francesa com também grande relevância numérica, compondo 247 registros. Em terceiro lugar, tem-se Angola, com 175 matrículas e, por fim, a Venezuela com 143 registros.

Gráfico 1: Distribuição de alunos migrantes e/ou refugiados por continente registrados nas escolas da rede pública e privada da cidade do Rio de Janeiro.

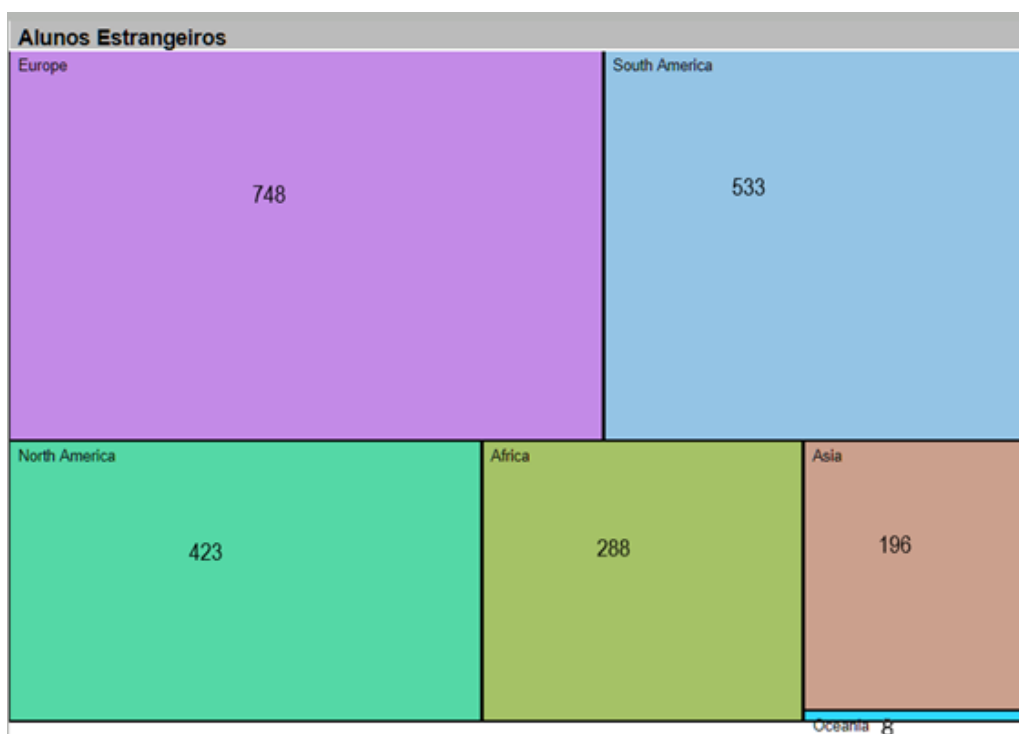


Gráfico criado por Arthur Maurício Rodrigues

No entanto, quando se faz o recorte da análise das escolas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, vemos o predomínio de migrantes/refugiados de outros países. No total há 689 alunos de nacionalidade estrangeira matriculados nas escolas públicas. Os continentes de

maior peso nesses dados passam a ser em primeiro lugar a América do Sul, em segundo a África, seguida da Europa. Angola ocupa o primeiro lugar sendo o país de origem de 124 alunos, seguido por Venezuela, com 101, e Portugal, com 50 matrículas. Abaixo tem-se o gráfico da distribuição dessas nacionalidades estrangeiras por continente. Vale também destacar o fato da ausência de alunos registrados nas escolas públicas advindos da Oceania. Do total, 511 crianças e adolescentes são egressos de países de língua não-portuguesa, o que constitui um obstáculo adicional para a sociabilidade desses alunos, em especial porque 339 desses (66%) possuem 13 anos ou menos.

Gráfico 2: distribuição de alunos migrantes e/ou refugiados por continente registrados na rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

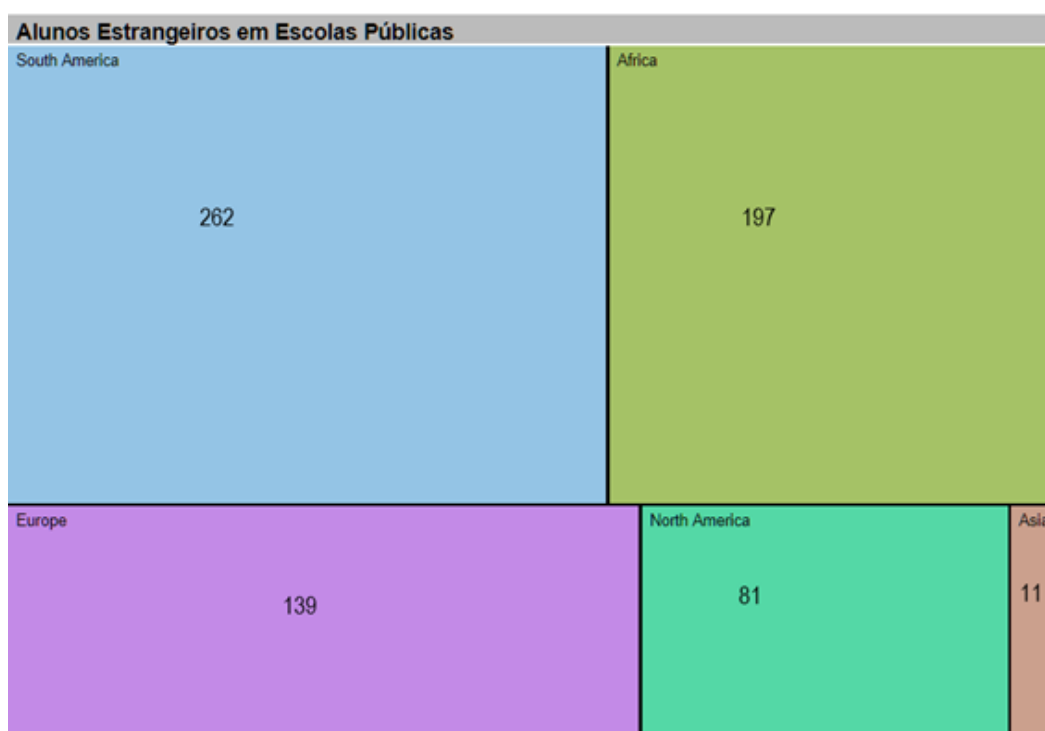


Gráfico criado por Arthur Maurício Rodrigues

Diante dessas informações, algumas questões podem vir à tona, como por exemplo a que se deve a mudança do perfil dos países quando comparamos o panorama geral das escolas cariocas (rede pública e privada) e o recorte da rede pública. Entende-se que as escolas privadas, com maiores infraestruturas de acolhimento de estudantes de nacionalidades estrangeiras, absorvem aqueles que possuem condições de pagar pelo serviço. Por conseguinte, migrantes advindos de países ricos como os Estados Unidos e França, que não ocupam o segundo gráfico com tanta ênfase, e possuem condições de vida diferentes de um

migrante advindo de países pobres, como Angola e Venezuela, fazem parte desse número de registros. Ainda que o processo de migração possa ser árduo para todos, ainda é deveras complexo, e as causas que levam uma pessoa a migrar são multifacetadas. Migrantes podem deslocar-se para melhorar suas condições de vida, em busca de melhores empregos, reuniões familiares, educação, aliviar consequências e danos de um desastre ambiental, por exemplo³. Observando os gráficos e a distribuição das nacionalidades por escolas, podemos perceber um indicador de desigualdade. Estudantes de países desenvolvidos têm acesso a um ensino de melhor infraestrutura, privada, enquanto outros, advindos de um contexto mais pobre, de desemprego, sem acesso a escolas durante parte da vida, ou no caso dos refugiados, que não possuem a opção de retorno, só podem escolher o ensino público, muitas vezes sem a capacidade para atender as suas necessidades. Na grande maioria das vezes, o ensino público, apesar do grande avanço na efetivação da matrícula de uma criança migrante, não está preparado para recebê-la. A falta de equipe de psicólogos nas escolas, bem como um currículo pedagógico e um planejamento para esse fim são um reflexo da ausência de políticas públicas voltadas para essa população. Ocorre que as crianças que são matriculadas nessas escolas são majoritariamente advindas de países pobres e/ou em situação de conflito, enquanto que crianças advindas de países ricos, muitas vezes, possuem equipes de psicólogos, aulas de línguas (ou são escolas bilíngues), currículo pedagógico compatível para recebê-las e integrá-las. Além disso, também há o fato de os cursos de licenciatura voltados para a formação dos professores não possuírem disciplinas específicas para a recepção de alunos migrantes, o que dificulta o processo (ASSUMPCÃO; AGUIAR, 2019). Gera-se, assim, um potencial déficit de desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante, comprometendo o processo educativo.

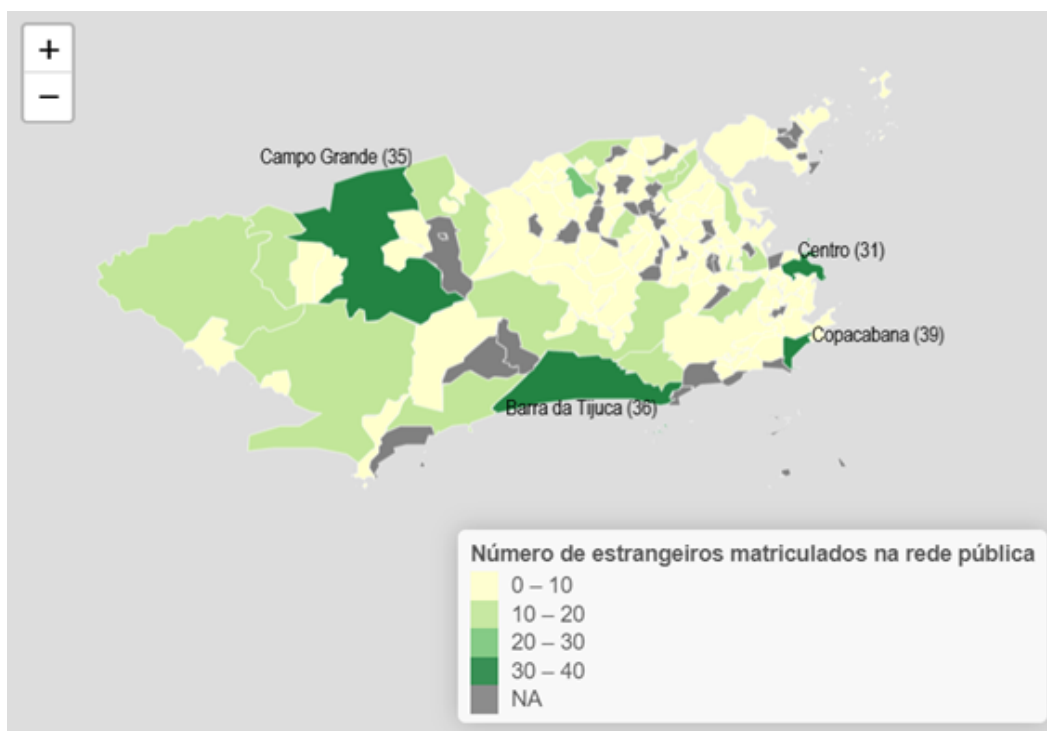
Quando não há a inclusão adequada, todos os obstáculos, linguísticos, culturais, comportamentais, tornam-se ainda mais difíceis de enfrentar. A inclusão é importante para afastar ideias de xenofobia e preconceitos, promovendo uma troca e aprendizado mútuo. O desconhecimento da história daquele que chega impede o encontro de possíveis semelhanças entre um nacional e um migrante ou refugiado. A professora Bianca Pires André, da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que estuda a integração de crianças migrantes nessa região do estado do Rio de Janeiro, afirma: "Acolhida não só como oferta de auxílio na aprendizagem do idioma, mas também acompanhar o processo, acompanhar a

³ Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>>. Acesso em 01/05/2021.

família na escola, oferecer diversidade metodológica porque muitas vezes a gente também tem um ensino muito tradicional e não dá opção metodológica e tecnológica para criança poder se expressar.”⁴

Para subsidiar ações diretas de auxílio à adaptação ao país, seja pelo poder público ou organizações do terceiro setor, convém analisar em que locais da cidade os alunos estrangeiros se concentram. A distribuição geográfica desses alunos pode ser vista no mapa abaixo.

Mapa 1: Distribuição dos alunos migrantes e/ou refugiados por bairros da cidade do Rio de Janeiro.



Mapa criado por Arthur Maurício Rodrigues

Destacamos em verde escuro os bairros que concentram maior número de alunos migrantes na rede pública. Sendo esses Copacabana, com 39 matrículas, Barra da Tijuca, com 36 alunos, seguido por Campo Grande e Centro, com 35 e 31. Destacam-se os bairros vizinhos de Guadalupe e Barros Filho, que, com apenas 47 mil e 14 mil habitantes, respectivamente, são o 5º e 6º bairros com mais alunos de nacionalidade estrangeira em suas redes públicas (com 23 e 19 matrículas). Essa posição é melhor compreendida ao analisar os

⁴ Ver mais em: <<https://memoria.etc.com.br/educacao/2016/09/dificuldade-do-brasil-em-receber-filhos-de-migrantes>>. Acesso em: 01/05/2021.

dados de alunos migrantes desagregados por escola: A Escola Municipal Temístocles Dalmácio Pereira (Barros Filho) e a Escola Municipal Professor Álvaro Espinheira (Guadalupe) são as duas escolas públicas com mais alunos migrantes em toda a cidade, com 12 e 9 matrículas, respectivamente.

Segue abaixo a tabela que demonstra as 10 escolas com o maior número de migrantes na rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Nos dados que o grupo conseguiu coletar pode-se também filtrar por região administrativa ou bairro. Abaixo escolhemos o filtro da quantidade de alunos, partindo da escola que possui mais registro.

Tabela 1: Lista das dez escolas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro com o maior número de alunos migrantes, 2019.

Número migrantes	Bairro	Região Administrativa	Escola
12	Barros Filho	PAVUNA	Escola Municipal Temistocles Dalmacio Pereira
9	Guadalupe	ANCHIETA	Escola Municipal Professor Álvaro Espinheira
8	Recreio dos Bandeirantes	BARRA DA TIJUCA	Ciep Margaret Mee
8	São Francisco Xavier	MÉIER	Colégio Militar Do Rio De Janeiro
7	Copacabana	COPACABANA	Escola Municipal Doutor Cicero Penna
7	Guadalupe	ANCHIETA	Escola Municipal Bélgica
7	Itanhangá	BARRA DA TIJUCA	Escola Municipal Maria Clara Machado
7	Barros Filho	PAVUNA	Edi Professora Roseane Vasconcelos
6	Copacabana	COPACABANA	Ceja Copacabana
6	Jacarepaguá	JACAREPAGUÁ	Escola Municipal Roberto Burle Marx

Por fim, convém destacar que houve uma dificuldade em encontrar informações robustas acerca da situação escolar de crianças migrantes no Rio de Janeiro, diferentemente de outras cidades do Brasil, principalmente São Paulo, em que os dados estão disponíveis e organizados nas redes de informação das secretarias. Isso foi, por um tempo, um impedimento para o andamento das atividades do grupo, que se deparou com dificuldades, também, em realizar uma revisão de literatura com o recorte na cidade carioca. No entanto, não é um obstáculo que somente nós encontramos, sendo retratado, também, em outros artigos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de promover um projeto de inserção e inclusão de migrantes e/ou refugiados no ambiente escolar encontrou grandes obstáculos durante a pandemia do COVID-19. Além da necessidade de adequar a forma pela qual o relacionamento com a comunidade escolar deveria ser estabelecido, em função da conformidade com as práticas de distanciamento social, tivemos dificuldade de contatar estas instituições. No início da pandemia, a preocupação das instituições educacionais era desenvolver um novo método de ensino remoto que garantisse tanto a segurança quanto o desenvolvimento escolar dos alunos. Como consequência dessa priorização, o projeto encontrou barreiras tanto no mapeamento inicial dos estudantes migrantes quanto na tentativa de criação de laços com as escolas.

Além disso, é importante informar que o projeto teve dificuldade em encontrar alunos identificados especificamente como *refugiados*. Isto ocorreu devido à impossibilidade de contatar todas as instituições aqui mapeadas e definir a categoria sob a qual este aluno entrou em solo brasileiro. Desta forma, ao abordarmos o indivíduo não-nacional aluno das instituições de ensino brasileiras, não pudemos distinguir entre "migrante e/ou refugiado".

Apresentamos aqui os resultados parciais de um projeto de pesquisa e extensão em andamento. Planejamos prosseguir com a análise dos documentos federais e regionais dentro da temática de educação e migração, bem como com o mapeamento cada vez mais detalhado das instituições que acolhem crianças migrantes no ensino público do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Governo e ACNUR lançam relatório Refúgio em Números e Plataforma Interativa sobre Reconhecimento da Condição de Refugiado no Brasil**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2019/07/25/governo-e-acnur-lancam-relatorio-refugio-em-numeros-e-plataforma-interativa-sobre-reconhecimento-da-condicao-de-refugiado-no-brasil/>> Acesso em 02 mai. 2021.

AMELIA, A; FAIST, T. De-naturalizing the national in research methodologies: key concepts of transnational studies in migration. **Ethnic and Racial Studies**, 2012, pp. 1-18.

ASSUMPÇÃO, A; AGUIAR, G. “Você precisa falar português com seu filho” Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81 n. 1, 2019, pp. 167-188.

BAHIA, J; SANTOS, M. **Um olhar sobre as diferenças** - A interface entre projetos educativos e migratórios. São Leopoldo: Oikos, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>. Acesso em 30 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB 1/2020**. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 28/10/2020, Seção 1, Pág. 84. Relator Ivan Cláudio Pereira Siqueira. Brasília, 21 de maio de 2020 (a).

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB 5/2020**. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Relatores: Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília, 28 de abril de 2020 (b).

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP 15/2020**. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP Nº 19/2020. Relatora: Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília, 6 de outubro de 2020 (c).

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1/2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de novembro de 2020 (d), Seção 1, p. 61.

FAJARDO, V; FOREQUE, F. 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC. **G1**, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>>. Acesso em: 2 maio. 2021.

HADDAD, E. **The Refugee in International Society - Between Sovereigns**. New York: Cambridge University Press, 2008.

HIRSCHFELD, L Por que os antropólogos não gostam de crianças? **Latitude**, vol. 10, n. 2, 2016, pp. 171-216.

LABORATÓRIO DE DEMOGRAFIA E ESTUDOS POPULACIONAIS. **Os dados verdadeiros sobre o número de refugiados no Brasil**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 23 set. 2016. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/ladem/2016/09/23/os-dados-verdadeiros-sobre-o-numero-de-refugiados-no-brasil/>>. Acesso em 30 abr. 2021.

MORAIS, C; NASCIMENTO, M Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, pp. 524 - 542, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Nova York: 1951.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 5ª Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020

SILVEIRA, D. Em 2018, quase 46 milhões de brasileiros ainda não tinham acesso à internet, aponta o IBGE. **G1**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/04/29/em-2018-quase-46-milhoes-de-brasileiros-ainda-nao-tinham-acesso-a-internet-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 2 maio. 2021.

SILVERSTEIN, P. Immigrant Racialization and the New Savage Slot: Race, Migration, and Immigration in the New Europe. **Annual Review of Anthropology**, n. 34, 2005, pp. 363-384.

SPINI, D. 12. Unveiling Violence: Gender and Migration in the Discourse of Right-Wing Populism In: **Women and Migration: Responses in Art and History** [online]. Cambridge:

Open Book Publishers, 2019. Disponível em: <<http://books.openedition.org/obp/7993>> .
Acesso em 02 mai. 2021.

THOMÉ, R. A integração local de crianças e adolescentes refugiados desacompanhados e separados no Brasil: reflexões para o debate. **O Social em Questão**, ano XXI, n. 41, mai-ago/2018, pp. 177-198.

ZAGALO, G. Hospitalidade e soberania - uma leitura de Jacques Derrida. **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 30, 2006, pp.307-323.